

Eğitim İktisadı

Finansman-Eğitim Arz ve Talebi-İstihdam

Editörler: Nurettin Beltekin- Meltem Sünkür Çakmak



Şarkiyat

BİLİM VE HİKMET VAKFI YAYINLARI

Eğitim İktisadı

Finansman - Eğitim Arz ve Talebi - İstihdam

Editörler: Nurettin Beltekin - Meltem Sünkür Çakmak

Şarkiyat

BİLİM VE HİKMET VAKFI YAYINLARI

Eğitim İktisadı

Finansman - Eğitim Arz ve Talebi - İstihdam

ISBN: 978-625-92926-5-6

Editörler: Nurettin Beltekin - Meltem Sünkür Çakmak

© Şarkiyat Bilim ve Hikmet Vakfı Yayınları

ARALIK 2025, Diyarbakır

Tüm Hakkı Saklıdır

Kapak ve Dizin: Şarkiyat

Şarkiyat Bilim ve Hikmet Vakfı Yayınları

Sertifika No: 52468

<https://www.sarkiyat.com>

e-mail: sarkiyatvakfi@gmail.com

EĞİTİM İKTİSADI
Finansman-Eğitim Arz ve Talebi-İstihdam

Editörler

Nurettin Beltekin Meltem Sünkür Çakmak

Yazarlar

Yalçın Özdemir Mine Ayanoğlu
Bertan Kılıç Hüseyin Bilgiç
Ufuk Çete Nevin Çete
Mustafa Ayrancı Meltem Kızılar
Merve Ayancı Büşra Çağlayan
Övgü Balçık Esra Baki Ağalday
Nurettin Beltekin Meltem Sünkür Çakmak

İÇİNDEKİLER

Önsöz	1
Eğitim Finansmanında Küresel Eğilimler: Oecd Ülkeleri Ve Türkiye'nin Yeri	2
Okul Temelli Bütçe Uygulaması.....	16
Okul Öncesi Eğitim Veren Kurumların Finansmanına İlişkin Veli Görüşlerin İncelenmesi	38
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Arzı (2000–2025)	71
Yatılı Bölge Okulları (Ybo) Talebinde Dönüşüm	90
Mardin'de Eğitim Arzındaki Değişimler	113
İşkur İlanları Bağlamında Halk Eğitim Merkezlerinin İşgücü Talebini Karşılama Düzeyi.....	145
Halk Eğitim Kursiyerlerinin Profil Analizi -Sanayi Sektörü Kursları Örneği-	165

ÖNSÖZ

Eğitim iktisadının Türkiye’deki özgün gelişimi ve dalgalı serencamı, bu alanın her zaman ilgi odağı olmasına neden olmuştur. Amerika ve Avrupa’da daha çok iktisat disiplini içinde konumlanan eğitim iktisadı, Türkiye’de eğitim bilimleri alanı içerisinde “eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve planlaması” başlığı altında örgütlenmiş; bu durum alanın farklı bir gelişim çizgisi izlemesine yol açmıştır. Ayrıca disiplinin Türkiye’de daha eleştirel bir akademik hat üzerinde gelişmesi onu uluslararası örneklerinden ayırtıran önemli bir özellik olmuştur. Bunun yanında eğitimin giderek ticarileşmesi ve bir *sektöre* dönüşmesi, eğitim ile iktisat/ekonomi arasındaki ilişkinin sürekli olarak araştırılmasını gerekli kılmış; her iki bileşeni birlikte ele alan yaklaşımlara her zaman ihtiyaç duyulmuştur. Nitekim eğitimin piyasanın baskısını her zamankinden daha yoğun hissettiği günümüzde, bu ilişkinin eleştirel bir perspektifle çözümlenmesi daha da önem kazanmıştır.

Buna karşın “eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve planlaması” bölümünün zamanla yalnızca *eğitim yönetimi* başlığı altında yeniden yapılandırılması eğitim iktisadının görünürlüğünü azaltmıştır. Bu durum eğitim iktisadının alanın temel bir bileşeni ve bağımsız bir çalışma alanı olarak konumlanmasını zorlaştırmıştır. Günümüzde eğitim iktisadı daha çok konuya özel ilgi duyan araştırmacıların çalışmalarına konu olmaktadır. Bu çalışma, eğitim iktisadına dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Kitapta yer alan makaleler eğitim iktisadı alanında yürütülen bağımsız araştırmalar ve lisansüstü tezlerden üretilen çalışmalardan oluşmaktadır.

Kitap; eğitim finansmanı, eğitim arzı ve istihdam olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Eğitim finansmanı bölümünde Meltem Sünkür Çakmak, *Eğitim Finansmanında Küresel Eğilimler: OECD Ülkeleri ve Türkiye’nin Yeri makalesi* başlıklı makalesi ile OECD ülkeleri ve Türkiye bağlamında karşılaştırmalı bir analiz sunmaktadır. Bertan Kılıç, *Okul Temelli Bütçe Uygulaması* makalesi ile yeni bir finansman enstrümanı olan okul bütçesi uygulamasını tanıtmaktadır. Mustafa Ayrancı ve Yalçın Özdemir ise *Okul Öncesi Eğitim Veren Kurumların Finansmanına İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi* başlıklı çalışmalarıyla okul öncesi eğitimin finansmanını veli görüşleri üzerinden incelemektedir.

Eğitim arzı bölümünde Mine Ayanoğlu, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Arzı (2000–2025)* başlıklı makalesinde Türkiye’de okul öncesi kurumlarının arzındaki gelişimi ortaya koymaktadır. Hüseyin Bilgiç, Cumhuriyet eğitiminin önemli kurumlarından biri olan yatılı okullara yönelik talepteki dönüşümü Yatılı Bölge Okulları Talebinde Dönüşüm makalesinde ele almaktadır. Meltem Kızıler, Merve Ayhancı, Büşra Çağlayan, Övgü Balçık ve Esra Baki

Ağalday, Mardin’de Eğitim Arzındaki Değişimler başlıklı makalelerinde Mardin ilinde eğitim arzındaki dönüşümü incelemektedir.

İstihdam bölümünde Nevin Çete ve Nurettin Beltekin, mezunların istihdamında önemli bir rol üstlenen İŞKUR ve Halk Eğitim Merkezlerinin bu işlevlerini *İŞKUR İlanları Bağlamında Halk Eğitim Merkezlerinin İşgücü Talebini Karşılama Düzeyi* makalesinde ele almaktadır. Ufuk Çete ve Nurettin Beltekin ise *Halk Eğitim Kursiyerlerinin Profil Analizi -Sanayi Sektörü Kursları Örneği-* başlıklı çalışmalarıyla Halk Eğitim Merkezlerine başvuran kursiyerlerin profillerini incelemiştir.

Bu kitabın eğitim iktisadına yönelik ilgiyi artırmasına vesile olmasını diliyor; katkı sunan tüm çalışma arkadaşlarımıza şükranlarımızı sunuyoruz.

Editörler

I. BÖLÜM

EĞİTİM FİNANSMANI

EĞİTİM FİNANSMANINDA KÜRESEL EĞİLİMLER: OECD ÜLKELERİ VE TÜRKİYE’NİN YERİ

Meltem Sünkür Çakmak¹

Giriş

Eğitim, ekonomik kalkınma, sosyal adalet ve bireysel gelişim açısından bir yatırım alanı olarak görülmektedir. Eğitimin niteliği ve kapsayıcılığı kadar bu alandaki finansmanın yeterliliği ve dağılımı da eğitim sistemlerinin performansını ve eşitlikçiliğini belirleyen önemli faktörlerdir. Eğitim finansmanı hem ülkelerin ekonomik kalkınma süreçlerini hem de toplumsal eşitlik ve adalet anlayışını doğrudan etkileyen temel politika alanlarından biridir. Hükümetler eğitim yatırımlarını yalnızca bireylerin işgücüne katkı olarak değil aynı zamanda sosyal refah ve sürdürülebilir büyüme için stratejik bir unsur olarak görmektedir. Bu nedenle milli gelirlerinin önemli bir oranını eğitim alanına ayırmaktadırlar.

OECD üyesi ülkelerde, ilköğretimden üniversiteye kadar eğitim kurumlarına yapılan harcamaların gayri safi yurtiçi hasılaya (GSYH) oranı ortalama %4,9 düzeyindedir. Bu pay sadece bir finansman göstergesi olmakla kalmaz; aynı zamanda ülkelerin eğitim önceliklerini, kamu kaynaklarının ne kadarının eğitime ayrıldığını ve dolayısıyla eğitim politikalarının ne ölçüde desteklendiğini göstermektedir. OECD sınırları içinde kamu bütçesinden eğitime ayrılan pay da toplam kamu harcamalarının yaklaşık %10’u civarındadır. OECD ortalamasına göre zorunlu eğitimde öğrenci başına kamu harcaması yaklaşık 12,000-14,000 ABD doları iken yükseköğretimde toplam öğrenci başına harcama ortalaması 18,000-20,000 dolar civarındadır, dahası Norveç gibi bazı ülkelerde bu rakam 27,000 dolar civarına kadar çıkmaktadır (OECD, 2025).

OECD raporları Türkiye’nin eğitim finansmanı göstergelerinin OECD ortalamalarına kıyasla bazı açılardan geride olduğunu; ancak birkaç alanda önemli ilerlemeler kaydettiğini göstermektedir. Türkiye’de ilköğretim-yükseköğretim arasındaki eğitim kurumlarına yapılan toplam yatırım, GSYH’nin yaklaşık %3,4’ü düzeyindedir ve bu OECD ortalaması olan %4,7’nin altındadır. Ayrıca Türkiye’de kamu kaynaklarının eğitim finansmanına katkısı zorunlu eğitim düzeylerinde oldukça yüksek iken; yükseköğretim ve okulöncesi eğitim gibi

¹ Dicle Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi, ORCID: 0000-0002-6192-6531, meltem.sunkur@dicle.edu.tr

düzeylerde özel finansman daha belirgin bir rol oynamaktadır. Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama OECD ülkelerine kıyasla daha düşüktür. 2015-2022 döneminde OECD ülkeleri ortalamasında öğrenci başına harcama artış göstermişken, Türkiye’de aynı dönemde bu harcama düzeyinde düşüş gözlenmiştir; 2015’te yaklaşık 4.932 dolar iken 2022’de 4.491 dolara gerilemiştir (OECD, 2024; OECD, 2025).

Eğitim finansmanı tartışmalarında sadece ne kadar kaynak ayrıldığı değil, bu kaynakların kimin tarafından, nerelerde ve nasıl kullanıldığı da önemlidir. OECD ülkeleri genelinde, zorunlu eğitim düzeylerinde kamu finansmanı baskındır; özel finansman özellikle okulöncesi ve yükseköğretim kademelerinde artmaktadır. Türkiye’de de benzer bir eğilim söz konusudur zorunlu eğitimde kamu katkısı yüksek iken özel sektör ve hane halkının katkıları özellikle yükseköğretim düzeyinde daha belirgindir.

OECD Ülkelerinde Eğitim Finansman Kaynakları

1. Merkezi Hükümet Bütçesi

OECD ülkelerinde eğitim finansmanının en önemli kaynağı merkezi hükümettir. Öğretmen maaşları, müfredat geliştirme, okul işletme giderleri ve yükseköğretim ödenekleri genellikle merkezi bütçe aracılığıyla karşılanmaktadır. Fransa, Japonya ve Kore gibi ülkelerde merkezi hükümetin rolü baskındır. Türkiye’de de benzer bir yapı söz konusudur. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi, yükseköğretim için Yükseköğretim Kurulu aracılığıyla yapılan ödenekler merkezi finansmanın temelini oluşturmaktadır. Türkiye’nin eğitim harcamalarında merkezi hükümetin payı OECD ortalamasının üzerindedir (OECD, 2024; OECD, 2025).

2. Yerel Yönetimler

OECD ülkelerinin önemli bir kısmında yerel yönetimlerin eğitim finansmanında ciddi katkıları vardır. Özellikle Danimarka, İsveç, Norveç gibi İskandinav ülkelerinde ve Almanya, Kanada, ABD gibi federal yapılarda okul binalarının inşası, bakım-onarımı ve bazı işletme giderleri yerel kaynaklarla karşılanmaktadır. Türkiye’de ise yerel yönetimlerin eğitime katkısı oldukça sınırlıdır. Belediyeler çoğunlukla arsa tahsisi veya küçük ölçekli desteklerle sürece dahil olmaktadır. Bu durum Türkiye’yi eğitimde finansmanın yerelleştiği OECD ülkelerinden ayıran önemli bir farktır (OECD, 2024; World Bank, 2020).

3. Hane Halkı Katkıları

Hane halklarının eğitime katkıları OECD ülkelerinde özellikle yükseköğretim düzeyinde öğrenim ücretleri, okul öncesi eğitim hizmetleri ve özel ders harcamaları şeklinde ortaya

çıkmaktadır. ABD, Şili ve Güney Kore’de yükseköğretimde hane halkı katkısı oldukça yüksektir. Türkiye’de de hane halkları özellikle yükseköğretim ve özel okullar aracılığıyla önemli bir finansman yükünü üstlenmektedir. Ayrıca dersane, özel kurs ve etüt merkezlerine yönelik harcamalar Türkiye’deki hane halkı katkısını OECD ortalamasının üzerine çıkarmaktadır (OECD, 2024; OECD, 2025).

4. Özel Sektör Katkıları

OECD ülkelerinde iş dünyasının eğitim finansmanına katkısı özellikle mesleki eğitimde belirgindir. Almanya ve İsviçre gibi ülkelerde işverenler mesleki eğitim sisteminin temel aktörleri olarak öğrenci maaşları, altyapı desteği ve ortak projeler aracılığıyla sürece finansal katkı sunmaktadır. Türkiye’de özel sektör katkısı ise daha sınırlıdır. Büyük ölçekli şirketler burs, proje desteği veya mesleki eğitim merkezleriyle katkıda bulunsa da, Türkiye’de işverenlerin eğitim finansmanındaki rolü OECD ortalamasının altında kalmaktadır (Busemeyer ve Trampusch, 2012; OECD, 2025).

5. Uluslararası Fonlar ve Hibeler

OECD ülkelerinden Avrupa Birliği üyeleri, Erasmus+ ve Horizon Europe gibi programlar aracılığıyla eğitim alanında önemli fonlardan yararlanmaktadır. Ayrıca Dünya Bankası ve OECD projeleri de çeşitli ülkelerde eğitim yatırımlarını desteklemektedir. Türkiye de Erasmus+ programı sayesinde öğrenci ve öğretmen hareketliliğinde finansman desteği almakta, ayrıca Dünya Bankası projelerinden faydalanmaktadır. Ancak bu kaynakların toplam eğitim finansmanı içindeki payı sınırlı düzeyde kalmaktadır (Erasmus+ annual report 2023; World Bank, 2020).

OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamalarının Büyüklükleri

Çoğu ülkede sosyal koruma, hükümet harcamalarından en büyük payı almaktadır; çeşitli Avrupa ülkelerinde bu oran %40’ın üzerindedir ve OECD ülkelerinde ortalama olarak hükümet harcamalarının %35’ini oluşturmaktadır. Sağlık, hükümet harcamalarından ikinci en büyük payı almaktadır, OECD ülkeleri genelinde ortalama %16’dır ancak ülkeler arasında büyük farklılıklar vardır. Örneğin Macaristan ve İsviçre’de %10’un altındayken, Amerika Birleşik Devletleri’nde %26’ya kadar çıkmaktadır. Eğitim sosyal koruma ve sağlık harcamalarından sonra en büyük harcama alanlarından biridir. Eğitim harcamalarının, tüm kamu hizmetlerine yapılan toplam harcamalar içindeki payı, OECD ülkeleri ortalamasında 2015’te %11 iken 2022’de %10’a düşerek %6,9 oranında azalmıştır. OECD ülkeleri ortalamasında, ilköğretimden

yükseköğretime kadar olan eğitim için GSYİH'nın %4,7'si harcanmaktadır. Şili, İsrail ve İsviçre gibi ülkeler hükümet harcamalarının %15'inden fazlasını eğitime ayırırken, Kolombiya ve İtalya gibi ülkeler bu oranı %8'in altında tutmaktadır (OECD, 2024; OECD, 2025).

OECD ülkelerinde hükümetler, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öncesi eğitim düzeylerinde öğrenci başına ortalama 12.438 dolar harcamaktadır. Bu tutar, Meksika ve Türkiye'de 4.000 doların altında kalırken, Kore, Lüksemburg ve İsviçre'de 21.000 doları aşmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde ise hükümet harcamaları, Lüksemburg, İsviçre, Norveç, İsveç ve Danimarka'da öğrenci başına yaklaşık 25.000 dolar veya daha fazla iken, Şili ve Meksika'da öğrenci başına 5.000 doların altındadır. Bu rakamlar, bazı ülkelerde yükseköğretim düzeyindeki kamu harcamalarının büyük bir bölümünü oluşturan araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) harcamalarını da içermektedir. İsrail, İsviçre ve Birleşik Krallık'ta, Ar-Ge dahil kamu harcamaları, Ar-Ge hariç kamu harcamalarının iki katından fazladır.

Ülkelerin ilköğretimden yükseköğretime kadar olan eğitim düzeylerinde hükümet ve özel harcamalar dahil yaptığı toplam yatırım üç farklı ölçütle gösterilmektedir (OECD, 2025):

- Öğrenci başına yapılan harcama, tam zamanlı eşdeğer öğrenci başına ne kadar harcama yapıldığını gösterir. Bu tutarlar, ülkeler arasındaki satın alma gücü farklarını dikkate alarak ayarlanmış ABD doları (satın alma gücü paritesi; PPP) cinsinden verilir. Bu ölçüte göre eğitim harcamaları genellikle en zengin ülkelerde en yüksek, daha az zengin ekonomilerde ise en düşüktür. En fazla harcama yapan ülke Lüksemburg olup, onu Norveç ve Avusturya takip etmektedir. En az harcama yapan ülke ise Peru'dur; onu Meksika ve Türkiye izlemektedir.
- Öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına GSYİH'ya oranı, eğitim alanında yapılan yatırımın, kişi başına düşen ortalama ekonomik üretime göre büyüklüğünü gösterir. Bu oran bir ülkenin refah düzeyini yansıtan önemli bir göstergedir.
- Eğitim kurumlarına yapılan harcamaların GSYİH içindeki payı ise eğitime yapılan yatırımın ülke ekonomisinin genel büyüklüğüne göre ne kadar yer kapladığını ortaya koyar.

Bazı ülkeler tüm ölçütlerde yüksek düzeyde harcama yapmaktadır. Örneğin Avusturya, Norveç ve Amerika Birleşik Devletleri gibi. Lüksemburg ise öğrenci başına yüksek harcama yapmasına rağmen, yüksek GSYİH ve kişi başına GSYİH düzeyleri nedeniyle bu harcamanın bu göstergelere oranı daha düşüktür. Buna karşılık bazı ülkeler öğrenci başına OECD ortalaması

olan 15.023 doların altında harcama yapmasına rağmen gelirlerine oranla ortalamanın üzerinde harcama kaydetmektedir. Örneğin Şili öğrenci başına sadece 8.068 dolar harcamaktadır ancak bu rakam ülkenin kişi başına GSYİH'sinin %26'sına denk gelir ve bu oran OECD ortalaması olan %25'in üzerindedir. Slovak Cumhuriyeti öğrenci başına 11.259 dolar harcamaktadır ve bu harcama kişi başına GSYİH'nin %28'i kadardır. Portekiz ise öğrenci başına 12.956 dolar harcayarak kişi başına GSYİH'sinin %29'unu eğitime ayırmaktadır (OECD, 2025).

Özel kaynaklar ve yurt dışı kaynaklar, ülkeden ülkeye değişen oranlarda kamu harcamalarını tamamlamaktadır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öncesi eğitim düzeylerinde, finansmanın ana kaynağı genellikle hükümetlerdir. OECD ülkeleri ortalamasına göre, tam zamanlı eşdeğer bir öğrenci için hükümetlerden gelen finansman 12.438 dolar iken, özel ve yurt dışı kaynaklardan gelen finansman sadece 1.088 dolardır. İlköğretimden yükseköğretime kadar tüm düzeyler birlikte değerlendirildiğinde, OECD ülkeleri genelinde, 2015 ile 2022 yılları arasında öğrenci sayısı ortalama %2,5 oranında küçük bir artış göstermiştir. Ancak aynı dönemde toplam eğitim harcaması ortalama %14,7 artmıştır. Bu da öğrenci başına harcamada ortalama %11,9'luk bir artışa yol açmıştır. Bu değişim eğilimleri, ilköğretimden yükseköğretim öncesine kadar olan düzeyler ile yükseköğretim düzeyi arasında farklılık göstermektedir (OECD, 2024; OECD, 2025).

2015-2022 yılları arasında 13 OECD ülkesinde, ilköğretimden yükseköğretime kadar olan öğrenci sayısında azalma yaşanmıştır. Ancak bu ülkelerin neredeyse tamamında aynı dönemde öğrenci başına harcama artmıştır. Bu artışın nedeni kayıtlı öğrenci sayısı düşerken, toplam eğitim harcamalarının artmasıdır. Bu durum öğrenci başına düşen harcamada kayda değer artışlara yol açmıştır. Örneğin Şili, İrlanda ve Kore bu eğilimi açıkça gösteren ülkeler arasında yer almaktadır. Aynı dönemde OECD ülkeleri genelinde ilköğretimden yükseköğretime kadar olan eğitim harcamaları, mutlak değer olarak ortalama %13,1 artmıştır. Ancak bu ortalama ülkeler arasında büyük farklılıkları gizlemektedir. Bazı ülkelerde artış %26'nın üzerinde olurken bazılarında ise azalma %15'in üzerinde olmuştur örneğin Letonya ve Meksika'da (OECD, 2024; OECD, 2025).

OECD Ülkelerinde Eğitim Düzeylerine Göre Harcamalar

1. Erken Çocukluk Eğitimi Harcamaları

2015–2022 yılları arasında okul öncesi eğitimde öğrenci sayıları sabit kalırken, hükümetlerin çocuk başına kamu harcaması ortalama %24 yükselmiştir. Fonların dörtte üçü kamu

kurumlarına, kalanı ise özel veya yarı-özel kurumlara gitmektedir. OECD genelinde 3–5 yaş arası çocukların eğitime ayrılan kaynak, GSYH'nın ortalama %0,59'udur. İzlanda (%1,05), Norveç (%0,87) ve İsrail (%0,85) bu alanda en yüksek payı ayıran ülkelerdir. Ortalama olarak, hükümet kaynakları çocuk başına 10.500 dolar, özel kaynaklar ise 1.500 dolar sağlamaktadır. Belçika, Bulgaristan, Lüksemburg ve Romanya'da fonların %95'ten fazlası hükümetten gelmektedir. Buna karşılık Avustralya, Çin, Portekiz ve Birleşik Krallık'ta özel kaynakların payı daha yüksektir. Bazı ülkelerde bu özel pay, aslında hükümetin ailelere yaptığı sübvansiyonların yansımasıdır örneğin Portekiz'deki destek mekanizmaları gibi. 2015–2022 döneminde 25 ülkede çocuk başına kamu harcamaları artmıştır. Bu artış çoğunlukla kayıt sayılarının azalmasından kaynaklanmıştır. Örneğin Japonya'da kayıtlar %30 düşmesine rağmen, ücretsiz eğitim reformu sayesinde harcamalar %40 artmıştır. Buna karşılık Macaristan, İsveç, Türkiye ve Birleşik Krallık'ta çocuk başına kamu harcamaları azalmıştır (OECD, 2024; OECD, 2025).

2. İlkokul ve Ortaokul Eğitimi Harcamaları

OECD ülkelerinde hükümetlerin öğrenci başına yıllık harcaması ilkokulda 12.051 dolar, ortaokulun alt kademesinde 13.402 dolardır. Düzeyler arasında büyük fark olmazken asıl farklılık ülkeler arasındadır. Örneğin Meksika ve Peru'da öğrenci başına harcama 3.000 doların altındayken, Lüksemburg'da ise 25.000 doların üzerindedir. Bu durum ülkelerin gelir düzeylerini ve eğitime ayırabildikleri kaynakları göstermektedir. Zengin ülkeler kişi başına çok harcama yaparken, GSYH'ye oranla OECD ortalamasının altında kalabilir. Buna karşılık, daha düşük gelire sahip Kosta Rika veya Güney Afrika gibi ülkeler sınırlı gelirlerine rağmen eğitime daha yüksek oranda pay ayırmaktadır (OECD, 2025).

GSYH'ye oranla harcamalara bakıldığında OECD ortalaması ilkokul eğitiminde %1,3 ve ortaokulda %0,9'dur. İzlanda %3,2 ile en yüksek payı ayırmaktadır. Türkiye, Macaristan ve Romanya %1 civarıyla en düşük seviyededir. Almanya, İtalya, Japonya gibi zengin ülkeler de OECD ortalamasının altındadır. İlkokul süresinin 7 yıl olduğu Güney Afrika ilkokula daha çok harcama yaparken, ilkokul süresinin 4 yıl olduğu Türkiye, Almanya ve Polonya gibi ülkelerde ilkokula yapılan harcama genellikle daha düşüktür. Romanya'da ortaokulda öğrenci başına harcama ilkokulun iki katıdır. Çek Cumhuriyeti ve Finlandiya'da fark, öğretim süresi ve sınıf mevcudu gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır (OECD, 2025).

2015–2022 yılları arasında çoğu ülke öğrenci başına harcamayı artırmıştır. Bulgaristan'da harcama %67 artarken öğrenci sayısı %12 azalmıştır, Kore'de harcama %63 artarken öğrenci sayısı %7 azalmıştır, Estonya'da öğrenci sayısı %15 artmasına rağmen harcama %38 yükselmiştir. Türkiye, Letonya ve Meksika ise düşüş yaşayan ülkeler arasındadır. Türkiye ve

Letonya’da artan öğrenci sayısı ve kamu harcamasındaki azalma sebebiyle harcamalar düşmüştür. Genel olarak kamu okullarında öğrenci başına harcama, özel okullardan biraz daha yüksektir. Hollanda ve Slovakya’da fark azdır çünkü özel okullar da büyük ölçüde devlet fonuyla çalışmaktadır. Kamuya bağlı özel okullar devlet fonlarından önemli pay alır. Bağımsız özel okullar ise daha çok öğrenim ücreti ve bağışlara dayanır. Danimarka’da özel okulların öğrenci başına harcaması (27.828 dolar) kamu okullarından daha yüksektir. Türkiye, Polonya ve Yunanistan’da da özel okullar daha yüksek harcama yapmaktadır (OECD, 2024; OECD, 2025).

3. Lise (Üst Ortaöğretim) Eğitimi Harcamaları

OECD ortalamasına göre öğrenci başına yıllık harcama mesleki programlarda 12.826 dolar, genel programlarda ise 11.506 dolardır. Çoğu ülkede mesleki programlara yapılan harcama daha yüksektir. Ülkeler arası farklılıklara bakıldığında Lüksemburg 30.000 dolar iken Meksika ve Türkiye 3.000 dolardır. Farkın en yüksek olduğu ülkeler Avusturya, Danimarka, İzlanda ve İspanyadır. OECD ortalamasında üst ortaöğretim harcamalarının %11’i özel kaynaklardan gelmektedir. Finlandiya, Norveç, Romanya ve İsveç gibi ülkelerde özel katkı neredeyse yokken Şili (%24), Türkiye (%33) ve Birleşik Krallık (%25) gibi ülkelerde yüksektir ve bu katkılar genellikle hane halkı ödemeleri ve şirket katkılarından oluşmaktadır. Çıraklık ve işyeri tabanlı eğitimde bu sistemin yaygın olduğu ülkelerde özel harcama oranı yüksektir. Örneğin Almanya’da mesleki harcamaların %38’i, İsviçre’de %31’i ve Fransa’da ise %28’i özel kaynaklardan karşılanmaktadır. GSYH’ye oranla harcamada OECD ortalaması öğrenci başına harcama, kişi başına GSYH’nin %24’üne denk gelmektedir. Fransa, Almanya, Kore ve Portekiz’de bu oran %30’un üzerindedir (OECD, 2024; OECD, 2025).

4. Yüksek Öğretim Harcamaları

OECD ülkelerinde yükseköğretimde öğrenci başına harcamalar ve kamu-özel finansman payları ülkeler arasında büyük farklılık göstermektedir. Lüksemburg, kamu kurumlarında öğrenci başına yaklaşık 68.000 dolar ile en yüksek düzeye ulaşırken, Norveç’te bu tutar 30.000 doların üzerinde olup kamu kaynaklarının payı yaklaşık %94’e çıkmaktadır. Buna karşılık Birleşik Krallık’ta öğrenci başına harcama 35.000 doların üzerinde olmasına rağmen, kamu katkısı yalnızca %44 düzeyinde kalmakta ve geri kalan %56 özel kaynaklardan, özellikle hane halkının katkılarından sağlanmaktadır. Şili’de kamu payı %47,7 ile OECD’nin en düşüklerinden biri olurken, özel finansman oranı %52–53 civarındadır. Türkiye’de ise öğrenci başına kamu harcaması 7.698 dolar düzeyinde olup, kamu kaynaklarının payı %71,1, özel ve hane halkı kaynaklarının payı ise yaklaşık %29’dur. Bazı ülkelerde yükseköğretim büyük

ölçüde kamu tarafından finanse edilirken, bazılarında hane halkı ve özel sektör katkılarının çok daha belirleyicidir (OECD, 2025).

Bazı OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları

1. Almanya

Almanya’da eğitim finansmanında federal hükümet, eyaletler ve yerel yönetimler farklı roller üstlenmektedir. Öğretmen maaşları genellikle eyalet düzeyinden karşılanırken, altyapı, binalar, destek personeli gibi giderlerde yerel yönetimler devreye girmektedir. Zorunlu eğitim düzeyinde kamu kaynakları baskındır ve hükümet kaynakları toplam finansmanın %88,3’ünü sağlamaktadır. Almanya’da okulöncesi eğitim %91,3 oranıyla kamu finansmanı ile sağlanmaktadır; yükseköğretimde kamu payı bu kadar yüksek olmamakla birlikte önemli düzeydedir. Merkezi hükümet, araştırma fonları ve yükseköğretim destekleri ile katkı sağlamaktadır. Mesleki eğitimde işverenler çıraklık programlarının maliyetlerini önemli ölçüde üstlenmektedir (OECD, 2023). Özel sektörden gelen fonlar, üniversitelerin özel araştırma projeleri, sponsorluklar ve bazen öğrenci katkıları ile sınırlı orandadır (OECD, 2025a).

2. Fransa

Fransa’da eğitim harcamalarının büyük kısmı merkezi hükümet tarafından karşılanmaktadır. Yerel yönetimler okul binaları ve altyapıdan sorumludur (OECD, 2024). Özel okullara da devlet desteği sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim büyük oranda devlet tarafından finanse edilirken, 0-3 yaş için bakım hizmetleri kamu veya özel sektör tarafından finanse edilmektedir. Ücretler velilerin gelire göre artmakta veya azalmaktadır. İlköğretim temel maliyeti devlet tarafından karşılanmaktadır. Okulların finansmanında yerel yönetimlerin payı vardır; okulların bakım, okul binası, bazı altyapı giderleri yerel idare tarafından sağlanırken, öğretmen maaşları ve müfredat gibi girdiler merkezi hükümet tarafından finanse edilmektedir. Ortaokul için finansman bölge yönetimi ve merkezi hükümet tarafından yerine getirilmektedir. Öğretmen maaşları, müfredat ve sınavlar merkezi hükümetin sorumluluğundayken; okul binaları, bakım, bazı yerel olan hizmetler yerel idarelere aittir. Kamu üniversiteleri, devlet tarafından önemli ölçüde sübvansede edilmektedir. Öğrencilerin ödedikleri harç ücretleri nispeten düşüktür. OECD verilerine göre, kamu kurumları, özellikle zorunlu eğitim düzeylerinde finansmanın büyük bölümünü sağlamaktadır. Yükseköğretimde ise özel sektör ve öğrencilerin katkısı artmaktadır (Dumas ve Lefranc, 2010; OECD, 2020; Wise, 2017).

3. Birleşik Krallık

Eğitim finansmanının en büyük kaynağı merkezi bütçedir; İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda'nın kendi sistemleri bulunmaktadır. Zorunlu eğitim düzeylerinde kamu finansmanı hâkimdir; devlet okulları ve genel eğitim büyük ölçüde vergilerden karşılanmaktadır. Özel finansman payı çok daha düşük düzeyde kalmaktadır. Üniversite düzeyinde öğrenim ücretleri önemli bir gelir kaynağıdır; öğrenci kredileri yaygın olarak kullanılmaktadır (DFE, 2024). Yerel yönetimler okul düzeyinde bazı ek fonlamalar yapmaktadır. Üniversite düzeyinde öğrenim ücretleri ve öğrencilerin hane halkı yükü oldukça fazladır. Birleşik Krallık'ta lisans programlarında devlete bağımlı özel kurumlarda öğrencilerin yıllık öğrenim ücretleri OECD ortalamalarından çok daha yüksektir. Örneğin bazı yerlerde ulusal öğrenci kredileri gibi sistemler uygulanmaktadır. Birleşik Krallık'ta yükseköğretim kurumlarındaki maliyetin önemli bir kısmı özel kaynaklardan gelir; devlet desteği olsa da öğrenci katkıları/burs/kredi gibi mekanizmalar özel finansmanın payını arttırmaktadır (PSF, 2023; OECD, 2025c).

4. Japonya

Japonya'da eğitim finansmanının büyük kısmı merkezi hükümetten sağlanmaktadır. Yerel yönetimler özellikle okul işletme giderleri ve altyapı yatırımlarında rol oynamaktadır (MEXT, 2023). Kamu harcamalarının gayri safi yurtiçi hasılaya (GSYH) oranı açısından Japonya, OECD ortalamasının altında kalmaktadır; eğitim yatırımı Japonya'da GSYH'nin %3,9'u düzeyindedir. Okulöncesi ve yükseköğretim düzeyinde özel katkılar daha belirgindir. Özellikle yükseköğretimde devlet desteği olsa da öğrencilerin ve hane halkının katkısı önemli bir yer tutmaktadır. Japonya'da üniversite eğitiminde kamu payı %37,5'dir. Orta öğretim düzeylerinde kamu finansmanı %92,7 oranındadır. Hane halkı katkıları OECD ortalamasının üzerindedir; özel dershaneler ve üniversite harçları önemli harcama kalemleri olarak öne çıkmaktadır (MEXT, 2023; OECD, 2024; OECD, 2025b).

5. ABD

ABD'de eğitim finansmanının üç ana kaynağı bulunmaktadır; federal hükümet, eyalet hükümetleri ve yerel yönetimler. Zorunlu eğitim düzeyinde emlak vergisi gibi yerel vergiler çok önemli bir paya sahiptir. Ayrıca federal / eyalet / yerel düzeylerde fon kaynaklarının karışımı eğitim finansmanında önemli bir yer tutmaktadır. Bunların yanında eyalet vergileri, yerel mülk vergileri, federal hibe ve destekler okul harcamalarında değişen oranlarda katkı sağlamaktadır. Yükseköğretimde ise öğrenim ücretleri ve hane halkı katkıları oldukça yüksek

bir orana sahiptir. Ayrıca burs ve kredi destekleri, özel vakıflar ve işveren katkıları eğitim finansmanını çeşitlendirmektedir (NCES, 2024; OECD, 2024).

6. Kanada

Kanada’da zorunlu eğitim eyalet ve bölgesel yönetimler tarafından yürütülmektedir ve mali olarak ağırlıklı olarak devlet bütçeleriyle desteklenmektedir. Finansman kaynakları, sorumluluk dağılımı, yasalar ve özel durumlar açısından eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Zorunlu eğitimin işletilmesi, öğretmen maaşları, okul binaları, bakım-onarım, ulaştırma ve diğer işletme masrafları büyük ölçüde eyalet bütçelerinden karşılanmaktadır. Kamu okulları için okul bölgeleri ya da okul yönetim kurulları bu fonları kullanmaktadır. Özellikle okul bölgesi seviyesinde emlak vergileri gibi yerel vergiler finansman kaynaklarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu vergiler bazı bölgelerde okul binalarının bakımı ve işletme giderlerine katkı sağlamaktadır. Federal hükümet belirli nüfus grupları için ya da özel programlar için fon sağlar; ayrıca eyaletlere transfer yardımları yoluyla katkı yapmaktadır. Kanada’da üniversite ve yükseköğretim için finansman çoğunlukla üç ana kaynaktan sağlanmaktadır: Burslar, krediler ve tasarruf planları. Federal hükümet ile eyalet hükümetleri birlikte çalışarak finansman programlarını yürütmektedirler (CMEC, 2025; Kagan, 2024; Robson, 2019; Statistics Canada, 2025).

7. Çin

Çin’de eğitim finansmanı son yıllarda hem merkezi hükümetin hem de yerel yönetimlerin güçlü bütçe katkılarıyla hızlı bir artış göstermektedir. 2023 yılında toplam eğitim harcaması yaklaşık 904,3 milyar dolar düzeyine ulaşmıştır. Harcamaların dağılımına bakıldığında, en büyük payı zorunlu eğitim kademesi almaktadır; bu düzey için yaklaşık 398 milyar dolar ayrılmıştır. Yükseköğretim için ayrılan kaynak 246,9 milyar dolara yükselirken, lise düzeyi için 142,2 milyar, okul öncesi eğitim için ise 75,3 milyar dolar harcanmıştır. Öğrenci başına kamu finansmanı da düzenli olarak artmaktadır: 2023 yılında kreş ve anaokul kademesinde öğrenci başına ortalama 2.274, ilkokulda 2.225, ortaokulda 3.088, lisede 3.614 ve yükseköğretimde 5.701 dolar düzeyinde kamusal harcama yapılmıştır. Bu rakamlar Çin’in eğitimde fırsat eşitliği ve kaliteyi artırma çabasını yansıtmaktadır. Hane halkı katkıları da dikkate alındığında, toplam eğitim yatırımlarının GSYH içindeki payı %6–7 civarına çıkmaktadır. Hane halkları ortalama olarak kişi başına yaklaşık 1.139 dolar eğitim harcaması yapmakta ve bu kalem toplam aile bütçesinin yaklaşık %15’ini oluşturmaktadır (OECD,2025).

8. Türkiye

Türkiye tüm eğitim kademelerinde öğrenci başına en düşük harcama yapan OECD ülkelerinden biridir. OECD ortalamasında öğrenci başına yapılan yıllık toplam harcamalar, Türkiye’de yapılan harcamaların okul öncesi ve ilkokulda 3 kat; ortaokul ve lisede 3,5 kat; yükseköğretimde ise 2 katına karşılık gelmektedir. Türkiye’de eğitime sağlanan kaynakların GSYH içindeki payı yaklaşık %3,4 iken OECD ortalaması %4,7’dir. 2015–2022 arasında OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcama 11.955 dolardan 13.210 dolara çıkarken, Türkiye’de 4.932 dolardan 4.491 dolara gerilemiştir. Bu dönemde eğitim harcamalarının kamu bütçesindeki payı da %12,9’dan %10,6’ya düşmüştür (OECD, 2024; OECD, 2025).

OECD (2025) raporuna göre Türkiye’de 2015-2022 döneminde okul öncesi öğrencilerin sayısı yaklaşık %67,3 artmıştır. Ancak toplam hükümet harcaması %31 arttığı için öğrenci başına harcama miktarı %21,7 oranında azalmıştır. Aynı dönemde OECD ortalaması %24 artmıştır. Türkiye’de okul öncesinde kamu harcamalarının payı %81,5 iken bu oran OECD ülkelerinde %85,6’dır. Zorunlu eğitim düzeyinde Türkiye’de öğrenci başına kamu harcaması 3,374 dolar iken OECD’de 12-13.000 civarındadır. Türkiye’de genel liselerde öğrenci başına yapılan kamu harcaması 2.085 dolar iken meslek liselerinde 5.722 dolardır. OECD ortalamasında genel liselerde 11.506 dolar, meslek liselerinde 12.826 dolardır. Türkiye’de genel liselerde kamu harcamalarının payı %66 iken OECD ortalaması %88’dir. Türkiye bu oranla genel liselerde kamu harcamalarının payının en düşük olduğu ülke konumundadır.

Türkiye’de yükseköğretim öncesi kademelerde öğrenci başına yapılan yıllık harcama 4.032 dolar, OECD ülkeleri ortalamasında ise 13.527 dolardır. Türkiye, Meksika ile birlikte yükseköğretim öncesi kademelerde öğrenci başına yapılan yıllık harcamanın 5.000 doların altında olduğu iki ülkeden biridir. Yükseköğretim öncesi kademelerde kamu harcamalarının payı %83,6 iken OECD ülkelerinde %90,1’dir. Türkiye’de yükseköğretimde kamu harcamalarının payı %71,1 iken OECD ülkelerinde bu oran %71,9’dır. Türkiye’de yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan yıllık harcama 10.825 dolar, OECD ülkeleri ortalamasında ise 21.444 dolardır. Yalnızca Yunanistan ve Meksika 10.000 doların altında harcama yapmaktadır (OECD, 2025; Tedmem, 2025).

Sonuç

OECD tarafından yayınlanan Bir Bakışta Eğitim (Tedmem, 2025) raporu incelendiğinde Türkiye eğitim sisteminin bazı güçlü yönleri olduğu sonucuna varılabilir. Genç yetişkinlerde (25-34 yaş) lise ya da üstü eğitim almamış olanların oranı 2019’da yaklaşık %41 iken 2024’te bu oranın %28’e düştüğü ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ortaöğretim erişimi ve devamı konusunda

anamlı bir ilerleme olarak değerlendirilebilir. Lisans programlarına yeni başlayan öğrencilerin %64'ü programın teorik süresi içinde mezun olabilmektedir; bir yıl geçtikten sonra bu oran %78'e, üç yıl sonra ise %86'ya çıkmaktadır. OECD ortalamalarında bu oranlar genellikle daha düşük olduğu için Türkiye bu alanda güçlü bir performans göstermektedir. Türkiye'de lisans programlarını tamamlayan kadın öğrencilerin oranı %91 iken erkek öğrencilerin oranı %80'dir. Bu durum mezuniyet süreçlerinde cinsiyet farkının tersine dönme eğilimi olduğunu göstermesi bakımından olumlu bir gelişmedir. Türkiye'de yükseköğretime kayıtlı uluslararası öğrenci oranı geçen yıllarda yükselmiştir; bu durum hem eğitim kurumlarının uluslararası görünürlüğüne hem de kültürel ve akademik çeşitliliğe katkı sağlayabilecek bir gelişmedir. Aynı rapordan eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin bazı çıkarımlara ulaşılabilir. OECD genelinde lise üzeri eğitim tamamlamış bireylerin işsizlik riski belirgin şekilde azalırken, Türkiye'de bu kesimler arasındaki fark çok daha azdır. Diğer bir deyişle eğitim seviyesi yükseldikçe işsizlik oranının düşmesi beklenirken bu düşüş Türkiye'de görece sınırlı kalmaktadır. Eğitim düzeyi artsa bile eğitimin istihdama dönüşmesinde sorunlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle genç nüfus içinde (18-24 yaş) NEET olanların (ne eğitimde ne istihdamda) oranının OECD ortalamasının çok üzerinde olması öğrenci-mezun geçiş süreçlerinde ve iş piyasasıyla eğitim uyumunda sorunlar olduğunu göstermektedir. Türkiye'de bir öğrenci için yapılan kamu harcaması (okul öncesinden lisansüstüne) OECD ülkeleriyle kıyaslandığında oldukça düşüktür. Eğitime ayrılan payın GSYİH'ya oranı da OECD ortalamasından düşüktür. Türkiye'de ilkokulda zorunlu öğretim saati yılda yaklaşık 720 saat, ortaokulda 843 saat civarındayken, OECD ortalaması ilkokul için 804 saat, ortaokul için 909 saattir. Diğer bir deyişle Türkiye'de öğrencilerin formal öğrenim için harcadığı süre daha sınırlıdır. Okul öncesi çağıdaki öğrenci sayısının artması nedeniyle toplam harcama artsa da öğrenci başına düşen harcama gerilemiş durumdadır; bu durum nitelikli eğitime ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Kaynakça

- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford University Press.
- CMEC. (2025). Council of Ministers of Education, Canada. <https://www.cmec.ca/299/education-in-canada-an-overview/index.html>
- Department for Education (DFE). (2024). Consolidated annual report and accounts. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/66a78085ce1fd0da7b592e80/DfE_consolidated_annual_report_and_accounts_2023_to_2024_-_web-optimised_version.pdf

- Digest of Education Statistics. (2025). National Center for Education Statistics U.S. Department of Education. https://nces.ed.gov/programs/digest/current_tables.asp
- Dumas C. & Lefranc A. (2010). *Early schooling and later outcomes : Evidence from pre-school extension in France*. From parents to children: the intergenerational transmission of advantage, Russel Sage Foundation, <https://2012.economicsofeducation.com/user/pdfsiones/088.pdf>
- Erasmus+ annual report 2023. (2023). Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/884d8a20-ac87-11ef-acb1-01aa75ed71a1/language-en>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2025). https://www.european-agency.org/sites/default/files/EASNIE_AboutUs_Flyer_25.pdf
- Kagan, J. (2024). Registered Education Savings Plan: What It Is, How It Works. <https://www.investopedia.com/terms/r/resp.asp>
- MEXT (2023). *Education in Japan: Basic Statistics*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. <https://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/index.htm>
- NCES (2024). *Report on the Condition of Education 2024*. A Publication of the National Center for Education Statistics at IES. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2024/2024144.pdf>
- OECD (2020). *Education Policy Outlook in France*. OECD Education Policy Perspectives No 15. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/education-policy-outlook-in-france_e3d624f2/debad1c1-en.pdf
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023 Country Note Germany*. https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_DEU_pdf.pdf
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- OECD (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.
- OECD. (2025a). *Germany: Country Note*. In *Education at a Glance 2025*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/09/education-at-a-glance-2025-country-notes_9749f4ff/germany_52735cfb/fa91d155-en.pdf
- OECD. (2025b). *Japan: Country Note*. In *Education at a Glance 2025*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/09/education-at-a-glance-2025-country-notes_9749f4ff/japan_edc5a3a9/8f0a8541-en.pdf

OECD. (2025c). *United Kingdom: Country Note*. In *Education at a Glance 2025*. OECD Publishing.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/09/education-at-a-glance-2025-country-notes_9749f4ff/united-kingdom_138c780e/c93708b1-en.pdf

Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education (PSF) (2023). https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/advance-he/PSF%202023%20-%20Screen%20Reader%20Compatible%20-%20final_1675089549.pdf

Robson, K. L. (2019). *Sociology of Education in Canada* https://ecampusontario.pressbooks.pub/robsonsoced/front-matter/_unknown_/

School funding statistics: 2023 to 2024 financial year. (2023). Official statistics on school funding in England. Department for Education. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-funding-statistics/2023-24>

Statistics Canada (2025). *Elementary-secondary education: Finances, students and educators, 2022/2023*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/250205/dq250205e-eng.pdf?st=DHbacDgz>

Tedmem (2025). Bir Bakışta Eğitim 2025'e İlk Bakış. <https://tedmem.org/storage/writes/September2025/h29BZXqFuCHBMnwDYmUM.pdf>

Wise. (2017). *The French education system: An overview*. <https://wise.com/us/blog/french-education-overview>

World Bank. (2020). *World Development Report 2020: Trading for Development in the Age of Global Value Chains*. World Bank Publications. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/3df67ad2-367c-5718-ba97-edd213723bb3/content>

Özgeçmiş

Meltem Sünkür Çakmak Diyarbakır doğumludur. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Lisans eğitimini Dicle Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde, yüksek lisans eğitimini Dicle Üniversitesi, doktora eğitimini Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde tamamlamıştır.

OKUL TEMELLİ BÜTÇE UYGULAMASI²

Bertan KILIÇ³

Giriş

Finansman Temelli Yönetim

Ülkemizde son zamanlarda eğitime ayrılan bütçe konusunda değerlendirmeler bulunmakta, okulların finansman kaynaklarının yönetimi konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim sisteminin temelini oluşturan kurumlar olan okullara yeteri kadar kaynak ayrılması gerektiği konusu, eğitimciler ve eğitime yön verenler açısından tartışma konusu olmaktadır. Okul yönetimi sürecinde temelde iki önemli konu yer almaktadır. Başta eğitim ile ilgili konuların idare edilmesi ve yönetimi haricinde maddi kaynak yönetimi de temel unsur oluşturmakta ve önemli bir mesele haline gelmektedir. Okutan (2016), okul yönetimini topluma hizmet ve önderlik yapabilme amacıyla insan ve maddi kaynakların önceden belirlenen ilke ve hedefler doğrultusunda yönetilmesi olarak tanımlayarak özellikle maddi kaynakların yönetimine dikkat çekmektedir. Şişman'a (2021) göre eğitim yönetimi, yönetim anlayışının sınırlı bir alan olan okula yansıtılması şeklinde açıklanmakta ve okulun bakım, onarım, finansal kaynaklarının yanı sıra personel hizmetlerinin de koordineli biçimde işlemesi gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda okulların, insan kaynağının yanında maddi kaynakların da etkili biçimde yönetilmesi gereken kurumlar olduğu ifade edilmektedir.

Okulların bütçe yönetimi konusunda okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Altunay'a (2021) göre okullara sağlanan maddi kaynağın büyük kısmı devlet tarafından karşılanmasına rağmen bütçenin yeterli olmadığı durumlarda okul yöneticilerinin kaynak yaratma ve finansman yönetimi konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Ayrıca kamu kaynaklarının kullanımı konusundaki şeffaflık, hesap verilebilir oluşun yanı sıra kaynakların ekonomik, verimli ve yasalara uygun biçimde edinilerek kullanılırken, muhasebesinin iyi yapılması ve iyi niyetli bir biçimde tasarrufta bulunulması gerekmektedir. Okul yöneticileri bütçe yönetimi konusundaki sorumluluklarını okul bütçe kurulları ve

² Çalışma, MAÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde, yapılan (2024) "Okul Temelli Bütçe Uygulamasına İlişkin Bir Çözümleme" adlı YL tezinin verilerine dayanmaktadır.

³ MEB, Eğitim Yöneticisi. ORCID. 0000-0002-5314-3668

yardımcı yöneticiler ile de paylaşmaktadırlar. Etkili bütçe yönetim kabiliyetine sahip yöneticiler tecrübelerini ve bilgilerini okulun diğer üyelerine de aktararak okul finansmanı konusunda farklı bakış açıları kazandırabilmektedirler. Okulun bütçe yönetimi konusundaki vizyon ve misyonları okulu oluşturan bireyler tarafından iyi anlaşılabilirdiğinde ise maddi kaynakların verimli kullanımının da sağlanabileceği düşünülmektedir (Tonbul, 2020).

Etkili bir okul yönetimi için okul finansman yönetiminin de iyi bilinmesi gerekmektedir. Okulun etkili finansman yönetimi için dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde belirtilmektedir (Bisschoff ve Mestry, 2003):

- Mali komitenin yetki ve sınırları açık bir şekilde belirtilmelidir.
- Maddi kaynaklar okulun hedefleri doğrultusunda kullanılmalı ve sürekli denetlenmelidir.
- Okullar mali işlerin güvenilirliğini sağlamak için mali kontrol sistemi kurmalıdırlar.
- Okullar, hırsızlık, dolandırıcılık gibi güvenlik risklerine karşı sigortalanmalıdır.
- İdari amaçlı kullanılan okul bilgisayarları gerekli güvenlik yazılımları ile koruma altına alınmalı, bilgiler yedeklenmelidir.
- Okulların satın alma kurulları iyi dizayn edilmeli ve satın alınacak ürünün kalitesinden ödün verilmemelidir.
- Okul personeli yönetimi için gerekli genelgeler hazırlanmalıdır.
- Okul araç gereç ve donanımları demirbaş kaydı altına alınmalı, kayıp ve hırsızlığa karşı korunmalıdır.
- Okula gelen maddi girdiler ve gelirler faturalandırılarak kayıt altına alınmalıdır.
- Okul tek bir banka hesabı üzerinden işlemlerini sürdürmeli, banka hesap kayıtları ile okul muhasebe kayıtları mukayese edilebilir olmalıdır.
- Okullar küçük okul giderlerini göz önünde bulundurmalı ve bunun içinde ayrıca muhasebe kaydı tutmalıdır.
- Okul bütçesi de kamu bütçesi gibi görülerek özveri ile yönetilmelidir.

Formal eğitimin temellerinin atıldığı okulların eğitim finansman yönetimi konusunda alacağı kararlar genel olarak eğitimin tamamına etki etmektedir. Beşerî sermaye yatırımı olan eğitimin sürekliliği, eğitimin finansal kaynaklarının temininin düzenli olarak devamlı hale getirilmesi ve verimliliğin sağlanabilmesi için başta kamu yöneticileri daha sonra da eğitim yöneticilerinin eğitim finansmanı üzerindeki rolleri son derece önemli kabul edilmektedir (Şişman, 2021).

1. Eğitim Bütçesi ve Finansmanı

Son yıllarda eğitimin kavram ve girdilerinin arasında bütçe konusu önemli bir yer edinmektedir. Ekonomi ve yaşam standartları arasında doğrudan bir ilişki vardır. İnsanların yaşam standartlarını belirleyen en büyük etken de kuşkusuz aldığı eğitim düzeyidir. Bu nedenle iyi bir ekonomi düzeyi ve eğitim ayrılmaz birer bütün olarak görülmelidir.

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler ile beraber eğitim ile ilgili olan beklentiler de değişmiştir. Bu nedenle eğitimin olmazsa olmaz girdileri arasında eğitime ayrılacak bütçe önemli bir konu haline gelmektedir. Eğitimin aksamadan sürdürülebilmesi ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için kaynak arayışı ihtiyacı oluşmaktadır.

Eğitim bütçesi kavramı birçok tanım ile ifade edilebilmektedir. Tuzcu'a (2021) göre eğitim finansmanı, eğitim sisteminin devamlılığını sağlamak amacıyla gerekli olan finansal kaynakları edinebilmek ve bu kaynakların nereden, nasıl ve hangi miktarda elde edileceğine ilişkin planlama yapma sürecidir.

Bir diğer tanımda ise, eğitimde bütçeleme kavramı eğitime ayrılacak parasal kaynağın miktarını ve bu kaynağın eğitimin hangi alanlarında ve eğitsel hizmetlerinde kullanılması gerektiğine dair karar süreci olarak ifade edilmektedir (Kurul, 2012).

Eğitim bütçesi, eğitime parasal kaynak ayırıp kaynağın kullanılacak alanlarını belirlerken aynı zamanda edinilecek hizmetin maliyeti ve getireceği faydaları da hesaplamaaktır. Eğitim bütçesi bir eğitim örgütünün ve sisteminin eğitsel hizmetlerinin maliyetlerinin ve faydalarının karşılaştırılarak, gelir ve giderlerin düzenli bir biçimde takip edilmesine olanak sağlarken süreç boyunca da harcama yetki ve sorumluluklarının belirlendiği bir planlama olarak ifade edilirken aynı zamanda eğitim bütçe kaynakları genel ve katma bütçeli dairelerin, özel ve kamu kuruluşlarının bütçelerinden eğitim alanına aktarılan harcamalar olarak tanımlanmaktadır (Adem, 1993).

Eğitim finansmanı farklı eğitim kademe ve düzeylerinde eğitim sağlamak için gerekli maddi kaynakların elde edilmesi, bu kaynakların dağıtımı ve yönetilme süreci olarak ifade edilmektedir (Tural, 2002). Başka bir tanıma göre eğitim finansmanı, eğitim ihtiyacının karşılanması amacıyla gerekli olan mali kaynakların elde edilip bu kaynakların, illere, bölgelere, farklı eğitim kademelerine ve sosyoekonomik düzeydeki bireylere dağıtılmasını ifade eder (Altunay, 2017).

Eğitim için gerekli maddi kaynakların elde edilip çeşitli kriterlere göre dağılımının yanı sıra toplumsal beklentiler de ön planda tutulmaktadır. Eğitimden beklenen siyasal, toplumsal

ve ekonomik işlevlerin yerine getirilebilmesi eğitime yapılan harcamaların miktarına, etkili ve verimli kullanılmasına bağlıdır (Tuzcu, 2021).

Genel anlamda eğitim finansmanı; Eğitim maliyetlerini kimin karşılayacağı, öğretim kademelerine göre eğitim desteğinin boyutunun ne olacağı ve özel ve kamusal eğitime devlet desteğinin ne düzeyde olacağı, eğitim maliyetinin ne kadarının vergi yükümlüsünden ya da eğitimden doğrudan yararlananlar tarafından karşılanacağı sorularına yanıt aramaktadır (Kurul, 2012). Bu nedenle eğitim finansmanı kavramının iyi anlaşılması ve uygulanması önem arz etmektedir.

Dünya genelinde bireysel ve toplumsal faydanın sağlandığı eğitim hizmetlerinin devlet tarafından ya da bireyler tarafından finanse edilmesi gerektiği sorusu genellikle tartışma konusu olmaktadır. Eğitim harcamalarının bireyler tarafından finanse edilmesi söz konusu olabilirken kişiler arası fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla kamu kaynakları ve özel kaynaklar tarafından finanse edilmesi gerekmektedir (Tosunoğlu, 2014).

Eğitimde özel kaynaklar ile sağlanan bireysel eğitim harcamaları, toplumun yararından çok bireysel fayda üzerine kurulduğunu göstermekte aynı zamanda eğitime ulaşmada toplumsal sınıf ayrımı ve eşitsizliğin de önünü açmaktadır. Bu nedenle eğitimde finansal kaynak konusunda özelleşmeden çok kamusal yerelliğe önem verilmesi toplumlar açısından önem arz etmektedir. Ülkelerin kamusal kaynaklarının ne kadarını eğitim kurumlarına ayırdığı, milli gelirlerinin yüzde kaçlık bölümünü eğitim finansmanı için harcadığı ve eğitimde kaynak ihtiyacı arayışında olmayan mevcut potansiyellerini sadece akademik konulara ayıran eğitimcilerin oluşu o ülkenin gelişmişlik düzeyinin de göstergesi olmaktadır. Bu nedenle ülkeler ve eğitime harcadıkları finansal kaynakların miktarının incelenmesi son derece önemlidir.

2. Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Düşen Eğitim Harcamaları

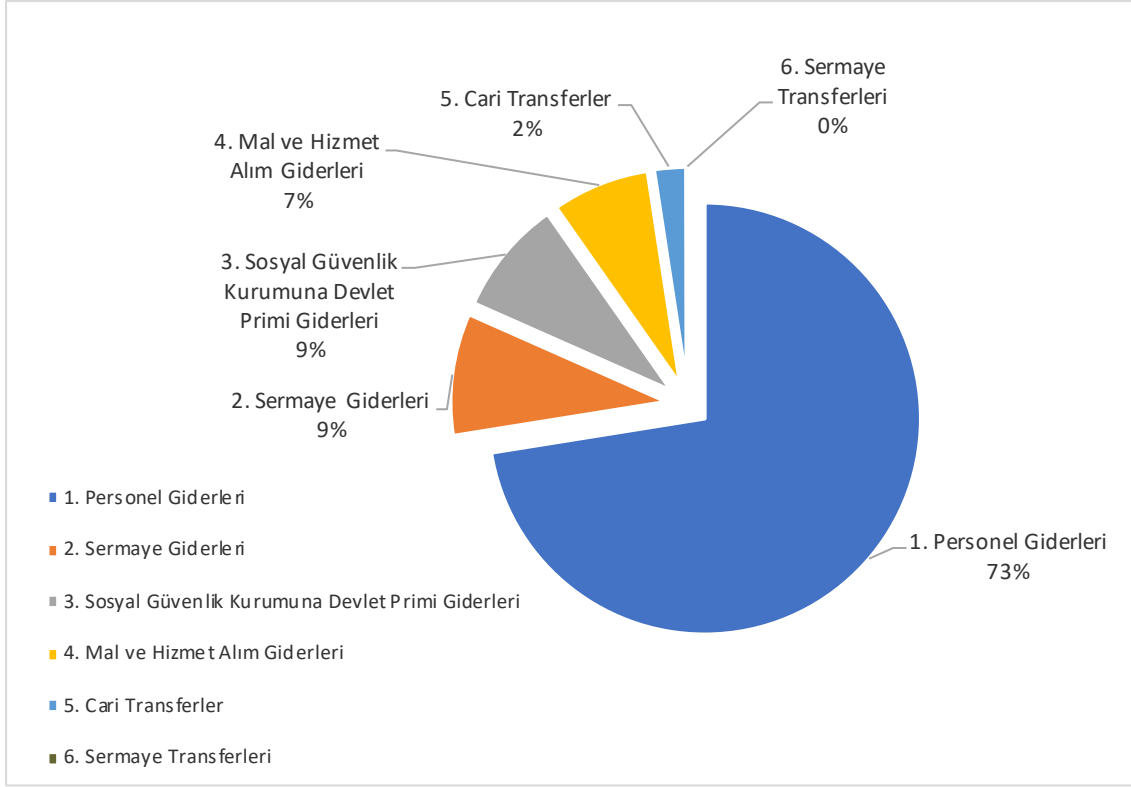
TÜİK (2021) eğitim harcamalarına ilişkin raporuna göre Türkiye’de 2011 yılından 2022 yılına kadar olan toplam 12 yılın eğitim harcamalarına ilişkin veriler güncel kaynaklar incelendiğinde, toplam ve öğrenci başına yapılan harcamaların TL ve dolar cinsinden değerleri ifade edilmektedir. Veriler incelendiğinde eğitim harcamaları Genel ve Devlet eğitim harcamaları olarak GSYH yüzdelik oranlarının yıllara göre değişimleri belirtilmektedir. Güncel verilere göre 2022 yılında eğitime ayrılan bütçe miktarı tüm yıllara bakıldığında en büyük paya sahip olmaktadır. 2022 yılında eğitime ayrılan 587.4 TL’lik miktar neredeyse bir önceki 2021 yılına ait oran ile iki katına çıkmaktadır. Ayrıca veriler incelendiğinde 2020 yılına kadar düzenli bir artış olduğu görülmektedir. 2021 yılı verilerine bakıldığında ise eğitim harcamalarına

ayrılan miktardaki büyük artışın sebebi nitekim COVID-19 sürecinde yaşanan olumsuzlukların eğitime yansması olarak yorumlanabilmektedir. Aynı yıl yüz yüze eğitime ara verilmesiyle birlikte personel, okul giderleri ve aynı zamanda fiziki eğitim kaynaklarındaki harcamaların azalmasıyla birlikte bir sonraki yıl eğitime ayrılan payda fazlasıyla artışa neden olmuştur. Öğrenci başına düşen eğitim harcamalarına bakıldığında yıllara göre düzenli bir artış miktarı olsa da 2021 yılı, özellikle 2022 yılında büyük bir pay ayrılmıştır. Yıllara göre eğitim harcamalarının GSYH deki payına bakılırsa 2019 yılına kadar düzenli bir artış yaşanırken 2019 yılından sonra büyük ölçüde düşüş yaşanmıştır. Ayrıca eğitime ayrılan toplam harcama 2022 yılında çok büyük bir miktar olmasına rağmen 3.9 oran ile GSYH içindeki yeri tüm yılların en düşük değeri olarak ölçülmektedir.

TÜİK (2021) Türkiye’de eğitim harcamalarının kademelere göre dağılımına bakıldığında tüm kademe ve yıllara göre ayrılan eğitim harcama paylarında her geçen yıl eğitime ayrılan miktarın artmasına rağmen sadece ortaöğretim kademesinde 2019-2022 yılları arasında az miktarda bir düşüş olduğu görülmektedir. Genel verilerin okulöncesi eğitim kademelerine ayrılan payın düşük olduğunu belirtmesine rağmen aksine 2019-2022 yılları arasındaki TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verileri ilkökul kademesine ayrılan eğitim harcamalarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Yıllara göre tüm eğitim kademelerine göre ayrılan eğitim bütçesine bakıldığında 2022 yılında önceki yıllara oranla çok yüksek bir artış yaşanmıştır. Tüm kademelere bakıldığında 2022 yılında bir önceki yıla oranla toplam 20.283 TL artışla toplam 50.236 TL’lik bütçe ile eğitim kademeleri arasında harcamalarının en fazla ayrıldığı kademe türünün yükseköğretim olduğu görülmektedir. Ülkemizde MEB tarafından tüm eğitim giderleri için yüksek miktarda bütçe ayrılmaktadır. MEB (2024) verilerine göre 2024 yılı için eğitime ayrılan toplam miktar 1 trilyon 90 milyar 229 milyon 668 bin TL olarak belirlenmiştir.

MEB (2024) Bakanlık Bütçesi; 790 milyar 60 milyon 716 bin TL personel giderlerine ayırırken, yatırım gideri olan sermaye harcamalarına ise 100 milyar TL tutarında bir bütçe öngörülmektedir. Ayrıca yüksek ödeneğin ayrıldığı bir diğer gider türü ise 94 milyar 210 milyon 419 bin TL ile Sosyal Güvenlik Kurumuna yapılan ödemelerdir. Mal hizmet alım giderleri cari harcamalar, yatılı öğrencilerin giderleri, burslar ve diğer cari giderler ve sermaye transferleri için ise toplam 105 milyar 958 milyon 533 bin TL ayrılmaktadır.

Şekil 1. 2024 Yılı Bütçe Teklifinin Ödenek Dağılımı (TL)



Kaynak: MEB, 2023.

MEB 2024 bütçe tahminlerine göre Şekil 1.1.'e bakıldığında eğitim ödeneğinden ayrılan en büyük payı personel giderleri oluşturmaktadır. Aynı şekilde sermaye giderleri ve prim ödemeleri ise eğitim ödeneğinin ayrıldığı çok büyük bir kısmı oluşturmaktadır. Şekil 1.1.'den anlaşıldığı üzere eğitim için ayrılan giderlerin % 90'lık kısmı eğitim çalışanlarına, çalışanların primlerine ve yatırım amaçlı aktivitelere yani sermayeye ayrılmaktadır.

Tablo 1. Türkiye’de Eğitim Bütçesi

Yıllar	MEB	YÖK ve Üniversiteler	Toplam (TL)	GSYH’ye Oranı (%)	Merkezi Yönetim Bütçe Payı (%)
2010	28.237.412.000	9.355.457.600	37.592.869.600	3,22	13,10
2011	34.112.163.000	11.503.927.500	45.616.090.500	3,25	14,59
2012	39.169.379.190	12.743.603.000	51.912.982.190	3,28	14,79
2013	47.496.378.650	15.227.760.500	62.724.139.150	3,44	15,52
2014	55.704.817.610	16.939.010.000	72.643.827.610	3,54	16,70
2015	62.000.248.000	18.493.252.000	80.493.500.000	3,42	17,02
2016	76.354.306.000	23.590.696.000	99.945.002.000	3,81	17,52
2017	85.048.584.000	25.620.450.000	110.669.034.000	3,53	17,15
2018	92.528.652.000	27.761.363.000	120.290.015.000	3,20	15,77
2019	113.813.013.000	33.023.355.000	146.836.368.000	3,40	15,28
2020	125.396.862.000	36.145.740.000	161.542.602.000	3,20	14,75
2021	146.920.234.000	45.395.788.000	192.316.022.000	2,65	14,29
2022	189.010.851.000	57.739.883.000	246.750.734.000	1,64	14,09
2023	435.351.082.000	134.692.983.000	570.044.065.000	3,06	12,75
2024	1.090.229.668.000	345.814.782.000	1.436.044.450.000	3,49	12,95

Kaynak: MEB (2023).

Tablo 1.1. Türkiye’de 2010-2024 yılları arasında eğitime ayrılan kaynaklar ve bunların GSYH içerisinde oranlarını ve merkezi yönetim bütçe paylarını içermektedir. Güncel verilere göre eğitim bütçesi MEB, YÖK ve Üniversiteler olarak listelenmiştir. Tablo 1.1’e göre, 2010-2020 yılları arasındaki toplam harcamalar içerisinde en büyük pay MEB’e ayrılırken ikinci sırada ise YÖK ve üniversiteler gelmektedir. 2024 bütçe raporuna göre 2010-2024 yılları arasında MEB, YÖK ve üniversitelere genel bütçe içerisinde ayrılan ödenek payı devamlı

olarak artış göstermektedir. Yıllara göre en yüksek pay 2023 ve 2024 yıllarında ayrılmıştır. Fakat en fazla bütçenin ayrıldığı son iki yılda GSYH ve merkezi yönetim bütçe payı oranlarında ciddi bir düşüş yaşanmaktadır. Nitekim başta MEB, YÖK ve üniversitelere ayrılan toplam (1.436.044.450.000) TL bütçe miktarına rağmen GSYH %3.49 ve merkezi yönetim bütçe payı %12.95 ile toplam 15 yılın en düşük seviyelerindedir.

3. Eğitim Finansman Yetersizliği

Eğitim alanına ayrılan kaynak yetersizliği süregelen bir problem haline gelmektedir. Eğitim finansmanı yetersizliği konusunda alan yazında birçok araştırma mevcuttur. Eğitim için ayrılan kaynakların yetersiz oluşu, arzu edilen eğitsel sonuçlara ulaşmayı da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle okullara yeterli finansal kaynakların sağlanması son derece önemlidir (Ağalday ve Gül, 2022).

Giderek artan öğrenci sayısı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan derslik, araç-gereç ve eğitim materyali ihtiyacı eğitime ayrılan ve her yıl artan bütçenin yetersiz olmasına neden olmaktadır (Hoşgörür ve Arslan, 2014). Ekonomik olarak gelişmekte olan ülkelerden biri kabul edilen Türkiye’de nüfus oranının fazlalığı ve bölgeler arasındaki eşitsizlikler nedeniyle eğitim finansmanına yeterli kaynak ayrılamamakta ve kaynak dağılımı konusunda da sorunlar yaşanmaktadır (Ciner, 2021).

Okulun bütçesi bulunduğu mahalle ve sosyoekonomik durum ile bağlantılıdır. Gelir düzeyi yüksek olan mahallelerde veliler okula ek yardımlarda bulunmaktadır. Bakanlığın okullara gönderdiği bütçe, personel giderleri, temizlik, bina ve donanım harcamaları olarak ayrıldığından dolayı olarak elde edilen ve ailelerin okula destekleri sayesinde oluşturulan bütçeler, okulun harcamalarına önemli oranda destek olmakla birlikte farklı sosyoekonomik duruma sahip mahallelerdeki okullarda kaynak eşitsizliğine sebep olmaktadır (Tuzcu, 2021).

Eğitime ayrılan yetersiz kaynak miktarı ile ortaya çıkan ekonomik ve sosyal dengesizliğin getirmiş olduğu eşitsizlik eğitsel anlamda da etkisini göstermektedir. Erken yaşta eğitsel ihtiyaçları karşılanmayan çocuklar ile ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocukları arasında akademik boyutta farklılıkları da beraberinde getirmektedir.

Okulöncesi eğitim alan çocuklarda akademik ve sosyal alanlarda okulöncesi eğitimden yararlanmayanlara oranla ciddi farklar görüldüğü bilinmektedir. Okulöncesi eğitim ise ailelerin gelir düzeylerine bağlıdır. Bu eğitimi almayan bireyler ile alanlar arasında eğitim hayatları boyunca gözle görülür akademik farklar olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle insanların gelir

düzeyi ile eğitim durumları arasında doğrusal bir oran olmasına rağmen gelir düzeyi düşük aileler bu şartlarda dezavantajlı durumda olmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2023).

Türkiye’de okullar finansal anlamda sorunlar yaşamakta, en temel harcamalar için bütçe planlamaları yapmaktadırlar. Tuzcu (2021) Türkiye ‘de okullarda harcama alanlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

- Genel personel giderleri (Yönetici, öğretmen maaş ve ek ders ücretleri).
- Memur, hizmetli, işçi vb. yardımcı personel maaş ve giderleri.
- Temizlik malzemeleri
- Yakıt, su, elektrik, telefon vb. faturalar.
- Ulaşım giderleri (okul gezileri, yarışmalar).
- Eğitim araçları satın alma, bakım ve onarım giderleri.
- Kitap ve kırtasiye alımları.
- Bina ve tesisat bakım onarımı.
- Donatım malzemeleri (mobilya, bahçe ve büro malzemeleri).
- Sosyal etkinlik giderleri (tiyatro ve genel etkinlikler).
- Taşınmalı eğitim (öğrenci ulaşım) giderleri.
- Öğrencilere yapılan yardımlar (burslar).
- Yatılı öğrencilerin barınma, beslenme ve sağlık giderleri.
- Yayın ve basıma harcanan giderler (okul gazetesi, dergisi).

Okullara verilen ödeneklerin ifade edilen kısımlara yapılan harcamalar sonucunda yetersiz kalmasından dolayı okullar çözüm yolları arayarak, kendi bütçelerini oluşturmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle okullar çeşitli kaynak arayışlarına yönelmektedirler. Başvurulan ek gelir kaynaklarından bazıları ise şu şekilde ifade edilmektedir:

- **Velilerden elde edilen kaynaklar:** Özellikle anaokulları yasal temellere dayanarak velilerden aidat adı verilen bağışlar toplamaktadırlar. İlköğretim ve Ortaöğretim kurumları ise genelde sene başında belli miktardaki aidatları velilerden talep etmektedirler. Aynı zamanda sene başında alınan kayıt paraları, fotokopi parası ve deneme sınav parası da ek kaynak olarak talep edilmektedir.
- **İhale ve kira gelirleri:** İhale usulü ile belirlenip kişiler tarafından çalıştırılan kantinler okulun başlıca gelir kaynaklarını oluşturmaktadır.
- **Kurum ve kuruluşlardan elde edilen gelirler:** Giderler sponsorlar tarafından karşılanarak kaynak oluşturulmaktadır. Bu kurum ve kuruluşlar okulun öğretmenler

odası, kütüphane ve laboratuvar gibi bölümlerinin oluşturulması ve dizayn edilmesi konularında okullara destek olabilmektedirler.

- **Sosyal ve kültürel etkinliklerden elde edilen gelirler:** Okulların etkinlikler vasıtasıyla elde ettikleri ek gelirleri kapsamaktadır. Kermesler, tiyatro, gezi ve yıl sonu baloları bunlara örnek verilebilmektedir. Etkinliklerin yanı sıra okulların çıkardıkları dergi ve gazetelerde okul bütçesine ek kaynak sağlamaktadır (Cemaloğlu ve Gülcan, 2018).

Okulların bütçelerine destek olması amacıyla ek kaynak arayışına çıkması finansal konularda çözüm olmamakla beraber okul yöneticileri okulların temel hedefi ve kuruluş amaçları olan eğitim ve öğretime zaman ayırmak yerine bu tür konularda çok fazla zaman ve enerji harcamaktadır. Bu durum yönetsel konularda aksaklıklar oluşturmakta okul düzenini olumsuz yönde etkileyerek eğitsel sorunların oluşması konusunda yadsınamaz bir gerçeği de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yönetsel, eğitsel ve maddi kaynak konularında okulu oluşturan tüm paydaşların içinde bulunduğu, görüşlerinin alındığı yeni bir sistem olan okul temelli bir yönetim anlayışına ihtiyaç duyulmuştur. Bu anlayış sayesinde eğitsel ve yönetsel meselelerin okulun tüm üyelerinin destekleri ile planlı ve sistematik olarak giderilmesi amaçlanmaktadır.

Okul Temelli Yönetim

En genel tanımıyla okul temelli yönetim; kararlı, yapılandırılmış ve merkezi olmayan okulun işletmesini belirli ölçülere dayandırılarak yönetici, personel ve aileler ile birlikte okulun tüm maddi imkanlarını öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve menfaatleri için öğrenci başına olacak şekilde belirlenerek aynı zamanda adil bir şekilde harcanmasını, bunun yanı sıra öğrenci, personel, yönetici ve veliler ile beraber işbirliği içerisinde okul planı geliştirerek bu plana bağlı bir şekilde belirlenen hedeflere ulaşmak, tasarlanan bu plana bağlı kalarak sistemin devamlılığını sağlamaktır (Richard, 1991).

Okul temelli yönetim, eğitime yönelik alınacak kararların okulda alınması görüşüne dayanmaktadır. Bu anlayışta iki temel unsur vardır. Okullar karar almanın en temel ögesidir ve kararların mümkün olduğu kadar alt birimler tarafından alınması gerekmektedir. Bu sayede okul bütçesi, çevre ile iletişim ve personel alımında karar okul tarafından verilir (Özden, 2020).

Okula dayalı yönetim sayesinde okul örgütü ve yapısı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Aynı şekilde stratejik planlama, yönetim, bütçe değerlendirmeleri, okul kültürü ve okul aile işbirliği gibi konularda alınacak kararlar ve işleyişler okula en yakın kişiler tarafından sürdürülmektedir (Özdemir, 2020).

1. Okul temelli yönetim kavramının tarihçesi

Eğitim sisteminin geliştirilmesi için yapılan reformlara ek olarak değişen dünya şartlarına ve eğitsel gelişmelere bağlı olarak yeni bir okul yönetimi sistemine ihtiyaç duyulmaktaydı. Öğrenci başarısındaki düşüşler ile birlikte artan okulu terk etme oranları yeni bir sistem reformu arayışının temellerinin oluşturmaktaydı. Bu nedenle oluşan aksaklıkların giderilmesi amacıyla okul yönetiminin kendi içindeki eğitim sistemini güçlendirmesine yönelik okulun kendi içinde barındırdığı bütün üyelerin okulun işleyişi açısından karar verici olması anlayışı sorunların çözümü noktasında eğitimciler tarafından okul temelli yönetim mekanizmasının ortaya çıkmasını gerekli kılmaktaydı.

İkinci Dünya Savaşından sonra okul yöneticilerinin çoğalması ve öğretmen sendikalarının büyümesi ile birlikte iki grup arasında çatışmalar yaşanmakta ve yine aynı dönemde okuldaki karar alma süreci üstünkörü bir şekilde okul koridorlarında ayaküstü yapılmaktaydı. Prosedürler öğretmenlere dağıtılır ve uygulanması istenirdi. Otorite giderek merkezileşmeye başlamıştı. Bu tür eğitsel sorunların çözümü için ihtiyaç duyulan okul temelli yönetim anlayışı Herbert Klausmeier' in öncülük ettiği “bireysel rehberli eğitim” modeli ile ortaya çıkmıştır. Bu anlayış ile okul ders programları öğrencilerin kişisel özelliklerine göre bireysel olarak öğretmenlerin rehberliğinde günlük olarak yapılmaktaydı. Günlük olarak okulda zaman harcayan öğretmenler ve okulun diğer personeli arasında iletişim gelişmeye başladı müfredat için bir araya gelen yönetici ve öğretmenler gün geçtikçe yönetsel konuları da birbirleri ile paylaşmaya başladılar. Zamanla yönetsel ve eğitsel anlamda olumlu gelişmeler gözlemlendikçe en alttan en üste kadar okul takım halinde çalışma fikri gelişti. 1970’li yılların başında ise eğitimciler çalıştıkları kurumların çevre ihtiyaçlarına yanıt verme amacıyla okul temelli yönetim yaklaşımını uygulamaya koymuşlardır (Taylor ve Levine, 1991).

Okul temelli yönetim anlayışı yeni bir fikir olmamakla beraber Amerika’da 1970’li yıllarda ön plana çıkmıştır. Artan merkezi yönetimin otoritesini dengelemek ve okul finansmanının eşit dağılımını sağlamak amacıyla teklif edilmiştir. Böylelikle merkezi yönetimin karar yetkisini artık okullar kullanabilecekti. Aynı yılın sonunda okul merkezli yönetim anlayışı ülkenin her yerine yayılmıştır (Guthrie, 1986).

2. Okul temelli yönetimin gerekli unsurları

Okul temelli yaklaşımın uygulandığı okullarda okulda bulunan idareci, öğretmen, öğrenci hatta aileler de dahil okulu oluşturan tüm unsurların belirli görevleri bulunmaktadır ve uygulama süresince görevleri değişebilmektedir. Bu değişimler şu şekilde belirtilmektedir:

Merkezi birim personelleri

Bu kişilerin amacı okul düzeyindeki değişim için yönlendirmeler yapmak, kaynak oluşturmak ve süreci gözlemleyerek değerlendirmektir. Bu birimin işlevleri arasında;

- Personel ve öğrencilerin başarısını arttırmaya yönelik gelişimlerini sağlamak.
- Okullara yönelik teknik yardım sağlamak.
- Gerekli ihtiyaçlar için kaynak tespiti ve temini çalışmaları yapmak.
- Sistem planlaması, süreç izleme ve değerlendirmelerde bulunmak.

Yöneticiler

Bu değişiklik ile birlikte müdürün rolü “patron” rolünden “yönetici” rolüne yeniden kavramsallaştırılması olarak ifade edilir. Müdür kaçınılmaz olarak kendini personelden ayıran politikaları uygulamak yerine ortaklaşa çalışır ve yetkiyi onlarla da paylaşır. Böylelikle personele de yaklaşmış olur. Ayrıca eğitim sürecinde öğretim yöneticisi olarak görev alır. Tüm bu değişiklikler neticesinde liderlik vasfı daha da güçlenir.

İdari birimler (müdür yardımcıları)

Müdür ve öğretmen arasında denge sağlayarak öğretmenlere karşı değil, öğretmenler adına okul müdürüne yardımcı olurlar.

Öğretmenler ve öğrenciler

Öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı önemli derecede artacaktır. Öğretmenler karar alma sürecinden sıklıkla mahrum bırakılmış ve göz ardı edilmişlerdir. Okul temelli yönetim ile beraber öğretmenler önemli konularda birbirleri ile sıklıkla temas halinde olup karar alabilecekler.

Geleneksel eğitim sürecinde idari ve eğitimsel konularda karar alma süreçlerinden ayrı düşünülen öğrenciler bu sayede tavsiye vererek ve her türlü girdiyi sağlayarak bu sürece katılım sağlayacaklardır.

Aileler ve toplumun diğer üyeleri

Aileler ve toplumun diğer üyeleri okul ile ilgili kararlar alma konusunda eğitimciler kadar bilgi sahibi değildirler ve okul konusunda karar almada yeteri kadar söz sahibi olamamaktadırlar. Okul temelli yönetim sayesinde ailelere ve toplumun üyelerine çeşitli eğitimler vererek okul kararlarını alma hususunda girdiler sağlayarak okulun işleyişi ve idari konularda destek olmaları sağlanmaktadır.

Okul yönetim kurulu

Okul yönetim kurulu okulun hedef ve amaçlarının belirlenmesi,kaynak tahsisi ve sürecin değerlendirilmesi aşamalarında okula destek vermektedir. Okul temelli yönetim ile ilgili gerçekleştirilecek projelerde toplumun olumlu tutum sergilemesine yardımcı olarak sisteme güvenin oluşmasına yardımcı olur (Cotton, 1993).

Standart okul yönetiminin yanısıra okulu oluşturan tüm personel,öğrenci ve ailelerin okul yönetimine katılmasıyla oluşan değişim okulun eğitsel ve yönetsel alandaki işleyişini de olumlu yönde etkilemektedir.Bu değişimler sayesinde de okul kültürü ve okula bağlılık duygusu da artmakta ve sağlıklı bir okul ortamı oluşmaktadır.

3. Okul temelli yönetimin güçlü yönleri

Okul temelli yönetim,okulu içerisinde barındırdığı paydaşlarıyla birlikte ele almaktadır. Bu sayede okulu oluşturan tüm unsurlar okul yönetiminde söz hakkına sahip olabilmekte ve daha iyi bir okul kültürü oluşturabilmektedir. Bunun yanısıra okul temelli yönetimin avantajları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çalışanların karar vermede daha fazla söz hakkı olur.
- Para harcama konusunda daha fazla destek sağlar.
- Mesleki gelişimi artırır.
- Yüksek moral ile mesleki performansı artırır.
- Harcamalar konusunda okul yönetimi ve toplumun harcamalar konusunda bakış açılarını geliştirmesini sağlar.
- Kısıtlı bütçe ile daha etkili harcamalar yapılabilir.
- Yüksek düzeyde eğitim eşitliğini sağlar.
- Öğrenci temelli bütçe anlayışı ile öğrenci başına yeterli miktarda harcama yapılır.
- Okul temelli yönetim öğrenciler için model oluşturur.
- Yöneticiler için daha fazla liderlik fırsatı sunar.

- Okul topluma daha duyarlı hale gelir.
- Öğrencilerin akademik gelişimleri için öğretmenleri yetkilendirir.
- Eğitim ile ilgili meseleler öncelik oluşturur.
- Eğitim alanını geliştirir (Richard, 1991).

4. Okul temelli yönetimin zayıf yönleri

Okul temelli yönetimin güçlü yönleri ve sağladığı faydaların yanı sıra nitekim her sistemde olduğu üzere bu sistemin de uygulama sürecinde karşılaşılan olumsuz sayılabilecek zayıf yönleri de bulunmaktadır. Uygulamanın zayıf yönleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Daha fazla iş: Kararları sürekli paylaşmak çalışanlar için zaman alabilir ve aynı zamanda önemsiz konuları tartışmak da zaman kaybı olarak görülüp isteksizliğe neden olabilmektedir.
- Düşük etkililik: Birim başına maliyet ve zaman harcanması bakımından merkezi yönetim daha etkili görülebilmektedir.
- Uzmanlığın etkisinin azalması: Bilgi gücü ifade etmesi daha derin bilginin uzmanlık olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle uzmanlık sahibi kişiler yetkinin paydaşlar arasında paylaşıldığı okul ortamında teknik bilgilerini etkili bir şekilde kullanamaz.
- Eşit olmayan okul performansı: Özerk değilken zayıf olan okullar daha fazla özerklik verildiğinde otomatik olarak gelişmeyeceklerdir. Buna karşılık, yetişmiş personele sahip güçlü okullar bağımsızlaştıkça daha da güçlenmesi muhtemeldir. Bu durum aralarında dengesizliğe sebep olabilmektedir.
- Personel geliştirmeye daha fazla ihtiyaç: Personel okul temelli yönetimin getirdiği yenilik ve değişimlere adapte olmalı, bilgi ve becerilerini geliştirmek zorundadır.
- Yeni rol ve sorumlulukların karıştırılması: Yeni roller ve gelişen ilişkiler yanlış anlama risklerini de beraberinde getirebilmekte, bunun sonucunda personeller arasında sorunlar meydana gelebilmektedir.
- Koordinasyon zorlukları: Okulun amaçlarına göre hareket eden kişilerin dışında kendi çıkarlarına yönelenler de olmaktadır. Böylelikle gruplar arasında çatışma çıkabilmektedir.
- İstenmeyen sonuçlar: Yönetimde görevli yönetici haricindeki personele hareket yetkisi ve harcamalar konusunda yeteri kadar alan bırakılmazsa sistemi oluşturan bireyler arasında kırılmalar meydana gelebilmektedir (Prasch, 1990).

Öğrenci Temelli Bütçe

Ülkelere göre eğitim finansmanının ne şekilde karşılanacağı değişiklik göstermektedir. Okullara merkezi bütçeden ayrılan kaynak miktarının ne şekilde gönderileceği belirli kriterlere göre belirlenmektedir. Okullar merkezi bütçe tarafından gönderilen kaynakların yetersiz olduğu durumlarda özel finansman kaynaklarına da ihtiyaç duyabilmektedirler. Ülkemizde Bakanlık tarafından İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne okullara tahsis edilmesi amacıyla gönderilen bütçeler okul temelli bütçe modeline geçilmeden kaynak planlaması yapılırken temel olarak öğrenci sayılarının baz alındığı bilinmektedir.

Eğitim finansmanı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde bütçe belirleme noktasından öğrenci sayısının ölçüt olarak kullanıldığı görülmektedir. Okullara gönderilen bütçenin bir önceki yılın giderlerine bağlı olarak öğrenci sayılarına göre hesaplanmaktadır (Altunay, 2017). Yine aynı şekilde (Karakütük vd., 2019) öğrenci temelli bütçe uygulamasının dünya genelinde yaygın bir uygulama olduğunu belirterek aynı zamanda dolaylı olarak ülkemizde de bu modelin uygulandığını ifade etmektedir.

Öğrenci temelli bütçe yaklaşımında eğitim kurumlarına gönderilecek olan bütçenin miktarında öğrenci sayıları belirleyici olmaktadır. Öğrenci sayısının temel alındığı bu sistemde öğrencinin o yıl içerisinde toplam giderleri belirlenerek bir maliyet hesaplaması yapılmaktadır. Girdi temelli maliyet sistemine dayanan bu yaklaşımda okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, liseler ve Yükseköğretim kurumlarındaki öğrenciler farklı eğitim düzeyinde eğitim gördüklerinden öğrenci başına hazırlanacak olan maliyet hesaplamaları da farklılık göstermektedir (Karakütük, 2020).

Öğrenci temelli bütçeleme bütçenin öğrenci sayısına bakılarak doğrudan okullara aktarılması esasına dayanmaktadır. Bütçe oluşturulurken okullarda bulunan öğrencilerin ailelerinin gelir seviyesi, okulun öğretim şekli (yatılı veya normal) gibi etkenler göz önünde bulundurulmaktadır. Kaynaklar öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlendiğinden sosyoekonomik seviyenin düşük olduğu bölgelerdeki okullarda eğitimsel eşitlik sağlanabilmektedir (Ucelli vd., 2002).

Bu sistemde maddi kaynak personel ve araç gereç temini yerine doğrudan öğrenciye aktarılmaktadır. Bu kaynak aktarımının temel unsuru öğrenci sayısıdır. Öğrenci sayısı hesaplandıktan sonra mevcut öğrencilerin ekonomik ve akademik ihtiyaç durumları da belirlenerek kaynak aktarımı sağlanmaktadır. Chang'a (2018) göre öğrenci temelli bu sistemi oluşturan üç ana özellik bulunmaktadır. Bunlar:

- **Eşitlikçilik:** Modelin en güçlü özelliği kaynakların eşit bir şekilde öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak aktarılmasıdır.
- **Şeffaflık:** Sistem kaynakların ne kadarının nerelere ve niçin aktarıldığı konusunda açıklık ilkesi ile yürütülmektedir.
- **Esneklik:** Kaynakların kullanım yetkisi tamamen okul yöneticilerine aittir ve bütçe kullanımı doğrudan akademik başarıya yönelik olarak öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek bir biçimde kullanılmaktadır.

Öğrenci temelli bütçe uygulamasının başarıya ulaşması için gerekli olan faktörler şu şekilde ifade edilmektedir:

- **Liderlik :** Hem akademik yönden hem de finansal bilgi yönünden kendini geliştirmiş idarecilerin yönetimde bulunması gerektiği savunulmaktadır. Eğitim finansmanının kontrolünü sağlamak, okul bütçesine bağlı harcamalar yapmak iyi bir liderin sorumluluğundadır.
- **Esneklik :** Okul yöneticilerine okul için harcama yapmaları konusunda ne kadar bütçe verilirse verilsin kaynakların okulun özel ihtiyaçlarına yönelik kullanımı konusunda esnek kullanım yetkisinin de verilmesi gerekmektedir.
- **Süreç odaklı olma:** Okul bütçeleri okullara yıllık bütçe olarak belli bir tarihte dağıtılmaktadır. Bu nedenle ödeneklerin geldiği tarih itibarı ile kaynak kullanımının planlamaları yapılmaktadır. Süreç odaklı bir yaklaşım ile ödenekler gelmeden önce harcama planlarının zamana yayılarak yapılması daha planlı bir sürecin oluşmasına imkan tanıyabilmektedir.
- **İşbirlikçilik:** Bütçe sağlayan merkez kurum ile okul yöneticilerinin kaynak kullanımı konusunda okulun kendi özel ihtiyaç durumlarına göre işbirliği yaparak belirlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.
- **Hazırlık:** Okul yöneticilerine bütçe sağlanmadan önce okul ve öğrenci ihtiyaçlarına göre bir planlama eğitimi verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- **Örnekleme:** Okul müdürleri kendi stratejik bütçe planlarını oluşturabilmesi için bütçe modelleri planlayarak kendilerine örnek bir harcama modeli geliştirmelidirler.
- **Sorumluluk verme:** Okul yöneticilerine bulundukları okulun ve öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre planlama ve uygulama yapabilmesine yönelik destek olunması ve yeterince yetki verilmesi gerektiği düşünülmektedir. (Travers ve Catallo, 2015)

Temelde öğrenci sayısının ve öğrenci özellikleri ve bireysel ihtiyaçlarının baz alındığı bu yaklaşım ülkemizde bütçe belirlemesi yapılırken tek başına belirleyici olmamakla beraber kısmen de olsa günümüzde Bakanlıkça bütçe modeli olarak benimsenen okul temelli bütçe sisteminden önce kullanılmakta olduğu ifade edilebilmektedir. Fakat bütçenin öğrenci sayısının ve sadece öğrenci ihtiyaçlarının belirlenerek oluşturulduğu bu finansman sistemi tek başına yeterli olmamakla beraber bütçe sorunlarına çözüm getireği düşünülen içerik olarak öğrenci ve okul temelli sistemin birlikte olduğu okul temelli bütçe yaklaşımına geçilmiştir.

Okul Temelli Bütçe

Okul temelli yönetim anlayışı ile ortaya çıkan okul temelli bütçe kavramının son yıllarda ülkemizde de uygulanması ile birlikte okulu oluşturan tüm paydaşların bütçe sürecine dahil olması sağlanarak okulun kendi gereksinim ve amaçlarına göre kendi bütçelerini kontrol edebilmesine olanak sağlamakta ve ihtiyaçlar doğrultusunda verilen ödeneklerin daha verimli kullanılmasına imkân tanımaktadır.

Aynı zamanda okul merkezli yönetim sayesinde idari yetkinin okullara devredilmesi ile okulların kendi politikalarına ve özellikle öğrenci ihtiyaçlarına göre kaynak tahsisi konusunda karar verebilme yetkisi bulunmaktadır. Böylelikle okul merkezli yönetim kavramının bir parçası olan okul temelli bütçe sistemi ile kaynakların kullanımı da tamamen öğrenci ihtiyaç ve çıkarlarına göre belirlenmekte ve eğitimin kalitesi de aynı oranda artmaktadır (Cheung ve Kan, 2009).

Goertz'e (2001) göre okul temelli yönetim ve okul bazlı bütçeleme uygulamaları öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin bakış açılarını bir araya getirerek kendilerine verilen yetki sayesinde okulların etkililiği ve verimliliğini arttırmaktadır.

Geleneksel bütçe sisteminde okullara sağlanan bütçenin içeriği ve miktarı devlet tarafından belirlenmekle birlikte harcamanın konusu da okulların haricinde merkezi sistem tarafından belirlenmektedir. Ayrıca okulların ihtiyaç duyduğu konularda yeteri kadar kaynak ayıramamakta, ihtiyaçları haricinde bütçe fazlalığı oluşsa dahi arta kalan miktarı bir sonraki yıl kullanamamaktadır (Moser, 1998).

Ademi merkezîyetçilik anlayışı ile gelişen okul temelli bütçe sisteminin ilk temelleri 1976 yılında Kanada'nın Edmonton şehrinde yedi devlet okulunda pilot uygulama şeklinde üç sene boyunca uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilince aynı bölgede başka okullarda da uygulama alanı bulmuştur. Böylelikle geleneksel sisteme kıyasla okul temelli bütçe sisteminin başta okulun temel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğretim materyalleri ve eğitim

harcamaları açısından okullara daha geniş yetkiler vermesi ile birlikte, harcamaların kurum personelleri tarafından bürokratik engellere takılmadan daha profesyonelce ve hesap verilebilir bir biçimde yapıldığı anlaşılmıştır (McConaghy, 1989).

Okul temelli bütçenin merkezinde okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve ailelerin okul bütçesi için oluşturulan kaynakların nasıl kullanılacağı konusundaki karar sürecine katılabilme düşüncesi bulunmaktadır (Latarola ve Stiefel, 1998).

Okul temelli bütçeleme temel olarak okulun kendi kaynaklarını oluşturması ve bu kaynakları planlı bir şekilde kullanmasını ifade etmektedir fakat ülkemizde okul temelli bütçe sisteminden önce mevcut uygulamada ödenek dağıtımı Bakanlıklar aracılığıyla İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne gönderilmekte, bu sayede personel ödemeleri yapılmaktadır. Ayrıca ülkemizde okulların belli bir yıllık bütçeleri bulunmadığından ilkokul ve ortaokul yöneticileri ödenek isteyememekle beraber liseler ise belli başlı konularda bağlı bulundukları kurumlardan ödenek talep edebilmektedir. Bunun yanı sıra okul aile birliği ve özel finansman kaynaklarının dışında okulların belirli bir harcama kaynakları bulunmamaktadır (Karakütük vd., 2019).

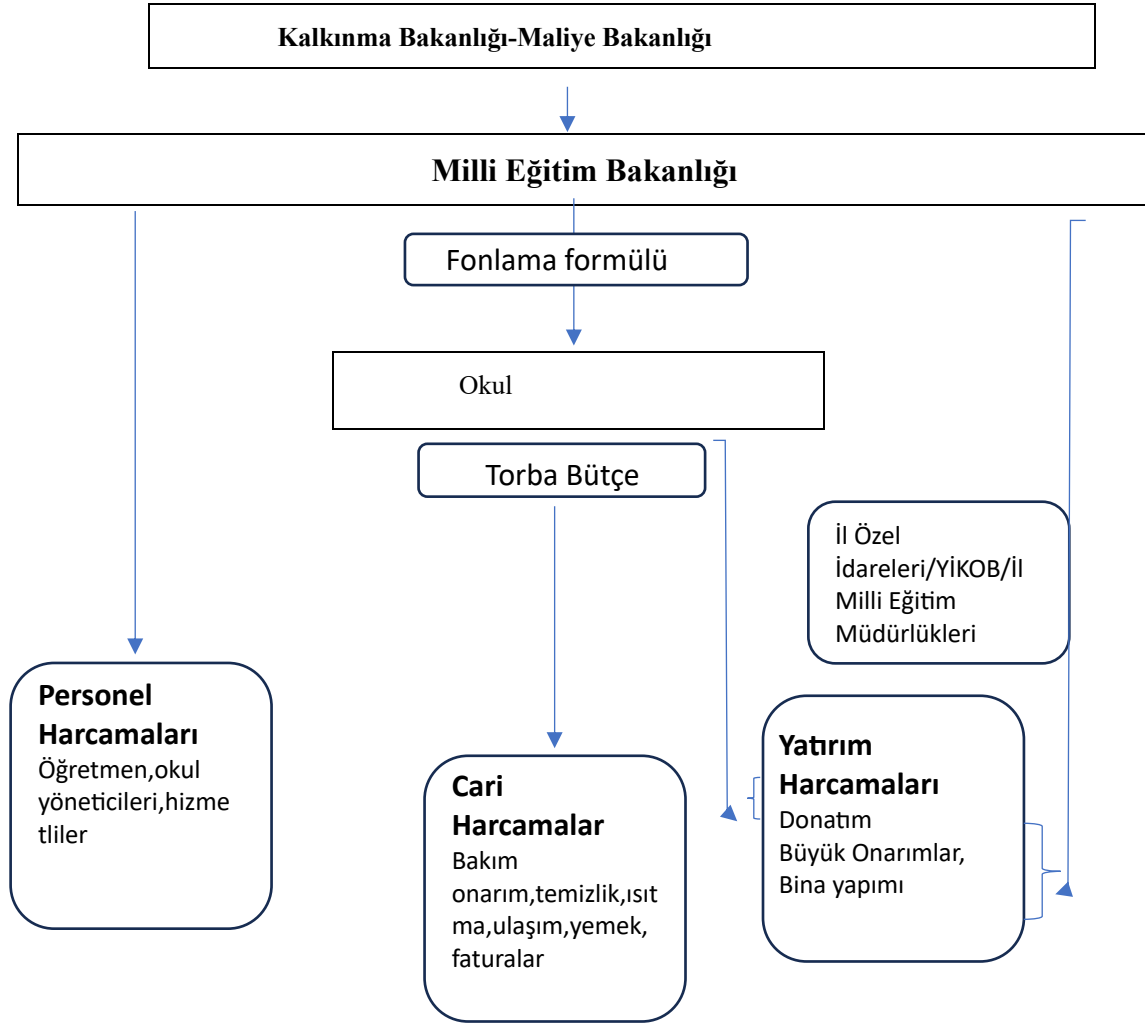
Ülkemizde okul temelli bütçe uygulamasına geçişin adımları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Stratejik Planı (2015-2019) kapsamında taşra teşkilatı, okul ve kurumlara verilen yetkilerinin artırılarak okul temelli bütçe uygulamasına geçileceği konusu ile gündeme getirilmiş ve sürecin temelleri atılmaya başlanmıştır. (MEB, 2015). Kısa bir süre sonra Temel Eğitim Müdürlüğü tarafından İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nce yayımlanan kılavuzda Bakanlık tarafından gönderilen ödeneğin il, ilçe ve okullar bazında dağıtımının yapılması ve kurum yetkilileri tarafından ödeneğin en verimli şekilde kullanımın sağlanması konusunda tam yetki verileceği ifade edilmiştir (MEB, 2017).

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu Raporunda okul yönetiminin kapsadığı konularda okul müdürü ve idarecilerin yanı sıra öğretmen, öğrenci ve velilerin de katılacağı özerk bir yönetimden bahsedilerek, okul bütçelerinin hazırlanmasında ve uygulama aşamalarında yine aynı şekilde öğretmen, öğrenci ve velinin katılımlarına yer verileceği ifade edilerek okul temelli bütçe sistemine geçileceği belirtilmiştir (MEB, 2019).

Şekil 1.2.'de gösterilen ve ülkemizde uygulanan okul temelli bütçe sisteminde merkezi idareler belirlenen fonlama miktarını torba bütçe olarak okullara göndermekte ve kullanım konusunda okullara tam yetki verilmektedir. Personel giderleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmakta iken küçük bakım harcamaları ve okul giderleri ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen ödenek tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca büyük

onarım kısmı İl Özel İdareleri/YİKOB veya İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nde toplanmakla birlikte donatım konusunda ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara yetki verilmektedir.

Şekil 1.2. Okul Temelli Bütçe Mekanizması



Kaynak: Temel Eğitime Tahsis Edilen Ödeneklerin Yönetiminde Yetki Devri Yaklaşımı. (Eldeniz 2018).

1. Okul temelli bütçe sisteminin güçlü ve zayıf yönleri

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İl Milli Eğitim Müdürlükleri'ne gönderilen ödeneklerin okullara gönderilerek tam yetkili bir şekilde kullanılmasının yerelleşme açısından olumlu etkiler sağlayabilmesinin yansıra bütçe yönetim bilgisi, denetlenebilirlik gibi konularda aksaklıkların da meydana gelebileceği ihtimalleri söz konusudur.

Okul temelli bütçe sisteminin güçlü yönleri

- Yerelleşme ile iller ve okullar arasında bütçe kullanımına yönelik farklılıklar ortaya çıkacaktır.

- Sistem sayesinde şeffaflık ortaya çıkarak okulu oluşturan personel, veli ve öğrenciler okul bütçesi konusunda bilgi sahibi olabileceklerdir.
- Finansman sağlanırken öğrenci temelli yaklaşım ön plana çıkacaktır.
- Torba bütçe sayesinde okullar harcamalarını bilgilendirmek amacıyla bürokratik engellere takılmayacaklardır.
- Okullar bütçe yönetimi konusunda yetkili olacağından bütçe ile ilgili kararlar alınırken daha sorumlu davranabileceklerdir.
- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yer alan okullara yetersiz ödenek durumunda Bakanlık tarafından bütçe desteği sağlanabilecektir.
- Merkezi idare, kontrol mekanizması olmak yerine yönlendirici ve denetleyici bir role sahip olacaktır.

Okul temelli bütçe sisteminin zayıf yönleri

- Merkez tarafından okullara gönderilen bütçe sabit olduğundan ihtiyaç durumunda ek kaynak talebi kolay olmayabilmektedir.
- Daha fazla kaynak edinebilme amacıyla sistem bazı kurumlar tarafından suistimal edilebilir.
- Özel finansman kaynaklarına ulaşım açısından avantajlı olan okullar telafi ödenek konusunda eşitlikçi dağıtım yaklaşımı söz konusu olduğunda dezavantajlı okullara kıyasla cezalandırılan konumunda olabileceklerdir.
- Okul yöneticilerinin bütçe yönetim bilgisi kaynak kullanımı bakımından önemli bir rol oynayacaktır (Eldeniz, 2018).

Okul temelli yönetim anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkan okul temelli bütçe kavramı ülkemizde hali hazırda uygulanmasına rağmen bütçe hazırlığı ve uygulaması yönünden okullara tam yetki verilmemekte ve aynı zamanda alan yazında belirtildiği gibi güçlü ve zayıf yönleri de bulunabilmektedir. Sistemin en önemli parametresi ise bütçe planlaması ve kullanımı gibi önemli bir alanda okul idarecileri, öğretmen ve okulun diğer paydaşlarının bilgi sahibi olmasının son derece önem arz ettiğidir.

Kaynakça

- Adem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı* (No. 172). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akdoğan, A. (2020). *Kamu maliyesi* (21. bs.). Pegem Akademi.
- Aksoy, Ş. (2011). *Kamu maliyesi* (4. bs.). Filiz Kitabevi.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689–714.
<https://doi.org/10.14686/buefad.304498>
- Ciner, E. A. (2021). Türkiye’de eğitim harcamaları ve sürdürülebilir büyüme ilişkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 8(2), 211–227.
- Cotton, K. (1993). *School improvement research-series* (No. 6). Office of Educational Research and Improvement.
- Eldeniz, F. (2018). *Temel eğitime tahsis edilen ödeneklerin yönetiminde yetki devri yaklaşımı* (Uzmanlık tezi). Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.
https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2022/08/Temel_Egitime_Tahsis_Edilen_Odeneklerin_Yonetiminde_Yetki_Devri_Yaklasimi-Feray_Eldeniz.pdf
- Guthrie, J. W. (1986). School-based management: The next needed education reform. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 305–309. <https://www.jstor.org/stable/20403342>
- Kalenderoğlu, M. (2017). *Kamu maliyesi bütçe ve borçlanma*. Seçkin Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2020). *Eğitimde bütçe yönetimi: Okulda bütçe yönetimi* (1. bs.). Pegem Akademi.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı* (2. bs.). Siyasal Kitabevi.
- McConaghy, T. (1989). The quiet revolution: School-based budgeting. *Phi Delta Kappan*, 70(6), 486. <https://www.jstor.org/stable/20403939>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *2015–2019 Stratejik Plan Raporu*.
<https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/8>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Okul bazlı bütçeleme kılavuzu*.
https://gurun.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/04081305_OKUL_BAZLI_BYTY_ELEME_KILAVUZU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *2023 Eğitim Vizyonu*.
<https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *2024 yılı bütçe raporu*. Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Moser, M. (1998). School-based budgeting: Increasing influence and information at the school level in Rochester. *Journal of Education Finance*, 23(4), 510.
<https://www.jstor.org/stable/40704041>
- Özbilen, Ş. (2013). *Devlet bütçesi*. Gazi Kitabevi.
- Özdemir, S. (2020). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (9. bs.). Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (13. bs.). Pegem Yayıncılık.
- Prasch, J. (1990). *How to organize for school-based management* (pp. 6–7). Association for Supervision and Curriculum Development.

- Richard, G. (1991). *School-based management: A detailed guide for successful* (pp. 35–41). National Educational Service.
- Şişman, M. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (13. bs.). Pegem Akademi.
- Tonbul, Y. (2020). Eğitim ekonomisi ve planlaması: Okula dayalı planlama ve ekonomi. İçinde M. Sağır & R. Yirci (Eds.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması* (Pegem Akademi).
- Tosunoğlu, Ş. (2014). Avrupa Birliği ülkelerinde kamu eğitim harcamaları. *Anadolu Üniversitesi İİBF, Maliye Bölümü*, 149.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitim finansmanı*. Anı Yayıncılık.

Özgeçmiş

Bertan Kılıç

Ortaöğrenimini 2009 yılında Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. 2014 yılında Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2022’de Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Adalet Programını; 2019 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programını bitirdi. 2025 yılında ise Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programını tamamladı. Mesleki olarak 2015 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda İngilizce öğretmenleri olarak görev yapmaktadır. “Muhasebe ve Mali Müşavirlik Ofislerinde Risk Değerlendirmesi ve Kontrolü” başlıklı çalışması Pearson Journal of Social Sciences & Humanities (E-ISSN: 2717-7386) dergisinde yayımlanmıştır.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VEREN KURUMLARIN FİNANSMANINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ⁴

Mustafa AYRANCI⁵, Yalçın ÖZDEMİR⁶

Giriş

Finansman en basit tanımıyla, bir mal veya hizmetin elde edilmesine yönelik gereksinim duyulan sermayenin sağlanması faaliyeti olarak ifade edilir (Yıldız, 2018). Eğitimde hizmetlerin sunumu ve yatırımların sağlanması için ihtiyaç duyulan tüm kaynaklara eğitim finansmanı denir. Karakütük'e (2006: 221) göre, eğitim finansmanı eğitim hizmetlerinin sunumu için gerekli olan parasal kaynakların sağlanmasıyla ilgili olmakla beraber elde edilen parasal kaynakların harcanması da o kadar önemlidir. Kurul Tural (2002: 15) eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için çeşitli kaynaklara ihtiyaç olduğunu belirtirken bu kaynakları da eğitim hizmeti için gerekli olan fiziksel kaynaklar ile eğitim hizmetinin sunumunda görevli olan insan kaynakları olarak ikiye ayırmıştır.

Güngör ve Göksu (2013) eğitim için sağlanan finansmanı; kamu fonları ve bireylerin özel harcamalarının tümünün toplamı olarak açıklamaktadırlar. Eğitim finansmanı, eğitim yatırımlarını kimin ve ne kadar finanse edeceği ile de ilgilenmektedir. Dünyada sosyal devletlerin kurulup eğitimin kurumsal olarak yapılandırılmasının ardından eğitim insanlara uluslararası ve ulusal yasalarla tanınan bir hak haline getirilmiştir (Kayahan Karakul, 2014: 68). “Her şahsın eğitime hakkı vardır” şeklinde İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne (1948) 26. Madde ile giren eğitim hakkı, bildirgeyi kabul eden devletlerin vatandaşlarına eğitim hizmeti sunmasını zorunlu kılmıştır. Eğitim hakkı vatandaşlar tarafından talep edildiğinde ise kullanılabilmesi için gereksinim duyulacak finansman kaynaklarının yine 26. Maddenin devamında, “eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim safhalarında böyle olmalıdır” açıklamalarıyla eğitim finansmanını devletlerin sağlaması gerekliliği açıkça sunulmuştur. Yine maddenin devamında ise ilk eğitimin mecburi olduğu görülmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında, devletlerin eğitim hizmetini sunarak ve temel eğitimi mecburi hale getirerek

⁴ Bu çalışma, çalışmanın birinci yazarının, ikinci yazar danışmanlığında 2023 tarihinde tamamladığı “Okul Öncesi Eğitim Veren Kurumların Finansmanına İlişkin Yönetici, Öğretmen Ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi” (2023) isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

⁵ Öğretmen, MEB. mustafaayranci42@gmail.com

⁶ Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD. yalosdemir@gmail.com

eğitimin hem bireysel hem de toplumsal faydalarını kullanmayı amaçladıklarını görülebilmektedir.

Ünal (1996: 308) eğitime yeterince kaynak ayrılması ile eğitim olanaklarının sağlanma düzeyleri arasında bir doğru orantı olduğunu belirtmektedir. Devletler, kurumlar, işletmeler ve bireyler yatırım yapacakları zaman sahip oldukları finansal kaynaklara göre yatırımlarını şekillendirebilecekleri gibi, sahip olunmak istenen hizmete göre finansal kaynak yaratma yollarına da gidebilirler. Tüm dünyada eğitimin hem toplumsal hem ekonomik önemi ortada iken ve bireylere sağladığı kazançlar görülerek eğitimin yarı kamusal bir mal olarak sayıldığı günümüzde, sahip olunan kaynaklara göre en iyi eğitim hizmetini almak yerine en iyi eğitim hizmetinin sunulması için uygun kaynak arayışına gidilmesi kadar doğal bir durum yoktur. Kurul Tural (2002: 193) devletin eğitim hizmetini sunma görevi olduğu için, eğitimde finansmanı belirleyen de devlet olduğunu belirtmektedir. Eğitim hizmetlerinin sunumundaki finansman yaklaşımları; kamusal finansman, özel finansman ve karma finansman yaklaşımlarıdır. Devletlerin finansman modeli tercihlerinde daima o ülkenin politik konjonktürü de etkilidir. Aynı zamanda devletlerin eğitime bakış açıları da bu seçimi etkileyebilmektedir (Hesapçioğlu ve İnandı, 2008: 8). Eğitim finansmanı yaklaşımları ile ilgili bir diğer önemli nokta ise devletlerin finansman modellerinden üçünü de birlikte kullanabilmesi ya da eğitimin tür ve kademelerine göre finansman modellerinin değişiklik gösterebilmesidir.

Eğitim temelde bireysel tüketime konu olan bir hizmet olmakla birlikte finansmanını da hizmeti almak isteyenlerin karşılaması gerekmektedir ancak bireysel faydalardan çok daha fazla toplumsal yararlar mevcuttur (Şişman, 2011: 126). Eğitim hizmetlerini sunarken hizmetten yararlanacak bireylerden ya da ailelerinden finansman talep etmek eğitime erişimde sorunlar yaratabilir. Bu bağlamda hizmetlerin kamusal finansman modeli ile devlet tarafından sunulması, bu hizmetlere erişimi kolaylaştırarak fırsat ve imkân eşitliğini sağlayabilecektir. Eğitimin tüm dışsallıkları devletlerin eğitim hizmetlerini sunma görevini ortaya çıkarmaktadır. Donoso ve Schmal (2002: 3) eğitimin, devlet politikaları açısından merkezi bir role sahip olduğunu belirtirlerken yine eğitimin devletlerin gelişebilmeleri, verimliliklerinin artırılması ve bireylerin hayat standartlarındaki kalitenin yükselebilmesi için bir araç olarak görmektedirler.

Devletler eğitim hizmetlerini, eğitimin gerçek maliyetlerini göz önünde bulundurarak sunmamaktadır (Âdem, 1993: 183). Bunun ana sebebi ise eğitimin dışsallıkları ile ilgilidir. Bunun yanında devletlerin eğitimin belli kademelerini zorunlu yapmasından dolayı finansmanını bireylerden talep etmek, erişimde sıkıntılar doğurabilecektir.

Kamusal kaynakların temelini oluşturan vergilerin toplanamaması ya da eğitim yatırımlarının ihtiyacını karşılayacak şekilde vergilerin arttırılamaması bunların yanında toplanan vergiler içerisinde eğitime ayrılan payların yeterli olamaması eğitimde kamu finansmanı modelinin sınırlılıklarındandır. Kurul Tural'a (2002) göre bu finansman modelinde, eğitimden faydalanan bireylerin, sistemi sorgulama ve değerlendirme imkânları yoktur. Son olarak eğitimin toplumsal faydalarını gözetip maliyeti ikinci plana atan bir yaklaşım olan kamu finansmanı modelinde öncelik eğitimin topluma sağladığı pozitif dışsallıklar olduğu için bireylerin istekleri arka plana itilebilmektedir.

Eğitimde özel finansman modeli, eğitim hizmetini almak isteyen bireylerin alınacak olan hizmet karşılığında ortaya çıkacak finansman ihtiyacını karşılamalarıdır. Eicher (1993) bu finansman modelinin, gelişmiş ülkelerde görülebildiğini ve finansmanının eğitim hizmetini talep eden bireylere böylece ailelerine ve firmalara bırakıldığını belirtmiştir (Akt: Koç, 2007: 40). Özel bir mal olan ve sahip olunup olunmaması kişisel görüşlere göre değişen eğitimin finansmanı da bireyler tarafından karşılanmalıdır.

Özel finansman modeli ile eğitimi talep eden bireylerin finansmanı sağlayacak olmaları maddi durumu yetersiz bireylerin eğitime erişimlerine engel oluşturacaktır. Eğitimde özel finansman modeli çok net bir şekilde eşitsizliklere sebep olarak, eğitime erişim hakkını ekonomik açıdan güçlü bireylere vererek, finansmanı sağlayamayan bireyler eğitime ulaşamayacaktır. Zaten bireysel faydaların ön planda olduğu bu model eğitimin toplumsal faydalarını tamamen görmezden gelmektedir.

Karma Finansman modelinde eğitim yarı kamusal bir mal olarak kabul edilmektedir. Bu model içerisinde yarı kamusal bir mal olarak kabul edilen eğitim hizmetinin sunulabilmesi için gerekli olan kaynakların vergi ve çeşitli gelir kaynaklarını kullanan devletten, eğitim hizmetinden faydalanan öğrenci velileri ile işletmelerden, ayrıca gönüllü kuruluşlardan sağlanması gerektiği kabul edilmektedir. Modern devletlerin oluşumu ile çok daha fazla şekilde kamusal olduğu kabul edilen eğitime, yarı kamusal bir mal olarak değerlendirilen eğitim hizmetinin sunulması için finansmanının tümüyle devlet tarafından karşılandığı rejimlerde bile kamu dışı kaynakların eğitim için kullanıldığı görülebilmektedir (Kale, 2011). Eğitimin belli düzeylerinin zorunlu olduğu ülkelerde dahi finansmanına bireyler de dâhil olabilmektedirler. Eğitim "karma" yani yarı kamusal bir mal olarak görülse de finansmanının büyük bir bölümünün kamusal yollardan karşılandığı görülmektedir (OECD, 1992).

Karma finansman modeli ile sadece eğitim hizmetinin sunucusu ve eğitim hizmetinden yararlanan değil toplumun birçok kesiminin eğitime duydukları ilgi artmaktadır (Kurul Tural, 2002). Ünal (1996: 304) bu konuda devletin sunduğu hizmetler için gerekli finansman

kaynağının toplumsal kesimlerce bölüşülmesinin, sorunların önemsenme düzeyini arttıracığını belirtmiştir. Tüm kesimlerin sahiplendiği bir eğitim hizmeti ise eğitimin toplumsal faydalarını gözeterek, eğitime ulaşmada sıkıntı yaşayan bireylere eğitim hizmetinin sunulmasını sağlayacaktır. Karma finansman modelindeki en büyük sınırlılık finansmana ortak olan paydaşların hangi düzeylerde kaynak sağlayacaklarını belirleme mevzuunda ortaya çıkmaktadır.

Âdem (1993: 172), okul öncesi eğitim için ilk kez Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda plan dönemindeki toplam eğitim yatırımlarının % 6,1'i olan 1983 fiyatları ile 20 Milyar TL'lik yatırım ödeneği öngörüldüğünü belirtirken, bu durumun okul öncesi eğitimin gelişmesinde çok önemli bir politika kararı olduğunu vurgulamıştır. Türkiye'de okul öncesi eğitim pilot uygulamalar vasıtasıyla zorunlu olarak denenmiş olsa da, şu an için zorunlu değildir. Anaokulları 36-68 ay aralığında çocukların eğitimi için hizmet veren kurumlarken, ana sınıfları ise 57-68 ay aralığındaki çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumlarının bünyesinde açılan sınıfları kapsamaktadırlar (MEB, 2014). Anaokulları bağımsız binalara sahiptirler ve bu kurumlarda okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve kurum personelleri bulunmaktadır. MEB anaokullarının elektrik, su, ısınma, internet ve personel giderlerini karşılamaktadır. Ana sınıflarında da anaokullarına benzer şekilde belirtilen giderler MEB tarafından ve bütçeden ayrılan paylar ile karşılanmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında üst kademelerdeki temel eğitim kurumlarından farklı olarak aylık ücret toplanmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2004) devlete bağlı okul öncesi eğitim veren kurumların finansmanına, velilerin doğrudan dâhil olmaları ile ilgili herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ancak 2006 yılında güncellenerek eklenen maddeler ile kamusal kaynaklar kullanılarak sunumu gerçekleştirilen okul öncesi eğitime, özel finansmanın dâhil edilmesinin önü açılmış ve okul öncesi eğitim aidatı yasalaştırılarak 35. maddede şu şekilde tanımlanmıştır: “Ücret tespit komisyonu eğitime destek sağlanması amacıyla çocukların beslenme, temizlik ve sağlık giderleri ile kurumun/ana sınıfı ve uygulama sınıfının genel temizlik ve diğer hizmetleri için velilerden alınacak aylık ücreti tespit eder” (MEB, 2006). Okul öncesi eğitim aidatının detaylarına vurgu yapan 36. Madde ise şu şekildedir:

Okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitime destek sağlanması amacıyla çocukların beslenme, temizlik ve sağlık giderleri ile kurumun/ana sınıfı ve uygulama sınıfının genel temizlik ve diğer hizmetleri için velilerden alınacak aylık ücretin taban/tavanı tespit edilirken; eğitimin tam veya yarım gün/ikili eğitim olması, çevrenin ekonomik durumu ve okulun sağladığı imkânlar göz önünde bulundurulur. Tespit edilecek aylık ücretin tavanı hiçbir şekilde okul öncesi eğitimin

yaygınlaştırılması ve geliştirilmesini engelleyecek, velilerin ekonomik durumlarını zorlayacak şekilde yüksek tutulamaz (MEB, 2006).

Aidatın okul öncesi eğitim kurumlarına ve kurumlarda sunulacak eğitime destek sağlama amacı dikkat çekerken, kurumlarda sunulacak hizmeti şekillendirebileceğine yönelik vurgular da bulunmaktadır. Eğitim aidatının miktarını etkileyen değişkenler sunulan eğitimin süresi, çevrenin ve dolayısıyla velilerin ekonomik durumunun yanı sıra okulun sağladığı imkânlar olarak belirtilmiştir. Aidatın, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına engel olacak miktarlarda belirlenemeyeceği de bu maddede dikkat çekmektedir.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) ise aidatla ilgili "Okul öncesi eğitim hizmeti resmî okul öncesi eğitim kurumlarında ücretsizdir. Ancak çocukların beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim programının uygulanmasına yönelik eğitim materyalleri için ücret alınır. Alınacak bu ücret, ücret tespit komisyonunca nisan ayında tespit edilir." detaylarına yer verilmiştir. Okul öncesi eğitimin devlet okullarında ücretsiz olduğu vurgulanırken beslenme ve temizlik hizmetlerinin yanı sıra eğitim materyallerinin de velilerden talep edilen okul öncesi eğitim aidatları ile karşılanacağı yönetmelikte yerini almıştır. Aidatın belirlenme sürecinde Milli Eğitim Müdürü, Müdür Yardımcısı, Anaokulu Müdürü, bünyesinde ana sınıfı barındıran her derece ve türden birer Okul Müdürü, okul öncesi eğitim kademesindeki öğretmenlerden birer temsilci ile ücret tespit komisyonu oluşturulmaktadır (MEB, 2014). 2006 yılındaki düzenleme ile benzer şekilde tavan ücretin çevre ve ekonomik koşullara göre belirleneceği, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasını engellemeyeceği ve velilerin ekonomik durumlarını zorlayacak şekilde yüksek tutulamayacağı da vurgulanmıştır. Yönetmeliğin ilgili maddeleri dikkate alındığında sabit bir eğitim aidatı olduğu ve ücret tespit komisyonunca kararın alındığı il/ilçede tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulandığı düşünülebilir. Ancak yönetmelikte değiştirilen bir madde ile eğitim kurumu yöneticilerine il/ilçede belirlenen tavan aidat aşılmamak üzere kurumlarında uygulanacak eğitim aidatı miktarını belirleme yetkisi sunulmuştur. Böylelikle okul öncesi eğitim veren kurumlarda, farklı okul öncesi eğitim aidatlarının toplanmasının önü açılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları dikkate alındığında kamusal kaynaklar ile eğitim kurumu binası, elektrik, su, ısınma, personel ve donatım malzemelerinin tüm devlet kurumlarında sunulduğu düşünülebilir. Ancak yönetmelikte de vurgulanan yemek, yardımcı personel hizmetleri ve eğitim materyallerinin çeşitliliği ise toplanan/toplanacak okul öncesi eğitim aidatları ile finanse edilerek tavan ya da tavana yakın aidat toplanan kurumlar ile yine yönetmelikte vurgulanan çevre şartları ve velilerin ekonomik durumları sebebi ile düşük aidat toplanan kurumların birbirlerinde farklı hizmetler sunmasına

sebeptir. Yönetmelikte belirtilmemesine rağmen il/ilçe ücret tespit komisyonlarının uygulamaları, ücret tespiti için taban/tavan olarak yapıldığını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarını birbirlerinden ayıran bir diğer hizmet kulüp hizmetleridir. Okul öncesi eğitimde 6 saatlik günlük eğitim akışına ek olarak sunulan sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel bu hizmetlerin usul ve esasları MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi'nde belirlenmiştir. Kulüplerin isteğe bağlı ve ücretli olduğu, kulüp ücretinin veli ekonomik durumuna göre belirleneceği, kulüp gelirlerinin % 33'ünün kurumun temel giderlerine kullanılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2014). Bu sayede kurumların aidat farklılaşması ile ayrışmalarının yanı sıra, kulüp hizmetlerinden elde ettikleri gelirler de önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Özel ve devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının finansmanına ilişkin veli görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminin kullanılmasının ana sebeplerinden biri nitel araştırmaların, “psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlama ve geleneksel araştırma yöntemleri ile ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmasıdır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 234).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde İli Merkez İlçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında ve bünyesinde ana sınıfı bulunduran ilkokullarda çocuğu eğitim alan veliler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd, 2012: 90). Olasılık temelli örnekleme ile evrende yer alan her unsurun örnekte yer alamama ihtimali dolayısıyla, olasılığa dayalı olmayan, amaçsal örnekleme tekniği araştırmacıya, “kendi yargısına güvenerek oluşturabileceği bir dizi alternatif örnekleme teknikleri sunar” (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012: 131). Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan

probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Belli değişkenler dikkate alınarak seçimler gerçekleştirilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005: 133).

Kurumların Belirlenmesi

Araştırmanın gerçekleştirileceği okulların belirlenmesinde araştırmanın amacı doğrultusunda ve maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi adına, okul öncesi eğitim aidatının farklılık gösterdiği eğitim kurumlarının seçimine dikkat edilmiştir. MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 67’de yer alan (MEB, 2014) “Alınacak aylık tavan ücret tespit edilirken, çevrenin ekonomik durumu göz önünde bulundurulur” ve “...velilerin ekonomik durumlarını zorlayacak şekilde yüksek tutulamaz” ibareleri gereğince Niğde İli Merkez İlçesinde bulunan eğitim kurumları listesi ve kurumların adresleri dikkate alınarak kurumların belirlenmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 8 kurum, 2021 – 2022 öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile bünyesinde ana sınıfı bulunduran ilkokullar içinden seçilen kurumlardan oluşmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulların çoğunluğu devlet okulu iken bunun yanında kurumların kademeleri arasında da farklılık bulunmaktadır. Okulların yarısından fazlası okul öncesi eğitim kurumu iken, geri kalan kısmı ise bünyesinde ana sınıfı barındıran ilkokul özelliği taşımaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği her okulda en az 2 kadrolu ya da geçici hizmetli olduğu belirtilmiştir. Ancak okul öncesi eğitimde, ana sınıflarında görevli yardımcı personel sayıları dikkate alındığında, kurumların yarısında yardımcı personel bulunmadığı dikkat çekmiştir. Kurumlardan biri aidat toplamamakta iken bir kurumun 10, bir kurum ise 30 lira aidat topladığı, 3 eğitim kurumunun devlet okullarındaki tavan aidat miktarını (170 lira) toplamakta oldukları anlaşılmıştır. Kurumların yarısında kulüp hizmetleri sunulmaktadır. Kulüp hizmeti sunan kurumların yarısı 300 lira bu hizmet için aidat talep ederken, diğer yarısı ise 500 lira kulüp hizmetleri için aylık aidat talep etmektedirler.

Katılımcı 10 velinin kişisel bilgileri incelendiğinde ise; cinsiyet dağılımının eşit olduğu, yaş dağılımlarının ise 30–40 aralığında ve çoğunluğu 30–35 yaş aralığında olduğu anlaşılmıştır. Velilerin yarısı lisans mezunu iken yine ciddi bir oranı ise ortaokul mezunudur. Bunun yanında lise ve yüksek lisans mezunu veliler de bulunmaktadır. Toplam 10 veli 7 farklı mesleğe sahipken, hane aylık gelirleri incelendiğinde ise velilerin ciddi bir oranının evlerine, asgari ücret düzeyi olan 0 – 5000 aralığında gelir girdiği, ikinci en sık kısım 5001 – 10000 iken, 20001 +’ya

kadar gelirler dağılmaktadır. Ayrıca her velinin yalnızca 1 çocuğun okul öncesi eğitim düzeyinde olduğu anlaşılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 129). Bu araştırmada da nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Altunışık vd. (2012: 85) yarı yapılandırılmış görüşmelerin en makul görüşme türü olduğunu belirtirken, araştırmacıya görüşmeye yön vererek bilgiye ulaşma imkânı sunmakla beraber katılımcıya da belli sınırlardan çıkarak, önemli gördüğü yerleri aktarma şansı tanıdığını eklemiştir.

Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla formlar ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme sorularının hazırlanabilmesi için öncelikle araştırma konusu ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenerek geniş bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu soru havuzuna ayrıca araştırmacının kişisel deneyimleri doğrultusunda ortaya çıkan ve alt problemlere doğrudan cevaplar oluşturabilecek sorular da eklenmiştir. Detaylı çalışmalar sonucunda oluşturulan görüşme soruları öncelikle dil bilgisi, yazım, noktalama ve anlatım bozukluklarının incelenmesi amacıyla MEB’de Türkçe Öğretmeni olarak görev yapan iki uzmana iletilmiş, uzman görüşleri neticesinde gerekli düzenlemelere gidilmiştir. Hazırlanan bilgi formları ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları, dört akademisyenin uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler sonrasında son halleri oluşturulmuştur. İlgili veri toplama araçlarının pilot uygulaması gerçekleştirilerek anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak gerçekleştirilen görüşmelerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metnin analizini, nitel veriyi temel tutarlılıklarını ve anlamlarını belirleyerek ele almayı ifade eder (Patton, 2018: 453). Yıldırım ve Şimşek (2018: 243) nitel araştırma verilerinin analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarının yer aldığını belirtmektedirler. Bu araştırmada da öncelikle yazıya dönüştürülen ses kayıtları, araştırmacı tarafından okunarak notlar alınmış ve bu notlar kodlamaları oluşturmuştur. Katılımcı görüşlerinin aktarımında kullanılmak üzere katılımcıların her birine bir kodlama yapılmıştır. Bu aşamada katılımcılara 3 harf ve 1 sayı içeren kodlar verilmiştir. Kodlarda bulunan ilk harf katılımcının bulunduğu okulu “D” devlet, “Ö” özel olarak

tanımlamaktadır. İkinci harf ise kurumun “A” anaokulu veya “İ” ilkokul olduğunu belirtmektedir. Üçüncü harf katılımcıları “V” veli olarak tanımlarken, son olarak kısaltmaların sonundaki sayı ise katılımcının grubu içindeki sırasına vurgu yapmaktadır. Her bir soruya ilişkin oluşturulan tablolardaki frekanslar, toplam katılımcı sayısını değil katılımcıların yanıtlarında belirttiği ifadelerin sayılarını belirtmektedir. Bu sebeple frekans sayıları tablodan tabloya değişiklik gösterebilmektedir. Tablolarda frekanslarla birlikte verilen yüzdeler ise kategorinin, ilgili katılımcılar tarafından vurgulanma oranını açıklamaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 270). Geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve okuyucu, katılımcı ve araştırmacının bakış açısından bulguların doğru olup olmadığının belirlenmesine dayanmaktadır (Creswell ve Miller, 2000; Akt: Creswell, 2017: 201). Bu araştırmada da pilot görüşmeler üzerinde yapılan analizlerin sonucu katılımcılara sunulmuş, görüşleri teyit ettirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda oluşturulan kodlama ve kategorilerin, katılımcıların görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlama ve kategorilerle karşılaştırıldığında tutarlılık gösterebildiği anlaşılmıştır.

Gerçekleştirilen görüşmelerin yüksek kalitede bir ses kayıt cihazı ile kayıt edilmesi ve kayıtların yazıya aktarımının detaylandırılması güvenirliliği arttırabilir (Creswell, 2021). Bu araştırmada da gerek zil sesi gibi dış uyarıcılar ile katılımcı görüşlerinin net alınamaması, gerekse kayıt cihazında yaşanabilecek bir sorunun telafi edilebilmesi amacı ile 2 kayıt cihazı birlikte kullanılmıştır. Son olarak Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre, geçerlik, güvenirliliği önemli ölçüde güvence altına almaktadır ve geçerliği sağlamaya yönelik tüm çalışmalar güvenirliliği sağlamaya yönelik de alınmış önlem anlamına gelmektedir. Nitel araştırmaların geçerliği bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken, nitel araştırmaların güvenirliliği ise farklı araştırmalar ile araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını işaret etmektedir (Gibbs, 2007; Akt: Creswell, 2017).

Bulgular ve Yorum

Okul Öncesi Eğitim Kurum Tercihlerinde Kurumun Uyguladığı Finansman Uygulamalarının Etkisine İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde kurumun uyguladığı finansman uygulamalarının etkisine ilişkin veli görüşlerinin anlaşılabilmesi için velilere; “kurum

seçiminde dikkat ettikleri hususlar”, “okul öncesi eēitim aidatının kurum seçimini etkileyip etkilemediēi” soruları yöneltilmiştir. Ařaēıda ilgili sorulara yönelik bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Velilerin Kurum Seçiminde Dikkat Ettikleri Hususlar

Velilere yöneltilen “bu eēitim kurumunu seçerken dikkat ettiēiniz hususlar nelerdir?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiēinde, katılımcıların yanıtlarının; “adrese dayalı kayıt”, “kurumsallık”, eēitimin ve ēretmenin niteliēi”, “devlet okulu olması / düşük aidat” ve “diēer” temaları altında kategorileřtirilebildiēi anlaşılmıştır.

Tablo 11. Velilerin Kurum Seçiminde Dikkat Ettiēi Hususlar

	f	%
Adrese Dayalı Kayıt	7	25,9
Eēitim / ēretmen Niteliēi	6	22,2
Kurumsallık	3	11,1
Devlet Okulu Olması / Düşük Aidat	4	14,8
Diēer	7	25,9
Toplam	27	100

Tablo 1 incelendiēinde ilgili soruya yönelik olarak verilen yanıtlar içerisinde katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan konunun “adrese dayalı kayıt” olduēu görülmektedir. MEB ynetmeliēinde adrese dayalı kayıt sistemi şu şekilde açıklanmaktadır; “Kayıt işlemi, 25/4/2006 tarihli ve 5490 sayılı Nüfus Hizmetleri Kanunu hükümlerince oluşturulan ulusal adres veri tabanındaki yerleşim yeri adres bilgileri esas alınarak, e-Okul sistemi üzerinden yapılır. Kayıt işlemleri sırasında veliden herhangi bir belge talep edilmez” (MEB, 2014). Yönetmelikte de belirtildiēi üzere, okul öncesi eēitim kurumlarına çocukların kayıtları yerleşim yeri adres bilgileri dikkate alınarak yapılmaktadır. Kimi velilerin ilgili kayıt sistemi doērultusunda kurum seçtikleri görülmektedir. rneēin D.İ.V.3 “*Valla dediēim gibi iki tane daha ērencim var benim burada, evim de yakın onlarla beraber gitsin gelsin diye*” ifadeleri ile hem adrese dayalı kayıt sisteminde ikametine yakın okul olmasını hem de diēer çocuklarının da bu okulda eēitim görmesinin kurum seçiminde etkili olduēunu vurgulamıştır. İl merkezlerinde velilerin özel ya da devlet, devlet ise ilkokul ya da anaokulu olarak kurum seçme imkânları mevcutken, köy yerlerinde ikamet eden velilerin kurum seçme imkânları bulunmamaktadır. rneēin köyde ikamet etmekte olan D.İ.V.2 “*Köy yeri olduēumuz için başka bir seçenek yok*” ifadesi ile seeneksizliēine vurgu yapmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere veliler tarafından diğer seçeneği dışında en sık vurgulanan ikinci konu ise, “eğitim ve öğretmen niteliği” olmuştur. Örneğin D.A.V.7 görüşlerini, “...öğretmen kadrosunun çevrede araştırdığım kadarıyla tecrübeli ve uzman oldukları tavsiyesi ile oldu. Bir üçüncüsü ise ben öğretmen olduğum için okul müdürlüğü yaptığım ve kurumları tanıdığım için açıkçası özeli de düşündük ama bu işi yapacak öğretmen ve öğretmenin yeterliliği önemli” ifadeleri ile dile getirdi. Özel bir eğitim kurumunu tercih eden Ö.A.V.9 da benzer şekilde öğretmen ve kurum niteliğine “Nitelikli bir öğretmenle eğitim hayatına başlaması, bu yaş grubu çocuklar için çok kıymetli ona inanıyorum. Daha önce çocuğum başka bir kurumdaydı orada dikkat ettiğim mesela donanım özellikleri olarak okul yetersizdi. Ama öğretmen çok iyiydi çok sevecendi. Çocuğa yaklaşımı çok güzeldi” ifadeleri ile vurgu yapmıştır.

Katılımcı velilerin çocukları için okul öncesi eğitim kurumu seçiminde dikkat ettiklerini vurguladıkları bir diğer konu ise “kurumsallık” teması ile analiz edilmiştir. Kimi veliler kurum tercihindeki etkenlerden birisi olarak kurumsallığa “isim yapmış”, “güvenilir” ifadeleriyle değinmişlerdir. Çocuklarını özel kurumlara gönderen bir velinin şu ifadeleri dikkat çekmiştir: “Çocuğumuzun bizim yokluğumuzda vakit geçirebileceği ve güvenilir bir eğitim kurumuna ihtiyacımız vardı. Burası her ne kadar Niğde’de yeni bir kurum olsa da Türkiye geneli şubeleri olan kurumsal bir eğitim kurumu” (Ö.A.V.10). Görüldüğü üzere katılımcı, kurumun bu ilde yeni açılmış olmasına rağmen farklı illerdeki şubelerini dikkate alarak seçimini yaptığını vurgulamaktadır. Bir başka veli ise benzer ifadelere şu şekilde yer vermiştir: “Bir de çok köklü bir kurum, hani güvenilirliği özellikle çocuğumu mesela ben küçük yaşta göndermekten çok korkardım hocam da bilir ama yani bu güveni sağlamaları çok büyük bir şey...” (Ö.A.V.8)

Tablo 1’den anlaşılabacağı üzere veli vurgularından bir kısmı (f=4) ise kurum tercihlerini kurumun düşük aidat miktarının ya da devlet okulu olmasının etkilediğini ya da etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin bir veli “...daha dün duydum aidat olarak benim üstümdeki okul “A” galiba orada 420 lira aidat toplanıyor ana sınıfı için. Bu oran burada çok çok düşük yani duyduğumda gerçekten çok şaşırdım 30 lira aidat olduğuna” (D.İ.V.3) ifadelerini kullanmıştır. Köyde ikamet eden ve çocuklarını köylerinin ilkokuluna bağlı ana sınıfına gönderen D.İ.V.4 ve D.İ.V.2 ise varsayımsal olarak görüşlerini sunmuşlardır. D.İ.V.4 “Merkezde olsam ve özel ya da devlet olarak da seçim şansım olsaydı yine devletten yana kullanırdım. Bunun sebebi devlet ve özel arasında pek fark olmadığını düşünüyorum bunun yanında maddi olarak da devlet daha uygun.” ifadelerini kullanırken D.İ.V.2 ise “Ha şehirde olsaydım orada da ev var yine devlet okuluna gönderirdim. Sanırım baya pahalı özel okullar.” ifadelerin kullandı.

Son olarak Tablo 1’de katılımcı görüşleri neticesinde “diğer” teması altında farklı görüşlere yer verilmiştir. Ö.A.V.9 sınıflardaki öğrenci sayılarının kurum tercihlerini etkilediğini “Kurumdaki çocuk düzeni, çocuk sayısı benim için önem arz ediyor” ifadeleri ile vurgularken, Ö.A.V.10 ise görüşlerini “Devlet imkânımız vardı çok da arada kaldığımız zamanlar oldu aslında ancak devlette küçük yaş her okulda mevcut değil ve sınıflar biraz daha kalabalık burada çocuk sayısı daha az olması özel seçimimiz üzerinde etkili oldu” ifadeleri ile dile getirmiştir.

Araştırma bulgularına paralel olarak Ceylan (2019) araştırmasında, velilerin mevcut okul öncesi kurumunu seçme sebeplerinde ilk olarak kurumun yakınlığını (%35) göstermiştir. Bunu sırasıyla kurum çalışanlarına duyulan güven (%30), fiyatın uygun olması (%23) ve tecrübe ve tavsiyeler (%15) izlemiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde kurumların ikamet yerine yakınlığı, kurumların/öğretmenlerin niteliği ve kurumların düşük aidatlara sahip devlet okulları olmasının velilerin kurum tercihlerinde önemli rol oynadıkları anlaşılmıştır.

Velilerin Okul Öncesi Eğitim Aidatı Hakkında Bilgileri ve Kurum Seçimleri

Velilere görüşmeler esnasında yöneltilen “okul öncesi eğitim aidatına ilişkin bilginiz okul tercihinizi nasıl etkiledi?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri üzerinde yapılan analizler neticesinde aidat miktarının kimi katılımcıların tercihlerini etkilerken kimilerininkini ise etkilemediği anlaşılmıştır. Özellikle etkilemediğini belirten velilerin bu duruma gerekçe olarak ise maddi durumlarının iyi olduğunu ya da eğitim için bu harcamaların yapılabileceğini vurguladıkları dikkat çekmektedir.

Farklı devlet anaokullarına çocuklarını gönderen velilerden D.A.V.5 ve D.A.V.6 özel kurumların talep ettiği fiyatların fazla olduğunu, bu kurumların aidatlarının yanında devlet okullarının velilerden istediği aidat miktarlarının düşük kaldığını ve seçimleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Köyde ikamet eden ve çocuğunu köy okuluna bağlı ana sınıfına gönderen D.İ.V.4 ise kurum seçme imkânı olsaydı kurum aidatlarının tercihinin etkileyebileceğini vurgularken şu ifadeleri kullanmıştır: “Etkilerdi tabi ki. Günümüz, ekonomiyi düşünmemizi gerektiriyor ve çocuk sayısının fazla olması bu seçimi doğrudan etkiler. Çünkü bir çocuğuma sunduğum ya da ayırdığım parayı diğer çocuklarıma da ayırmak isterim, ayırmam gerekir.”

Okul öncesi eğitim aidatına ilişkin bilgisinin kurum seçimini etkilemediğini belirten veliler, bu açıklamalarının yanında bu durumun sebebini de vurgulamışlardır. Örneğin Ö.A.V.8’in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Hayır etkilemedi. Şöyle söyleyeyim her yere veriyoruz. Şu dönemde para diyelim ki en azından bir markete girdiğinizde ne kadar harcıyorsunuz? Ben öyle şeyi çok takarım, ben buraya

veriyorsam çocuğumun eğitimi için niye vermeyeyim diye... Ama ben öncelikle verilen eğitimleri en başta saydığım şeylere özen göstererekten yani makul buldum... Tamam şu an gelirimiz elverişli ama yine de düşününce ne yapar ne eder yine özele gönderirim diye düşünüyorum. (Ö.A.V.8)

Ö.A.V.8 market harcamaları ile çocuğunun eğitimine ayırdığı parayı karşılaştırarak eğitim için bu finansal kaynağı ayırması gerektiğini vurgulamaktadır. Maddi durumunun iyi olduğunu ancak olmasa bile imkânları da zorlayabileceğini belirtmektedir. Ö.A.V.10 ise; “Tabi ki gelirimiz daha düşük olsa burayı tercih ederken çok daha fazla tereddütlerimiz olurdu. Ancak eylül ayında ödediğimiz aidatın maaşımıza oranı ile mart ayında ödediğimiz aidat maaş oranı arasında ciddi bir fark oluştu. Maaşımız artarken aidatlar yerinde saydı” ifadelerini kullanmıştır.

Araştırma bulguları Saklan’ın (2011), okul öncesi eğitimin paralı olmasına ilişkin veli görüşlerini de irdelediği araştırması ile kimi yönlerden benzerlik göstermektedir. Araştırmada velilerin bir kısmı (%37) ekonomik açıdan zorlanacağını belirtirken, bir kısmı da (%20) herhangi bir şekilde etkilenmeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da katılımcılardan, okul öncesi eğitim aidatının kurum seçimini etkilediğini belirtenlerin (f=5, %50) Saklan’ın (2011) araştırması ile benzerlik gösterdiği düşünülebilir.

Okul Öncesi Eğitim Aidatına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmada okul öncesi eğitim aidatına ilişkin veli görüşlerinin anlaşılabilmesi için velilere “okul öncesi eğitim aidatı ile eğitimin finansmanına katkıda bulunmaları”, “üst eğitim kademelerinde eğitim aidatı olmayıp yalnızca okul öncesi eğitim kademesinde toplanması” ve “okul aile birliğinin olası yardım talepleri” hakkında görüş ve düşünceleri alınmıştır. Aşağıda ilgili konulara yönelik bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Eğitime Finansal Olarak Katkıda Bulunmaları Hakkında Veli Görüşleri

Velilere yöneltilen “ailelerin eğitim aidatı ödeyerek eğitim giderlerine finansal olarak katkıda bulunmaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “devlet yetersiz kalıyor”, “ayrışmaya sebep oluyor” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 2. Eğitim Giderlerine Finansal Olarak Katkıda Bulunmaları Hakkındaki Veli Görüşleri

	f	%
Devlet Yetersiz Kalıyor	7	53,8
Ayrılmaya Sebep Oluyor	2	15,4
Diğer	4	30,8
Toplam	13	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcı velilerin, devlet kaynaklarını yetersiz gördüğü bu sebeple de aidatlarla eğitim giderlerine ortak edildiklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. İlgili düşünceye sahip velilerden D.A.V.5 görüşlerini belirtirken çekinceleri olduğunu vurgulamıştır. Katılımcının çekincelerinin sebebi ise MEB’e bağlı bir kurumda kadrolu öğretmen olarak görev yapmasından ve görüşlerinin işini kaybetmesine sebep olabileceğini düşünmesinden kaynaklanabilir. Araştırmacının, görüşlerin gizli kalacağını hatırlatması üzerine fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

Evet, yani şimdi açıkçası söyleyeyim mi, söylemeyim mi bilemedim. Şimdi Milli Eğitim’de açıkçası sizde içindesiniz istekler çok fazla karşılanamıyor. Birçok hani eksiklerimiz de var açıkçası tamam deniyor, öyle deniyor böyle notlar alınıyor falan. Ama ihtiyaçlar yani bir yere kadar giderilmiyor açıkçası. Bu gelen aidatlarla da ne kadar, ne kadar karşılanabilir yani bilemiyorum ama bu açıdan biz çok hani milli eğitimden destek göremiyoruz. Yani dediğim gibi hani bu 170 lira topladığımız aidat parası da bence yemeğe gidiyor. Yani ekstra tekrar bir ihtiyaç hani karşılanamıyor benim görüşüm devlet de katkı sağlamayınca şu an olduğumuz yerdeyiz. (D.A.V.5)

D.İ.V.3 ise çocuklarının eğitimindeki dolaylı harcamaların ve ekonomik durumlarının kendi hayatına yansımalarından bahsederken bu duruma göz yummasındaki ana sebebin çocuklarının, kendi deyimi ile “daha iyi seviyede, ileri seviyede olabilmeleri” olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimdeki eşitsizliklerle, velinin isteklerinin ne derece gerçekleşebileceğini tahmin etmek güç olsa da okul öncesi eğitim aidatı gibi doğrudan ve diğer dolaylı eğitim harcamalarının velilerin bir kısmını ekonomik olarak zorladığı anlaşılmaktadır. D.A.V.7 kurum giderlerinden elektrik ve ısınma gibi ihtiyaçların Bakanlık tarafından karşılandığını ancak diğer ihtiyaçların kurum müdürlerine bırakıldığını vurgularken, kurumun diğer eksikliklerinin ise üst kademelerdeki yetkililerce ciddiye alınmadığı yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. Katılımcı aynı zamanda temel gıda fiyatlarındaki değişkenliği ve bu durumun eğitim kurumuna etkilerini belirtirken kurumun finansmanına doğrudan katkı sağlamakta olan velilerden, bu yükün alınamama sebebini ise ekonomik koşullara bağlamaktadır. D.A.V.7’in bu görüşlerinden

bu katılımcının devletin ekonomik koşullardan kaynaklı yetersizliklerini normalleştirdiği yorumu yapılabilir. Tüm bu sebeplerle velinin de kendi tabiri ile “elini cebine atması” gerektiğini vurgulayan katılımcı, bu uygulamanın da velilerin gelir durumuna göre düzenlenmesi gerektiği yönünde görüşü dikkat çekmektedir.

Ö.A.V.9 ise devletin 0–3 yaş aralığında zaten okullaşma yapmadığını ve velinin tercihinin “bakım” ile “bakıcı” hizmetini sağlamak amacıyla özel kurumlara yöneldiğini vurgulamaktadır. 3 yaştan sonrası için görüşlerini ise “...bu yaştan sonra benim tercihim. Devlet okulunu seçip daha az bir ücret ya da hiç ücret ödemeyerek bu işi görebilir miyiz, evet görürüz. Ama 0-3 yaşa kadar eğer çalışıyorsak birine baktırmamız lazım.” ifadeleri ile vurgularken; çalışan annelerin ücretli izinlerinin uzatılmasını, bu durum gerçekleştirilemiyorsa kurumların kendi bünyelerinde çocuklara bakım ve eğitim hizmetlerini sunabilecekleri kreş vb. açılabilceği önerisinde bulunan Ö.A.V.9, bu durumun gerçekleşmesini beklemenin ise MEB’in henüz okul öncesi eğitimi zorunlu kılamaması sebebiyle imkânsız olduğunu vurgulamaktadır. Velinin kendi deyimi ile kimi fikirleri “ütopik” olsa da bu ve benzeri düşüncelerin yürürlüğe konulamamasının en büyük sebebi yine velinin deyimi ile kamu kaynaklarının yetersiz kalması olabilir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere veliler tarafından “diğer” seçeneği dışında en sık vurgulanan ikinci konu ise okul öncesi eğitimde, devlet kurumlarında farklı aidatlar toplanmasının ayrışmaya sebep olduğu yönündedir. Örneğin D.İ.V.4 ilgili konuya ilişkin görüşlerini “Şimdi bu yine bölgeden bölgeye ve okuldan okula değişen bir şey... Benim düşüncem okul öncesi eğitim giderlerinin farklı olması sebebiyle bu ücretler talep ediliyor... Beklenti yüksekse aidat yüksek olur düşükse aidat daha düşük olur. Okul yönetiminin belirlediği aidat mantıklı olanıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimin ihtiyaçlarına dikkat çeken D.İ.V.4, ihtiyaçların da kurumlar ve bölgeler arasında değişebildiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda değişen ihtiyaçları bu kurumların beklentileriyle de örtüştüren bir düşünceyle görüş bildiren D.İ.V.4’e göre beklentilerin farklı olmasının, eğitim giderlerine ortak olan velilerin farklı oranlarda aidatlar ödeyerek bu ortaklıkta yer almalarını gerektirdiğini eklemektedir. Velinin bu görüşü, okul öncesi eğitimdeki ayrışmayı kabul ettiği anlamına gelebilir. MEB’in görevlendirdiği iki öğretmenin görev yaptığı iki devlet okulundan birinin velilerden daha fazla aidat toplayarak beklentiye yüksek tutması, diğerinin ise düşük aidat toplayarak beklentiye düşük tutması fırsat ve imkân eşitliği boyutunda MEB’in 2023 eğitim vizyonu ile uyuşmadığı düşünülebilir. Çocuğu için özel bir okul öncesi eğitim kurumunu tercih etmiş olan Ö.A.V.10’un görüşleri de bu konuyla şu şekilde benzerlik göstermektedir:

...İyi okula göndermek için adres taşıyan, misafir olarak ikametini değiştiren filan çok kişi var. Bakıyorsun evinin yanındaki de devlet okulu, göndermek istediği de devlet okulu. İkisinde de üniversite mezunu öğretmen var, devletin sağlamış olduğu malzemeler de birbirine yakın ama verilen eğitim ve çocukların başarısı bir değil. Bu da hoş değil devlet okullarını düşündüğümüz zaman. (Ö.A.V.10)

İlgili soruya yönelik son olarak D.İ.V.2, “Ödemek zorundaysak ödeyeceğiz hocam. İsteğimiz çocuğumuz okusun bir yerlere gelsin. E bu aidat dediğimiz de olmazsa çocuk okuyamayacaksa zorunlu vereceğiz napalım” şeklinde görüşünü sunarken, aynı veli başka bir soruya “Keşke bunları da devlet karşılasa ama olmuyor demek ki” şeklinde verdiği yanıtla da yasa ve mevzuatları kabullenerek uyması ve ödemesi gereken eğitim ücretlerini ödediğini belirtirken, devletin karşılaması yönünde görüşü olduğunu vurgulamaktadır.

Üst Eğitim Kademelerinde Aidat Olmamasına İlişkin Veli Görüşleri

Velilere görüşmeler esnasında ilgili alt problem doğrultusunda yöneltilen “Ana sınıfı ve anaokullarında okul öncesi eğitim aidatı adıyla ücret toplanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ödenmesi yasal mevzuatlar ile düzenlenen bu ücretin üst eğitim kurumları olan ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede toplanmaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde okul öncesi eğitimindeki “farklı giderler”, bu eğitim kademesinin “zorunlu olmaması” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitimde Aidat Olup Üst Kademelerde Olmaması Hakkında Veli Görüşleri

	f	%
Farklı Giderler	7	50
Zorunlu Değil	3	21,4
Diğer	4	28,6
Toplam	14	100

Tablo 3 incelendiğinde veli görüşlerinin çoğunluğunun (f=7) okul öncesi eğitimde bulunan eğitim aidatı gibi bir aidatın üst kademelerde olmama sebebi olarak okul öncesi eğitim kurumlarının farklı giderlerini öne sürdükleri anlaşılmaktadır. D.İ.V.1 okul öncesi eğitim çağındaki çocukların ve bu eğitim kademesinin giderlerini “Çocukların giderleri olduğu için kullanıldığını düşünüyorum, sınıfın temizliği vardır, materyaller vardır. Bir de oyun çocuğu olduğu için oyuncuğa da ihtiyaç duyuluyor bu yaşlarda. Her türlü ihtiyaç çıkabiliyor orada diğer

sınıflara göre daha fazla” şeklinde ifade ederken, D.İ.V.1 ile benzer şekilde ilkokul bünyesinde bir ana sınıfını çocuğu için tercih eden D.İ.V.4 ise “Şimdi bunun sebebi bence bu dönemdeki çocuklar oyun çağındaki çocuklar. Buradaki materyaller için finansal kaynak lazım, temizlik giderleri farklı. Oyun çağı oynucağa ve çeşitlik etkinliklere ihtiyaç duyulması gerekiyor” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Bağımsız anaokullarını tercih eden katılımcılardan Ö.A.V.8 ve D.A.V.6 ise sunulan yemek hizmetlerine dikkat çekmektedirler. Örneğin Ö.A.V.8 düşüncelerini “İşte ücret şu kadar bunu istiyorsan gönder ki artı içinde yemekleri olduğu için mecbur isteyecekler. Mesela bir ilköğretime giden bir çocuk, yemek verilmiyor onlara. Onlardan bir ücret zaten talep edilmiyor...” ifadeleriyle aktarmıştır.

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmamış olmasının eğitim aidatı toplanmasının önünü açtığı, üst kademelerin ise zorunlu olması sebebi ile parasız olduğu yönünde görüş bildiren veliler de bulunmaktadır. Örneğin D.A.V.5 okul öncesi eğitim zorunlu olduğunda bu ihtiyaçların devlet tarafından finanse edilip edilemeyeceği yönünde görüşünü “Yani bunu düşünmemiştim ama zorunlu olduğu zaman aidat kalkacak mı her şeyimizi devlet mi karşılayacak? En basitinden yemeğimiz var. Mesela en basiti hani bir alışverişe zaten dünyanın parası yani o zaman ben diyorum ya devlet bunları karşılayabilecek mi?” ifadeleri ile vurguladı.

Ö.A.V.8 ise devletin, okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için, hizmetten faydalanmak isteyen velilerden aidat talep edebildiğini, aidatı veremeyecek velilerin de hizmetten yararlanamayacağını üstü kapalı şekilde hissettirdiğini vurgulamaktadır:

Yani bence çocukları şey gibi düşünüyorum onu da ben mecburi şimdi birinci sınıftan sonra anaokulu da sanırım mecburi değil mi artık, (daha değil), tam birinci sınıftan sonrası mecburi. Yani mecbur devlet bakmak zorunda. Ama sanki böyle kreş dönemindeki çocuklara anaokulunda öncesini diyeyim, biz bakmak zorunda değiliz gibi bir tavır oluyor. Yani isteyen gönderir, isteyen göndermez. İşte ücret şu kadar bunu istiyorsan gönder. (Ö.A.V.8)

D.A.V.6 ise devletin hali hazırda yemek hizmeti sunduğu eğitim kademelerine dikkat çekerken, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alındığında yemek hizmeti devlet tarafından sunulsa dahi personel ihtiyaçlarından dolayı eğitim aidatının toplanacağı yönündeki görüşünü “Niye öyle ki? Taşınmalı ve yatılı öğrencilere devlet yemek veriyor. Zorunlu olsa belki değişebilir ama yine değişmez ücret toplanır sanırım çünkü personel de vermesi gerekiyor devletin.” şeklinde dile getirmiştir.

İlgili soruya yönelik katılımcı velilerden çocuğu için yakın zamanda hizmet vermeye başlamış bir kurumu tercih eden D.İ.V.3 “Valla bilmiyorum ki okulun bir de ilerleyişine bağlı

herhalde bu. Bir de burası yeni açıldığı için alınması zorunda aslında. Onla ilgili fazla bir fikrim yok” şeklinde görüş bildirmiştir. D.İ.V.3’ün kamu finansmanı ile açılmış bir kurumun eksik ihtiyaçlarının veliler tarafından karşılanmasında beis görmediği anlaşılmaktadır. Ancak eğitim öğretime hazır olduğu düşünülerek açılmış bir kurumun ihtiyaçlarının olması ise sorgulanması gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir.

Katılımcı velilerden D.A.V.5 ise okul öncesi eğitimin yeterince ciddiye alınmadığı için yeterli kaynak ayrılmadığı, bu sebeple velilerden talep edilen aidatlar yardımıyla hizmetlerin sunulmaya çalışıldığı yönündeki görüşlerini “Belki çok mu gerek görmüyorlar (MEB) yani. Ya da devlet daha mı fazla yardım etmesi gerekiyor. Ana sınıfları her zaman biraz daha sanki ikinci planda ya da anaokulları kalıyor, onun da etkisi olabilir yani” şeklinde bildirmiştir.

Çocuklarının okul öncesi eğitimi için özel kurumları tercih eden velilerden Ö.A.V.10 “...devlet okulunda hiç para harcamama gibi bir durum yok. Servis, yemek, kıyafet, kitap hariç diğer kırtasiye malzemeleri, yardımcı kaynak, özel ders mesela aklıma gelenler bunlar. Üst eğitim kademelerinde de aidat olmasa da ödenen bir sürü ücret var” şeklinde görüşlerini belirtirken, Ö.A.V.10 da eğitimi talep eden bireylerin devlet okullarındaki dolaylı harcamalarını vurgulayarak, üst eğitim kademelerinde de eğitim aidatı adı altında olmasa da pek çok farklı isimle de ücret ödendiğini belirtmektedir.

Okul Aile Birliklerinin Yardım Taleplerine İlişkin Veli Görüşleri

Velilere görüşmeler esnasında bu alt problem doğrultusunda yöneltilen “okul aile birliğinin sizden çocuğunuzun kurumu için olası ayni ya da nakdi yardım taleplerine ilişkin görüş, düşünce ve varsa deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde katılımcıların yanıtlarının “veririm” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Katılımcı veli vurgularının büyük bir kısmı (f=9), okul aile birliklerinden bu tür bir talep gelmesi durumunda velilerin olumlu yanıt verebileceklerine ya da verdiklerine işaret etmektedir. Örneğin D.İ.V.1 “Okulun eğer giderleri, ihtiyaçları varsa talep etmeli tabi ki. Ama bunu devlet karşılıyorsa talep edemez yani. Öyle düşünüyorum. Talep edilen bir para olmadı ancak olsaydı da elimden geldiğince yardım sağlamaya çalışırdım.” ifadelerini kullanmıştır. Ana sınıflarına göre daha yüksek aidat toplanan bir anaokuluna çocuğunu gönderen D.A.V.7 ise bu tür bir talebin gelmediğine ilişkin görüşlerini “Şu ana kadar hiç olmadı ki ben düşünmedim değil ya isteseler bir şeyler yapılacak olsa da versek keşke diye” şeklinde belirtmiştir.

Veli görüşleri incelendiğinde, okul aile birliklerinin yardım taleplerinin veliler tarafından dikkate alındığı anlaşılmıştır. Velilerden maddi durumu doğrultusunda bu isteği değerlendirebileceğini belirten D.İ.V.3 ise görüşlerini “Cüzi bir miktar zaten fazlasını çıkartamam da. Ama yine de yardımcı olmaya çalışırım yani mesela oyuncak ihtiyacı ya da başka bir şey isteniyorsa birinden birini karşılamak zorundayız. Onlar nasıl çabalıyorlarsa biz de öyle çabalamak zorundayız mecburen.” ifadeleri ile dile getirmiştir. D.A.V.5 de benzer şekilde maddi durumu çerçevesinde yardıma bulunabileceğini belirtirken, MEB kaynaklarının yetersiz olması durumunda böyle bir talebin gelebileceğini ve devlet okulu olması sebebiyle velilerin sorumluluk alması gerektiğini “Demek ki gerçekten bir şeylere ihtiyaç var ve sağlayamıyorlar yani elimden geldiği kadar destek olmaya çalışırım açıkçası. Hem çocuğum için hem başka çocuklar için en başta ne, devletin okulu yani yardımımızı bu türlü yapabiliriz.” ifadeleri ile vurgulamıştır.

Özel kurumlara çocuklarını gönderen velilerin ise özel okulda böyle bir talep gelmesi durumunda talebi geri çevireceklerini belirtmişlerdir. Gerekçe olarak kuruma ödedikleri eğitim ücretlerini öne süren velilerden Ö.A.V.9 ise devlet kurumunda olması durumunda farklı bir yaklaşım sergileyebileceğini ve devlet kurumlarının maddi durumu iyi olan velilerden daha fazla talepleri olabildiğini belirtirken, “halatın birlikte çekilmesi” gerektiğini ve tüm velilerin katkılarıyla ihtiyaçların karşılanması gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitim Kurumları Arasında Aidat Farklılaşmasına Yönelik Görüşler

Araştırmada velilerin eğitim kurumları arasındaki aidat farklılaşması hakkındaki görüşlerinin anlaşılabilmesi için katılımcılara “okul öncesi eğitim aidatının kurumlar arasında farklılık gösterme sebepleri”, “aidatın kurumlar arasında farklılık göstermesinin sonuçları” ve “okul öncesi eğitim için ihtiyaç duyulan finansal kaynaklar kim tarafından karşılanmalı” soruları yöneltilmiştir. Aşağıda ilgili sorulara yönelik bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Aidatının Kurumlar Arasında Farklılık Gösterme Sebepleri Hakkındaki Görüşler

Katılımcılara yöneltilen “okul öncesi eğitim aidatının yine okul öncesi eğitim veren kurumlar arasında farklılık gösterme sebepleri nelerdir?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “yemek hizmetleri”, “personel ihtiyacı”, “oyuncak ve kırtasiye”, “velilerin sosyo-ekonomik durumları”, “mekânsal ayrışma”, “bina giderleri”, “kurumlar arası rekabet”, “eğitim kalitesi” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Aidatının Eğitim Kurumları Arasında Farklılık Gösterme Sebepleri

	(f)	%
Yemek	2	13,3
Oyuncak & Kırtasiye	2	13,3
Veli Sosyo-Ekonomik Durumu	3	20
Mekânsal Ayrışma	1	6,6
Bina Giderleri	2	13,3
Eğitim Kalitesi	1	6,6
Diğer	4	26,6
Toplam	15	99,7

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı velilerin de en sık vurguladıkları temanın sosyo-ekonomik durum ($f=3$) olduğu görülmektedir. Örneğin D.İ.V.2: “Velilerin durumu önemli sanırım burada. Dediğim gibi burada 200 lira desen kimse getirmez. Sadece parayı değil çocuğu da getirmez millet.” D.İ.V.4 de aidat miktarının kurum yönetimleri tarafından belirlenmesinin önemine “Bu tarz şeylerin (okul öncesi eğitim aidatını belirleme) okul yönetimine bırakılması daha mantıklı çünkü çevreyi tanır, aileyi tanır, ailelerin durumunu bilir ve ona göre belirleyebilir.” ifadeleriyle dikkat çekmiştir. Katılımcı kurumun bulunduğu çevre ve velilerin sosyo-ekonomik durumlarının kurum yöneticileri tarafından tanınması sebebi ile aidatların aynı yöneticiler tarafından belirlenmesi gerektiği görüşünü belirtmiştir. Velilerden D.İ.V.3 ise ikamet ettiği bölgeyi tanımlarken aidatın da veli profiline göre ve onları zorlamayacak düzeyde belirlendiğini “Bu bölge biraz zor şartlarda çalışılan ve zor şartlarda kazanılan bir bölge ve genelde topluma uymak için o bölgeye uymak için belirleniyor sanırım.” şeklinde aktardı.

Katılımcılardan D.A.V.5 ve D.A.V.6 ilgili soruya ilişkin yemek hizmetleri cevabını vurgulamışlardır. Bu veliler devlet anaokuluna çocuklarını gönderen velilerdir. D.A.V.5 ve D.A.V.6 çocuklarına beslenme koymadıkları ve yemeği okulun verdiği için aidatın ilkokullara göre yüksek olmasının normal olduğunu belirtirlerken, beslenmeyi evde hazırlasalar masrafın daha fazla olacağını eklemişlerdir.

Okul Öncesi Eğitim Aidatının Kurumlar Arasında Farklılık Göstermesinin Sonuçları Hakkında Görüşler

Kurumlar arasında farklılık gösteren okul öncesi eğitim aidatının sebeplerinin yanında birtakım sonuçlar ortaya çıkardığı da düşünülebilir. İlgili alt problem çerçevesinde katılımcıların görüşlerinin alındığı bir diğer konu ise kurumlar arasında farklılaşan okul öncesi eğitim aidatının ne gibi sonuçlar ortaya çıkardığıdır. Velilere yöneltilen bu soru neticesinde

alınan yanıtlar üzerinde yapılan analizlere göre, katılımcıların görüşleri şu şekilde kategorilendirilmiştir; “Eğitimin niteliği ve kalitesi”, “sosyal faaliyetler ve kulüp dersleri”, “eşitlik”, “eğitim ortamı”.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Aidatının Kurumlar Arasında Farklılık Göstermesinin Sonuçları

	(f)	%
Nitelik & Kalite	10	77
Sosyal Faaliyetler & Kulüp Dersleri	1	7,7
Eşitlik & Eşitsizlik	1	7,7
Eğitim Ortamı	1	7,7
Toplam	13	100

Velilerin görüşlerinin tamamı “nitelik ve kalite” kategorisi altında toplanırken, bir kısmı aidat farklılaşmasının eğitimin niteliği ve kalitesini etkilediklerini belirtmiş, bir kısmı ise tersi yönde görüş belirtmişlerdir. Carnoy’a göre öğrenci başına harcamalar ve eğitim kurumunun fiziksel donatıları, eğitimde nitelik göstergelerindendir (Akt: Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul, 2011). Okul öncesi eğitim kurumları ve sınıf ortamları dikkate alındığında özel kurumlar, velilerden aldıkları ücrete göre sunacakları eğitim hizmetinin niteliğini şekillendirebilirler. Devlet okullarında ise merkezi bütçeden kurumlara ayrılan paylar yüksek oranda birbirine yakınken, kurumların çocuk başına harcamalarını etkileyen değişken ise toplanmakta olan okul öncesi eğitim aidatıdır.

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı velilerin (f=10) eğitimde nitelik ve kalite kategorisinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Aidatın eğitimin niteliğini etkilediğini belirten velilerin tümünün en az 670 lira aidat ödedikleri anlaşılmıştır. Eğitimin niteliğini etkilemediğini belirten velilerden ise en yüksek aidat ödeyen 170 lira aylık aidat ödemektedir. Örneğin D.İ.V.2 “Yok daha kaliteli değildir. Parayla olmuyor bu işler. Devlet okulu, devletin öğretmeni hepsi aynıdır” görüşleri ile devlet okullarında farklılık olmadığını vurgularken, çocuğunu devlete bağlı anaokuluna gönderen D.A.V.5 ise “Yok yok zannetmiyorum nitelikte bir farklılık yaratmaz. Yani bunu yaşadık gördük, benim büyük kızım da devlet okuluna da gitti ana sınıfında yani kesinlikle hani öyle bir farklılık olmuyor” ifadeleri ile toplanmakta olan aidatın eğitimin niteliğini etkilemediğini vurgularken, D.İ.V.3 ise kurumlar arasında eğitim olarak farklılık olmadığı yönündeki görüşlerini “Eğitim aynı aslında. Verilenler aynı, yapılanlar aynı, çocukların etkinlikleri aynı” ifadeleri ile açıklamıştır.

Diğer taraftan çocuklarının eğitimi için daha yüksek aidat ödeyen velilerin ise görüşleri ayrıışmaktadır. Örneğin Ö.A.V.10 görüşlerini; “İstemsek de sunulan hizmet ve eğitim kalitesi değişiyordur. Yapacak bir şey yok. Para ciddi bir etken artık her konuda. Eğitimin yani nitelikli bir eğitimin sağlanması, verilmesi için de iyi materyallere ihtiyaç var. Öğretmenin de motivasyonunu arttırır bu tür şeyler bence.” şeklinde dile getirmiştir. D.A.V.6 ise ilkokul bünyesindeki ana sınıfları ile bağımsız anaokullarını karşılaştırırken, aidatın ortaya çıkardığı değişkenleri de vurgulamaktadır. Katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Eğitimin kalitesi, eşitliği ve çocukların başarısını bu aidat farklılaşmasının etkilediğini düşünüyorum. Buradaki aidat tabi ki öğretmenlere gitmiyor ihtiyaçlar karşılanıyor ama bağımsız anaokullarında eğitim kalitesinin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Başka okulda aidat daha düşük ve toplanamıyor bile belki bu yüzden de çocuklara verimli şeyler yapamıyorsunuz ekstra.

Ö.A.V.8 ise kendi çocuğunu gönderdiği eğitim kurumu ile yeğenin gitmekte olduğu eğitim kurumundaki eğitim materyalleri ve branş dersleri gibi değişkenler arasındaki farklılıklara dikkat çekerek şunları aktarmıştır.

Yeğenim şimdi devlete gidiyor Adana'da, ben özele gönderiyorum ama eğitim açısından hiçbir eşitlik yok. Çünkü burada eğitim setlerinde dahi öğrendikleri, branş derslerde dahi öğrendikleri orada hiçbirisi yok. Gelişim açısından iki çocuk yan yana izlediğinizde çocuğum daha üstlerde oluyor. En basit diyorum mesela bir satranç yok devlette vermiyorlar yani. İngilizce verseler bilmiyorum İngilizce var mı?

Görüldüğü üzere katılımcılardan farklı görüşleri savunanlar, yine birbirlerine zıt argümanlarla bu görüşlerinin arkasında durmaktadırlar. Çocuklarının eğitimi için yüksek aidat ödeyenler bu ödedikleri ücretlerin boşa gittiğini düşünmemek için ya da haklı oldukları için aidat miktarının niteliği etkilediğini savunuyor olabilirler. Bunun yanında düşük aidat ödeyen veliler ise çocuklarını nitelik yönünden daha zayıf bir okula gönderdikleri ile yüzleşmemek için ya da gerçekten haklı olduklarını düşündükleri için bu görüşlerini savunuyor olabilir. Özellikle okul öncesi eğitim için okul ve sınıf ortamı, oyuncak ve materyaller eğitimin niteliğini Carnoy'un (2011) da tanımına göre etkileyebilmektedir.

Okul öncesi eğitim aidatının farklılaşmasının sonuçları hakkında katılımcıların görüşleri neticesinde kategorileştirilen bir diğer kavram ise eşitlik ve eşitsizlik kavramlarıdır. Aidat düşük bile olsa toplanamayan kurumlar ile kendi kurumunu (170TL/Ay) karşılaştıran D.A.V.6 ise kurumunun avantajlı yönlerine ve diğer kurumlar ile aralarında ortaya çıkan eşitsizliklere vurgu yapmaktadır: “Başka okulda aidat daha düşük ve toplanamıyor bile belki bu yüzden de çocuklara verimli şeyler yapamıyorsunuz ekstra. Ama burada öyle olmuyor. Bu tabi ki eşitsizlik

yaratıyor.” Okul öncesi eğitimde hali hazırda devam eden aidat uygulamasının UNDP’nin 2020 yılında belirlediği kalkınma hedeflerinden “eğitimde eşitlik ve nitelikli eğitim” hedefine ters düştüğü düşünülebilir (UNDP, 2020).

Okul Öncesi Eğitimin Finansal Kaynağı Hakkında Görüşler

“Velilerin, eğitim kurumları arasındaki aidat farklılaşması hakkındaki görüşleri nelerdir?” alt problemi doğrultusunda katılımcı görüşlerinin alındığı bir diğer soru ise “Sizce okul öncesi eğitim giderleri için ihtiyaç duyulan finansal kaynaklar, öğrenciler yani veliler tarafından mı, devlet tarafından mı yoksa her iki tarafın da dâhil olacağı bir yöntem ile mi karşılanmalıdır? Bu düşüncenizin sebeplerini açıklayınız?” olmuştur. Velilerin ilgili soruya ilişkin yanıtları analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; devlet (kamu) finansmanı, veli (özel) finansman ve karma finansman temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Velilerin bazıları, okul öncesi eğitime uygun finansman modelini belirtirken bu görüşlerinin gerekçelerini de sunmuşlardır. Kamusal finansman cevabını veren velilerden D.İ.V.1 görüşlerini “Eğitim için bahsettiğimiz giderler biraz ağır olduğu için veliler biraz zorlanabilir hocam o yüzden devlet tarafından karşılanmalı...” ifadeleri ile dile getirmiştir. D.A.V.6 ise hâlihazırda kurumunda uygulanmakta olan karma finansman modelinin, yakın zamanda karşılaşılan ekonomik gelişmeler sebebi ile velileri zorlayabileceğini şu şekilde vurgulamıştır: “Bence devlet biraz daha destek olursa bu konuda daha iyi olur yani. Veliler daha az para harcamalı. Şu gelen zamlardan sonra aidatlara da yansıtacak bu durum. Devlet biraz daha destek olmalı. Hem veliye hem okula faydası olur bu durumun.”

D.A.V.5 ise okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasından dolayı para toplandığını belirtirken mevcut düzenin velilere çocuklarını özel okula gönderiyormuş gibi davrandığını şu şekilde açıklamıştır:

Ya bunun hakkında keşke tamamen ücretsiz olsa. Yani dediğiniz gibi bu ilkokul ortaokul nasıl alınmıyorsa ana sınıfında da olmasa, devlet okuluysa keşke sadece devlet karşılasa. Açıkçası buradaki görüşüm bu yönde...Yani sonuçta bu bi özel hani kurum değil, kreş değil veya kolej değil. Devletin olduğu için zaten, birçok velinin de görüşü bence bu yönde, devlet karşılamalı. Yani devlet hani neden ihtiyaçları karşılamıyor?

Çocuklarının okul öncesi eğitimi için özel kurumları seçen velilerden Ö.A.V.10 da kamusal finansman ile okul öncesi eğitim giderlerinin finanse edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı görüşlerini “Önce de söylediğim gibi devlet okulunda devlet karşılamalı. Ve veliye hiçbir şey bırakmamalı. Zaten anayasada da var bu madde. Ama özel okullar da olmalı isteyen veli özel okula göndersin çocuğunu” ifadeleri ile dile getirmiştir.

Katılımcı veli görüşleri arasında karma finansman yönünde vurgular da mevcuttur. Veliler bu görüşlerinin gerekçelerinde ise devletin yetersiz kalmasına yer vermişlerdir. Örneğin ilkokul bünyesinde bir ana sınıfını tercih eden D.İ.V.4'ün görüşleri şu şekildedir:

Devletin ve velinin ekonomik durumları ile alakalı bu durum. Devletin giderleri çok fazla; sağlık, güvenlik gibi velinin de birçok gideri var; kira ulaşım, yemek vs sadece devlete bırakmak da yanlış sadece veliye bırakmak da yanlış. Hangisinin durumu daha rahatsa o karşılamalı, şu an devletin giderleri daha fazla.

Katılımcı velilerden okul öncesi eğitim finansmanı için özel finansman modelinin gerekli olduğu yönünde görüş bildiren Ö.A.V.8 in ifadeleri ise şu şekildedir:

Ben veliler tarafından diye düşünüyorum burada. Yani ben şu eğitimlerin verilmesini istiyorum dediğimde devlet bunu karşılayamayabiliyor ya da mesela şu an piyasada çok fazla eğitim setleri var. Ben çocuğuma şu eğitim setini istiyorum dediğimde devlet bunu karşılamayıp daha düşük verebiliyor. Onun için velinin karşılaması bana daha mantıklı geliyor. Eğitim, eğitim niteliği mesela veliden karşılamalı diye düşünüyorum yani finansal açıdan bence böyle daha mantıklı geliyor.

Ö.A.V.8 kendi tercih ettiği materyal ve eğitim setlerinin devlet tarafından karşılanamayacak düzeyde olduğunu bu sebeple özel finansmanın gerekliliğini vurgularken, D.A.V.7 ise özel finansman yönteminin artılarından olan veli için daha fazla değer atfeder yorumunu “Bence veliler tarafından karşılanmalı çünkü veli için daha fazla değer atfeder bu durum...” ifadeleriyle yapmaktadır.

Aynı zamanda bir devlet okulunda yönetici olarak görev yapan D. A. V. 7'nin görüşü ise ücret ödenilen bir hizmetin, ücreti ödeyen kişi tarafından daha çok değer göreceği bu sebeple velilerden talep edilen ücretin, velileri okul öncesi eğitime daha fazla dâhil edebileceği yönündedir.

Sonuç

Eğitim hizmetlerinin sunumunda ihtiyaç duyulan finansman kaynağı dikkate alındığında kamusal, özel ve karma finansman modelleri dikkat çekmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim hizmetinin sunumunda da bu finansman modellerinin kullanılabildiği farklı örnekler mevcuttur. Kamusal finansman modelinin uygulandığı öne sürülen kurumlarda dahi velilerin dolaylı harcamaları çoğu zaman öne çıkmakta iken, kimi eğitim kurumlarında yasal mevzuatlar ile düzenlenen okul öncesi eğitim aidatı adıyla velilerden doğrudan bir eğitim harcaması talep edilmektedir. Bu doğrudan harcamaların tüm eğitim kurumlarında değil de “kim eğitim kurumlarında” şeklinde vurgulanma sebebi ise Bakanlık ve Milli Eğitim Müdürlüklerince bu

aidata ilişkin tavan ve taban aidat miktarlarının belirlenmesidir. Niğde ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi kurumlar için belirlenmiş aidat miktarı 0 ila 170 lira arasındadır. Bu bağlamda kimi eğitim kurumları aidat toplamamayı bir seçenek olarak değerlendirebilirken, yine okul öncesi eğitim hizmeti sunup 170 lira aylık aidat da talep eden kurumlar mevcuttur. Yine 170 lira ile tavan aidat talep edilen bazı kurumlarda kulüp hizmetleri de sunulmakta olup toplanmakta olan toplam aidat miktarı ise 670 liraya kadar ulaşabilmektedir. Bu durum devlet okulları arasında 0-670 lira arasında aylık aidat toplanabildiğini göstermektedir. Ayrıca eğitim hizmetinin sunumu için özel finansman modelinin uygulandığı özel okul öncesi eğitim kurumlarında ise aylık ücretler çok daha fazladır. Eğitim kurumları arasındaki aidat farklılaşması ve bu farklılaşmanın sebep ve sonuçlarına ilişkin ilgili kurumlardaki veli görüşlerinin anlaşılması bu finansman modellerinin değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcı görüşleri irdelenmiştir. Bu bölümde ise görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Katılımcı velilerin, çocuklarının okul öncesi eğitimi için kurum tercihleri dikkate alındığında: adrese dayalı kayıt sistemi, kurumların ve öğretmenlerin nitelikleri, kurumda yemek hizmeti bulunup bulunmaması ve velilerin hane gelirleri gibi değişkenlerin etkili olduğu anlaşılmıştır. Bakanlıkça uygulanan adrese dayalı kayıt sisteminin önem arz ettiği dikkat çekmektedir. Devlet kurumları için uygulanmakta olan sistemin yine devlet okulları olan anaokulu ve ana sınıflarını tercih eden velilerce tercih edildiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda köyde ikamet etmekte olup farklı okul seçme imkânı da olmayan velilerin seçeneksizliklerini dile getirdikleri, kimi velilerin ise yine adrese dayalı kayıt sisteminin el verdiği şekilde görev yerlerine yakın kurumları da tercih edebildikleri anlaşılmıştır.

Velilerin kurum tercihlerini şekillendiren etmenlerden birisi de kurumun eğitim niteliği ile öğretmen niteliğidir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarını ve tavan aidat miktarında aidat toplanan devlet anaokullarını tercih eden velilerin tercihlerinde eğitim ve öğretmen niteliğini dikkate aldıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda çocuklarının eğitimi için yüksek harcamalar yapan, gelirleri daha yüksek veya eğitim durumu daha iyi olan velilerin kurum tercihlerinde niteliğe önem verdikleri gözlenmiştir. Öte yandan hali hazırda ikamet adresi veya maddi imkânsızlıklar sebebi ile kurum tercihinde seçeneksiz kalmış velilerin ise kurum ya da öğretmen niteliğini kurum tercihlerinde dikkate almadıkları anlaşılmıştır. Zira il merkezinde ikamet eden kimi veliler köyde ikamet eden velilerin aksine özel anaokulu ya da devlete bağlı bağımsız anaokulu ve ana sınıfı gibi seçenekleri olmasına rağmen değişen aidat miktarları sebebi ile düşük aidatlı kuruma yöneldiklerini belirtmiş bir anlamda teorik olarak seçenekleri olsa da pratikte

seeneksizliğe suruklenmişlerdir. Benzer şekilde aidat miktarının kurum tercihleri için önemli olduğunu vurgulayan velilerin, hane geliri daha dşk veliler oldukları ve bu sebeple devlet okullarını ve devlet okulları arasından da daha dşk aidatlı olanlarını tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu çerçevede ailelerin ekonomik profillerinin ve okulların finansman modellerinin benzer ekonomik profile sahip ailelerin çocuklarının belirli okullarda homojen bir ğrenci profilinin oluşmasına katkıda bulunabileceği ve dolayısıyla okullar arasında ayrışmanın nedenlerinden birisi olabileceği anlaşılmıştır.

Okul ncesi eğitim kurumlarının bir kısmında bulunan yemek hizmetlerinin niteliğinin, devlete bağlı kurumlar arasından daha yüksek aidatlı kurumları tercih eden veliler için kurum tercihinde dikkate alınan kriterlerden birisi olduğu anlaşılmıştır. Sınıflarda bulunan ğrenci sayıları özel kurumları tercih eden veliler tarafından vurgulanan bir husus olsa da devlet okullarını tercih eden velilerin bu yönde vurgularına rastlanmamıştır.

Okul ncesi eğitim aidatının kurum seçimini etkilediğini vurgulayan velilerin çoğunlukla devlete bağlı anaokullarını ve st eğitim kademelerinin bünyesindeki ana sınıflarını tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu düşüncelerine ilişkin özel kurumların yüksek aidatlarına dikkat çeken katılımcıların yanında devlet okullarının da özel kurumlardan farksız olduğunu ve kaliteli/nitelikli eğitim hizmetlerinin sunulduğunu vurgulayan veliler gözlenmiştir. Hlbuki zel kurumlar ile devlete bağlı anaokulları ğrenci sayıları, fiziki imkânlar, etkinlik saati, etkinlik çeşitliliği gibi sebepler ile birbirlerinden farklılık gösterebilmektedir. Eğitim aidatını kurum seçimini etkilemediğini vurgulayan katılımcılar ise çoğunlukla özel kurumları tercih eden veliler olmuştur. Bu velilerin hane gelirleri daha yüksek ya da her iki eşin de çalıştığı aileler olduğu anlaşılmıştır.

Velilerin kurum tercihleri dikkate alındığında hane gelirinin artması ile kurum tercihindeki kriterlerin de arttığı gözlenmiştir. Buna paralel olarak velilerin ikametlerine daha yakın kurumlardan ziyade beklentilerini karşılayabilecek hizmetleri sunabilen kurumlara yöneldikleri anlaşılmaktadır. Hane geliri orta düzeyde olan velilerin ise imkânları dhilinde devlete bağlı bağımsız anaokullarına ynelebildikleri ve özel kurumların sunabildiği hizmetlere yakın hizmetleri bu kurumlardan alabildikleri gözlenmiştir. Hane geliri daha dşk olan velilerin ise ocuk sayılarını da dikkate alarak hareket ettikleri ya da seçeneklerin kısıtlı olması sebebi ile dşk/tabanaidatlı kurumları tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu durum daha önce de vurgulandığı üzere eğitim kurumlarının kendi arasında sosyo-ekonomik düzeye göre ayrışmasına neden olarak benzer düzeydeki ailelerin çocuklarının aynı eğitim kurumunda eğitim görmesine sebep olmaktadır.

Velilerin okul öncesi eğitim aidatı ile eğitim hizmetlerinin sunumuna finansal olarak katkıda bulunmalarına ilişkin görüşleri dikkate alındığında, katılımcı vurgularının kamusal kaynakların yetersizliğine dikkat çektikleri anlaşılmıştır. Velilerin çoğunluğu bu aidatın bulunma sebebi olarak, devletin ve bakanlığın okul öncesi eğitime ayırdığı kaynakların ihtiyaçları karşılayacak ve hizmetlerin sunumunu finanse edebilecek düzeyde olmamasını göstermiştir. Düşük aidatlı kurumlar dikkate alındığında, veliler için doğrudan harcama olarak göze çarpan aidatlar maddi durumlarını zorlayıcı düzeyde olmasa da dolaylı diğer harcamalar katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Araştırmaya konu olan kurumlarda, taban ve tabana yakın aidatların sırasıyla 0, 10, 30 TL/Ay olduğu anlaşılmış ve bu kurumları tercih eden velilerin ilgili aidatların yüksek olmadığına yönelik görüşleri de dikkat çekmiştir. Ancak hane geliri düşük olan velileri asıl zorlayan unsurların, dolaylı eğitim harcamaları olarak gösterdikleri ulaşım, kıyafet, beslenme, eğitim materyalleri vb. gibi harcamalar olduğu anlaşılmıştır. Kamusal kaynakların yetersizliği velilerce vurgulanmış olsa da çocukları için özel, devlet anaokulu ve ana sınıfını tercih eden velilerin ilgili aidatı çeşitli sebeplerle normalleştirdikleri/meşrulaştırdıkları da gözlemlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı, ilgili aidatın varlığından ya da kamusal kaynakların yetersizliğinden şikâyetçi olsalar da okul öncesi eğitim hizmetinin aidatsız sunulamayacağına yönelik vurguları dikkat çekicidir.

Velilerin eğitim hizmetlerinin sunumuna doğrudan şekilde finansal olarak katkıda bulunmaları ve bu finansal kaynağın ise bölgeler ve/veya okullar arasında farklılık göstermesinin kurumlar arasında ayrışmaya sebep olduğunu vurgulayan yorumlar da gözlenmiştir. Özellikle MEB'in hizmet bölgeleri dikkate alındığında zorunlu hizmet bölgelerinde bulunan okullara çocuğunu gönderen yani Niğde ili için köylerde ikamet eden velilerin, taban ve tabana yakın aidat miktarlarının kurumlarında uygulanmasına ilişkin “köy yeri olması sebebi ile normal olan bu” düşüncesi dikkat çekmiştir. Katılımcılar, kurumun bulunduğu mevkiden dolayı daha düşük hizmet verilmesini kabullenebilirlerken daha çeşitli hizmetlerin sunumu için gerekli olan tavan aidat miktarının maddi imkânlarını zorlayabileceğini düşündükleri için de bu hizmetleri talep etmeyebilmişlerdir. Devlete bağlı bağımsız anaokulları dikkate alındığında yine devlete bağlı ilkokul bünyesindeki ana sınıfları ile karşılaştırıldıklarında çocukların gelişim özelliklerine uygun sınıf ve okul içi düzenlemeler, yemek hizmetleri, temizlik hizmetleri, yardımcı personel sayıları ve eğitim materyallerinin çeşit ve kalitesi bakımından ciddi farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında MEB'in uyguladığı adrese dayalı kayıt sistemi neticesinde avantajlı durumda olan anaokullarına çocuklarını kayıt ettiremeyen kimi velilerin adres değişikliği ile çocuklarını dolayısıyla kendilerini bu okul bölgesinde bulunan akraba/tanıdıklarının evinde ikamet ediyor göstererek

bu okullara kayıt ettirdiklerine yönelik katılımcı duyumları dikkat çekmiştir. Kurumlar arasındaki ayrışmanın okul öncesi eğitim kademesinde dahi hissedildiği anlaşılmaktadır.

İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi üst eğitim kurumlarının çoğunluğunda bulunmamasına karşın aidatların okul öncesi eğitim kurumlarında yasal mevzuatlarla bulunabilmesinin gerekçelendirilmesinde okul öncesi eğitim kademesindeki farklı giderlerin varlığının, katılımcılarca öne çıkartıldığı anlaşılmıştır. Eğitim materyali çeşitliliği, temizlik malzemesi ihtiyacı, yemek hizmetleri ve personel giderleri gibi gider kalemleri, katılımcıların diğer eğitim kademelerinin aksine okul öncesi eğitimde aidatların yasal olarak varlığının haklı gerekçeleri olarak dillendirilmiş ve bir anlamda normal ve meşru olarak nitelendirilmiştir. Öte yandan eğitim materyali ihtiyacı, personel ve temizlik malzemeleri gibi pek çok gider kalemi üst eğitim kademelerinde kamusal finansman kullanılarak Bakanlıkça karşılanabilmektedir. Yine yatılı öğrencilerin yemek ve barınma ihtiyaçlarının, taşınmalı öğrencilerin ise ulaşım ve yemek hizmetlerinin kamusal finansman yolu ile karşılandığı ancak okul öncesi eğitim kademesine bu tür hizmetlerin sunulmadığı kimi katılımcılar tarafından da vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitim kademesinin zorunlu olmaması sebebi ile aidat toplandığına/toplanabildiğine yönelik vurgular da gözlenmiştir. Ancak okul öncesi eğitim zorunlu olsa dahi aidatın kalkmayacağına ve toplanmaya devam edeceğine yönelik vurgular da dikkat çekicidir. Okul öncesi eğitim kademesine finansal kaynak ayrılması boyutunda Bakanlıkça yeterli hassasiyetin gösterilmediği katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır.

Eğitim kurumlarının ihtiyaçlarının giderilme sürecinde önemli bir rolü bulunan okul aile birliklerine yönelik velilerin görüşleri, bu yapılanmanın aldığı kararlara uyma yönünde yoğunlaşmıştır. Katılımcılar MEB kaynaklarının yetersiz kaldığı durumlarda kurum ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için olası yardım taleplerini, maddi imkânları çerçevesinde karşılayabileceklerini belirtmişlerdir. Ancak kurumların veli sosyo-ekonomik durumlarına göre ayrışması sonucunda, kimi kurumlarda velilerin maddi imkânları okulun temel ihtiyaçlarını karşılamaya bile yetemeyecekken kimi kurumlarda ise çok daha farklı hizmetlerin sunulabilmesini sağlayacak ve kurumlar arasındaki ayrışmanın artmasına, avantajlı ve dezavantajlı kurumların ortaya çıkarmasına sebep olacaktır.

Veli görüşleri dikkate alındığında, okul öncesi eğitim aidatının kurumlar arasında farklılık göstermesinin nedeni olarak velilerin sosyo-ekonomik profillerini işaret eden veliler, hâlihazırda taban veya tabana yakın aidat ödemekte olan velilerdir. Bu veliler kendilerinin ve çocuklarının bulunduğu okuldaki velilerin maddi durumlarından dolayı daha yüksek aidat veremeyeceklerini ve eğitim kurum yöneticilerinin de bu sebeple aidatları belirlediklerine dikkat çekmişlerdir. Diğer yandan özel anaokullarını ve devlete bağlı bağımsız anaokullarını

çocuklarının eğitimi için tercih eden velilerin bu görüşü vurgulamadıkları gözlenmiştir. Veliler arasında, devlet anaokullarını tercih eden yani devlet okulları arasında yemek hizmetinin sunulduğu okullara çocuklarını gönderen velilerin yemek hizmetlerinin kurumlar arasında aidatı farklılaştırdığını vurguladıkları anlaşılmıştır.

Eğitim aidatının kurumlar arasında farklılık göstermesinin sonuçlarına yönelik veli görüşlerinin ise ciddi bir şekilde ayrıştığı gözlenmiştir. Toplanmakta olan eğitim aidatının, eğitimin niteliğini etkilediğini belirten velilerin tümünün en az 670 lira aidat ödedikleri anlaşılmıştır. Aidatların eğitimin niteliğini etkilemediğini belirten velilerden ise en yüksek aidat ödeyen 170 lira aylık aidat ödemektedir. Bu ayrışmanın, velilerin hane gelirlerine de yansıdığı, hane geliri yüksek olan velilerin aidat ile eğitim kalite/niteliği arasında bağ kurdukları ancak hane geliri düşük olan velilerin ise aidat miktarının kalite/niteliği etkilemediğini düşündüğü anlaşılmıştır. Çocuklarının okul öncesi eğitimi için yüksek aidat ödeyen veliler, kaliteli eğitim hizmeti aldıklarını düşünürlerken düşük aidat ödeyen veliler ise kalite ve nitelik olarak daha düşük hizmet aldıklarını düşünmemektedirler.

Eğitimde finansman yaklaşımları dikkate alındığında hizmeti talep eden konumda bulunan ve uygulanacak finansman yaklaşımının doğrudan etkilerini hisseden velilerin çoğunluğunun kamusal finansman modelinin uygulanması gerektiğine yönelik görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Devlet okulu olması, eğitim giderlerinin maliyetli olması ve Anayasadaki maddeler velilerin ilgili görüşlerini açıklarken kullandıkları kimi gerekçeler olmuştur. Az sayıda da olsa kimi velilerin özel finansman modeli ile karma finansman modellerinin kullanılması gerekliliğini düşündüğü anlaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim veren kurumlar arasında uygulanan farklı finansman uygulamalarının okul öncesi eğitim kurumlarını birbirinden farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulusal ve uluslararası kanunlara da aykırı şekilde uygulanan okul öncesi eğitim aidatının, velilerin bir kısmı tarafından kabul görüyor olması, ilgili uygulamanın meşruluğunu kanıtlayamaz. Ancak araştırmada ulaşılan sonuçlardan birisi de dezavantajlı kurumlarda çocukları eğitim gören velilerin dahi bir yönü ile sosyal tabakalaşmayı kabul ettikleri ve sunulan eğitim hizmetinin ayrılmış olmasını da olağan gördükleridir. Oysaki sunulan eğitim hizmetinin farklı eğitim kurumları arasında ayrışmasındaki temel sebeplerden birisi, kamusal kaynaklar yoluyla, eğitimde fırsat eşitliğini temele alarak, kamusal bir hizmet olan ve dışsalılıkları ile toplumun kalkınmasına olanak tanıyan eğitim hizmetine, özel finansmanın dâhil ediliyor oluşudur. Özel finansmanın da dâhil edilerek oluşturulan karma finansman modeli ve eğitim hizmetini talep edenler tarafından finansmana tavan ve taban olarak farklı miktarlarda maddi kaynak ayrılması, eğitim kurumları

arasında eşitsizlikler oluşturmakta yine bireylerin farklı miktarlarda pay ayırması sebebi ile eğitim bileşenleri tarafından mevcut eşitsizliklerin meşru görülmesine sebep olabilmektedir.

Kaynakça

- Âdem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No.172. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aksoy, H. H., Aras, H.Ö., Çankaya, D. & Karakul, A. K. (2011). Eğitimde nitelik: eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 60-99.
- Altunışık, R., Coşku, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Sakarya Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (18)70, 497-515.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (çev. ed. Demir, S. B.). Ankara: Girişim Matbaacılık.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (çev. ed. Demir, S. B. & Bütün, M.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Donoso, S., & Schmal, R. (2002). Financial models for public education in Chile and the requirements for their adjustment. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 2.
- Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. Yönetim ve Ekonomi: *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Hesapçıoğlu, M., & İnandı, Y. (2008). *Eğitim finansmanı: Türkiye ve Avrupa Birliği ülkeleri'nde karşılaştırmalı bir çalışma* (1. Basım). Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği. İstanbul: Bilnet Matbaacılık ve Reklamcılık A.Ş.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948). 30 Nisan 2021 tarihinde <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kale, M. (2011). Yükseköğretim finansmanı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 17-29.
- Karakütük, K. (2006). Yükseköğretimin finansmanı. *Milli Eğitim*, 35(171), 219-242.
- Kayahan Karakul, A. (2014). İran ve Türkiye’de eğitim finansmanının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67-87.

- Koç, H. (2007). Eğitim sisteminin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 39-50.
- Kurul Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği. Ankara: MEB. 30 Nisan 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/02/20060220-4.htm> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Ankara: MEB. 30 Nisan 2021 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları çocuk kulüpleri yönergesi. 30 Nisan 2021 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD, (1992). Public Educational Expenditure, Cost and Financing, Paris.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (çev. ed. Demir, S. B. & Bütün, M.). Ankara: Pegem Akademi.
- Saklan, E. (2011). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Politikaları, Finansmanı Ve Uygulamaya İlişkin Görüşler*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- United Nations Development Programme (2020). Sustainable development goals. UN. 30 Nisan 2021 tarihinde <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> adresinden erişilmiştir.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi* (I. Baskı). Ankara: Torun Matbaası.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018). *Neoliberal Ekonomi Uygulamalarıyla Eğitim Finansmanı ve Okul Paydaşları İlişkisinin Değişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgeçmiş:

Mustafa AYRANCI: Orta Doğu Teknik Üniversitesi; Lisans, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi; Yüksek Lisans.

Yalçın ÖZDEMİR: Gazi Üniversitesinde Lisans, Mersin Üniversitesinde Yüksek Lisans öğrenimini tamamladı. Doktora öğrenimini ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası bölümünde tamamladı. Halen Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışmalarına devam etmektedir.

II. BÖLÜM

EĞİTİM ARZ VE TALEBİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ ARZI (2000–2025)

Mine AYANOĞLU⁷

1. Giriş

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişim süreci, eğitim politikalarının yönelimlerini ve toplumsal dönüşümün dinamiklerini yansıtan önemli alanlardan biri olmuştur. Bu çalışma, okul öncesi eğitimin arz göstergelerini tarihsel bağlamda inceleyerek, kalkınma planları, Millî Eğitim Şûraları, MEB istatistik raporları ve ilgili eğitim belgeleri doğrultusunda yaygınlaşma sürecini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada yalnızca okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, hedefler, uygulama modelleri, okullaşma oranları ve öğretmen arzı gibi konulara doğrudan değinen belgeler dikkate alınmış; ayrıca süreci destekleyici nitelikteki tez ve akademik araştırmalardan da yararlanılmıştır. Bu yaklaşım, okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimini ve arz göstergelerindeki dönüşümü sistematik biçimde değerlendirmeyi mümkün kılarken, aynı zamanda politika yapıcılar için bölgesel eşitsizliklerin azaltılması, öğretmen arzının güçlendirilmesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi yönündeki tartışmalara katkı sağlamaktadır. Böylece hem tarihsel belgelerden elde edilen bulgular hem de güncel istatistikler ışığında, Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların kapsamlı bir analizi yapılmaktadır.

Okul Öncesi Eğitimin Çocuk Gelişimindeki Önemi

Okul öncesi dönem, çocuk gelişiminin en yoğun ve kritik evrelerinden biridir; bu süreç hem nitelik hem de nicelik açısından çocuğun geleceğini şekillendiren temel bir aşamayı ifade eder. Doğumla başlayan gelişim, fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel ve ahlaki boyutlarıyla birbirinden ayrı gibi görünse de, gerçekte bütüncül bir etkileşim içinde ilerlemektedir (Çelikkaleli, 2014). Erken çocukluk eğitiminde sağlanan kalite, bireyin ilerleyen yıllardaki akademik başarısı, toplumsal uyumu ve yaşam becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle çocuğun çevresinin bilinçli, sistematik ve zenginleştirilmiş uyarıcılarla desteklenmesi, gelişim sürecinin etkinliğini artırmaktadır (Akduman, 2016). Ayrıca okul öncesi eğitim yalnızca sınıf içi öğrenme ile sınırlı değildir; çocuklar çevreleriyle kurdukları etkileşimler yoluyla da öğrenirler ve bu durum okul dışı öğrenme ortamlarının önemini ortaya koymaktadır (Avraamidou, 2015). Açık alan oyunları, fiziksel etkinlikler ve yapılandırılmış ya

⁷ Mardin Artuklu Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi, Orcid:000-0002-5602-4752, mineayanoglu@artuklu.edu.tr

da yapılandırılmamış deneyimler, erken çocukluk eğitiminde öğrenmeyi zenginleştiren unsurlar arasında yer almaktadır (Cooper, 2015). Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları, müfredatta yer alan kazanım ve göstergelerin somutlaştırıldığı, çocukların deneyim yoluyla öğrenmelerini destekleyen alanlar olarak tanımlanabilir (Hannu, 1993). Dolayısıyla okul öncesi eğitimde hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme süreçlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada kritik bir öneme sahiptir.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren çocukların erken yaşta eğitime erişimini sağlama çabalarıyla başlamıştır. 1920’lerde ana mektepleri adıyla açılan kurumlar, daha çok şehir merkezlerinde sınırlı sayıda hizmet vermiştir. 1950’li yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması yönünde ilk yasal düzenlemeler yapılmış, ancak bu dönemde arz oldukça sınırlı kalmıştır (Kandır, 2001). 1980’lerden itibaren özellikle kadınların iş gücüne katılımının artması ve kentleşmenin hızlanmasıyla okul öncesi kurumlarına olan talep yükselmiş, Milli Eğitim Bakanlığı bu alanda yeni programlar geliştirmiştir (Oktay, 1999). 2000’li yıllarda ise Avrupa Birliği uyum süreci ve UNICEF iş birlikleriyle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması politikaları hız kazanmış, 2010 sonrasında stratejik planlarda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim öncesinde kritik bir basamak olarak tanımlandığı görülmüştür (Koçyiğit, 2014). Bu tarihsel süreç, okul öncesi eğitimin Türkiye’de hem sosyal hem de ekonomik dönüşümlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi yalnızca kurumsal düzenlemelerle değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümlerle de şekillenmiştir. 1970’li yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için çıkarılan yönetmelikler, özellikle kentleşmenin hızlandığı bölgelerde yeni kurumların açılmasına zemin hazırlamıştır (Aral & Kandır, 2006). 1990’lı yıllarda ise okul öncesi eğitimin niteliğini artırmaya yönelik program geliştirme çalışmaları öne çıkmış, bu dönemde çocuk merkezli yaklaşımlar ve oyun temelli öğrenme anlayışı müfredatta yansımıştır (Oktay, 1990). 2000’li yıllardan itibaren uluslararası kuruluşların (OECD, UNESCO, UNICEF) raporları Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik politikaları etkilemiş, özellikle 2010 sonrasında stratejik planlarda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim öncesinde kritik bir basamak olarak tanımlandığı görülmüştür (UNESCO, 2015). Bu gelişmeler, okul öncesi eğitimin yalnızca çocukların bireysel gelişimi açısından değil, aynı zamanda toplumsal eşitlik ve fırsat adaleti bağlamında da önem kazandığını göstermektedir.

Eğitim Politikalarında Okul Öncesi

2000 sonrası dönemde Türkiye’de eğitim politikalarının öncelikleri arasında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması giderek daha belirgin bir şekilde yer almaya başlamıştır. Bu dönemde özellikle Avrupa Birliği uyum süreci ve UNICEF ile yürütülen ortak projeler, okul öncesi eğitimin hem nicelik hem de nitelik açısından geliştirilmesine yönelik politikaların hız kazanmasına katkı sağlamıştır (UNICEF, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2005–2010 Stratejik Planı’nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması temel hedeflerden biri olarak belirlenmiş, bu doğrultuda okul sayısının artırılması, öğretmen yetiştirme kapasitesinin güçlendirilmesi ve bölgesel eşitsizliklerin azaltılması için çeşitli teşvikler uygulanmıştır (MEB, 2006). 2010’lu yıllarda ise okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim öncesinde kritik bir basamak olarak görülmesi, politika belgelerinde daha güçlü bir şekilde vurgulanmış; özellikle 2012’de yürürlüğe giren 4+4+4 düzenlemesi sonrasında okul öncesi eğitime erişimin artırılması için yeni yatırımlar yapılmıştır (Çelik, 2017). Bununla birlikte, 2018’de yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde okul öncesi eğitimin tüm çocuklar için erişilebilir hale getirilmesi, erken çocukluk döneminde fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğretmen niteliğinin artırılması öncelikli hedefler arasında yer almıştır (MEB, 2018). Bu gelişmeler, 2000 sonrası eğitim politikalarının okul öncesi eğitime verilen önemi sistematik biçimde artırdığını ve bu alanı Türkiye’nin eğitim reformlarının merkezine taşıdığını göstermektedir.

2021 yılında gerçekleştirilen XX. Milli Eğitim Şûrası’nda okul öncesi eğitime ilişkin alınan kararlar, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin geleceğini şekillendiren en kritik adımlardan biri olmuştur. Şûrada özellikle 5 yaş grubunun kısa vadede %100 okullaşma oranına ulaştırılması hedeflenmiş, bu karar eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirme ve okul öncesi eğitime erişimi yaygınlaştırma açısından stratejik bir dönüm noktası olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, 3-4 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitim olanaklarından daha fazla yararlanabilmesi için erişim imkânlarının artırılması da öncelikli hedefler arasında yer almış, dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların eğitime ulaşımını kolaylaştırmak amacıyla farklı modellerin geliştirilmesi öngörülmüştür. Bu modeller, coğrafi, ekonomik ve sosyal engelleri aşarak tüm çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerine erişimini sağlamak üzere tasarlanmış; aynı zamanda hayırseverlerin katkılarının artırılması ve kamu-özel sektör iş birliğinin güçlendirilmesi teşvik edilmiştir. Şûrada alınan kararlar doğrultusunda okul öncesi kurumlarının hem sayıca artırılması hem de fiziksel ve eğitimsel altyapılarının iyileştirilmesi hedeflenmiş, bu yaklaşım yalnızca kısa vadeli değil, uzun vadeli kalkınma planlarının da

öncelikli gündem maddesi haline gelmiştir. Nitekim On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2019–2023) kapsamında okul öncesi eğitime erişimin artırılması için yatırımların önemli ölçüde yükseltilmesi öngörülmüş, bu plan okul öncesi eğitimin niceliksel genişlemesinin yanı sıra hizmetlerin niteliğinin de geliştirilmesine yönelik stratejik adımların atılmasına zemin hazırlamıştır. Daha ileriye dönük olarak, 2023 yılında yürürlüğe giren On İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2023–2028) okul öncesi eğitimde kalite ve erişim açısından temel ilkeleri ortaya koymuş, özellikle kriz ve olağanüstü durumlarda eğitim hizmetlerinin esnek ve dayanıklı bir yapıda sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, doğal afetler, salgın hastalıklar ve beklenmedik toplumsal koşullar karşısında okul öncesi eğitimin sürekliliğini güvence altına almayı amaçlamış, böylece erken çocukluk eğitiminin hem niceliksel hem de niteliksel boyutlarda sürdürülebilir bir gelişim çizgisine oturtulması hedeflenmiştir.

2. Eğitim Arzı

Eğitim ekonomisi literatüründe “arz” kavramı, eğitim hizmetlerinin topluma sunulma kapasitesini ifade eder ve okul öncesi eğitim bağlamında bu kapasite; okul sayısı, dersliklerin fiziki yeterliliği, öğretmen istihdamı, mevcut kapasite ve öğrenci kayıt oranları gibi göstergelerle ölçülmektedir. Türkiye’de okul öncesi arz göstergeleri, özellikle 2000 sonrası dönemde Milli Eğitim Bakanlığı’nın stratejik planlarında sistematik olarak izlenmeye başlanmış ve bu göstergeler eğitim politikalarının temel performans kriterleri arasında yer almıştır (MEB, 2010). Okul sayısı ve derslik kapasitesi, erken çocukluk döneminde eğitime erişimin mekânsal boyutunu ortaya koyarken; öğretmen arzı, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen en kritik unsur olarak değerlendirilmektedir (Kaya, 2015). Öğrenci kayıt oranları ise arz göstergelerinin toplumsal karşılığını yansıtarak, ailelerin okul öncesi eğitime yönelimini ve devlet politikalarının etkinliğini ölçmektedir (Polat, 2018). Uluslararası karşılaştırmalarda OECD ve UNESCO verileri, Türkiye’nin okul öncesi arz göstergelerinde son 20 yılda kayda değer bir artış yaşadığını, ancak hâlâ OECD ortalamalarının gerisinde olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2019; OECD, 2020). Bu bağlamda arz göstergeleri yalnızca niceliksel büyümeyi değil, aynı zamanda bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi, öğretmen niteliğinin artırılması ve kapasitenin sürdürülebilir şekilde geliştirilmesi açısından da kritik bir analitik çerçeve sunmaktadır.

Uluslararası Karşılaştırmalar: OECD ve UNESCO Verileri

Uluslararası karşılaştırmalar, Türkiye’de okul öncesi eğitimin arz göstergelerinin küresel ölçekteki konumunu anlamak açısından kritik bir çerçeve sunmaktadır. OECD’nin Education at a Glance raporlarında okul öncesi eğitime katılım oranları, öğretmen-çocuk oranları ve kamu

harcamaları temel göstergeler olarak ele alınmakta; Türkiye'nin 2000'li yıllardan itibaren kaydettiği ilerlemeye rağmen hâlâ OECD ortalamalarının gerisinde olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2021). Örneğin, 3–5 yaş grubunda okullaşma oranı OECD ülkelerinde %87 düzeyindeyken, Türkiye'de bu oran 2020 itibarıyla %45 civarında seyretmiştir. UNESCO'nun Global Education Monitoring Report verileri ise erken çocukluk eğitiminin yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda niteliksel boyutlarına da dikkat çekmekte; özellikle öğretmen niteliği, müfredatın kapsayıcılığı ve bölgesel eşitsizliklerin azaltılması gibi alanlarda Türkiye'nin gelişim ihtiyacına işaret etmektedir (UNESCO, 2020). Ayrıca UNESCO, erken çocukluk eğitiminin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayarak, Türkiye'nin okul öncesi arz göstergelerindeki ilerlemesinin toplumsal eşitlik ve fırsat adaleti açısından stratejik önem taşıdığını belirtmektedir. Bu karşılaştırmalar, Türkiye'nin son yirmi yılda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında kayda değer bir gelişim gösterdiğini, ancak uluslararası standartlara yaklaşabilmek için kapasite artırımı, öğretmen yetiştirme politikalarının güçlendirilmesi ve bölgesel farklılıkların azaltılması yönünde daha kapsamlı adımlar atılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de Okul Öncesi Arz Göstergeleri

Türkiye'de okul öncesi eğitimin arz göstergeleri, okul sayısı, derslik kapasitesi, öğretmen istihdamı ve öğrenci kayıt oranları gibi temel ölçütlerle değerlendirilmektedir. 2000'li yılların başında okul öncesi kurumlarının sayısı sınırlı iken, özellikle 2010 sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın stratejik planları doğrultusunda okul sayısında ve derslik kapasitesinde belirgin bir artış gözlenmiştir (MEB, 2013). Öğretmen arzı ise bu dönemde en kritik göstergelerden biri olmuş, okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının genişletilmesiyle birlikte öğretmen sayısında kayda değer bir yükseliş yaşanmıştır (Gürkan, 2014). Öğrenci kayıt oranları açısından bakıldığında, 2005 yılında %11 düzeyinde olan okul öncesi okullaşma oranı, 2020 yılına gelindiğinde %45'in üzerine çıkmıştır (TÜİK, 2021). Bununla birlikte bölgesel farklılıklar arz göstergelerinde önemli bir eşitsizlik yaratmaktadır; batı illerinde okul öncesi kurumlara erişim daha yüksek iken, doğu ve güneydoğu illerinde arz göstergeleri düşük kalmıştır (Erkan & Kırca, 2010). Uluslararası karşılaştırmalarda ise Türkiye'nin okul öncesi arz göstergeleri OECD ortalamalarının altında seyretmekte, bu durum hem kapasite hem de öğretmen arzı açısından politika yapıcılar için önemli bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2019). Dolayısıyla Türkiye'de okul öncesi arz göstergeleri, son yirmi beş yılda kayda değer bir gelişim göstermiş olsa da, bölgesel eşitsizliklerin azaltılması ve uluslararası standartlara yaklaşılması açısından hâlâ stratejik öneme sahiptir.

3. 2000–2010 Dönemi: Okul Öncesi Eğitim ve MEB’İN İlk Stratejik Planları

2000’li yılların başında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlığı oldukça sınırlıydı. Okullaşma oranları düşük seviyelerde seyretmekte, özellikle kırsal bölgelerde okul öncesi kurumlara erişim imkânı neredeyse yok denecek kadar azdı. Bu dönemde okul öncesi eğitim daha çok büyük şehirlerde ve sosyoekonomik açıdan avantajlı bölgelerde yoğunlaşmış, kırsal kesimde yaşayan çocuklar için okul öncesi eğitime erişim ciddi bir sorun olarak kalmıştır (Aral & Baran, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2000’li yılların başında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için stratejik planlar hazırlamaya başlamış ve bu planlarda erken çocukluk eğitiminin zorunlu eğitim öncesinde kritik bir basamak olduğu vurgulanmıştır. 2004 yılında hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Strateji Belgesi” ile okul öncesi kurumlarının sayısının artırılması, öğretmen yetiştirme kapasitesinin geliştirilmesi ve bölgesel farklılıkların azaltılması hedeflenmiştir (MEB, 2004). Bu belgeler, Türkiye’de okul öncesi eğitimin ilk kez sistematik bir politika alanı olarak ele alındığını göstermektedir.

Okul Sayısı ve Öğretmen İstatistikleri

2000–2010 yılları arasında okul öncesi kurumlarının sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. 2000 yılında yaklaşık 2.500 okul öncesi kurum bulunurken, 2010 yılına gelindiğinde bu sayı 6.200’e yükselmiştir. Öğretmen sayısı da aynı dönemde 12.000’den 32.000’e çıkmıştır (TÜİK, 2011). Bu artış, okul öncesi eğitimin arz göstergelerinde önemli bir gelişim olduğunu ortaya koysa da, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı hâlâ OECD ortalamalarının üzerinde kalmıştır.

Bölgesel Farklılıklar

2000–2010 döneminde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik politikalar uygulanmış olsa da, bölgesel farklılıklar belirgin şekilde devam etmiştir. Batı illerinde okul öncesi kurumlara erişim daha yüksek seviyelerde gerçekleşirken, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okul öncesi kurum sayısı ve öğretmen arzı oldukça sınırlı kalmıştır. Bu durum, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında sosyoekonomik ve coğrafi faktörlerin belirleyici olduğunu göstermektedir (Küçüker, 2006). Bölgesel eşitsizlikler, sonraki yıllarda hazırlanan stratejik planlarda öncelikli çözüm alanı olarak ele alınmıştır.

2010–2020 Dönemi: Zorunlu Eğitimin Genişlemesi ve Okul Öncesine Etkisi

2010’lu yıllarda Türkiye’de zorunlu eğitimin kapsamı genişletilmiş ve bu durum okul öncesi eğitime dolaylı etkiler yaratmıştır. Zorunlu eğitim öncesinde çocukların okul öncesi kurumlara yönlendirilmesi, özellikle büyük şehirlerde okul öncesi talebini artırmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2010–2014 Stratejik Planı’nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, zorunlu eğitim öncesinde çocukların hazırbulunuşluk düzeyini yükseltmek için kritik bir hedef olarak tanımlanmıştır (MEB, 2010). Bu dönemde okul öncesi eğitimin, ilkokula geçişte eşitsizlikleri azaltıcı bir işlev üstlendiği vurgulanmıştır.

2012’deki 4+4+4 Düzenlemesi Sonrası Yansımalar

2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 düzenlemesi, zorunlu eğitimi 12 yıla çıkarmış ve okul öncesi eğitimin konumunu yeniden tartışmaya açmıştır. Düzenleme doğrudan okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirmemiş olsa da, ilkokula başlama yaşının düşürülmesi okul öncesi kurumlara olan talebi artırmıştır. Bu süreçte okul öncesi eğitimin ilkokula hazırlık işlevi daha fazla önem kazanmış, politika belgelerinde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için yeni yatırımlar öngörülmüştür (Akyüz, 2013).

Okul Öncesi Kurum Sayısında Hızlı Artış

2010–2020 döneminde okul öncesi kurum sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır. 2010 yılında yaklaşık 6.200 olan okul öncesi kurum sayısı, 2020 yılına gelindiğinde 12.800’e ulaşmıştır. Bu artış, özellikle büyükşehirlerde ve gelişmiş bölgelerde yoğunlaşmış, ancak Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde artış daha sınırlı kalmıştır (Şahin, 2019). Kurum sayısındaki artış, okul öncesi eğitimin arz göstergelerinde önemli bir gelişim olduğunu ortaya koysa da, bölgesel eşitsizlikler devam etmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Arz Üzerindeki Etkisi

Bu dönemde öğretmen yetiştirme politikaları da okul öncesi arz göstergeleri üzerinde belirleyici olmuştur. Eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin kontenjanları artırılmış, pedagojik formasyon programlarıyla öğretmen arzı desteklenmiştir. 2014 sonrası dönemde öğretmen yetiştirme politikalarında kaliteyi artırmaya yönelik düzenlemeler yapılmış, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarına katılımı teşvik edilmiştir (Küçük & Alisinanoğlu, 2015). Öğretmen arzındaki artış, okul öncesi kurumların kapasitesini genişletmiş, ancak öğretmen niteliği konusunda uluslararası standartlara ulaşmada hâlâ eksiklikler olduğu belirtilmiştir.

2020–2025 Dönemi: Pandemi Sürecinin Okul Öncesi Arzına Etkisi

2020 yılında COVID-19 pandemisi, okul öncesi eğitimin arz göstergelerini doğrudan etkilemiştir. Okulların uzun süreli kapatılması, yüz yüze eğitimin kesintiye uğraması ve dijitalleşme sürecinin hızlanması, okul öncesi kurumların işleyişini ciddi biçimde değiştirmiştir. Özellikle küçük yaş gruplarının çevrim içi eğitime uyum sağlamada güçlük yaşaması, okul öncesi arzın niteliğini tartışmaya açmıştır (Bozkurt, 2020). Bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı, dijital platformlar üzerinden okul öncesi içerik üretmeye başlamış, ancak erişim imkânları sosyoekonomik farklılıklar nedeniyle eşitsizlik yaratmıştır (Yıldız & Kılıç, 2021).

Yeni Yatırımlar ve Devlet Teşvikleri

Pandemi sonrası dönemde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması için devlet tarafından çeşitli teşvikler uygulanmıştır. 2021–2023 yılları arasında okul öncesi kurumlarının fiziki kapasitesini artırmaya yönelik yatırımlar yapılmış, özellikle dezavantajlı bölgelerde yeni anaokulları açılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2022–2026 Stratejik Planı'nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, erken çocukluk döneminde fırsat eşitliğinin sağlanması için öncelikli hedeflerden biri olarak belirlenmiştir (MEB, 2022). Bu yatırımlar, okul öncesi arz göstergelerinde niceliksel artış sağlamış, aynı zamanda öğretmen istihdamına yönelik yeni düzenlemelerle desteklenmiştir.

Özel Okul Öncesi Kurumlarının Artışı

2020–2025 döneminde özel okul öncesi kurumlarının sayısında da belirgin bir artış yaşanmıştır. Özellikle büyükşehirlerde orta ve üst gelir gruplarına yönelik özel anaokullarının yaygınlaşması, okul öncesi arzın çeşitlenmesine katkı sağlamıştır. Ancak bu artış, kamu kurumları ile özel kurumlar arasındaki erişim farkını artırmış, okul öncesi eğitimin sosyoekonomik eşitsizlikleri yeniden üretme riskini gündeme getirmiştir (Erdoğan & Demir, 2023). Bu bağlamda özel kurumların artışı, arz göstergelerinde çeşitlilik sağlarken, eşitlik açısından yeni tartışmaları beraberinde getirmiştir.

2023 Sonrası Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Hale Getirilmesi Tartışmaları

2023 sonrasında okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, eğitim politikalarının en önemli gündem maddelerinden biri olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan politika belgelerinde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim öncesinde tüm çocuklar için erişilebilir hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2023). Akademik literatürde ise bu tartışmalar, erken çocukluk döneminde fırsat eşitliğini güçlendirecek bir adım olarak değerlendirilmekte; ancak altyapı, öğretmen arzı ve bölgesel farklılıkların giderilmesi gibi

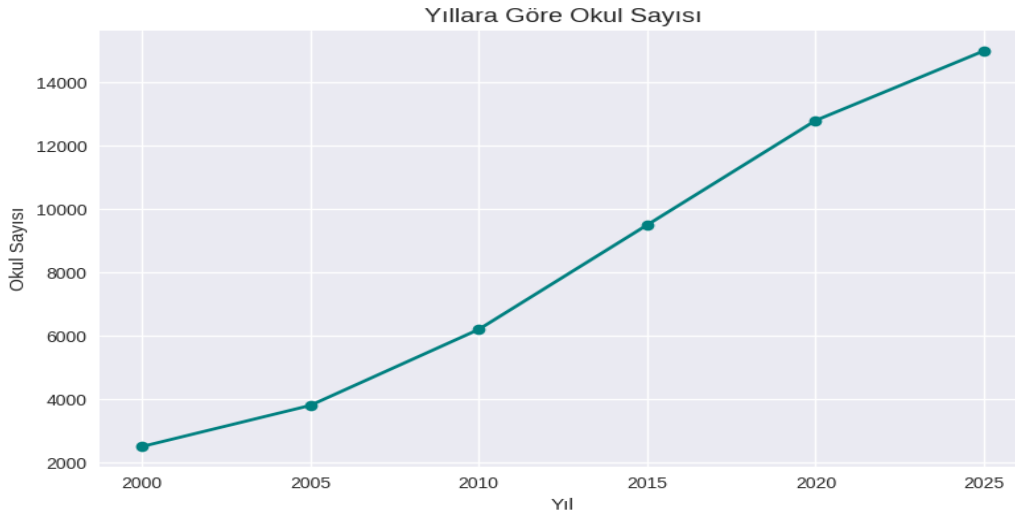
koşulların sağlanmadan zorunluluğun uygulanmasının yeni sorunlar doğurabileceği belirtilmektedir (Karadeniz, 2024). Bu tartışmalar, Türkiye'nin 2030 eğitim hedefleri açısından kritik bir dönüm noktası niteliği taşımaktadır.

6. İstatistiki Analiz

Yıllara Göre Okul Sayısı

2000–2025 döneminde Türkiye’de okul öncesi kurumlarının sayısında dikkat çekici bir artış yaşanmıştır. 2000 yılında yaklaşık 2.500 okul öncesi kurum bulunurken, 2010’da bu sayı 6.200’e, 2020’de ise 12.800’e yükselmiştir. 2025 yılı için öngörüler, okul sayısının 15.000 civarına ulaştığını göstermektedir (TÜİK, 2025). Bu artış, özellikle 2010 sonrası dönemde devlet yatırımlarının yoğunlaşmasıyla hızlanmıştır.

Şekil 1. 2000–2025 arasında okul sayısının değişimi



Kaynak: TÜİK, 2025.

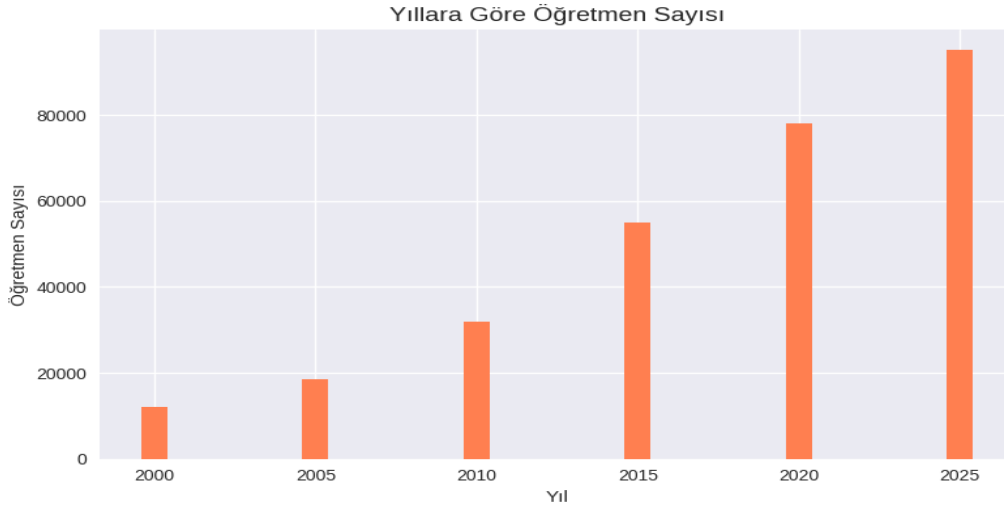
Şekil 1’e göre, 2000–2025 arasında okul öncesi kurumlarının sayısında sürekli bir artış gözlenmektedir. Özellikle 2010 sonrası devlet yatırımlarıyla okul sayısında hızlı bir yükseliş yaşanmış, 2000’de 2.500 olan kurum sayısı 2025’te 15.000’e ulaşmıştır. Bu eğilim, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Sayısı

Okul öncesi öğretmen sayısındaki hızlı yükseliş, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin niteliğini artıran en önemli gelişmelerden biridir. Öğretmen arzının büyümesi, çocukların daha nitelikli eğitim ortamlarına erişimini kolaylaştırmış, aynı zamanda okul öncesi eğitimin toplumsal kabulünü güçlendirmiştir. Eğitim fakültelerinin kapasite artırımı ve öğretmen

yetiştirme politikalarının çeşitlenmesi, bu sürecin temel belirleyicileri olmuştur. Bu eğilim, Türkiye’nin okul öncesi eğitimde erişim ve kaliteyi artırma hedefleriyle uyumlu bir gelişim çizgisi sergilemektedir (MEB, 2022).

şekil 2. Öğretmen sayısının yıllara göre değişimi



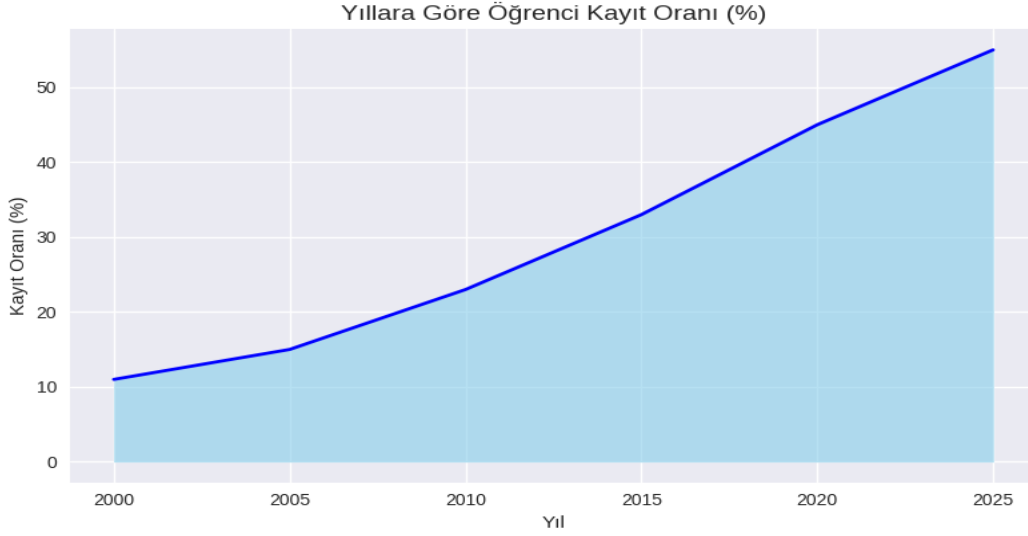
Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, 2022.

şekil 2’ ye göre, ğretmen arzı, okul öncesi eğitimin niteliğini doğrudan belirleyen bir göstergedir. 2000’de 12.000 olan ğretmen sayısı, 2025’te yaklaşık 95.000’e yükselmiştir. Bu artış, ğretmen yetiştirme programlarının genişletilmesi ve kontenjanların artırılmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Öğrenci Kayıt Oranları

Okul ncesi eğitime katılım oranları, arz göstergelerinin toplumsal karşılığını ortaya koymaktadır. 2000 yılında %11 düzeyinde olan okullaşma oranı, 2010’da %23’e, 2020’de %45’e ve 2025’te %55’e yükselmiştir (OECD, 2021). Bu artış, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların etkili olduğunu göstermektedir.

Şekil 3. Öğrenci kayıt oranlarının yıllara göre değişimi



Kaynak: OECD, 2021.

Şekil 3'e göre; 2000 yılında %11 düzeyinde olan okul öncesi okullaşma oranı, 2025'te %55'e çıkmıştır. Bu artış, okul öncesi eğitimin toplumsal kabulünün güçlendiğini ve devlet politikalarının erişimi artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Bölgesel Dağılım

Arz göstergelerindeki artışa rağmen bölgesel farklılıklar belirgin şekilde devam etmektedir. Batı illerinde okul öncesi kurumlara erişim daha yüksek seviyelerde gerçekleşirken, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okul sayısı ve öğretmen arzı sınırlı kalmıştır. Bu durum, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında sosyoekonomik ve coğrafi faktörlerin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Erdoğan & Şahin, 2020).

Eğilim Analizi: 2000–2025 Büyüme Hızları

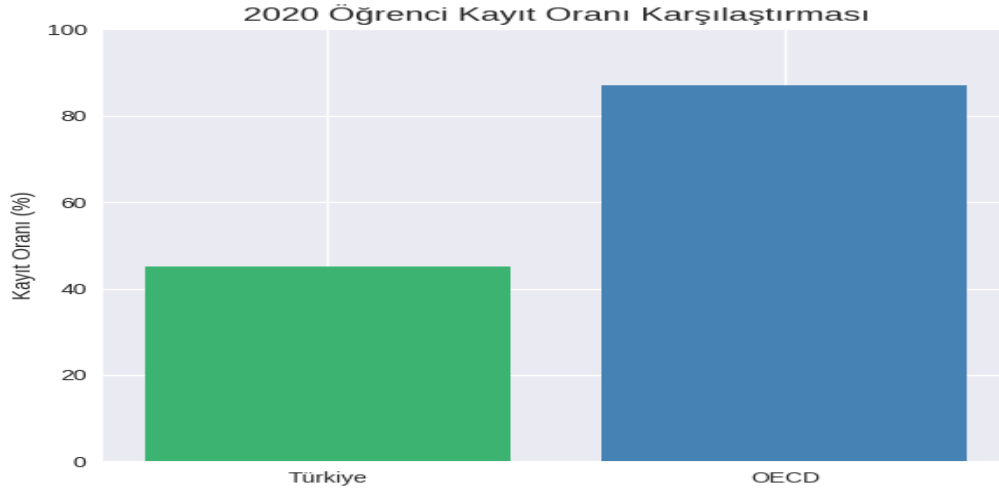
2000–2025 döneminde okul öncesi kurum sayısında yaklaşık %500, öğretmen sayısında %700 ve öğrenci kayıt oranlarında %400'lük bir artış yaşanmıştır. Bu eğilim, Türkiye'nin okul öncesi arz göstergelerinde kayda değer bir gelişim gösterdiğini ortaya koysa da, artış hızının bölgesel olarak farklılıklar içerdiği görülmektedir (TÜİK, 2021).

OECD Ortalamaları ile Karşılaştırma

Uluslararası karşılaştırmalarda Türkiye'nin okul öncesi arz göstergeleri OECD ortalamalarının gerisinde kalmaktadır. OECD ülkelerinde 3–5 yaş grubunda okullaşma oranı %87 düzeyindeyken, Türkiye'de bu oran 2020'de %45, 2025'te ise %55 civarında gerçekleşmiştir (OECD, 2021). Öğretmen-çocuk oranı açısından da Türkiye'nin OECD

ortalamasının üzerinde olduğu, bu durumun öğretmen arzının niteliğini artırmaya yönelik politikaların önemini ortaya koyduğu görülmektedir (UNESCO, 2020).

Şekil 4. Türkiye ve OECD karşılaştırması



Kaynak: OECD, 2024.

Şekil 4'e göre; 2020 yılında Türkiye'de okul öncesi okullaşma oranı %45 iken, OECD ortalaması %87 olarak gerçekleşmiştir. Bu fark, Türkiye'nin son yıllarda kaydettiği ilerlemeye rağmen uluslararası standartlara ulaşmada hâlâ mesafe kat etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

25 Yılda Okul Öncesi Arzındaki Dönüşüm

Türkiye'de okul öncesi eğitime ilişkin okullaşma oranlarının yıllar içindeki seyri, tarihsel gelişmelerle paralel biçimde dikkat çekici dalgalanmalar göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre 2011/12 eğitim-öğretim yılında 3-5 yaş grubunda okullaşma oranı yaklaşık %33, 4-5 yaş grubunda %44 ve yalnızca 5 yaş grubunda %66 düzeyindeyken; 2012/13 yılında bu oranlar sırasıyla %27, %38 ve %40'a gerilemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Bu düşüş, özellikle 5 yaş grubunda belirgin olmuş ve aynı yıl yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemiyle ilişkilendirilmiştir. Zorunlu eğitimin kademelendirilerek yeniden yapılandırıldığı bu sistemde ilkokula başlama yaşının aşağı çekilmesi, okul öncesi uygulamalarda geçici belirsizlikler yaratmış ve bazı çocukların doğrudan ilkokula yönlendirilmesine yol açmıştır (Özer, 2023). Yaklaşık yedi yıl sonra yaşanan ikinci önemli azalma ise 2020/21 eğitim-öğretim yılında gözlemlenmiştir. Örneğin, 2019/20'de 5 yaş grubu

için okullaşma oranı %71 iken, pandemi koşullarının etkisiyle 2020/21’de %57’ye gerilemiştir (OECD, 2023). COVID-19 sürecinde yüz yüze eğitimin duraksaması, ailelerin sağlık gerekçeleriyle çocuklarını okula göndermekte tereddüt etmeleri ve erişimde yaşanan aksaklıklar bu düşüşün temel nedenleri arasında yer almıştır (Toran, 2024).

Bununla birlikte uzun vadeli eğilim incelendiğinde okul öncesi eğitime erişimde istikrarlı bir artış olduğu görülmektedir. Nitekim 2009/10 eğitim-öğretim yılında 3-5 yaş grubu için %27 düzeyinde olan okullaşma oranı, 2022/23 yılında %51’e; aynı dönemde 5 yaş grubu için %39 olan oran ise %85’e yükselmiştir (OECD, 2023). Cinsiyet temelli veriler incelendiğinde erkek ve kız çocuklarının katılım oranlarının genel olarak benzer seyir izlediği, ancak bazı yıllarda erkek çocukların kızlara kıyasla birkaç puan daha yüksek olduğu görülmektedir (Özer, 2023). Bu farklar düşük düzeyde kalmakla birlikte, eğitime erişimde cinsiyet eşitliği bağlamında dikkate alınması gereken küçük farklılıklar içermektedir.

Öte yandan, tüm bu olumlu gelişmelere karşın kırsal bölgelerde ve dezavantajlı topluluklarda okul öncesi eğitime erişimde yapısal eşitsizliklerin sürdüğü dikkat çekmektedir. Bu nedenle merkezi ve yerel düzeyde yürütülen destekleyici politikaların ve eğitim yatırımlarının devamlılığı, erişim adaletinin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir (OECD, 2023; Toran, 2024).

Son yirmi beş yılda Türkiye’de okul öncesi eğitimin arz göstergelerinde kayda değer bir dönüşüm yaşanmıştır. 2000’li yılların başında sınırlı sayıda okul ve düşük öğretmen arzı ile ilerleyen sistem, 2010 sonrasında devlet politikalarının önceliklendirmesiyle hızlı bir büyüme sürecine girmiştir. Okul sayısı ve derslik kapasitesi yaklaşık altı kat artarken, öğretmen sayısı sekiz kat yükselmiş, öğrenci kayıt oranları ise dört katına çıkmıştır. Bu gelişmeler, okul öncesi eğitimin artık yalnızca büyük şehirlerde değil, kırsal bölgelerde de daha görünür hale geldiğini göstermektedir (Gürkan, 2018). Ancak bölgesel farklılıkların devam etmesi, arz göstergelerindeki büyümenin eşitsiz dağıldığını ortaya koymaktadır.

Politika Önerileri: Bölgesel Eşitsizliklerin Azaltılması ve Öğretmen Arzının Güçlendirilmesi

Türkiye’de okul öncesi eğitimin geleceği açısından en kritik politika önerileri, bölgesel eşitsizliklerin azaltılması ve öğretmen arzının güçlendirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okul öncesi kurumlara erişim hâlâ sınırlı düzeyde olup, bu bölgelerde yeni yatırımların artırılması gerekmektedir (Erdoğan & Demir, 2022). Öğretmen arzı açısından ise yalnızca niceliksel artış değil, niteliksel gelişim de önem taşımaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinin güncellenmesi, hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, okul öncesi eğitimin kalitesini yükseltecek temel adımlar olarak görülmektedir (Küçük & Alisinanoğlu, 2017).

2030 Hedefleri İçin Öngörüler

Türkiye’de okul öncesi eğitimin geleceğine yönelik öngörüler, özellikle kırsal bölgelerde ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının da bu hizmetten eşit biçimde yararlanabilmesi için erişim kolaylığının sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Dezavantajlı bölgelerde okul öncesi kurumlarının sayısının artırılması ve taşıma merkezi ana sınıflarının oluşturulması, coğrafi ve sosyoekonomik engelleri aşmada kritik bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca farklı kurumlara bağlı ya da atıl durumda bulunan alanların anasınıfına dönüştürülmesi, mevcut kaynakların etkin kullanımını sağlayarak arz kapasitesini genişletecektir.

Anaokullarının zorunlu eğitim kapsamına alınması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması, okul öncesi eğitimin toplumsal kabulünü güçlendirecek ve uzun vadede okullaşma oranlarını artıracaktır. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için mali kaynakların artırılması, ücretsiz eğitim imkânlarının sunulması, öğrencilere kırtasiye desteği ve maddi yardım sağlanması, özellikle dezavantajlı grupların eğitime erişimini kolaylaştıracaktır. Ulusal kalkınma planları ile yerel eğitim stratejileri arasında uyum sağlanarak bu politikaların koordineli biçimde uygulanması, okul öncesi eğitimin sürdürülebilirliğini güvence altına alacaktır. Son olarak, Millî Eğitim Şûraları, kalkınma planları ve okul öncesi eğitime yönelik diğer çalışmalarda alınan kararların dikkate alınarak hayata geçirilmesi, erken çocukluk eğitiminin hem niceliksel hem de niteliksel açıdan gelişimini destekleyecek ve 2030 hedefleri doğrultusunda Türkiye’nin okul öncesi eğitimde uluslararası standartlara yaklaşmasına katkı sağlayacaktır.

2030 yılına yönelik öngörüler, Türkiye’nin okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirme tartışmalarını somut politikaya dönüştürmesi gerektiğini göstermektedir. OECD ve UNESCO raporları, Türkiye’nin okul öncesi okullaşma oranını %70’in üzerine çıkarması halinde erken çocukluk döneminde fırsat eşitliğini güçlendireceğini vurgulamaktadır (UNESCO, 2021; OECD, 2022). Bu hedefe ulaşmak için devletin bölgesel yatırımları artırması, özel kurumlarla kamu kurumları arasındaki erişim farkını azaltması ve öğretmen niteliğini yükseltmesi kritik öneme sahiptir. 2030 vizyonunda okul öncesi eğitimin yalnızca bir hazırlık basamağı değil, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde eşitlikçi bir temel sağlayan zorunlu bir eğitim kademesi olarak konumlandırılması beklenmektedir.

Kaynakça

- Akduman, G. (2016). *Erken çocukluk döneminde gelişimsel destek ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2013). Türkiye’de 4+4+4 düzenlemesi ve okul öncesi eğitime etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 15–30.
- Aral, N., & Baran, G. (2001). Türkiye’de okul öncesi eğitimin durumu ve gelişim süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(2), 1–15.
- Aral, N., & Kandır, A. (2006). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1–15.
- Avraamidou, L. (2015). Exploring learning in early childhood beyond the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 201–212.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sürecinde okul öncesi eğitimin dönüşümü. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 23–45.
- Cooper, L. (2015). Outdoor learning and early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 356–370.
- Çelik, Z. (2017). Türkiye’de okul öncesi eğitim politikalarının dönüşümü: 2000 sonrası gelişmeler. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 45–62.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Çocuk gelişiminde bütüncül yaklaşım. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 45–60.
- Erdoğan, Ç., & Demir, S. (2022). Türkiye’de okul öncesi eğitimin bölgesel eşitsizlikleri ve politika önerileri. *Eğitim ve Toplum*, 20(3), 145–162.
- Erdoğan, Ç., & Demir, S. (2023). Türkiye’de özel okul öncesi kurumlarının artışı ve sosyoekonomik etkileri. *Eğitim ve Toplum*, 21(2), 115–134.
- Erdoğan, Ç., & Şahin, H. (2020). Türkiye’de okul öncesi eğitimin bölgesel dağılımı ve eşitsizlikler. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 215–234.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında bölgesel farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 95–106.

- Gürkan, T. (2014). Türkiye’de okul öncesi öğretmen yetiştirme politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 123–140.
- Gürkan, T. (2018). Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişim süreci ve arz göstergeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 215–234.
- Hannu, S. (1993). Learning environments in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 5–18.
- Karadeniz, Ş. (2024). Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi üzerine politika tartışmaları. *Eğitim Politikaları Araştırma Dergisi*, 12(1), 55–78.
- Kaya, Y. (2015). Okul öncesi eğitimde öğretmen arzı ve nitelik sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 25–39.
- Kandır, A. (2001). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze okul öncesi eğitimin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1–14.
- Koçyiğit, S. (2014). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ve günümüzdeki durumu. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 95–106.
- Küçük, M., & Alisinanoğlu, F. (2015). Okul öncesi öğretmen yetiştirme politikalarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 451–470.
- Küçük, M., & Alisinanoğlu, F. (2017). Okul öncesi öğretmen yetiştirme politikalarının niteliği üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 95–118.
- Küçüker, S. (2006). Türkiye’de okul öncesi eğitimin bölgesel farklılıkları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 45–60.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Strateji Belgesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *2005–2010 Stratejik Plan*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *2010–2014 Stratejik Plan*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Milli Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2011/12. Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *2010–2014 Stratejik Plan*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *XX. Milli Eğitim Şûrası Raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *2022–2026 Stratejik Plan*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Türkiye Yüzyılı Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millet Meclisi Kararı. (2019). *On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2019–2023)*. Ankara: Resmî Yayınlar.
- Millet Meclisi Kararı. (2023). *On İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2023–2028)*. Ankara: Resmî Yayınlar.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators – Türkiye*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- Oktay, A. (1990). *Okul öncesi eğitimde program geliştirme çalışmaları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Oktay, A. (1999). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü, bugünü ve yarını*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özer, M. (2023). Türkiye’de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün değerlendirilmesi. *Higher Education Studies*, 13(1), 1–20.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3214686>
- Polat, S. (2018). Türkiye’de okul öncesi eğitime erişim ve arz göstergeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 451–468.
- Şahin, H. (2019). Türkiye’de okul öncesi kurumlarının gelişimi ve bölgesel farklılıklar. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 122–140.
- Toran, M. (2024, 6 Ekim). Türkiye okul öncesi eğitimden vazgeçmiş. *Evrensel Gazetesi*.

<https://www.evrensel.net/haber/530042/prof-dr-mehmet-toran-turkiye-okul-oncesi-egitimden-vazgecmis>

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023). *Türkiye'deki Çocuklar 2023 İstatistiklere Bakış*. Ankara: TÜİK Yayınları

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2025). Resmî İstatistik Programı – Eğitim İstatistikleri. Ankara: TÜİK Yayınları.

<https://www.tuik.gov.tr>

UNICEF. (2005). *Early Childhood Development and Education in Turkey: Policy Review*. Ankara: UNICEF Türkiye Ofisi.

UNESCO. (2015). *Early childhood education and care policy review: Turkey*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report: Early Childhood Care and Education*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021: Early Childhood Education*. Paris: UNESCO Publishing.

Yıldız, H., & Kılıç, R. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin dijitalleşmesi ve eşitsizlikler. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 201–220.

Özgeçmiş

Mine Ayanoğlu

Mine Ayanoğlu Mardin ilinde doğdu. İlk ve orta öğrenimi Mardin’ de tamamladıktan sonra lisans öğrenimini Anadolu üniversitesi Okul öncesi Öğretmenliği bölümünde 2004 yılında tamamladı. Bazı özel eğitim kurularında ve devlet okullarında okul öncesi öğretmenliği yaptıktan sonra Mardin Artuklu Üniversitesine 2012 yılında Öğretim Görevlisi olarak atandı. 2016 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisansını tamamladı. 2016-2019 yılları arasında Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri bölüm başkanlığı yaptı. 2022 yılında İnönü Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında doktorayı tamamladı. Okul Öncesi dönem, Erken Çocukluk Dönemi, Davranış Problemi Sergileyen Çocuklar ve Eğitimleri konularında çalışmaları bulunmaktadır.

YATILI BÖLGE OKULLARI (YBO) TALEBİNDE DÖNÜŞÜM⁸

Hüseyin Bilgiç⁹

Giriş

Eğitim, bireyler için anayasal hak olarak ele alınan bir unsurdur. Ülkemizde bu durumun en temel dayanaklarından birisi 1982 Anayasası’nda yer alan 42. maddedir. Söz konusu maddede “Kimse eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz.” ifadesi yer almakta, böylece eğitime erişim hakkı anayasal güvence altına alınmaktadır. Bu düzenleme, eğitim hakkının yalnızca bireysel bir tercih değil, devletin güvence altına almakla yükümlü olduğu kamusal bir hak olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Eğitim hakkının anayasal düzeyde tanımlanması, devletin bu alandaki sorumluluklarını da beraberinde getirmekte; bu sorumlulukların başında ise 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinin 8.maddesinde geçen imkan ve fırsat eşitliği ilkesinin gözetilmesi gelmektedir. Herkesin eşit imkan ve fırsatta eğitime ulaşması temel gaye olarak ön plana çıkmaktadır. Bu ilkeye göre eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanmalıdır. Böylece her bireyin sosyoekonomik kökeni, cinsiyeti, yaşadığı bölge ya da kültürel farklılıkları ne olursa olsun eğitime eşit koşullarda erişebilmesi güvence altına alınabilmektedir.

Bu yaklaşım, eğitimde yalnızca erişim hakkını değil, aynı zamanda adil ve kapsayıcı bir öğrenme ortamının sağlanmasını da içermektedir. Karasar (1979)’a göre okullar, herhangi bir toplumsal grubun etkisi altına bırakılmamalıdır. Eğitim sistemi, toplumdaki kültürel farklılıkların açıkça kabul edilmesi ve her birinin değerli olduğunun gözetilmesi üzerine inşa edilmeli; bu doğrultuda işlerlik kazanmalıdır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ise tüm grupla kıyaslama yapılmaktan ziyade, her bireyin kendi gelişim süreci esas alınmalıdır. Bu ilkeler ışığında, devletin eğitim hakkını güvence altına alma yükümlülüğü, yalnızca fiziksel erişim sağlamakla sınırlı değildir. Aynı zamanda, eğitimin niteliğini artırmak, öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek bir ortam sunmak ve eğitim sürecinin her aşamasında adaleti tesis etmek de bu yükümlülüğün ayrılmaz parçalarıdır. Bu bağlamda, müfredatın çoğulcu ve kapsayıcı bir anlayışla gözden geçirilmesi, eğitim materyallerinin ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin toplumdaki tüm kesimleri gözetecek şekilde tasarlanması hayati önem taşımaktadır. Eğitim hakkının gerçekleşmesi, toplumsal adaletin ve sosyal barışın

⁸ Bu çalışma Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yapılan “Yatılı Bölge Ortaokullarına Olan Talebin Eğitim Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Çözümlemesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

⁹ Hüseyin BİLGİÇ- MEB Öğretmen, ORCID: 0000-0002-8360-3207.

temel taşlarından biri olarak görülmekte; bu haktan mahrumiyet yalnızca bireysel değil, toplumsal gelişimi de sekteye uğratmaktadır.

Birçok yönü bulunan eğitim, yukarıda ele alınan biçimde, yalnızca anayasal ve kamusal bir hak değil, aynı zamanda birey için özel ve sosyal getiriler sağlayan çok boyutlu bir olgudur. Gölpek (2012) bu getirileri şöyle açıklamaktadır: Özel getiriler, bireyin eğitim aracılığıyla elde ettiği ve topluma doğrudan yansımaya faydaları ifade etmektedir. Bu faydalar, eğitimin bireyin gelecekte istihdam edilme olasılığını artırmakta, iş gücü verimliliğini geliştirmekte ve gelir elde etme kapasitesini yükseltmektedir. Böylelikle birey, artan gelir düzeyi sayesinde daha fazla mal ve hizmetten yararlanabilmektedir. Sosyal getiriler ise, bireyin kendisine ait olmayan, ancak birey tarafından toplumun diğer üyelerine yansıyan faydalardır. Bu faydalar, vergi gelirlerinin artması ve eğitilmiş bireylerin üretkenliği sayesinde milli gelire katkı sağlaması şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Eğitimin bireye özel ve sosyal getirisi olduğu gibi toplum için de toplumsal getirileri bulunmaktadır. Bu toplumsal getiriler ekonomik kalkınma ve toplumsal kalkınmada belirleyici rol oynamaktadır. Bugün kalkınma çabası içinde olan ülkelerin yapması gereken, kalkınma çabasının gerektirdiği ve insan unsuru ile ilgili bir şart olan eğitim seviyesinin ve sisteminin geliştirilmesidir (Serin, 1979). Toplumlar kendilerine en uygun eğitim seviyesi ve sistemini geliştirerek teknolojik ilerlemeleri takip edebilmekte, ekonomi üretkenliklerini artırabilmekte, tabakalar arası eşitsizlikleri azaltarak toplumsal barışı da sağlayabilmektedir.

Tüm bu bireysel ve toplumsal getirileriyle eğitim, gösteriyor ki, bir hak olmaktan da öte devletler tarafından gelişmiş ülkeler ile rekabet etmede göz ardı edilmemesi gereken bir unsurdur. Erbudak'ın (2024) ifade ettiği gibi bireylerin değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum gösterebilmelerini, kazandıkları bilgileri okul dışındaki hayatlarında kullanabilmelerini ve toplum tarafından kabul görmüş değerlere, yeterliklere sahip olabilmelerini sağlayan eğitim; donatılmış istendik vatandaş yetiştirmekte önem arz etmektedir. Bu durumun farkında olan devletler “istendik vatandaş” kavramına dikkate alarak vatandaşlarını bir yatırım olarak görüp ülkelerinin kalkınmalarında rol alacak hale getirmektedir. Burada zorunlu eğitim kavramı ön plana çıkmaktadır; çünkü devletlerin bu hedeflere ulaşabilmesi, eğitim sürecine tüm bireylerin katılımının güvence altına alınmasıyla mümkün olmaktadır. Erçelebi'ye (2000) göre bir ülkenin halkına verdiği zorunlu eğitim süresi ile kalkınmışlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu bağlamda zorunlu eğitim, bireylerin nitelikli bir şekilde topluma kazandırılmasının yanı sıra devletlerin geleceğini şekillendiren stratejik bir unsur olarak da değerlendirilmektedir.

Türk eğitim sistemine bakıldığında, zorunlu eğitim kavramının farklı eğitim kademelerini kapsadığı görülmektedir. Bu sistem genel olarak örgün ve yaygın olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmakta, örgün eğitim ise okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere beş temel kademeden oluşmaktadır. Bu öğretim kademeleri içerisinde özellikle ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademeleri öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları açısından kritik bir rol üstlenmekte olup zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmektedir. Bu uygulamanın hayata geçirilmesi, Türkiye’de eğitim alanında yapılan reformların bir sonucu olarak, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu ve kademeli 12 yıllık eğitim uygulamasına geçilmesiyle olmuştur (Özbaş ve Yalçın, 2019). Bu düzenleme ile öğrencilerin eğitim süreçlerinin daha sistematik bir yapıya kavuşturulması, eğitim sürekliliğinin sağlanması ve her bireyin belirli bir seviyeye kadar eğitim alma hakkının güvence altına alınması amaçlanmıştır. Günümüzde hâlâ devam eden bu uygulamanın, toplumsal talepler, demografik değişimler, ekonomik koşullar ve eğitim politikalarındaki gelişmelere bağlı olarak ilerleyen yıllarda yeniden şekillenmesi ve günün şartlarına uyarlanması beklenmektedir.

Zorunlu eğitim kapsamında olan kademelerden ilki olan ilkokullar, öğrencilerin topluma uyumuna hizmet etmeye, yeni davranışlar benimsemesine, sosyal ve duyuşsal becerilerine yardımcı olurken (Adıgüzel ve diğerleri, 2016); ortaokullar daha çok akademik ve sosyal becerilerin ön plana çıktığı bir kademedir (Savaş, 2022). Ayrıca ortaokul ortamı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmelerinin, grup içi etkileşim becerilerinin pekiştirilmesinin, karar verme süreçlerinin desteklenmesinin ve “okul-aile/ okul-toplum iş birliklerinin” yoğun olduğu bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu beklentilerin arttığı bu kademedeki öğrencilerin toplum adına “beşeri sermaye” olarak varlıkları devlet adına önem arz etmektedir. Eser ve Gökmen’e (2009) göre beşeri sermaye, ülkelerin üretim sürecini daha verimli kılan bilgi, beceri, tecrübe gibi pozitif değerlerdir. Eğitim açısından da “beşeri sermayesi yüksek” vatandaşlar, tüm ekonomik çarklara etki potansiyeli oluşturduğu için göz ardı edilmemesi gereken bir unsur olarak görülebilir. Habacı ve diğerleri (2013) Fransız düşünür Saint Simon’un ifadesini şöyle aktarmaktadır: Fransa’daki tüm tıbbi cihazlar bir gecede yok olsa, aynı seviyeye altı ay içinde geri dönülebilir; ama tüm doktorlar bir anda kaybolsa, bugünkü düzeye ancak yüz yıl sonra ulaşılabilir. Beşeri sermayenin bu düzeyde bir önem taşıması, ortaokul kademesindeki öğrencilerin okulla buluşmasının karar vericiler tarafından göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. Ne kadar çok öğrenci okulla buluşursa öğrencinin özel ve sosyal getirisinin kaybı ihtimali o kadar azalır, denebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı’nın en

son paylaştığı olduğu eğitim-öğretim istatistiklerinde ortaokullarda net okullaşma oranı incelendiğinde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında %88,85, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında %89,84, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında %91,21, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında %91,45, ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında %89,09, olarak görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2025). Bu dalgalanmanın pek çok sebebi olabileceği gibi bu dalgalanma her bireyin okulla buluşması adına anlamlıdır ve okulla buluşturma süreci, sosyal devlet olmanın da gereklerindendir. Anayasa'nın ikinci maddesinde de geçtiği üzere sosyal bir hukuk devleti olan ülkemizde her bireyin eğitim hakkını yerine getirilmesi anayasal dayanaklara dayanmaktadır. Sosyal devlet, vatandaşların insan onuruna uygun koşullarda yaşamalarını sağlayan, toplumun tamamına yönelik hizmetler sunan ve bu hizmetleri bireyler arasında adil biçimde paylaştıran bir devlet anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Artuç ve Canbay, 2024). Bu sebeptendir ki en ücra köşelerde bile öğrencilerin eğitime kazandırılması önem arz etmektedir. Ne var ki coğrafi uzaklıklar, ekonomik yetersizlikler veya yerel altyapı eksiklikleri gibi nedenlerle standart okul hizmetlerine erişimde güçlük yaşayan öğrencilerin ihtiyaçları, ortaokul kademesinin sunduğu genel düzenlemelerle her zaman karşılanamayabilmektedir. Bu nedenle, erişim ve süreklilik sorunlarının yoğun olduğu yerleşim alanlarında ortaokul düzeyinde eğitim hizmetinin devamlılığını sağlamak üzere tasarlanmış ve öğrencilere hem barınma hem de eğitim desteği sunan yatılı bölge ortaokulları, bu bağlamda özel bir öneme sahiptir. Bu bölümün de temel odak noktalarından birisi olan yatılı bölge ortaokulları, öğrencilerin eğitim taleplerinin karşılanması adına dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yatılı bölge ortaokullarına olan talebi çözümlemeye çalışmaktır. Bu kapsamda konu; eğitimdeki arz-talep kavramları, yatılı ortaokulların tarihsel arka planı ve ülkemizde günümüzdeki yeri, sayısal veriler ve yapılan çalışmanın sonuçları altında incelenmiştir.

Eğitimde Arz ve Talep Kavramları

Arz ve talep ekonominin iki temel kavramıdır. Gümüş ve Şişman (2014) ekonomik bağlamda arzı; bir üreticinin bir malı satmak isteği olarak ele alırken, ekonomik anlamda talebi ise bir tüketicinin bir mal veya hizmeti gelir desteği ile satın alma isteği şeklinde açıklamaktadır. Arz, üreticilerin kâr elde etme beklentileriyle şekillenirken; talep, tüketicilerin ihtiyaçları, tercihleri ve gelir düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla herhangi bir mal veya hizmetin piyasadaki fiyatı, arz ve talep arasındaki etkileşim sonucunda belirlenmektedir. Eğitimdeki arza bakacak olursak, eğitim arzı eğitim kurumlarının eğitim hizmeti görmek için harcadıkları zaman (Serin, 1979) eğitim talebi ise, kişinin belirli bir konu ile ilgili olarak, belirli seviyede,

belirli bir eğitim kurumuna devam edebilme imkanı (Correa, 1963) olarak açıklanmaktadır. Eğitimin kamusal bir hizmet olması, talep oluşmadan önce sunulmasını ve aynı zamanda talep oluştuğunda bu talebi karşılaması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Bu çerçevede eğitimde arz ve talep kavramları yalnızca sayısal dengelerle değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve politik faktörlerle de şekillenmektedir. Eğitim arzı, okulların fiziki kapasitesi, öğretmen sayısı, program çeşitliliği ve teknolojik donanımı gibi unsurlarla doğrudan ilişkilirken; eğitim talebi, toplumun eğitimden beklentileri, bireylerin sosyoekonomik konumları, mesleki hedefleri ve kültürel değerleriyle bağlantılıdır. Özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde eğitim arzının sınırlı kalması, eğitim talebinin karşılanamamasına yol açmakta; bu durum da eğitimde fırsat eşitsizliklerini derinleştirmektedir.

Eğitimde arz ve talep kavramlarını ekonomik kuramlarla da ilişkilendirilmesi mümkün olup eğitimde arz ve talep dengesinin salt piyasa koşullarına bırakılamayacak kadar stratejik öneme sahiptir. Toplumdaki eğitim talebi, demografik yapıyla doğrudan ilişkili dinamik bir olgudur ve nüfus artışı, iç göç hareketleri ve yaş piramidi gibi faktörler bu talebin düzeyini ve dağılımını şekillendirmektedir. Nüfus arttıkça eğitim talebinin de artması beklentisi (Yılmaz, 1989), eğitim planlaması yapan yöneticiler için temel bir veri noktası oluşturmaktadır. Ancak, bu artan talebin karşılanabilmesi salt okul binalarının inşasıyla çözülebilecek bir mesele değildir. Eğitim arzının aynı hızda, aynı coğrafi dağılımda ve aynı nitelikte genişletilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, okullarda fiziksel kapasite aşımı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısında artış ve eğitimde kalite kayıpları kaçınılmaz hale gelmekte; bu durum yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda derin niteliksel sorunları da beraberinde getirmektedir. Eğitim yöneticilerinin karşılaştığı temel zorluk, bu talebi karşılarken kaynak dağılımında optimal dengeyi kurabilmektir. Bu noktada, eğitim ekonomisi literatüründe öne çıkan "temel arz kanunu"nın kamu ve özel sektörde farklı işleyişi kritik önem taşımaktadır. Özel eğitim kurumları için geçerli olan "fiyatlar arttıkça arzın artması" prensibi, piyasa koşulları içinde anlamlıdır. Özel okul ve dershaneler, talebe bağlı olarak ücretleri artırdığında, bu kaynakla yeni yatırımlar yapabilmekte ve arzlarını genişletebilmektedir. Buna karşılık, eğitim piyasasının büyük bölümünü oluşturan kamu sektörü için durum tam tersidir. Kamuda, öğretmen maaşları, eğitim teknolojileri, bina bakım maliyetleri ve diğer operasyonel giderlerden oluşan maliyetler arttığında, sabit veya sınırlı kamu bütçesi üzerinde ek baskı oluşmakta ve bu durum -paradoksal bir şekilde- kamu kaynaklı eğitim arzının kısılmasına veya niteliğinin düşmesine yol açabilmektedir. Tam tersine, maliyetlerdeki bir düşüş veya verimlilik artışı, kamunun aynı

kaynakla daha fazla eğitim hizmeti sunabilmesine olanak tanımaktadır (Yılmaz, 1989). Bu karmaşık arz-talep-maliyet denklemi, özellikle kırsal bölgelerde kamusal bir misyon üstlenen yatılı bölge ortaokulları (YBO) için hayati önem taşımaktadır. Bu okullar, genellikle piyasa koşullarının özel sektör yatırımı çekmediği, sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde eğitim arzının tek garantörü konumundadır. Dolayısıyla, YBO'ların açılması, kapatılması, kapasite artırımı veya mevcut hizmet niteliğinin korunması, doğrudan kamu kaynaklarının durumu ve maliyet unsurlarındaki dalgalanmalarla yakından ilişkilidir. Nüfus ve talep değişimleri YBO'lara olan ihtiyacı artırsa dahi, kamu maliyesindeki bir sıkışma, bu okulların sürdürülebilirliğini riske atabilmekte ve eğitim hakkı ilkesini zedeleyebilmektedir. Sonuç olarak, bir eğitim yöneticisi, YBO'ların geleceğini planlarken sadece demografik talebi değil, aynı zamanda makroekonomik göstergeleri, bütçe olanaklarını ve kaynak yönetimi stratejilerini de bir bütün halinde değerlendirmek zorundadır. Bu okulların stratejik önemi, onları salt birer eğitim kurumu olmanın ötesine taşıyarak, kamu kaynaklarının etkin kullanımı ve sosyal adalet bağlamında daha geniş bir yönetim perspektifi gerektiren yapılar haline getirmektedir.

Eğitimde arz ve talep dinamiklerinin bu çok boyutlu analizi, eğitim hizmetinin -özellikle de YBO'lar gibi kamusal misyon üstlenen kurumların- salt piyasa mantığıyla yönetilemeyeceğini açıkça ortaya koymaktadır. Eğitim yöneticileri, bir yandan demografik gerçeklikler ve değişen talep yapısıyla mücadele ederken, diğer yandan kamu kaynaklarının kısıtlılığı ve maliyet baskıları arasında denge kurmak zorundadır. Bu ikilem, merkezî ve yerel düzeyde daha esnek, öngörülü ve veriye dayalı planlama mekanizmalarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. YBO'lar özelinde ise, bu okulların yalnızca birer "okul" olarak değil, aynı zamanda sosyal politikanın ve eğitim hakkı taahhüdünün stratejik araçları olarak ele alınması gerekmektedir. Sonuç olarak, eğitimde arz ve talebin etkin yönetimi, kaynak dağılımında adaleti, hizmet sunumunda kaliteyi ve toplumsal sorumluluk bilincini merkeze alan bütüncül bir yönetim anlayışını gerektirmektedir. Bu anlayış, eğitimin bir yatırım olduğu kadar temel bir insan hakkı olduğu gerçeğinden hareketle, piyasa odaklı yaklaşımlar ile kamunun sosyal sorumlulukları arasında sağlıklı bir sentez oluşturmayı hedeflemelidir.

Türkiye’de Yatılı Okullar

Geçmişe bakıldığında Eski Mısır’dan, Antik Yunan’a, İslam medeniyetlerinden Fransız İhtilali sonrası Avrupalı ülkelere, Osmanlı İmparatorluğu’ndan günümüz Türkiye’sine pek çok yerde yatılı okulların mevcudiyetinden bahsedilmektedir. Bu durum, yatılı okulların yalnızca belli bir kültüre veya döneme özgü değil, insanlık tarihi boyunca eğitimin örgütlenme

biçimlerinden biri olarak ortaya çıktığını göstermektedir. İlk izleri Eski Mısır'a kadar uzandığı düşünülen yatılı okullar, toplumun eğitimi için önemliydi. Tapınak okullarında eğitim yatılı veya gündüzlü yapılmakta, zengin ve fakir öğrenciler birlikte okumakta; ancak yalnızca zenginler yatılı kalabilmekteydi (Koçer, 1980). Benzer şekilde Antik Yunan'da, çocuklar 7 yaşından sonra devlet kontrolünde olan yatılı evlerde eğitim görür; yasalara uymayı, milliyetçi bir yönelime sahip olmayı öğrenirlerdi (Sahibzada ve diğerleri, 2015). İslam'ın devletleşme sürecinde ise “suffa” adı verilen eğitim yerleri mevcuttu. Bu eğitim yerlerinde kalan Müslümanlara Ashab-ı Suffa denirdi ve fakir, yeri yurdu olmayan insanlar burada kalırdı (Çalık, 2015). Diğer bir örnek, İngiltere'de bulunan The King's School örneğidir, dini eğitim veren yatılı okul örneklerindendir (Encyclopaedia Britannica, t.y). Türk-İslam medeniyetlerinde medreseler yatılı okul ihtiyacını karşılamaya çalışmıştır. 10.yüzyılda Karahanlılarda, daha sonra Büyük Selçuklularda Nizamiye Medreseleri'nde bu ihtiyaca cevap vermeye yönelik çabalar görülmüştür (Bala, 2012; Piyadeoğlu, 2018). Osmanlı Devleti zamanında benzer şekilde medreseler bu işlev için kullanılmıştır; öğrenciler imarethanelerde yedirilip, içerilmişlerdir (Şanal, 2003). Daha sonraları Darüşşafaka, Aşiret mektepleri, Darulhayr-ı Ali gibi kurumlara da yer verilmiştir. Darüşşafaka, parasız yatılı, özel statülü bir okul olarak açılmış olup günümüzde de varlığını sürdürmektedir (Ünal, 2012). Aşiret mektepleri ise, Arap, Kürt ve Arnavut aşiretlerine mensup çocukları sarayın himayesinde yetiştirmek, bölgelerine döndüklerine sadakatle hizmet etmeleri için açılmış olup tüm masrafları okula ait olan yatılı okullardandır (Akpınar, 1997). Diğer bir yatılı okul türü olan Darülhayr-ı Ali ise, Sultan II. Abdulhamid zamanında açılan yetimlere odaklanan bir okuldur (Kapıcı, 2013). Cumhuriyet döneminde ise 1923'te Mustafa Kemal “leyli iptidai mekteplerin” vahdet-i terbiye, yurt sevgisi ve kardeşlik konularında önemli olduğunu ifade etmiştir (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 2024). Bu görüş, yeni kurulan Cumhuriyet'in eğitim politikalarında yatılı okulların önemli bir yer tutacağını işaretleri olarak görülebilir. 1924 yılında ise köy okulları için devlet bütçesinden yatılı okulları açılmaya başlanmıştır (Koçer, 1974). 1926'da Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un beşinci maddesi, yatılı okullara yasal dayanak sağlamak anlamında önemlidir. Bu maddede (Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1926) ilköğretim şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüz ve köy yatılı mektepleridir şeklindedir.

1923–1933 yılları arasında bütçe imkânı uygun olan illerde, 1933–1938 yılları arasında bucak ve ilçe merkezlerinde, 1940 yılında ise merkezi köylerde gündüzlü ve yatılı okullar açılmaya başlanmıştır (Aralpcan, 1998). Bu sınıflandırma, eğitim kurumlarının toplumsal ve coğrafi ihtiyaçlara göre düzenlenmesine olanak sağlaması açısından önemlidir. Süreç içerisinde

değişimler devam etmiştir. 1961’de yayımlanan 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu başlığı altında Madde 6’da ilkokullar kategorisi içerisinde yatılı ilkokullar ibaresine yer verilmiştir. 1973’te ise Milli Eğitim Temel Kanunu’nda “Temel Eğitim Yatılı Bölge Okulları (TEYBO)” ibaresine yer verilmiştir. 1983’te yapılan değişiklikle “temel eğitim” yerine “ilköğretim” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. 2012 yılına gelindiğinde ise isim olarak günümüzde de kullanılan “Yatılı Bölge Ortaokulları” ismiyle anılmaya başlanmıştır. Bu süreç, yatılı okulların Türk eğitim sisteminde sürekli bir dönüşüm geçirdiğini, ancak önemini her dönemde koruduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreç Milli Eğitim Bakanlığı’nın web sitesinde de Aşağıdaki gibi özetlenmektedir (MEB, 2023):

- 1926 - 1926’da çıkarılan 789 sayılı "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" ile şehir ve kasaba yatılı mektepleri ve köy yatılı mektepleri açılmıştır.
- 1942 yılında 4274 Sayılı Kanun ile Pansiyonlu Köy Bölge Okulları açılmıştır.
- 1952 yılında Köy Bölge Okulları ile Köy Enstitüleri birleştirilmiştir.
- 1958 - 1959 eğitim öğretim yılında Adana Ceyhan Mustafabeyli Kasabasında Bölge Yatılı Erkek Okulu açılmış, 1963-1964 eğitim öğretim yılında bu okula kız öğrencilerin de alınmasıyla YİBO ve PİO’ların temeli atılmıştır.
- 1962 yılında çıkan 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre hazırlanmış "Bölge Okulları Yönetmeliği”nin 1 inci maddesinde "Çeşitli sebeplerle henüz bir ilkokul açılmamış olup birbirlerine yakın birkaç köyün bulunduğu yerlerde veya evleri ve ev grupları dağınık olan köylerde, Yatılı İlköğretim Okulları açılır." ifadesi yer almıştır. 1971-1972 öğretim yılında yatılı bölge okulu sayısı 16’ya yükselmiştir.
- 1983 yılında "Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO)" ifadesi kullanılarak 8 yıllık okullar açılmıştır.
- 2006 yılında YİBO ve PİO’lar hizmet alanlarının aynı olması dolayısıyla "Yatılı İlköğretim Bölge Okulu" adıyla birleştirilmiştir.
- 11.04.2012 tarihinde eğitim kademelerinin 4+4+4 yıl şeklinde düzenlenmesiyle ilkokullar ve ortaokullar ayrılmış, ilkokul seviyesinde yatılı okul uygulamasına son verilerek YİBO’lar yatılı bölge ortaokulu (YBO) olarak isimlendirilmeye başlanmıştır.

Günümüzde ortaokul kademesinde yer alan bir okul türü olan yatılı bölge ortaokulları, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 6.maddesinde “mecburi olan ilköğretim kurumları”nı açıklayan (a) bendinin 2.fikrasında yer verilen bir kurum türüdür (Resmi Gazete,

1961). Ülkemizin coğrafi özellikleri, bölgeler arasında farklı nüfus dağılımlarına yol açmakta; nüfusun önemli bir kısmı köy, mezra, yayla ve kom gibi yerleşim birimlerinde yaşamaktadır. Bazı bölgelerde coğrafi yapının elverişsizliği ve iklim koşullarının uygun olmaması yaşamı zorlaştırmakta, zaman zaman ulaşımı da aksatmaktadır. Bu nedenle, bu bölgelerde yaşayan ilköğretim çağındaki çocuklara eğitim hizmeti sunmak önemli bir sorun olmaktadır. Çocukların eğitimden yararlanabilmeleri için merkezlerde belirlenen okullarda eğitim almaları gerekmektedir (Yılmaz, 2014). Her yere eğitim ulaştırma politikasıyla uygulamaya konulan yatılı bölge ortaokulları, özellikle ulaşımı zor, merkezden uzak yerlerdeki öğrencilerin eğitime erişimi anlamında önem arz etmektedir.

Güncel son durumu görebilmek adına 2025 yılına ait yatılı bölge ortaokullarının sayıları aşağıda tablo 1.1.2.'de ayrıntılı olarak sunulmaya çalışılmıştır. Bu verilere ulaşılırken, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve resmi bir kaynak niteliği taşıyan 2025 yılı Mart ayı Tebliğler Dergisi incelenmiştir. Dergi içerisinde “yatılı bölge” kelimesi taratılmış, her bir ilde mevcut olan yatılı bölge ortaokullarının sayısı tek tek belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen veriler, Türkiye genelinde YBO’ların güncel durumunu ortaya koymaktadır. Tabloya göre, en fazla yatılı bölge ortaokuluna sahip il Bitlis olurken, en çok YBO’nun bulunduğu bölge Doğu Anadolu Bölgesi olmuştur. Buna karşın, en az sayıda YBO’ya sahip bölge Marmara Bölgesi olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 1.1. Bölge ve İllere Göre Yatılı Bölge Ortaokulu Sayıları

Marmara Bölgesi		Ege Bölgesi		Akdeniz Bölgesi		Karadeniz Bölgesi	
<i>İller</i>	<i>YBO</i>	<i>İller</i>	<i>YBO</i>	<i>İller</i>	<i>YBO</i>	<i>İller</i>	<i>YBO</i>
Balıkesir	5	Afyon	4	Adana	7	Amasya	1
Bilecik	0	Aydın	0	Antalya	5	Artvin	1
Bursa	1	Denizli	3	Burdur	0	Bartın	1
Çanakkale	1	İzmir	2	Hatay	2	Kastamonu	8
Edirne	0	Kütahya	0	Isparta	1	Tokat	4
İstanbul	0	Manisa	1	Mersin	5	Çorum	4
Kırklareli	0	Muğla	0	Kahramanmaraş	4	Düzce	1
Kocaeli	0	Uşak	0	Osmaniye	3	Giresun	4
Sakarya	1					Gümüşhane	2
						Ordu	2
						Rize	1
						Samsun	7
						Sinop	2
Toplam:	8	Toplam:	10	Toplam:	27	Toplam:	37

Kaynak: Tebliğler Dergisi, Mart 2025

Tablo 1.1. Bölge ve İllere Göre Yatılı Bölge Ortaokulu Sayıları (Devam)

İç Anadolu Bölgesi		Güneydoğu Anadolu Bölgesi		Doğu Anadolu Bölgesi	
<i>İller</i>	<i>YBO</i>	<i>İller</i>	<i>YBO</i>	<i>İller</i>	<i>YBO</i>
Aksaray	1	Adıyaman	0	Ağrı	14
Ankara	1	Batman	3	Ardahan	3
Çankırı	1	Diyarbakır	7	Bingöl	8
Eskişehir	1	Gaziantep	2	Bitlis	17
Karaman	2	Kilis	2	Elazığ	1
Kayseri	5	Mardin	2	Erzincan	2
Kırıkkale	0	Siirt	3	Erzurum	14
Kırşehir	0	Şanlıurfa	0	Hakkari	4
Konya	0			Iğdır	2
Nevşehir	0			Kars	11
Niğde	3			Malatya	2
Sivas	8			Muş	8
Yozgat	0			Şırnak	1
				Tunceli	1
				Van	13
Toplam:	22	Toplam:	19	Toplam:	101

Kaynak: Tebliğler Dergisi, Mart 2025

Elde edilen veriler, yatılı bölge ortaokullarının Türkiye'nin farklı bölgelerinde eşit şekilde dağılmadığını, aksine bölgesel ihtiyaçlar, coğrafi koşullar ve sosyoekonomik faktörler doğrultusunda farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu gibi kırsal nüfusun yoğun olduğu bölgelerde YBO'lar hâlâ eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. Ancak batı bölgelerinde, özellikle büyük şehirlerde ulaşım olanaklarının gelişmesi, taşınalı eğitimin yaygınlaşması ve nüfus yoğunluğunun farklılaşmasıyla birlikte bu okullara olan ihtiyaç giderek azalmıştır. Nitekim birçok şehirde daha önce faaliyet gösteren yatılı bölge ortaokulları kapatılmış ve böylece YBO varlığı tamamen ortadan kalkmıştır. Bu durum, bir yandan eğitimde dönüşümün ve değişen politikaların bir yansıması olarak değerlendirilebilirken, diğer yandan kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim erişiminde yeni sorunların ortaya çıkma ihtimalini de beraberinde getirmektedir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocukları için YBO'ların kapanması, eğitimde fırsat eşitsizliğinin daha da derinleşmesine neden olabilecek potansiyele sahiptir.

Aşağıda Tablo 1.2.ise 2012-2013 eğitim öğretim döneminden 2023-2024 eğitim öğretim dönemine kadar olan ortaokul ve yatılı bölge ortaokulu sayılarını göstermektedir. 2012 yılından itibaren bu okulların isimleri yatılı bölge ortaokulları (YBO) olarak değiştirildiği için bu tarihten sonraki veriler sunulmuştur.

Tablo 1.2. Ortaokul ve YBO Sayıları Karşılaştırılması

Eğitim-Öğretim Yılı	Toplam Ortaokul Sayısı	YBO Sayısı	Oran (%)
2012-2013	16 987	468	2,75
2013-2014	17 019	429	2,52
2014-2015	16 969	387	2,28
2015-2016	17 343	341	1,96
2016-2017	17 879	325	1,81
2017-2018	18 745	312	1,66
2018-2019	18 935	304	1,60
2019-2020	19 268	302	1,56
2020-2021	19 025	286	1,50
2021-2022	18 936	271	1,43
2022-2023	18 907	270	1,42
2023-2024	18 850	263	1,39
2024-2025	18 878	223	1,18

Kaynak: Resmi İstatistikler, 2025

Tablo 1.2. incelendiğinde, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında 468 olan yatılı bölge ortaokulu (YBO) sayısı, 2024–2025 yılında 223’e gerilemiştir. Bu, 12 yılda yaklaşık %44’lük bir azalmaya karşılık gelmektedir. Aynı dönemde toplam ortaokul sayısı 16.987’den 18.878’e yükselmiştir. Yani, ortaokul sayısı artarken YBO sayısı azalmıştır. Bu durum, yatılı eğitime olan talebin azaldığını veya politika yöneliminin değiştiğini göstermektedir. YBO’ların toplam ortaokullar içindeki oranı incelendiğinde 2012–2013’te %2,75 ve 2024–2025’te %1,18 oranları ortaya çıkmıştır.

Bu oran yarıdan fazla azalmıştır. Bu, sadece sayısal olarak değil, sistem içindeki ağırlığın da azaldığını gösterir. Başka bir ifadeyle, yatılı eğitimin örgün ortaokul sistemi içindeki payı giderek azalmıştır.

Aşağıda tablo 1.3.’de Türkiye’de eğitim gören toplam ortaokul öğrenci sayısı ve yatılı bölge ortaokullarında eğitim gören toplam öğrenci sayısı ve oranı bulunmaktadır.

Tablo 1.3: Ortaokul Öğrenci Sayıları ve YBO Öğrenci Sayıları Karşılaştırması

Eğitim-Öğretim Yılı	Ortaokuldaki Toplam Öğrenci Sayısı	YBO Öğrenci Sayısı	Kayıtlı Oran (%)
2012-2013	5 566 986	171 854	3,08
2013-2014	5 478 399	159 053	2,90
2014-2015	5 278 107	117 305	2,22
2015-2016	5 211 506	94 455	1,81
2016-2017	5 554 415	89 979	1,60
2017-2018	5 590 134	78 262	1,40
2018-2019	5 627 075	70 437	1,25
2019-2020	5 701 564	65 637	1,15
2020-2021	5 212 969	57 050	1,09
2021-2022	5 293 067	51 152	0,96
2022-202	5 524 117	49 393	0,89
2023-2024	5 314 796	44 503	0,83
2024-2025	5 181 914	36 174	0,69

Kaynak: Resmi İstatistikler, 2025

2012–2013 eğitim-öğretim yılında YBO’larda 171.854 öğrenci bulunurken, 2024–2025’te bu sayı 36.174’e düşmüştür. Bu, 12 yılda yaklaşık %80’lik bir azalma anlamına gelir. Aynı dönemde toplam ortaokul öğrenci sayısı 5,57 milyondan 5,18 milyona gerilemiştir; bu düşüş yalnızca %5 civarındadır. Dolayısıyla, YBO’lardaki öğrenci azalması, genel ortaokul öğrenci azalışından çok daha yüksek orandadır. YBO’larda öğrenim gören öğrencilerin toplam ortaokul öğrencilerine oranı ise 2012–2013’te %3,08 ve 2024–2025’te %0,69 şeklindedir. Yani YBO öğrencilerinin oranı yaklaşık dörtte bire düşmüştür. Bu, sistemdeki yatılı eğitimin artık marjinal bir konuma gerilediğini göstermektedir.

İstatistikler incelendiğinde, YBO’ların artık kitlesel bir eğitim modeli olmaktan çıkıp belirli bir dezavantajlı nüfus kesimi için hayati önem taşıyan bir kurum haline geldiği gerçeğini desteklemektedir. Ancak bu niceliksel daralma, YBO’ların önemini azaltmamakta, aksine dönüşen işlevine işaret etmektedir. Günümüzde YBO’lar, taşınmalı eğitimin ulaşamadığı, coğrafi olarak izole olmuş ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğinin son kalesi konumundadır.

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada, yatılı bölge ortaokulları hakkında bilgi sahibi yöneticiler ile görüşülüp onların fikirleri, düşünceleri alındığından nitel araştırma yöntemi ve farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız bir konu olan yatılı bölge ortaokullarına olan talepteki değişimi anlamlandırmak adına fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunda Mardin ilinde görev yapan yatılı bölge ortaokul yöneticileri, daha önce bu okullarda görev yapmış yönetici ve öğretmenler, temel eğitim birimi ilçe ve il şube müdürleri yer almıştır. Katılımcıların isimlerinin gizli kalmaları adına:

- K- il: İl şube müdürü
- K- İlçe: İlçe şube müdürü
- K- M: Okul Müdürü
- K-MY: Okul Müdür Yardımcısı

şeklinde kod verilmiştir. Çalışmaya 5 müdür yardımcısı, 8 okul müdürü, 2 ilçe şube müdürü, 3 il şube müdürü toplam 18 kişi katılmıştır. Örneklem türlerinden amaçlı örneklem ve maksimum çeşitlilik tarzı örneklem kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form oluşturulurken alan yazın ve çalışmanın amaçları göz önünde bulundurulmuştur. Oluşturulan form eğitim yönetimi alanında bir profesör iki doktor öğretim üyesi uzmana sorulmuş; geri bildirimler sonucunda son hali verilmiştir. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formunun son haliyle birlikte gerekli etik izinler alınıp veriler toplanmaya başlamıştır.

Veri toplanması ve analiz kısmında, etik ilkeler gereği katılımcıların izinleri alınarak görüşmelerin büyük bir bölümü ses kaydına alınmıştır. Bazı katılımcıların ses kaydına izin vermediği durumlarda ise ifadeleri, görüşme anında detaylı notlar alınarak kayıt altına alınmıştır. Analiz sürecine geçilmeden önce, alınan tüm ses kayıtları yazıya dökülerek (transkript edilerek) ham veri metinleri oluşturulmuş ve bu metinler alınan notlarla birleştirilerek bütüncül bir veri havuzu elde edilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu süreçte, Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği analiz adımları izlenmiştir. Öncelikle, araştırmacı tüm döküm ve notları defalarca okuyarak veriye derinlemesine bir aşinalık kazanmıştır. Bu okumaların ardından, araştırmanın amaçlarıyla ilgili olan anlamlı veri parçalarına (cümleler veya paragraflar) kodlar atanmıştır. Bir sonraki aşamada, birbirine benzeyen ve ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak, bu kategoriler daha geniş ve

kapsayıcı yapılar altında yorumlanarak çalışmanın ana temalarına ulaşılmıştır (Silverman, 2014). Bulguların geçerliğini ve inandırıcılığını artırmak amacıyla, oluşturulan temalar altında katılımcıların görüşlerinden doğrudan ve çarpıcı alıntılara yer verilmesine özen gösterilmiştir.

Bulgular

Aşağıdaki bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 2.1: Yatılı Bölge Ortaokulları Varlığı Hakkında Görüşler

Tema	Frekans	Katılımcı Kodu
Gerekli	9	K-MY4 / K-M5 / K-M7 / K-İlçe2 / K-M2 / K-MY1 / K-İl1 / K-MY3 / K-M6
Misyonunu tamamladı.	2	K-M1 / K-MY2
Toplam	11	

Katılımcılara yatılı bölge ortaokullarının varlığı üzerine görüşme sorusu yöneltilmiş; Tablo 2.1 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=9) yatılı bölge ortaokullarının halen gerekli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Buna karşılık, az sayıda katılımcı (f=2) bu okulların misyonunu tamamladığını ifade etmiştir. Bu bulgu, genel eğilimin YBO'ların eğitim sistemi içinde varlığını sürdürmesi yönünde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.2: Yatılı Bölge Ortaokullarını Diğer Okullardan Ayıran Özellikler

Tema	Frekans	Katılımcı Kodu
Disiplin	2	K-MY5 / K-M5
Aileden uzak yaşam	2	K-M8 / K-M6
İmkanlar	9	K-MY2 / K-M3 / K-MY1 / K-İl2 / K-M2 / K-İlçe2 / K-M7 / K-M1 / K-MY4
Yaşam becerileri	3	K-İl1 / K-MY3 / K-İlçe1
Toplam	16	

Tablo 2.2 incelendiğinde, yatılı bölge ortaokullarının (YBO) diğer okul türlerinden en belirgin şekilde ayrıştığı özelliğin "İmkanlar" olduğu görülmektedir. Bu temanın toplam 16 frekans içinde 9 katılımcı tarafından vurgulanması, YBO'ların algılanmasında fiziksel, sosyal

ve eğitsel olanakların (yurt, yemekhane, laboratuvar, spor salonu vb.) baskın bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durum, özellikle kırsal kökenli ve imkan kısıtlılığı yaşayan öğrenciler ve aileler nezdinde YBO'ları bir "fırsat merkezi" haline getirmekte ve talep üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Diğer temalar ise nispeten daha az vurgulanmakla birlikte, YBO deneyiminin çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır: "Yaşam becerileri" (f=3) özerklik ve bireysel gelişimi, "Aileden uzak yaşam" (f=2) bu sürecin duygusal maliyetini ve ödünlerini, "Disiplin" (f=2) ise yatılı eğitim ortamının yapılandırılmış ve kurallı doğasını temsil etmektedir. YBO'lara yönelik talebi şekillendiren temel dinamiğin, sunduğu somut ve görece üstün imkanlar olduğu; ancak bu temel çekiciliğin yanı sıra, öğrenciyi hem olumlu (beceri kazanımı) hem de olumsuz (aileden uzak kalma) yönde etkileyen sosyal-duygusal bir yaşam deneyimini de beraberinde getirdiği söylenebilir.

Tablo 2.3: Yatılı Bölge Ortaokullarını Tercih Eden Aile Profili

Tema	Frekans	Katılımcı Kodu
Kırsal kesimdeki aile	6	K-M1 / K-İlçe1 / K-M7 / K- İlçe2 / K-MY1 / K-İl2
Maddi durumları zayıf aile	7	K-İl3 / K-İlçe1 / K-M7 / K-İl2 / KMY1 / K-M8 /K-İl1
Toplam	13	

Tablo 2.3'te sunulan veriler, yatılı bölge ortaokullarını (YBO) tercih eden aile profilini ortaya koymaktadır. Görüş bildiren katılımcıların işaret ettiği iki ana profil, "Maddi durumları zayıf aileler" (f=7) ve "Kırsal kesimdeki aileler" (f=6) şeklindedir. Bu bulgu, YBO'lara yönelik talebin sosyoekonomik ve coğrafi temeller üzerinde yükseldiğine işaret etmektedir. Maddi sıkıntılar yaşayan aileler için YBO'lar, çocuklarının temel ihtiyaçlarının karşılandığı güvenli bir eğitim ortamı sunarken; kırsal bölgelerdeki aileler için ise çocuklarının kaliteli eğitime erişimdeki en önemli fırsat kanalı olarak algılanmaktadır. Ayrıca, bazı katılımcı kodlarının her iki temada da yer alması, kırsallık ve düşük sosyoekonomik düzeyin sıklıkla iç içe geçmiş dezavantajlar olarak ortaya çıktığını göstermektedir. YBO'lara olan talebin, eğitim sisteminde özellikle bu kesimlere yönelik önemli bir sosyal denge ve fırsat eşitliği işlevi gördüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 2.4: Yatılı Bölge Ortaokulları Tercih Sebepleri

Tema	Frekans	Katılımcı Kodu
İmkanlar	5	K-MY3 / K-M3 / K-MY4 / K-İlçe3 / K-MY5
Zorunluluk	9	K-MY1/ K-İlçe1 / K-M8 /K-İl1 / K-M7 / K-İlçe2 / K-İl2 /K-M6 / K-İl3
Toplam	14	

Tablo 2.4'teki veriler, yatılı bölge ortaokullarının (YBO) tercih edilme nedenlerini iki ana temada özetlemektedir. Toplam 14 frekansın büyük bölümünü oluşturan "Zorunluluk" (f=9) teması, ailelerin bu okulları daha çok mecburiyet nedeniyle tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle kırsal bölgelerdeki eğitim olanaklarının sınırlılığı, taşınmalı eğitim alternatifinin bulunmaması veya ailenin ekonomik yetersizlikleri gibi zorlayıcı koşullarla açıklanmaktadır. Diğer yandan, "İmkanlar" (f=5) teması ise daha olumlu bir tercih gerekçesi olarak öne çıkmakta ve bu okulların sunduğu yatılı eğitim, sosyal imkanlar ve düzenli yaşam ortamının bilinçli bir tercih nedeni olduğunu göstermektedir. Ancak, zorunluluk temasının frekansının imkanlar temasına göre belirgin şekilde yüksek olması, YBO'lara yönelik talebin büyük ölçüde "istenen" değil, "gerekli" bir seçenek olarak algılandığını işaret etmektedir. Bu bulgu, YBO'ların halen dezavantajlı bölgelerde eğitim erişimini sağlayan kritik bir mekanizma olduğunu, ancak tercih nedenlerinin çoğunlukla olumsuz sosyo-ekonomik koşullardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2.5: Değişen Yurttaşlık ve YBO'lar

Tema	Frekans	Katılımcı Kodu
Vatansever yurttaş kazandırma	3	K-M2 / K-M4 / K-İl3
Değişen yurttaşlık kavramıyla YBO'ya bakışın değişimi	1	K-İlçe2
Toplam	4	

Tablo 2.5'te sunulan veriler, yatılı bölge ortaokullarının (YBO) değişen yurttaşlık algısı bağlamında oldukça sınırlı bir katılımı değerlendirildiğini göstermektedir. Bu sınırlı katılım Türkiye bağlamında "yurttaşlık" gibi politik ve ideolojik çağrışımları olan bir kavramın araştırma ortamında temkinli yaklaşıma neden olduğuna işaret etmektedir. Görüş bildiren az sayıdaki katılımcıdan 3'ü YBO'ların "vatansever yurttaş kazandırma" işlevine vurgu yaparken,

yalnızca 1 katılımcı "değişen yurttaşlık kavramı" ile YBO'lara bakışın değişimine değinmiştir. Bu dengesiz dağılım, YBO'ların geleneksel olarak milli ve manevi değerleri aktaran bir kurum olarak görülmeye devam ettiğini, ancak küreselleşme ve çok kültürlü yurttaşlık gibi modern yurttaşlık tartışmalarının YBO bağlamında henüz yaygın bir karşılık bulmadığını düşündürmektedir. Katılımın düşük olması, konunun hassasiyeti nedeniyle katılımcıların kendilerini ifade etmekte çekinceli davranmış olabileceklerini de akla getirmekte ve bu durum, Türkiye'de eğitim ve yurttaşlık tartışmalarının genel seyri hakkında da dolaylı bir ipucu sunmaktadır.

Tablo 2.6: Demode Eğitim

Tema	Frekans	Katılımcı Kodu
Talebi düşürücü etki	10	K-MY4 / K-M2 / K-M4 / K-İl3 / K-M1 / K-İlçe1 / K-M8 / K-MY1 / K-M3 / K-İlçe2
Talebi etkilemedi	2	K-İl2 / K-İl1
Toplam	12	

Tablo 2.6'da sunulan veriler, katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=10), modern pedagojik yaklaşımlardan uzak olarak algılanan "demode eğitim" anlayışının YBO'lara olan talebi düşürdüğü görüşünde olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, yalnızca 2 katılımcı bu durumun talebi etkilemediğini düşünmektedir. Talebin düşmediğini ifade eden katılımcılar, YBO'lara olan talebin temel belirleyicisinin pedagojik yaklaşımlardan ziyade, yapısal sosyo-ekonomik ve coğrafi zorunluluklar olduğu tezini desteklemektedir. Görüş bildirenler arasındaki baskın eğilim ise, özellikle dijital çağa uyum sağlayamama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin devam etmesi gibi nedenlerle YBO'ların güncel eğitim beklentilerini karşılamakta zorlandığı yönündedir. Bu bulgular ışığında, YBO'lara olan talebi artırmak için sadece fiziki ve sosyal imkanların iyileştirilmesinin yeterli olmayabileceği, eğitim-öğretim programlarının da çağdaş ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi gerektiği anlaşılmakla birlikte, temel ihtiyaç grupları nezdinde bu okulların vazgeçilmez işlevini sürdürmeye devam edeceği öngörülebilir.

Tablo 2.7: Talebe İlişkin Sayı ve Oranlarda Düşüş Sebepleri

Tema	Frekans	Katılımcı Kodu
Özel okullar	2	K-M7/ K-İl2
Taşınalı eğitimin yaygınlaşması	13	K-M1 / K-İl2 / K-İlçe1 / K-İl1 / K-MY4/ K-M7 / K-M2 / K-M8 / K-MY1 / K-MY5 / K-M5 / K-MY3 / K-MY2 K-M4 / K-MY4
Velilerin bilinçlenmesi	2	K-İl3 / K-İl2 / K-MY4 / K-M8 / K-M5
Köyden kente göç	5	
Toplam	22	

Tablo 2.7'deki veriler, yatılı bölge ortaokullarına (YBO) olan talebin sayısal olarak düşüş nedenlerini dört ana temada özetlemektedir. Toplam 22 frekansın büyük çoğunluğunu oluşturan "Taşınalı eğitimin yaygınlaşması" (f=13) teması, bu düşüşün en baskın nedeni olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin artık köylerinden günlük olarak taşınarak eğitime erişebilmelerinin YBO'lara olan ihtiyacı azalttığını vurgulamıştır. Diğer temalar ise daha düşük frekanslarda da olsa destekleyici faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır: "Köyden kente göç" (f=5) ile kırsal nüfusun azalmasının doğal olarak bu okullara olan potansiyel talebi düşürdüğü; "Özel okullar" (f=2) ve "Velilerin bilinçlenmesi" (f=2) temalarıyla da ailelerin alternatif eğitim seçeneklerine yöneldiği ve çocuklarını yatılı okul yerine gündüzlü özel okullara göndermeyi tercih ettiği anlaşılmaktadır. Toplam frekansın (22) katılımcı sayısından (18) fazla olması, bazı katılımcıların birden fazla neden belirttiğini göstermekte ve sorunun çok boyutlu yapısını doğrulamaktadır. YBO'lara olan talepteki düşüşün tek bir nedene bağlı olmadığı, taşınalı eğitim politikaları, demografik hareketlilik ve eğitim tercihlerindeki değişim gibi birbiriyle bağlantılı yapısal dönüşümlerin ortak bir sonucu olduğu söylenebilir.

Tablo 2.8: Salgın Sürecinde YBO

Tema	Frekans	Katılımcı Kodu
Daha çok eksik kaldılar.	5	K-İl1 / K-İl2 / K-M3 / K-MY2 / K-MY4
Diğer okullarla aynı süreç.	2	K-M7 / K-MY5
Toplam	7	

Tablo 2.8'e ilişkin veriler, salgın sürecinin YBO'lardaki yansımalarının sınırlı bir katılımı değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durumun olası nedenleri arasında; katılımcıların bir kısmının salgın döneminde YBO'larda aktif olarak görev yapmamış olması, uzaktan eğitim

sürecinde bu okullarla doğrudan temaslarının kesilmesi, ya da salgının eğitim üzerindeki etkilerini genel olarak değerlendirip YBO'ları özel olarak ele almamaları sayılabilir. Görüş bildirenler arasında ise baskın eğilim (f=5), YBO'lu öğrencilerin salgın sürecinden "daha çok eksik kaldıkları" yönündedir. Bu görüşü savunanlar, özellikle dijital eğitim imkanlarına erişimdeki eşitsizlikler, evde birebir eğitim desteği alamama ve yatılı okulda kazanılan düzenli çalışma alışkanlıklarının uzaktan eğitimde sürdürülememesi gibi nedenleri öne çıkarmış olabilir. Diğer yandan, 2 katılımcı ise YBO'ların salgın sürecini "diğer okullarla aynı" şekilde yaşadığını belirterek, bu okulların salgın karşısındaki kırılganlığının görece olarak daha az olduğunu düşünmektedir. Sınırlı da olsa elde edilen veriler, YBO'lu öğrencilerin salgın döneminde dezavantajlı gruplar arasında yer aldığına işaret etmekte ve bu okullara yönelik destek politikalarının olağanüstü dönemlerde de sürdürülmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Sonuç

Eğitim, yalnızca bireyin bilgi ve becerilerini geliştiren teknik bir süreç değil; aynı zamanda toplumsal dokuyu inşa eden, kültürel sürekliliği sağlayan, ekonomik kalkınmayı tetikleyen ve sosyal adaleti tesis etmeye çalışan çok boyutlu bir sistemdir. Bu sistem içerisinde, özellikle coğrafi ve ekonomik eşitsizliklerin yoğun olduğu bağlamlarda, yatılı bölge ortaokulları (YBO) Türkiye’de uzun yıllar boyunca eğitimin bu toplumsal işlevini yerine getiren kritik bir mekanizma olmuştur. Özellikle kırsal ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların eğitime erişiminde köprü görevi gören bu okullar, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin sahadaki somut örneklerini oluşturmuştur. Bu araştırmanın bulguları da YBO'ların günümüzde kısmen de olsa bir ihtiyaca cevap verdiğini, ancak bu rolün derinlemesine bir dönüşüm ve yeniden değerlendirme sürecinden geçtiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin büyük çoğunluğunun YBO'ların varlığını "gerekli" görmesi, bu kurumların halen önemli bir toplumsal denge unsuru olduğunun en açık göstergesidir. Katılımcılar, özellikle bölgeler arası gelişmişlik farkının, ulaşım zorluklarının ve sosyoekonomik eşitsizliklerin sürdüğü illerde, YBO'ların eğitime erişimde bir "can simidi" işlevi gördüğünü vurgulamıştır. Bu durum, eğitimin anayasal bir hak olması ilkesiyle doğrudan örtüşmekte ve devletin ücra bölgelerdeki vatandaşlarına kamusal hizmet götürme sorumluluğunun somut bir yansımasını oluşturmaktadır. YBO'ların bu sosyal işlevinin yanı sıra, kurumların siyasal boyutu da dikkat çekicidir. Siyasal açıdan bakıldığında, YBO'lar devletin vatandaşına sunduğu temel bir kamu hizmeti olarak, eğitimdeki sorumluluğunu ve sosyal devlet anlayışının sahadaki bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Bu işleviyle YBO'lar, siyasal sistemin meşruiyetinin pekiştirilmesinde kritik bir role sahiptir. Zira siyasal düzenin

devamlılığı, toplumu oluşturan bireylerin mevcut siyasal sistemin meşruiyetine inanmış olmalarıyla doğru orantılıdır. Bu meşruiyete inanmayan bireyler ise siyasal sistemin devamlılığı için bir risk olarak görülmektedir (Kartal, 2018). Dolayısıyla, devletin en ücra bölgelerde bile eğitim hizmeti götürmesi, yalnızca sosyal bir sorumluluk değil, aynı zamanda sistemin sürekliliğini sağlamaya yönelik siyasi bir gereklilik olarak görülebilir.

Öte yandan, azınlıkta kalsa da bu okulların "misyonunu tamamladığını" düşünen katılımcıların varlığı, mevcut modelin sorgulandığını ve değişen koşullara uyum sağlaması gerektiğini işaret etmektedir. Taşınmalı eğitimin yaygınlaşması, kırdan kente göç ve alternatif eğitim seçeneklerinin artması gibi yapısal dönüşümler, YBO'ların geleneksel işlevini tartışmaya açmaktadır. Bu durum, eğitimin ekonomik işlevi açısından değerlendirildiğinde, kamu kaynaklarının daha verimli kullanılmasına ilişkin bir tartışmayı da beraberinde getirmektedir.

Diğer bir taraftan, yukarıdaki bulgular, YBO'lara olan talebin niteliğine ilişkin çarpıcı bir gerçeği gözler önüne sermektedir: Talep, büyük oranda bir "tercihten" ziyade bir "zorunluluktan" kaynaklanmaktadır. Aileler, çoğunlukla ekonomik yetersizlikler veya coğrafi izolasyon nedeniyle bu okullara yönelmekte, okulların sunduğu "imkanlar" ise bu zorunlu tercihi destekleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu profil, YBO'ların temel işlevinin, eğitim sistemindeki derin eşitsizlikleri telafi etmek olduğunu göstermektedir.

Sayısal verilerle nitel bulgular birlikte okunduğunda ise bir paradoks ile karşılaşılmalıdır: Bir yandan YBO'ların sayısı ve bu okullardaki öğrenci oranı istikrarlı bir şekilde düşmekte (2012'de %3.08'den 2025'te %0.69'a), diğer yandan sahada çalışan uzmanlar bu okulların stratejik önemini vurgulamaya devam etmektedir. Bu durum, YBO'ların niceliksel olarak sistemdeki ağırlığının azalmasına rağmen, niteliksel olarak hâlâ "hedef kitle" için vazgeçilmez olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, YBO'lar artık kitlesel bir model olmaktan çıkmış, ancak belirli bir dezavantajlı nüfus kesimi için hayati önem taşıyan "niş" bir kurum haline gelmiştir. Eğitimin kalitesine ilişkin "demode eğitim" vurgusu ise, bu okulların sürdürülebilirliği önündeki en ciddi meydan okumalardan biridir ve sunulan eğitimin niteliğine odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular YBO'ların toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri bakımından tamamen ortadan kalkması gereken bir model olmadığını, aksine niceliksel olarak küçülse de niteliksel olarak "niş" ve hayati bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Ancak, "demode eğitim" eleştirisi ve misyonunun sorgulanması, bu modelin derinlemesine bir yeniden yapılandırmaya ihtiyaç duyduğunun göstergesidir. Eğitimin toplumsal bütünleşmeyi sağlamadaki gücü, ekonomik kalkınmadaki katkısı ve siyasal meşruiyeti pekiştiren rolü göz

önünde bulundurulduğunda, bu okulların günün koşullarına uygun biçimde yeniden tasarlanması, hem eğitimde fırsat eşitliği hem de toplumsal adalet açısından önem taşımaktadır. Bu dönüşüm, fiziki imkanların ötesine geçerek, pedagojik yenilenme, dijital dönüşüm ve toplumla bütünleşik bir vizyonu içermelidir. Özellikle, bu okullara yönelik talebin bir "zorunluluk" olmaktan çıkarılıp bir "tercih" haline gelebilmesi için, sunduğu eğitimin kalitesi ve fırsatları merkeze alınmalıdır. Mevcut paradoks –niceliksel azalma ile niteliksel önemin bir arada var olması– bize YBO'ların artık kitlesel bir çözüm olmadığını, ancak belirli bir dezavantajlı nüfus için vazgeçilmezliğini koruduğunu hatırlatmaktadır. Bu nedenle, kamu kaynaklarının verimliliği gözetilerek, bu "niş" kurumların hedef kitleye daha odaklanmış, kaliteli ve sürdürülebilir bir hizmet sunmasını sağlayacak bir stratejik dönüşüm kaçınılmaz görünmektedir. Nihayetinde, YBO'ların geleceği, yalnızca fiziki varlıklarını sürdürmekte değil, sundukları eğitimin anlamını ve değerini 21. yüzyılın koşullarında yeniden inşa edebilmekte yatmaktadır.

Kaynakça

- Adıgüzel, O., Ergünay, O., & Tatlı Dalioğlu, S. (2016). İlkokulların günümüz ve gelecekteki işlevlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 396–421.
- Akpınar, A. (1997). *Osmanlı Devleti'nde aşiret mektebi*. Göçebe Yayınları.
- Aralpcan, H. (1998). *Yatılı ilköğretim bölge okullarının sayısal gelişimi ve hizmet sunduğu çevre: Kulu ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Artuç, T., & Canbay, T. (2024). Sosyal devlet anlayışı kapsamında bir karşılaştırma: Türkiye – Almanya örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(99), 489–514.
- Atatürk Araştırma Merkezi. (2024). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*. <https://atam.gov.tr/wp-content/uploads/2024/03/Ataturkun-Soylev-ve-Demecleri-C2.pdf>
- Bala, S. (2012). *Bir eğitim kurumu olarak şark medreseleri: Mardin yöresi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Çalık, B. (2015). Camilerde ve mescitlerde dinen caiz olan ve olmayan davranışlar. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 110–132.
- Correa, H. (1963). *The economics of human resources*. North Holland Publishing Company.

Encyclopaedia Britannica. (t.y.). *The King's School*. <https://www.britannica.com/topic/Kings-School-Canterbury>

Erbudak, K. C. (2024). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında 2005-2023 yılları arasında değerlerle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 822–837.

Erçelebi, H. (2000). Sekiz yıllık zorunlu eğitimin içinin doldurulması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 91–97.

Gölpek, F. (2012). Eğitim getirilerinin özel ve sosyal açıdan incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 43–53.

Gümüş, E., & Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Pegem Akademi.

Habacı, İ., İncekara, A., Ürker, A., Atıcı, R., & Habacı, Z. (2013). Türkiye eğitim sisteminde okullaşma sorunları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 310–338.

Kapıcı, H. Z. (2013). Osmanlı eğitim sisteminde disiplin: Darülhayr-i âli örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 166–180.

Karasar, N. (1979). Eğitimde fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 203–211.

Kartal, S. (2018). *İktidardaki okul: Eğitimin politik işlevi*. Pales.

Koçer, H. A. (1974). Türkiye’de köy eğitim ve öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89–129.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *YBO'ların Kısa Tarihçesi*. <https://ybo.meb.gov.tr/www/ybolarin-kisa-tarihcesi/icerik/28>

Özbaş, M., & Yalçın, S. (2019). Türk eğitim sisteminde öğretim kademeleri. Ş. Ş. Erçetin (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 97–109). Nobel Akademik Yayıncılık.

Piyadeoğlu, C. (2018). Nizâmiye medreselerinin kuruluşu ve önemi. *Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi*, (8), 124–135.

Sahibzada, H., Naz, S., & Naz, S. (2015). Education in the Ancient Greek Civilization-Lessons from the Past. *Ancient Pakistan*, 26, 109–116.

Savaş, D. E. (2022). *Ortaokulun önemi*. Bilim Şenliği. <https://www.bilimsenligi.com/orta-okulun-onemi.html>

- Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Silvermann, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. SAGE Publications.
- Strateji Daire Başkanlığı. (2025). *Milli Eğitim İstatistikleri*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Şanal, M. (2003). Osmanlı Devleti'nde medreselere ders programları, öğretim metodu, ölçme ve değerlendirme, öğretimde ihtisaslaşma bakımından genel bir bakış. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 149–168.
- Ünal, V. (2012). Osmanlının son dönemlerinde korunmaya muhtaç çocuklar için kurulan sosyal hizmet kuruluşları. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 1–27.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. R. (2014). *Yatılı bölge ortaokullarının işleyişine ilişkin öğrenci görüşleri (Hatay ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (1989). Eğitim sektöründe arz-talep analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 47(1), 379–387.
- Yılmaz, T., & Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.

Özgeçmiş

Hüseyin BİLGİÇ- Öğretmen (ORCID: 0000-0002-8360-3207)

Lisans eğitimini Kocaeli Üniversitesi İngilizce öğretmenliği alanında yaptı. Yüksek lisans eğitimini Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında “Yatılı Bölge Ortaokullarına Olan Talebin Eğitim Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Çözümlemesi” isimli teziyle tamamladı. Dicle Üniversitesi Eğitim Yönetimi doktora programına devam etmekte olup Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kocatepe İlkokulu'nda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

MARDİN'DE EĞİTİM ARZINDAKİ DEĞİŞİMLER

Meltem Kızıler¹⁰, Merve Ayhancı¹¹

Büşra Çağlayan¹², Övgü Balçık¹³

Esra Baki Ağalday¹⁴

Giriş

Mardin, Türkiye'nin güneyinde yer alan, yaklaşık 888 bin nüfusa (2023, TÜİK) sahip ve il merkeziyle birlikte Derik, Mazıdağı, Kızıltepe, Nusaybin, Yeşilli, Ömerli, Midyat, Savur ve Dargeçit olmak üzere dokuz ilçeden oluşan bir şehirdir. Yaklaşık 446 bin erkek ve 442 bin kadın nüfusuyla dikkat çeken Mardin, zengin kültürel mirası ve coğrafi özellikleriyle öne çıkmaktadır. Mezopotamya'nın kadim kültürünü günümüze taşıyan kent, tarihi mimarisi ve çok kültürlü yapısıyla önemli bir turizm ve kültür merkezi haline gelmiş olup UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesi'nde yer almaktadır.

Mardin, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin geleneksel yapısını yansıtan; Arap, Süryani ve Kürt topluluklarının birlikte yaşadığı, kültürel çeşitliliği ve hoşgörü geleneğiyle tanınan bir şehirdir. Bu kültürel çeşitlilik ve toplumsal uyum, eğitim ortamlarına da olumlu şekilde yansımış; öğretmenler tarafından tercih edilen illerden biri olmasını sağlamıştır.

Tarihsel olarak zengin bir eğitim mirasına sahip olan Mardin'de eğitim, Cumhuriyet ile birlikte zaman içinde bütün tür ve düzeylerde yeniden kurumsallaştırılmıştır. Buna karşın eğitimin dinamik bir alan olması dosyasıyla dönemsel koşullara da uyum sağlama yeterliğine sahip olması gerekmektedir. Eğitim arzının, başta toplum olmak üzere okul toplumunun diğer üyelerini dikkate alarak sürekli izlenmesi eğitimsel, sosyal, ekonomik ve diğer açılardan bir gerekliliktir.

Bugün itibarıyla şehir merkezinde eğitim kurumlarına erişim ve öğretmen temini açısından önemli bir sorun yaşanmamakla birlikte, merkeze uzak köylerde zaman zaman ulaşım güçlükleri ve kırsal yaşam koşulları nedeniyle eğitim sürecinde aksaklıklar meydana gelmiştir. Bununla birlikte, Mardin'in mevsimlik tarım işçiliğinin yoğun olduğu bir il olmaması, eğitim dönemlerinde öğrencilerin okula devamlılığı açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bu

¹⁰ Öğretmen, MEB. meltemkarabas@hotmail.com, Orcid no: 0009-0008-1274-1187

¹¹ Öğretmen, MEB. bsr_cglyn@hotmail.com, Orcid No: 0009-0006-1893-0400

¹² Öğretmen, merveayhanci@gmail.com

¹³ Öğretmen, MEB. ovgubalcik@gmail.com, Orcid: 0009-0002-7421-7096

¹⁴ Öğretmen, MEB. esrabaki47@gmail.com, Orcid No: 0009-0003-9011-932X

durum, çevre illerde sıklıkla görülen okula ara verme ve devamsızlık gibi problemlerin Mardin’de daha sınırlı düzeyde yaşanmasına katkı sunmaktadır.

Bu çalışma, Mardin ilinde 2012–2024 yılları arasında okul öncesinden ortaöğretime kadar uzanan eğitim kademelerindeki dönüşümü kapsamlı biçimde ele almaktadır. İncelenen dönem, hem altyapı yatırımlarının hem de eğitim politikalarının bölgesel ölçekte somut sonuçlar verdiği bir süreçtir. Demografik değişimler, bölgesel sosyoekonomik koşullar, öğretmen istihdamı ve okul kapasitesindeki artışlar; eğitime erişim, kalite ve sürdürülebilirlik açısından önemli göstergeler sunmaktadır. Bununla birlikte pandemi süreci, ekonomik kısıtlar ve kırsal yerleşim yapısı gibi dışsal ve yapısal faktörler, erişimde ve devamlılıkta dönemsel dalgalanmalara neden olmuştur. Bu çerçevede, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde sağlanan ilerlemeler kadar devam eden ihtiyaçların da incelenmesi önem taşımaktadır. Bölgesel eşitsizliklerin azaltılması, kız çocuklarının eğitime erişiminin desteklenmesi, öğretmen niteliğinin güçlendirilmesi ve mesleki eğitim kapasitesinin artırılması, Mardin’in eğitim gelişiminde belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Çalışma, söz konusu dönemdeki eğitim arzındaki nicel ve nitel gelişmeleri değerlendirerek, ilin eğitim yapısına ilişkin bütüncül bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

Okul Öncesi

Okul öncesi eğitim, bireylerin eğitim hayatına sağlam bir temel atmalarını sağlayan, zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen kritik bir dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim, çocukların ilerleyen yıllardaki öğrenme süreçlerini ve genel yaşam kalitelerini doğrudan etkileyen önemli bir rol oynamaktadır. Erken yaşta alınan kaliteli eğitim, çocukların bilişsel yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda onların sosyal becerilerini, özgüvenlerini ve problem çözme becerilerini güçlendirmektedir. Okul öncesi eğitim, sadece çocuklar için değil, toplumun geleceği için de büyük bir öneme sahiptir. İyi bir okul öncesi eğitim, toplumda eşitsizlikleri azaltan, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayan bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Sevinç’in (2005) ifadesiyle insanın tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir. Örneğin okul öncesi eğitimi, erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır. Bu nedenle,

çocukların özellikle okul öncesi dönemde gelişim alanlarında hızlı bir şekilde yetkinleşmeleri, potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve toplumun üretken bireyleri olmaları için bu döneme özel önem verilmelidir.

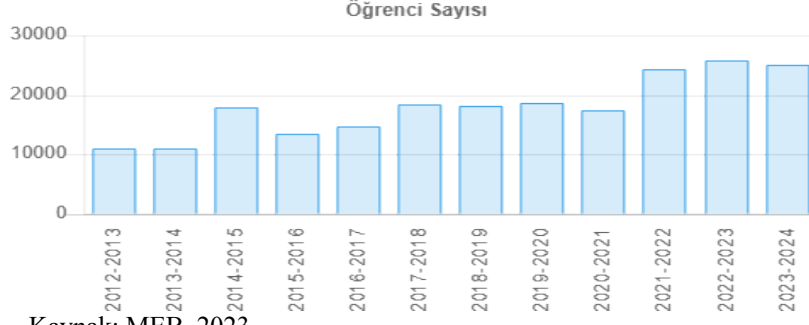
Mardin'nin, kültürel çeşitliliği eğitim politikalarını ve uygulamalarını etkileyen önemli bir faktördür. Mardin ilinde okul öncesi eğitim, son yıllarda devletin ve yerel yönetimlerin artan ilgisiyle önemli bir gelişim göstermiştir. Ancak, eğitimdeki fırsat eşitsizlikleri, coğrafi zorluklar ve kültürel engeller gibi unsurlar, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasında bazı zorluklar yaratmaktadır. 2012-2024 yılları arasında Mardin'deki okul öncesi eğitim verileri, bölgedeki eğitim politikalarının etkilerini ve bu alandaki gelişmeleri incelemek adına önemli bir kaynak sunmaktadır.

Okul öncesi eğitimin, çocukların gelişimindeki kritik rolü son yıllarda yapılan araştırmalarla daha da netleşmiştir. Türkiye genelinde olduğu gibi, Mardin ilinde de okul öncesi eğitim, çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir. Ancak Mardin'deki okul öncesi eğitim uygulamaları, bazı bölgesel özellikler ve zorluklar nedeniyle farklı dinamiklere sahiptir. Bu bölümde, Mardin ilindeki okul öncesi eğitimin 2012-2024 yılları arasındaki durumu, yapılan yatırımlar, karşılaşılan zorluklar ve istatistiksel verilerle birlikte değerlendirilecektir.

1. Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaşması

Mardin, eğitimdeki eşitsizliklerin daha belirgin olduğu bir bölgedir. Ancak son yıllarda, devletin okul öncesi eğitim konusunda attığı adımlar ve yerel yönetimlerin bu alanda yaptığı yatırımlar, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre 2023 yılsonu itibarıyla, Türkiye nüfusu 85 milyon 372 bin 377 kişi iken bunun 22 milyon 206 bin 34'ünü çocuklar oluşturmuştur. Çocuk nüfusun %51,3'ünü erkek çocuklar, %48,7'sini kız çocuklar oluşturmuştur. ADNKS sonuçlarına göre illerin toplam nüfusları içindeki çocuk nüfus oranları incelendiğinde, 2023 yılında en yüksek çocuk nüfus oranına sahip olan 5. il, %38 ile Mardin'dir. Çocuk nüfusunun yoğun olması, Mardin'deki okul öncesi toplam öğrenci sayılarının da artmasını sağlamaktadır (ADNKS, 2023).

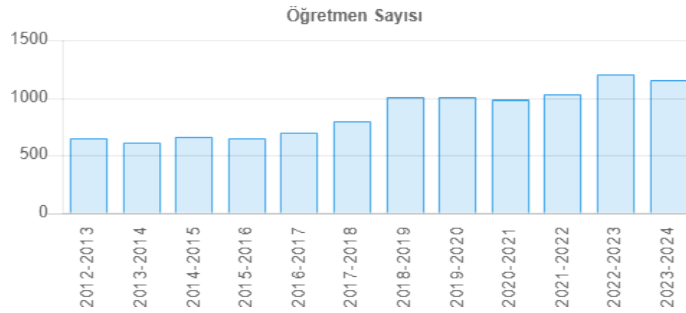
Şekil 1. Yıllara Göre Okul Öncesi Öğrenci Sayısı



Kaynak: MEB, 2023.

Şekil 1’de görüldüğü gibi 2012-2024 yılları arasında Mardin’de okul öncesi toplam öğrenci sayısı yaklaşık 10.000’den 30.000’e çıkarak üç katına ulaşmıştır. Bu durum; bölgedeki okul sayısındaki artış, eğitime erişim imkânlarının genişlemesi, nüfus artışı ve devletin sosyal destek programlarıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenci sayısının artışı, okul öncesi eğitimin yaygınlaştığını ve farkındalığın arttığını göstermektedir. Ancak bu büyümenin sürdürülebilir olması için altyapının iyileştirilmesi, eğitimin niteliğinin artırılması ve öğrenci sayısındaki artışın kırsal ve kentsel bölgelerde dengeli bir şekilde dağıtılması önem taşımaktadır.

Şekil 2: Yıllara Göre Okul Öncesi Öğretmen Sayısı



Kaynak: MEB, 2023.

2012-2024 yılları arasında Mardin’de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan toplam öğretmen sayısı yaklaşık 500’den 1.200’e çıkarak önemli bir artış göstermiştir. Bu artış, bölgedeki okul öncesi eğitim kapasitesinin genişlemesi ve artan öğrenci talebine yanıt verebilmek için öğretmen istihdamının artırıldığını göstermektedir. Ancak, öğrenci sayısındaki artış oranının öğretmen sayısındaki artışa kıyasla daha hızlı olduğu göz önüne alındığında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması ve eğitimin niteliğinin artırılması için daha fazla öğretmen istihdam edilmesi gerektiği söylenebilir. Bu süreçte, öğretmenlerin niteliği ve hizmet içi eğitimleri de dikkate alınmalıdır.

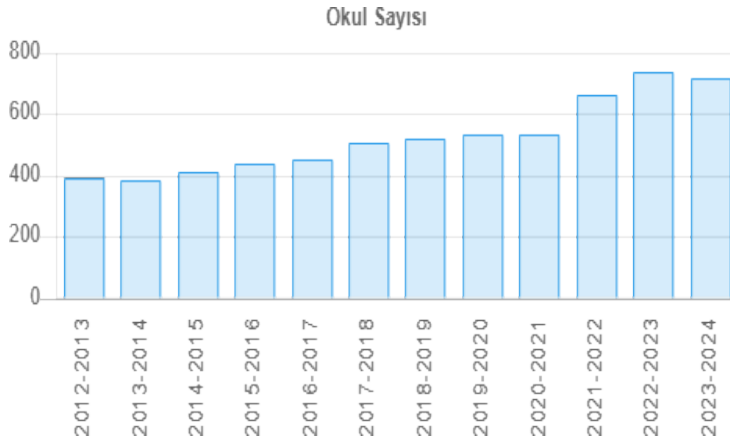
Şekil 3: Yıllara Göre Okul Öncesi Derslik Sayısı



Kaynak: MEB, 2023.

2012-2024 yılları arasında Mardin’de okul öncesi toplam derslik sayısı genel olarak artmaktadır. 2012 yılında 493 iken 2023 yılında 1011’e çıkmıştır. Bu durum, artan çocuk nüfusuyla oluşan derslik ihtiyacını karşılamak için yapılan yatırımlarla açıklanabilir. 2024 yılında azalma göstererek 839’a düşmüştür. Bu azalmanın sebebi ülkenin tasarruf tedbirleri kapsamında öğrencisi az olan sınıfları birleştirmesinden kaynaklanmış olduğu düşünülebilir.

Şekil 4: Yıllara Göre Okul Öncesi Okul Sayısı



Kaynak: MEB, 2023.

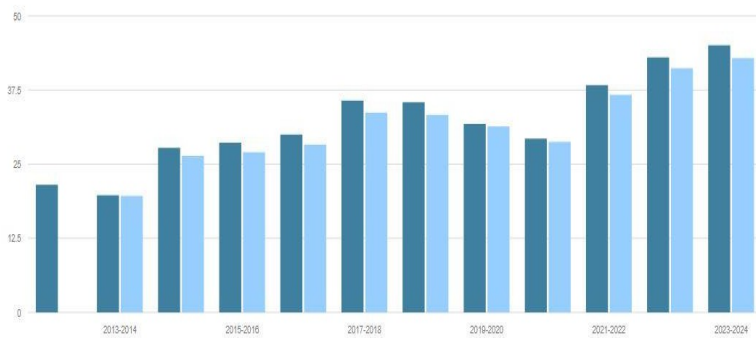
2012 yılında Mardin ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı 395 iken, 2024 yılı itibarıyla bu sayı 721’e yükselmiştir. Bu artış, okul öncesi eğitime olan talebin ve yerel yönetimlerin bu alandaki yatırımlarının arttığını göstermektedir. Yıllık bazda artış, Şekil 4 incelendiğinde nispeten düzenli bir şekilde ilerlemiştir. Ancak bazı dönemlerde daha hızlı artışlar görülmektedir. 2016-2017 ve 2021-2022 yıllarında belirgin sıçramalar olduğu gözlemlenebilir. Bu artışlar, özellikle o dönemlerdeki eğitim politikaları ve yatırım planlarıyla ilişkilendirilebilir.

2. Okul Öncesi Eğitimde Katılım Oranları

Türkiye, okul öncesi eğitimde okullaşma oranları açısından OECD ve AB ülkelerinin gerisindedir. OECD ve AB ülkelerinde 5 yaş için okullaşma oranı %95 civarındayken Türkiye’de bu oran %71’dir. Özellikle 3 yaşta okullaşma oranı OECD ve AB ülkelerinde %70 civarındayken, Türkiye’de yalnızca %10’dur (Kazu ve Yılmaz 2018). Bu durum, erken yaşlardaki eğitimin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde kritik bir öneme sahip olması nedeniyle, okul öncesi eğitime yönelik yatırımların ve okullaşma oranlarının artırılmasının gerekliliğini göstermektedir. Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması ve sınıf mevcutlarının yüksekliği gibi sorunlar, okul öncesi eğitimin kalitesini düşürmektedir. Bu nedenle, öğretmen ve derslik sayısının artırılması, eğitim sürelerinin daha verimli hale getirilmesi ve okullaşma oranlarının yükseltilmesi öncelikli hedefler arasında yer almalıdır.

Mardin Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 2024-2028 Stratejik planına göre bakanlığın resmî okul öncesi kurum sayısının artışı ve mevcut okulların iyileştirilmesi çalışmalarıyla özel okul öncesi kurumların yerine tercih, resmî okul öncesi okullarından yana olmuştur. Ayrıca 3-5 yaş okullaşma oranlarında ciddi bir artış gözlemlenmiştir (Mardin MEB, 2024). Ancak hala okul öncesi eğitimde okullaşma oranı OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Bunun başlıca sebebi de ailelerin okul öncesi eğitime ilişkin farkındalık düzeyinin yeterince yüksek olmamasıdır.

Şekil 5: Yıllara Göre Okul Öncesi 3-5 Yaş Okullaşma Oranı



Kaynak: MEB, 2023.

Şekil 5’de görüldüğü gibi Mardin ilindeki 3-5 yaş okul öncesi eğitimdeki katılım oranları, Türkiye geneli ile kıyaslandığında başlangıçta daha düşük seviyelerde kalmıştır. 2012 yılı itibarıyla Mardin’de okul öncesi eğitim alan çocukların oranı %30 civarındayken, 2024 yılında bu oran %45’e çıkmıştır. Türkiye genelindeki okul öncesi eğitim katılım oranı ise aynı dönemde %80’den %92’ye yükselmiştir. Bu veriler, Mardin’de okul öncesi eğitime katılım

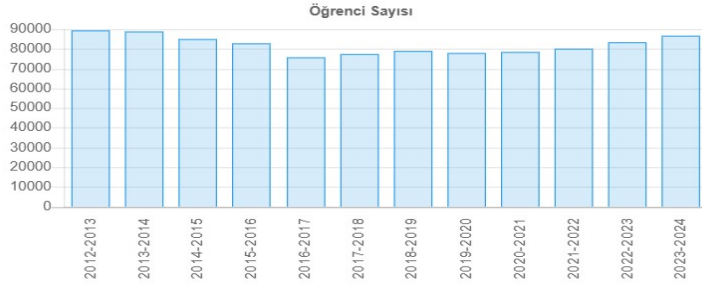
oranının artmakta olduğunu, ancak hala ülke ortalamasının gerisinde kaldığını göstermektedir.

Mardin'deki düşük katılım oranlarının sebepleri arasında, özellikle kırsal kesimlerdeki ailelerin okul öncesi eğitim konusunda bilgi eksiklikleri, kültürel engeller ve ekonomik zorluklar yer almaktadır. Bununla birlikte, devletin ve yerel yönetimlerin eğitim konusunda yaptığı çeşitli projeler, köy okullarında okuyan çocukların da okul öncesi eğitime erişimini artırmıştır.

İlkokul

Mardin doğum oranlarının orta düzeyde olduğu iller arasında yer almaktadır. Nitekim TÜİK'İN 2023 verilerine göre çevre illerde doğum oranı; Şanlıurfa %24, Şırnak %22, Diyarbakır ve Siirt %18 iken Mardin'de doğum oranı %19 civarlarında seyir etmiştir (TÜİK, 2023). Bu durumun öğrenci sayısı ile paralellik gösterdiğini söylemek yerinde olacaktır. Türkiye'de genç ve çocuk sayısı her geçen yıl düşüş göstermektedir: 2023 yılında %2.38, 2022 yılında %2.61, 2021 yılında %2.81, 2020 yılında %2.83 ve 2019 yılında %3.0 olarak tespit edilmiştir (TÜİK, 2023). Nitekim Mardin, 2022 yılındaki TÜİK verilerine göre toplam doğum hızının en düşük olduğu on ilden biri olmuştur. Doğurganlık etkeninin neticesinde Şekil 6'da de görüldüğü üzere öğrenci sayıları yıl bazında değişiklik göstermiş; en yüksek olduğu 2012 ve 2014 yıllarında sonra kademeli düşüşe sahip olmuştur. Bunun yanı sıra 2016-2017 yıllarında Mardin'deki öğrenci sayısının son on iki yılın en düşük seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu durumun altında yatan temel nedenin 2008-2012 yılları arasında yaşanan küresel ekonomik kriz olabileceği öngörülmektedir. Nitekim bu yıllardan sonra ilkokul kademesinde eğitim gören öğrenci sayısının yeniden artışa sahip olduğu görülmektedir. İlkokul kademesinde eğitim gören öğrenci sayısının artması yönünde etki gösteren hususlardan biri de zorunlu eğitim politikalarının uygulamaya geçmesinin olduğu söylenebilir. Öyle ki Türkiye'de zorunlu eğitim 6-18 yaş aralığını kapsamakla birlikte toplamda 12 yıl sürmektedir. Bu noktada 6-18 yaş aralığındaki hemen her çocuğun öğrenci olarak görülmesi aksi takdirde yaptırımların uygulanması son yıllardaki ilkokul seviyesinde öğrenim gören öğrenci sayısındaki artışı etkilemiştir.

Şekil 6: Yıllara Göre Öğrenci Sayısı



Kaynak: MEB, 2023.

Şekil 6’de görüldüğü gibi Yıllara göre öğrenci sayısı cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde son on iki yılın tamamında erkek öğrenci sayısının kız öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bu istatistikler, kız öğrencilerin okullaşma oranının erkek öğrencilerden az olması ve okul çağındaki erkek sayısının kız sayısından fazla olması gibi nedenlerden ortaya çıkmaktadır.

2. Yıllara Göre Derslik Sayısı

Mardin’de ilkokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı olan 25 Batı illerine (İstanbul 30, İzmir 26, Bursa 27, Edirne 16) yakınlık göstermektedir. Nitekim derslik sayıları öğrenci sayısı ile paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra derslik sayısının gelişim ve refah seviyesi ile de doğrudan bağlantılı olduğunu söylemek yerinde olacaktır. 2012-2013 yıllarında öğrenci sayısının 90000 civarında olmasına rağmen derslik sayısı 3500 ile sınırlı kalmıştır. Bu noktada ülkenin ekonomik düzeyi devreye girmektedir.

Şekil 7. Yıllara Göre Derslik Sayısı



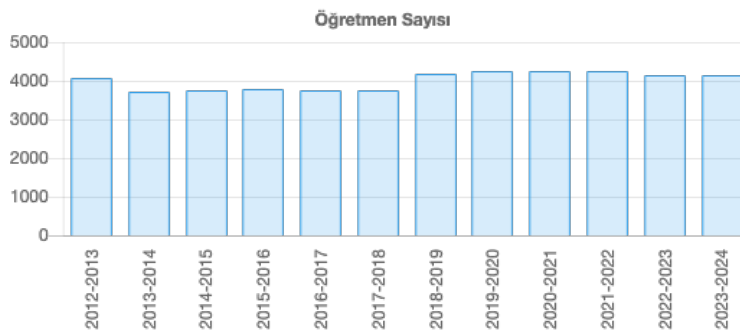
Kaynak: MEB, 2023.

2023-2024 yıllarında öğrenci sayısının yine 90000'e yaklaşmış olmasına rağmen 4000 üstü olan derslik sayısında 2012'ye nazaran önemli ölçüde artış olduğu Şekil 7'de görülmektedir. Öte yandan Mardin göç veren bir şehir olması sebebi ile de zaman içerisinde derslik sayısının düşüş gösterdiği veyahut beklenen hızda artmadığı görülmektedir. Öyle ki 2023 TÜİK verilerine göre Mardin'in 2023 yılındaki net göç hızı binde 4.51 olarak hesaplanmıştır. Oysa komşu illeri Şanlıurfa (-1.16) ve Diyarbakır (-7.96) düşünüldüğünde bu hızın nüfusa göre de ortalamanın üstünde seyir gösterdiği söylenebilmektedir. Bu durumun da derslik sayısının beklenen düzeyde artmamasının etkileri arasında gösterilebilir. Öyle ki azalan doğum oranları ile genç nüfusun azalması öğrenci sayısını etkilemekte bu da derslik sayısında artışa ihtiyaç duyulmamasına sebebiyet vermektedir.

3. Öğretmen Sayısının Yıllara Göre Değişimi

Mardin'deki ilkokullarda görev alan ve eğitim veren öğretmen sayıları derslik ve öğrenci sayılarının yanı sıra hükümetin politikalarına göre planlanmaktadır. Örneğin 2022-2023 yılları arasında 4000 dolaylarında olan derslik sayısı için yine 4000 öğretmen Mardin'deki ilkokullarda görev almıştır. Fakat bu noktada dikkat çeken istatistik 2019-2020 yılları arasında Mardin'deki ilkokullarda görev alan öğretmen sayılarıdır. Nitekim ilkokulların tamamı hesaba katıldığında 80000 civarında olan öğrenci sayısı 3000 ile 3500 arasında olan derslik sayısına kıyasla Mardin'de son 12 yılın en fazla görev aldığı yıl 4000-4500 arasında sayısı ile 2019-2020 yılları olmuştur (MEB, 2023). Bu durumun etkenleri arasında ülkenin gelişmişlik ve refah seviyesi, mezun öğretmen sayısı ile eğitime verilen önemin rol oynadığı düşünülmektedir.

Şekil 8. Yıllara Göre Öğretmen Sayısı



Kaynak: MEB, 2023.

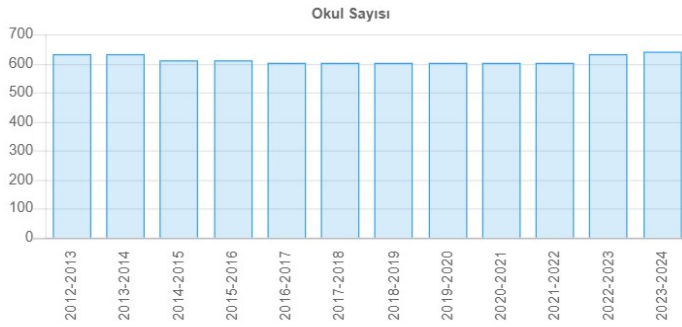
Şekil 8'de görüldüğü üzere 2019 ve 2022 yılları arasında görev alan öğretmen sayısının eşit düzeyde olması fakat bu yıllarda eğitim verilen derslik sayısının ve öğrenim gören ilkokul öğrenci sayısının büyük ölçüde değişkenlik göstermesidir. Öyle ki 2019-2020 yıllarında

İlkokulların toplam derslik sayısı 3000 ile 3500 arasında olmasına rağmen yine aynı yıllarda derslik sayısı 3500'ün üstünde olan 2022 yılı ile eşit düzeyde öğretmen sayısının bulunması önem arz etmektedir.

4. Okul Sayısının Yıllara Göre Değişimi

Öğrenci sayısı ve öğretmen sayısının artması ile derslik ve okul sayılarının artması ihtiyaç haline gelmektedir. Mardin'deki ilkokul sayılarının son on iki yılda önemli ölçüde değişim görülmektedir (MEB, 2023). Bunun yanı sıra öğrenci sayısının 2012-2013 yıllarında daha fazla olmasına rağmen faaliyet gösteren en fazla ilkokulun 2023-2024 yıllarında var olduğu Şekil 9'da gösterilmiştir. Öte yandan neredeyse eşit sayıda okul sayısının bulunması ile birlikte derslik sayılarının da 2012-2013 yıllarında daha az olduğu dikkat çekmektedir. İstatistiklerde göze çarpan bir diğer unsur ise 2016 ile 2022 yılları arasında okul sayısı oranının minimum düzeyde değişmesidir. Oysa bu dönemde öğretmen sayısı oranında büyük çapta değişiklikler olmuştur: 2016 yılında öğretmen sayısı 3500 civarlarında iken 2022 yılında ise sayı 4000'nin üstündedir. Öte yandan 2022 yılında da öğretmen sayısı yine 4000'nin üstünde seyir göstermektedir. Bu noktada okul sayısında etkili olması gereken öğrenci sayısı da yıllar içerisinde değişiklik gösteren unsurlar arasındadır.

Şekil 9. Yıllara Göre Okul Sayısı



Kaynak: MEB, 2023.

Okul sayıları resmi ve özel olarak incelendiğinde son on iki yılda özel okul sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Nitekim özel okul sayısının artması ile resmi kurumlarda ders görececek öğrenci sayısının azalması resmi okul sayısındaki artışın az olmasının etkenleri arasında olabilmektedir. 2012-2013 yıllarında Mardin'de eğitim veren özel kurum sayısı yalnızca 3 iken günümüzde bu sayı 8'e ulaşmıştır. Pandemi dönemini de içine alan 2019-2023 yılları arasında bu sayının 9 olması Mardin halkının özel eğitime yöneliminin arttığını göstermektedir (MEB, 2023).

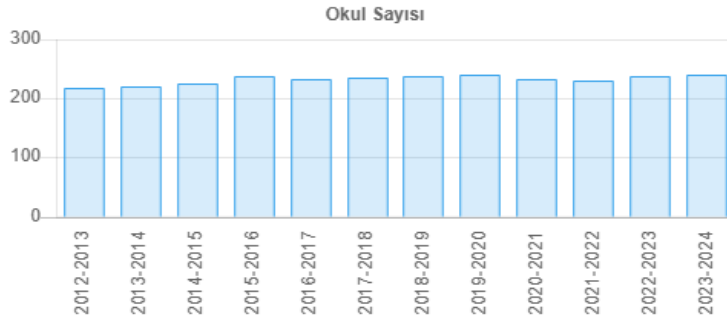
5. Okullaşma Oranının Yıllara Göre Değişimi

Türkiye'nin doğusunda okullaşmanın geçmiş zamanlarda batıya göre daha az olduğu bilinmektedir. Bu durumun temel sebebi hayata bakış açısı, sosyal ortamlar, politik görüşler gibi etkenler olmuştur. Bu görüşlerin ortadan kalkmasına veya hafiflemesine karşın 2022-2023 yıllarında okullaşma oranı 2012-2013 yıllarına göre önemli ölçüde azalmıştır. Bu durum, ekonomik refahın azalması ve en önemlisi işsiz üniversite mezunu sayısının artmasına dayandırılabilir. Nitekim TÜİK (2023) verilerine göre Mardin'de işsizlik oranı %8.6 ile %12.2 seviyesinde ölçülmüştür. Sarı (2010)'nın da belirttiği üzere Mardin ilinde tüm Türkiye'de olduğu gibi çalışabilir nitelikteki nüfus, toplam nüfustan daha hızlı artmakta buna karşılık istihdam edilenler ve işsizlerinin toplamını oluşturan işgücündeki nüfusun artışı, toplam nüfus artışından daha düşük kalmaktadır. Ebeveynlerin gelir seviyesinin artması toplumun okullaşma oranını doğrudan etkileyen mühim faktörler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Öyle ki gelişim durumu ancak refah ve özgürlüğün hissedildiği zamanlarda ortaya çıkabilir. Bu nedendendir ki 2022-2023 yıllarında görülen okullaşma oranındaki düşüşün ekonomik kalkınmanın henüz gerçekleştirilememiş veya daha kötüye gidiyor olması, üniversite mezunlarının kendi alanlarında iş bulma şanslarının düşük olması gibi etkenlere bağlamak mümkün olmaktadır. Öte yandan okullaşma oranında cinsiyet farklılıkları da etkili olmaktadır. Öyle ki kız öğrencilerin eğitime ulaşma konusunda dezavantajlı oldukları düşünülmüş sıklıkla kızları eğitime dahil etme çalışmaları yapılmıştır. Son 12 yılda bu çalışmaların sonuçları olumlu yönde olmuş, özellikle 2014 ve 2016 yılları arasında kız öğrencilerin okullaşma oranı erkek öğrencilerden fazla olmuştur. Geri kalan yıllarda da kız-erkek öğrenci oranları neredeyse yakın seyretmiş ve 91'in altına düşmemiştir (MEB, 2023).

Ortaokul

Ortaokul, ilkokuldan sonra 3 ya da dört yıl olarak tasarlanan bir kademedir. Türkiye'de farklı şekillerde uygulanmıştır. Öncelleri ortaokul bağımsız ve yıl idi. Daha sonra ilköğretim içinde uygulanmıştı. 4+4+4 ile birlikte bağımsız ve 4 yıl olarak yeniden düzenlendi. Temel eğitim düzeyi olmakla birlikte liseye hazırlık açısından da önemli bir kademedir. Mardin ilindeki ortaokul kademelerinde kurum, derslik, öğrenci, öğretmen sayıları ve okullaşma oranlarının 2012-2024 yılları arasındaki değişimi aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.

Şekil 10. Yıllara Göre Ortaokul Sayısı



Kaynak: MEB, 2023.

Şekil 10’da görüldüğü gibi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mardin’deki ortaokul sayısı yaklaşık 200 civarındayken, sonraki yıllarda bu sayıda kademeli bir artış yaşanmıştır. 2015-2016 döneminde okul sayısında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu artış 2018-2019 döneminden itibaren durağanlaşmıştır. 2020-2021 yıllarında okul sayılarında düşüş yaşanmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla okul sayısı yine yaklaşık 200-220 seviyelerinde kalmıştır. Genel olarak Şekil 10’a bakıldığında Mardin ilindeki ortaokul sayısının yaklaşık 200 ile 220 arasında sabit kaldığı görülmektedir. Bu, yeni okulların açılması ya da mevcut okulların kapanması konusunda önemli bir hareketlilik olmadığını göstermektedir.

Şekil 11. Yıllara Göre Derslik Sayıları

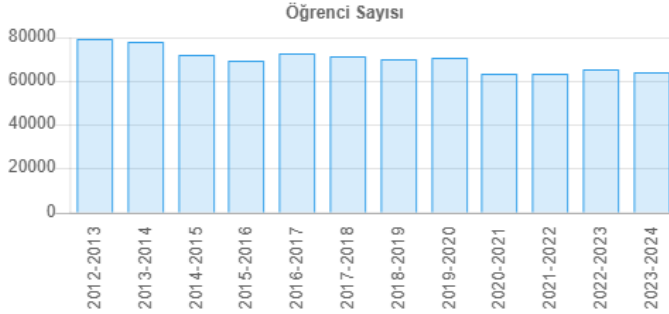


Kaynak: MEB, 2023.

Şekil 11’da görüldüğü gibi, derslik sayısında 2012-2013 yıllarından başlayarak 2016-2017’ye kadar genel bir artış görülmektedir. 2015-2016 yılları, derslik sayısında belirgin artışın olduğu yıllardır. 2022-2023 döneminde belirgin bir düşüş olmuştur, bu yıllık derslik sayılarında önemli bir azalmaya işaret etmektedir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ise derslik sayısı

tekrar hızlı bir artış göstermiştir (MEB, 2023). Bu da 2022-2023 dönemindeki düşüşün ardından bir toparlanma olduğunu ifade etmektedir.

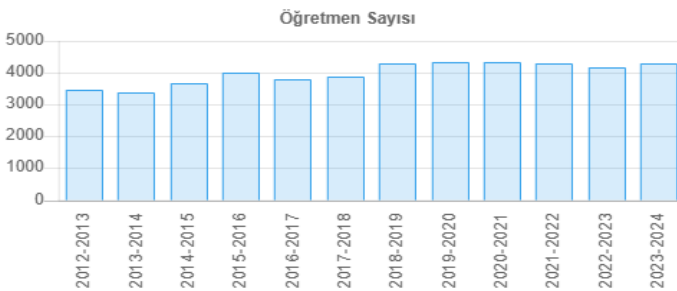
Şekil 12. Yıllara Göre Öğrenci Sayıları



Kaynak: MEB, 2023.

Şekil 12'ye göre 2012-2013 yıllarında grafikte en yüksek öğrenci sayısı görülmektedir. 2012-2013 yıllarında yaklaşık 80.000 olan öğrenci sayısı, yıllar içinde azalmış ve 2023-2024 yıllarında yaklaşık 60.000 seviyesine düşmüştür. 2016-2017 döneminden itibaren öğrenci sayısında tekrar bir artış başlamıştır. Ancak artış oranı oldukça sınırlıdır. 2020-2023 yıllarında ise daha belirgin bir düşüş yaşanmıştır. Sonraki yıllarda öğrenci sayıları durağan bir seyir izlemektedir. 2013-2024 döneminde sayılar 60.000 seviyelerinde sabit kalmıştır (MEB, 2023).

Şekil 13. Yıllara Göre Öğretmen Sayıları

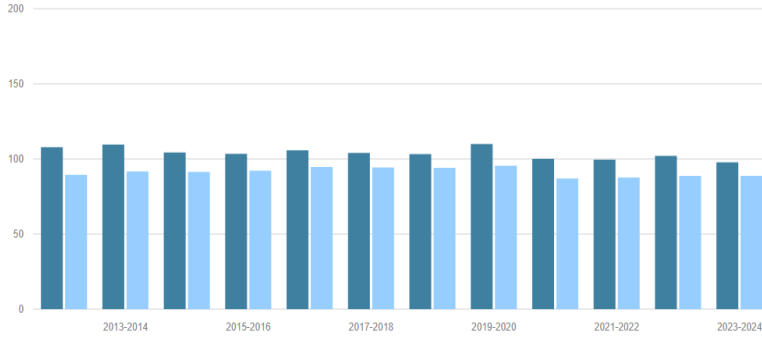


Kaynak: MEB, 2023.

Şekil 13, 2012-2013 yıllarında yaklaşık 3.000 olan öğretmen sayısı, yıllar içinde istikrarlı bir artış göstermiş ve 2023-2024 yılı itibarıyla 4.000'in üzerine çıktığını göstermektedir. Özellikle 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen sayısında kayda değer bir artış olduğu dikkat çekmektedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılından sonra öğretmen sayısındaki artış hızı yavaşlamış olsa da genel olarak sürekli bir büyüme eğilimi gözlenmektedir. Bu durum, Mardin ilindeki eğitim altyapısına yapılan yatırımları ve öğretmen

istihdamındaki iyileşmeleri yansıtmaktadır. Ancak, öğrenci sayısında görülen azalma göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci-öğretmen oranlarının yeniden değerlendirilmesi gerekebilir.

Şekil 14. Yıllara Göre Okullaşma Oranı



Kaynak: MEB, 2023.

Şekil 14’göre 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okullaşma oranı %100’e yakın seviyedeysen, sonraki yıllarda bu oran genellikle yüksek düzeyde kalmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okullaşma oranı en yüksek seviyeye ulaşmış, ancak 2020-2021 döneminde bir düşüş yaşanmıştır. 2021-2022 ve 2023-2024 yıllarında ise okullaşma oranında bir toparlanma gözlemlenmiş, oran yeniden yüksek seviyelere yaklaşmıştır. Tablo, okullaşma oranının yıllar boyunca genel olarak yüksek seviyede devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Ortaöğretim

Ortaöğretim, bireylerin temel eğitimden sonraki gelişiminde, akademik bilgi, pratik beceriler ve mesleki yönelim kazanmalarını sağlayan kritik bir aşamadır. Bu eğitim düzeyi, bireyleri yalnızca yükseköğretime hazırlamada değil, aynı zamanda nitelikli bir iş gücünün iş piyasasına entegrasyonunda da stratejik bir rol oynamaktadır. Türkiye gibi genç nüfusun yoğun olduğu ülkelerde, ortaöğretime erişim ve bu eğitimin kalitesi, iş gücünün temel özelliklerini belirler. Bu bağlamda, genel ve meslek liseleri, bireyleri farklı kariyer yollarına yönlendirmede kilit bir rol oynar ve onların istihdam edilebilirliklerini artırır.

Ortaöğretim ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsamaktadır. Bu okul ve kurumları bitirenlere, bitirdikleri programın özelliğine göre diploma verilir. İlköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir. Ortaöğretimin amaç ve görevleri, MEB’in genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun

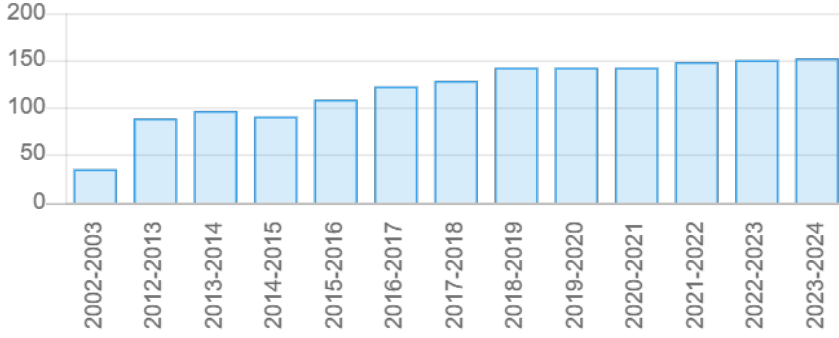
olarak: 1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak; 2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Ortaöğretim kurumlarına kaydolmak için ortaokulu veya imam-hatip ortaokulunu bitirmiş ve öğretim yılının başlayacağı tarihte 18 yaşını bitirmemiş olma şartı aranır. Öğrenimine ara vermemiş olanlarda yaş şartı aranmaz. Ancak 22 yaşını tamamladığı eğitim ve öğretim yılının sonunda sorumluluk sınavlarına girerek okuldan mezun olabilecek durumda olanlar hariç olmak üzere okuldan mezun olamayanların ilişiği kesilerek açık ortaöğretim kurumlarına veya mesleki eğitim merkezine yönlendirilmektedir.

1. Ortaöğretim Okul Sayısı

Mardin ilindeki ortaöğretim okul sayısında yıllar içerisinde genel bir artış eğilimi gözlenmektedir (Şekil 15). Mardin'in nüfus yapısı, Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan diğer illerle benzer şekilde, yıllar içinde önemli demografik değişimlere uğramış ve bu değişimler eğitim altyapısına olan ihtiyaçları artırmıştır. TÜİK verilerine göre, 2000'li yılların başından itibaren nüfus genel olarak artış göstermiş, 2020 yılında 854.716 olarak kaydedilen nüfusun genç ve eğitim çağındaki bireylerden oluşan yüksek oranı, Mardin'deki ortaöğretim okul sayısında artışa yol açan temel unsurlardan biri olmuştur (TÜİK, 2025). Okul sayısındaki bu artış, kırsal ve kentsel alanlar arasında fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitimin kalitesinin artırılması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, nüfus artışı ve demografik değişimler, bölgedeki eğitim yatırımları ve planlamaları şekillendiren başlıca faktörler olarak öne çıkmaktadır. Her yıl düzenli bir şekilde okul sayısının arttığı yıllar, bölgedeki eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermek adına yapılan planlamaların başarılı olduğunu göstermektedir.

Bazı yıllarda artış hızının yavaşladığı görülmekle birlikte bu durum bölgedeki ekonomik koşullar, yatırım kaynaklarının sınırlılığı veya planlama sürecindeki zorluklarla ilişkilendirilebilir. Özellikle 2020 ve sonrası dönemlerdeki okul sayısındaki artışın duraklaması pandemi nedeniyle eğitim yatırımlarında yaşanan aksaklıklarla açıklanabilir.

Şekil 15. Mardin İli Eğitim Yıllarına Göre Ortaöğretim Okul Sayısı



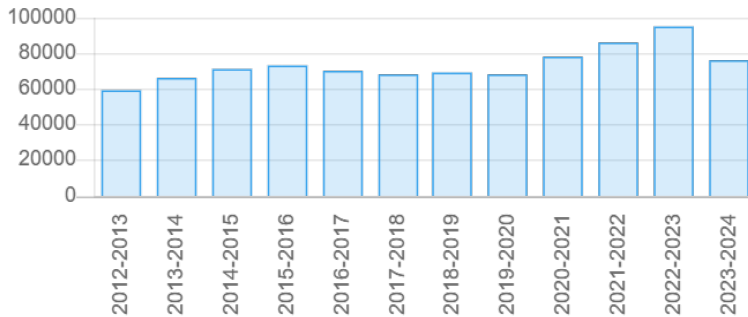
Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2025)

Okul sayısındaki artış, öğrenci başına düşen okul oranını iyileştirirken, bu artışın eğitim kalitesine ne kadar yansıdığı önemlidir. Örneğin, yeni açılan okulların donanım, öğretmen kadrosu ve eğitim materyali açısından yeterliliği analiz edilmelidir. Artan okul sayısına rağmen, öğrenci yoğunluğunun hala yüksek olduğu bölgeler varsa, bu yerlerde altyapının yetersizliği devam ediyor olabilir. Niceliksel büyümenin niteliksel iyileşmeyle paralel ilerlemesi, bölgede eğitimin genel başarısı açısından kritik bir faktördür. Bu nedenle okul sayısındaki artışla beraber öğrenci ve öğretmen sayıları istatistikleri de karşılaştırılmıştır.

2. Ortaöğretim Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

Mardin’de ortaöğretim düzeyindeki öğrenci ve öğretmen sayılarında yıllar içinde dikkat çekici değişimler gözlemlenmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) sağladığı verilere göre, 2023-2024 eğitim yılında öğrenci sayısında kayda değer bir düşüş yaşanmıştır. Bu durum, bölgedeki demografik, ekonomik ve eğitim politikalarına bağlı olarak çeşitli faktörlerle ilişkilendirilebilir (TÜİK, 2025).

Şekil 16. Yıllara Göre Ortaöğretimdeki Öğrenci Sayısı



Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2025)

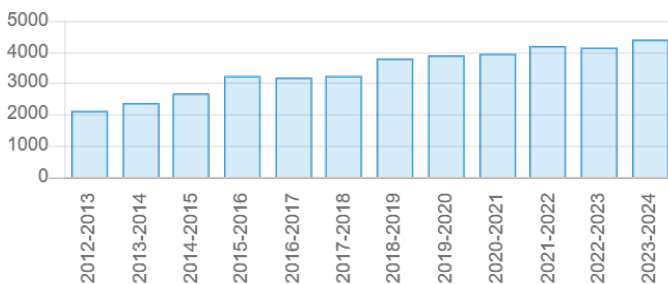
Öğrenci sayısındaki bu düşüşün olası nedenleri arasında demografik nedenler bulunmamaktadır. Mardin’de çocuk nüfusunun toplam nüfusun %38’ini oluşturduğu

görülmektedir. Bu oran, Türkiye genelindeki %26'lık ortalamanın oldukça üzerindedir ve Mardin'i çocuk nüfus yoğunluğu açısından Türkiye'nin en dikkat çeken illerinden biri haline getirmektedir. Mardin'in çocuk nüfus oranının bu denli yüksek olması, ilin genç nüfus yapısını ve gelecekteki nüfus artış potansiyelini ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle eğitim, sağlık ve sosyal hizmet altyapılarının kapasitesini artırmaya yönelik uzun vadeli planlama gerekliliğini vurgular. Türkiye genelinde çocuk nüfus oranı %26 iken, Mardin'de %38 seviyesinde olması, ilin demografik olarak Türkiye'nin daha doğusundaki şehirlerle (Şanlıurfa %44.4, Şırnak %40.5) benzer bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu, bölgesel politikaların uyarlanması gerektiğine de işaret eder.

2023 yılında öğrenci sayısındaki ani düşüşün nedenlerinden biri olarak ekonomik zorluklar gösterilebilir. Aileler çocuklarını okula göndermekte güçlük yaşayabilir veya çocukların okuldan ayrılarak iş gücüne katılması da bu düşüşün nedenlerinden biri olabilir (TÜİK, 2025). TÜİK'in Hanehalkı İşgücü Araştırması'na göre (2014-2023), kurumsal olmayan 15-17 yaş çocuk nüfusun işgücü durumu 2021'den itibaren (%16.4) hızla yükseliş göstererek işgücüne katılma oranı 2023'te %22.1'e ulaşmıştır. Ayrıca TÜİK Yoksulluk ve Yaşam Koşulları 2023 istatistiklerine göre yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altında olan en riskli yaş grubu 0-17 olarak açıklanmıştır. Eğitim sistemindeki sık değişiklikler ve taşınalı eğitim sistemindeki aksaklıklar da öğrenci sayısındaki dalgalanmalara yol açıyor olabilir. Ayrıca pandemi sonrası uzun vadeli etkiler eğitime erişimi zorlaşan öğrencilerin eğitimden kopmasına sebep olmuş olabilir.

2023'teki ani düşüş dışında öğrenci sayısındaki genel artışa paralel olarak öğretmen sayısında da düzenli bir artış gözlemlenmiştir (Şekil 17). Öğretmen başına düşen öğrenci oranındaki iyileşme, eğitimin niteliğini artıran önemli bir göstergedir (TÜİK, 2025). Yıllar içinde öğrenci sayısındaki artış eğilimi, bölgedeki genç nüfusun yoğunluğu ve eğitim altyapısına yapılan yatırımlarla uyumlu bir tablo sunmaktadır.

Şekil 17. Yıllara Göre Ortaöğretimde Görevli Öğretmen Sayısı



Kaynak: TÜİK, 2025

3. Ortaöğretim Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayılarının Diğer İllerle Karşılaştırılması

Ortaöğretime göstergeleri yıllar içerisinde Türkiye sıralamasında belirgin değişiklikler göstermiştir (Tablo 1). Mardin, toplam okul sayısı sıralamasında 2002-2003 eğitim yılında 59. sırada yer alırken, 2023-2024 eğitim yılında 23. sıraya yükselmiştir. Bu artış, bölgedeki eğitim altyapısına yapılan yatırımların olumlu bir yansımasıdır. 2012 yılından itibaren okul sayısındaki artışın hızlanması, özellikle son on yılda önemli bir iyileşme sağlandığını göstermektedir.

Öğrenci sayısı açısından değerlendirildiğinde, Mardin'in sıralaması 2012-2013 yılından itibaren genellikle 19-22. sıralar arasında sabit kalmıştır. 2022-2023 eğitim yılında öğrenci sayısı 94.655 ile zirve yapmış, ancak 2023-2024 yılında bu sayı 76.046'ya düşmüştür. Bu düşüş, öğrenci devamlılığı ve okul terk oranlarının yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ekonomik faktörler ve eğitim sistemindeki değişiklikler, bu düşüşün olası nedenleri arasında yer almaktadır.

Tablo 1. Yıllarına Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayıları ve Mardin Sıralaması

Eğitim Yılı	Toplam Okul Sayısı	Türkiye Sıralaması	Toplam Öğrenci Sayısı	Türkiye Sıralaması	Toplam Öğretmen Sayısı	Mardin Türkiye Sıralaması
2002-2003	35	59	-	44	2086	61
2012-2013	88	43	59241	22	2360	38
2013-2014	96	39	66693	20	2665	35
2014-2015	91	32	70763	20	3224	34
2015-2016	108	31	72752	19	3164	30
2016-2017	122	29	70200	21	3232	30
2017-2018	128	29	68532	21	3788	30
2018-2019	143	28	69001	20	3890	28
2019-2020	142	28	68130	20	3932	29
2020-2021	143	28	78544	19	4178	29
2021-2022	149	26	86111	19	4115	28
2022-2023	150	25	94655	19	4402	28
2023-2024	153	23	76046	19	2086	26

Kaynak: TÜİK, 2025

Öğretmen sayısı sıralamasında, 2012-2013 eğitim yılında 38. sırada yer alan Mardin, 2023-2024 yılında 26. sıraya yükselmiştir. Ancak, 2023-2024 yılında öğretmen sayısı 2.086'ya düşmüş ve bu durum 2012-2013 seviyelerine geri dönüldüğünü göstermiştir. Öğretmen istihdamındaki bu düşüş, eğitimde kaliteyi olumsuz etkileyebilir. Mardin'in eğitim göstergelerindeki Türkiye sıralamalarına genel olarak bakıldığında, toplam okul sayısı ve

öğretmen sıralamalarında ilerleme sağlanırken, öğrenci sayısındaki durağanlık dikkat çekmektedir. Özellikle 2023-2024 eğitim yılında gözlemlenen düşüşler, eğitim politikasında daha fazla odaklanılması gereken alanlara işaret etmektedir. Eğitime erişimi artırmak, okul terk oranlarını azaltmak ve öğretmen istihdamını sürdürülebilir hale getirmek için bölgesel planlamaların yapılması gerekmektedir.

4. Ortaöğretimde Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

Mardin’de kadın ve erkek öğrenci sayılarının yıllar içindeki değişimi, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemli veriler sunmaktadır (Tablo 2). 2012-2013 eğitim yılında erkek öğrenciler kadın öğrencilere kıyasla daha fazla iken, yıllar içinde bu farkın azaldığı ve 2023-2024 eğitim yılında kadın öğrenci sayısının erkek öğrencileri geçtiği görülmektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında olumlu bir gelişmeyi işaret etmektedir.

Tablo 2. Yıllara Göre Okullardaki Öğrenci Sayıları

Eğitim Yılı	Resmi Erkek	Resmi Kadın	Resmi Toplam	Özel Erkek	Özel Kadın	Özel Toplam	Toplam Kadın	Toplam Erkek	Toplam
2012-2013	34113	24887	59000	158	83	241	34,271	24,970	59241
2013-2014	37818	28313	66131	340	222	562	38,158	28,535	66693
2014-2015	38542	31349	69891	520	352	872	39,062	31,701	70763
2015-2016	37975	31043	69018	2345	1389	3734	40,320	32,432	72752
2016-2017	37285	28648	65933	2777	1490	4267	40,062	30,138	70200
2017-2018	35822	28352	64174	2819	1539	4358	38,641	29,891	68532
2018-2019	36063	28543	64606	2824	1571	4395	38,887	30,114	69001
2019-2020	34898	29460	64358	2385	1387	3772	37,283	30,847	68130
2020-2021	39751	34102	73853	3062	1629	4691	42,813	35,731	78544
2021-2022	42713	36798	79511	4287	2313	6600	47,000	39,111	86111
2022-2023	45523	42035	87558	4615	2482	7097	50,138	44,517	94655
2023-2024	33567	34761	68328	5006	2712	7718	38,573	37,473	76046

Kaynak: TÜİK, 2025

Resmi okullarda kadın ve erkek öğrenci sayıları paralel bir artış gösterirken, özel okullarda erkek öğrencilerin sayısının kadın öğrencilere göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Özel okullara katılımda kadınların geride kalması, sosyoekonomik faktörlerin etkisiyle açıklanabilir ve bu konuda iyileştirme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, toplam öğrenci sayılarındaki artış her iki cinsiyet için de eğitim sistemine daha fazla entegrasyon sağlandığını göstermektedir.

Mardin'deki öğretmen istihdamı, cinsiyet açısından incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin sayısının yıllar içinde belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir (Tablo 3). 2012-2013 eğitim yılında kadın öğretmenler toplam öğretmen sayısının %36,8'ini oluştururken, 2023-2024 eğitim yılında bu oran %57'ye yükselmiştir. Bu, kadın öğretmenlerin eğitim sektöründeki varlığının güçlendiğini göstermektedir. Resmi okullarda kadın öğretmen sayısındaki düzenli artış, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından olumlu bir gelişmeyi işaret etmektedir. Özel okullarda ise kadın ve erkek öğretmenler arasındaki fark hala belirgindir.

Tablo 3. Yıllara Göre Okullardaki Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Resmi Erkek	Resmi Kadın	Resmi Toplam	Özel Erkek	Özel Kadın	Özel Toplam	Toplam Kadın	Toplam Erkek	Toplam
2012-2013	1289	763	2052	29	5	34	1,318	768	2086
2013-2014	1447	842	2289	48	23	71	1,495	865	2360
2014-2015	1614	970	2584	43	38	81	1,657	1,008	2665
2015-2016	1740	1134	2874	264	86	350	2,004	1,220	3224
2016-2017	1739	1107	2846	219	99	318	1,958	1,206	3164
2017-2018	1724	1108	2832	253	147	400	1,977	1,255	3232
2018-2019	1952	1347	3299	303	186	489	2,255	1,533	3788
2019-2020	1994	1419	3413	277	200	477	2,271	1,619	3890
2020-2021	2002	1429	3431	289	212	501	2,291	1,641	3932
2021-2022	2057	1489	3546	373	259	632	2,430	1,748	4178
2022-2023	2041	1448	3489	351	275	626	2,392	1,723	4115
2023-2024	2160	1637	3797	347	258	605	2,507	1,895	4402

Kaynak: TÜİK, 2025

5. Net Okullaşma Oranları ve Türkiye Ortalaması

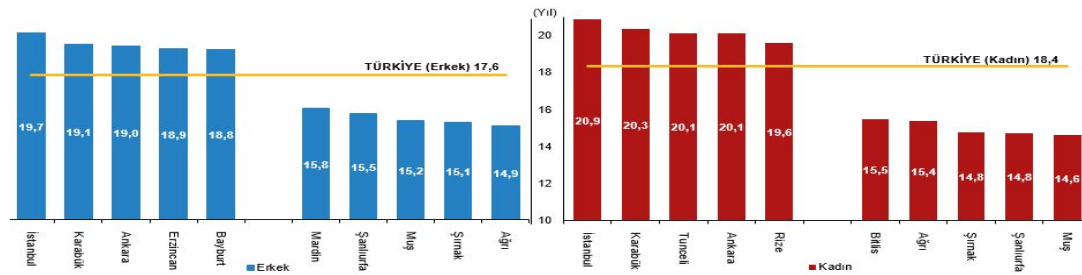
Mardin ilinin yıllara göre erkek ve kadın net okullaşma oranları, Türkiye ortalamaları ile birlikte değerlendirildiğinde, bölgedeki eğitimde erişim ve toplumsal cinsiyet farklarının zamanla azaldığı görülmektedir (Tablo 4). 2012-2013 eğitim yılında net okullaşma oranı %49,03 iken, bu oran 2022-2023 eğitim yılında %85,13'e ulaşmıştır. Bu artış, eğitim erişiminde yıllar içinde önemli bir iyileşme sağlandığını göstermektedir. Ancak, 2023-2024 eğitim yılında net okullaşma oranının %78,91'e düşmesi, bu iyileşme trendinin son yıllarda zayıfladığına işaret etmektedir. Türkiye genelindeki net okullaşma oranı ise aynı yıllar arasında %70,06'dan %87,97'ye yükselmiştir. Mardin, bu süreçte Türkiye ortalamasına yaklaşmakla birlikte hala altında kalmaktadır.

Tablo 4. Net Okullaşma Oranları ve Türkiye Ortalaması

Eğitim Yılı	Mardin Net Okullaşma	Türkiye Net Okullaşma	Mardin Net Kadın	Türkiye Net Kadın	Mardin Net Erkek	Türkiye Net Erkek
2012-2013	49.03	70.06	43.99	69.31	53.89	70.77
2013-2014	58.47	76.65	52.81	76.05	63.99	77.22
2014-2015	63.85	79.37	60.59	79.26	67.04	79.46
2015-2016	65.45	79.79	62.55	80.24	68.29	79.36
2016-2017	66.71	82.54	63.42	82.38	69.91	82.69
2017-2018	68.77	83.58	65.43	83.39	72.00	83.77
2018-2019	70.17	84.20	68.03	83.88	72.23	84.51
2019-2020	71.78	85.01	70.69	84.85	72.83	85.16
2020-2021	75.23	87.93	74.10	87.79	76.32	88.05
2021-2022	79.69	89.67	77.75	89.29	81.58	90.03
2022-2023	85.13	91.70	82.87	91.57	87.32	91.82
2023-2024	78.91	87.97	79.05	88.71	78.77	87.27

Kaynak: TÜİK, 2025

Kadın ve erkek net okullaşma oranlarına bakıldığında, 2012-2013 eğitim yılında kadınlarda %43,99, erkeklerde ise %53,89 olarak başlayan oranların yıllar içinde arttığı görülmektedir. 2022-2023 eğitim yılında kadınlar %82,87'ye, erkekler ise %87,32'ye ulaşmıştır. Kadın ve erkek arasındaki farkın azaldığı, ancak erkeklerin okullaşma oranının genel olarak daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. 2023-2024 eğitim yılında ise kadınlar %79,05, erkekler %78,77 ile Türkiye genel ortalamalarının altında kalmıştır (Şekil 4). Muhtemel eğitim süresinin erkeklerde en düşük olduğu il olan Ağrı'yı, sırasıyla Şırnak, Muş, Şanlıurfa ve Mardin takip etmektedir.

Şekil 18. Cinsiyete Göre Muhtemel Eğitim Süresinin En Yüksek ve En Düşük Olduğu 5 İl**Kaynak:** TÜİK, 2023

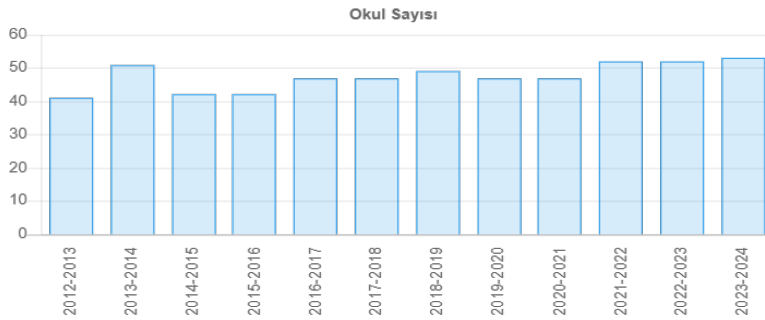
Mardin'deki kadın okullaşma oranının özellikle 2012-2013 eğitim yılında Türkiye ortalamasına göre düşük olması (%43,99'a karşılık %69,31), toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yansıtmaktadır. Ancak, 2022-2023 yılına gelindiğinde bu fark önemli ölçüde kapanmış ve kadınların okullaşma oranı %82,87 ile Türkiye ortalaması olan %91,57'ye yaklaşmıştır. Erkek

okullaşma oranında da benzer bir artış trendi gözlenmiş, ancak Türkiye ortalamasına kıyasla fark devam etmiştir.

Mesleki ve Teknik Liseler

Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları da Mesleki Eğitim Kanunu'nda (1986) “Mesleki ve Teknik Eğitim alanında, diplomaya götüren ortaöğretim kurumları ve mesleki ve teknik eğitim yapan yükseköğretim kurumları ile belge ve sertifika programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim-öğretim kurumları” olarak tanımlanmıştır. Mesleki ve teknik eğitim, toplumun gençlerine uygun öğrenme ortamı sağlayarak, gerekli becerileri geliştirme ve istenilen davranışları oluşturmayı hedeflemektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001).

Şekil 19. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okul Sayıları



Kaynak: MEB, 2023

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012-2024 İstatistik verilerine göre; Mardin ilindeki toplam ortaöğretim kurum sayısı ve Mardin ilinde bulunan Mesleki ve Teknik Liseleri'nin sayıları Şekil 19'da gösterilmektedir. Buna göre, mesleki liselerin yıllar içinde büyük dalgalanmalar yaşamamıştır. Okul sayısı genel olarak 40 ila 50 arasında sabit kalmıştır. 2021-2022 öğretim yılında mesleki lise sayısının en yüksek seviyeye ulaştığı görülmektedir. Bazı yıllarda ufak düşüşler veya artışlar yaşanmıştır, ancak bu değişimler genelde küçük ölçekte. 2013-2014'te mesleki lise sayısında dikkat çekici bir artış görülmektedir. Bu artış, mesleki eğitime yönelik politikalar veya projelerden kaynaklanıyor olabilir. 2016-2017 Mesleki lise sayısında nispeten bir istikrar dönemi yaşanmıştır. 2020-2021'de Pandeminin etkisiyle eğitim politikalarında veya liselerin faaliyetlerinde değişiklikler yaşanmış olabilir. Bu dönemde azalma dikkat çekmektedir. Mardin ilinde mesleki eğitimde bir istikrar olduğunu göstermektedir. Eğitim politikaları ve bölgesel ihtiyaçlara göre ufak dalgalanmalar yaşansa da genel olarak mesleki liselerin sayısı sabit bir çizgide ilerlemektedir.

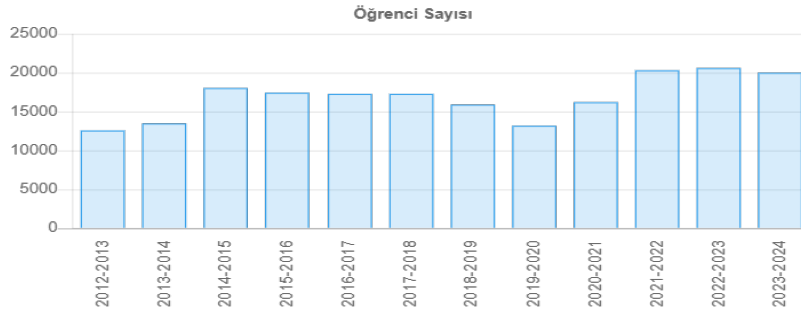
Tablo 5: Ortaöğretim Kurum Sayısı

Eğitim Yılı	Resmi	Özel	Toplam
2012–2013	41	0	41
2013–2014	47	4	51
2014–2015	38	4	42
2015–2016	38	4	42
2016–2017	45	2	47
2017–2018	45	2	47
2018–2019	47	2	49
2019–2020	44	3	47
2020–2021	40	7	47
2021–2022	40	12	52
2022–2023	40	12	52
2023–2024	41	12	53

Kaynak: Eğitim Yıllarına Göre Okul Sayısı, MEB

Tablo 5, Mardin ilindeki mesleki liselerin resmi, özel ve toplam sayılarındaki yıllara göre değişimi göstermektedir. 2012-2013 eğitim yılında toplam 41 olan mesleki lise sayısı, 2023-2024 eğitim yılında 53'e yükselmiştir. Bu, yaklaşık %30'luk bir artışı ifade etmektedir. Toplam okul sayısında yıllara göre hafif dalgalanmalar olsa da 2021-2022 eğitim yılından itibaren okul sayısında önemli bir artış yaşandığı görülmektedir. Resmi okul sayısı 2012-2013 eğitim yılında 41'den başlayarak 2023-2024 yılında 41'e tekrar ulaşmıştır. Ancak resmi okul sayısında genel olarak istikrarlı bir seyir gözlemlenmiştir. 2013-2014 eğitim yılında özel mesleki liseler sisteme dahil olmuş (4 okul) ve yıllar içinde artış göstermiştir. 2023-2024 eğitim yılı itibarıyla özel mesleki lise sayısı 12'ye ulaşmıştır. 2013-2014'te Toplam mesleki lise sayısında önemli bir artış yaşanmıştır (41'den 51'e). Bu artış, özel mesleki liselerin açılmasıyla ilgilidir. İlk kez 4 özel meslek lisesi bu dönemde sisteme dahil olmuştur. 2014-2019 döneminde toplam okul sayısında büyük bir değişiklik olmamıştır (42 ile 49 arasında dalgalanmıştır). Resmi mesleki liselerin sayısı genelde sabit kalmış, özel liselerin sayısı ise düşük seviyelerde seyretmiştir. 2020-2021'de toplam okul sayısı 47'de sabit kalmış, ancak özel okullarda bir artış yaşanmıştır (7 özel okul). Bu artış, muhtemelen mesleki eğitimde özel sektörün artan ilgisini yansıtmaktadır. 2021-2022 ve Sonrası toplam okul sayısındaki artış dikkat çekicidir. 2021-2022 yılında toplam okul sayısı 52'ye çıkmış, bu dönemde özel okul sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır (12 özel okul).

Şekil 20. Yıllara Göre Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrenci Sayısı



Kaynak: MEB, 2023

Şekil 20’de Mardin’deki mesleki ve teknik ortaöğretim öğrenci sayılarının yıllara göre değişimi gösterilmektedir. Öğrenci sayısında belirli dönemlerde artış ve düşüşler yaşanmıştır. 2012-2013 eğitim yılında başlayan öğrenci sayısı, 2014-2015’te en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Ancak bu yıldan sonra dalgalı bir seyir izlenmiştir. 2021-2022 eğitim yılından itibaren öğrenci sayısında artış gözlemlenmiştir. Bu artış 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim yıllarında da devam etmiştir. 2012-2013’te öğrenci sayısı nispeten düşük bir seviyede başlamıştır. Bu durum, mesleki ve teknik ortaöğretime olan talebin bölgedeki sınırlı olduğunu göstermektedir.

2014-2015’te öğrenci sayısı önemli ölçüde artmış ve zirve seviyesine ulaşmıştır. Bu artış, muhtemelen mesleki eğitime yönelik politikaların ve teşviklerin etkisiyle gerçekleşmiştir. 2018-2020’te öğrenci sayısında belirgin bir düşüş yaşanmıştır. Bu azalma, mesleki eğitime olan talebin azalmasından veya başka bir faktörden kaynaklanıyor olabilir. 2021-2024’te öğrenci sayısı yeniden artmıştır. 2021-2022 döneminde artışa geçen öğrenci sayısı, 2023-2024 yılında da yüksek seviyelerde kalmaya devam etmiştir. 2014-2015 bu dönemde öğrenci sayısındaki artış, mesleki eğitime yönelik teşviklerin veya projelerin etkisiyle gerçekleşmiş olabilir. Bölgedeki mesleki eğitimin cazibesini artıran politikalar bu döneme denk gelmiş olabilir. 2018-2020’de öğrenci sayısında görülen azalma, mesleki eğitime olan ilginin azalması, nüfus dinamiklerindeki değişim veya başka bir sosyal/ekonomik faktörle açıklanabilir. 2021 ve sonrası dönemde öğrenci sayısındaki artış, mesleki eğitimde yapılan yenilikler, iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına yönelik programların etkisiyle açıklanabilir. Öğrenci sayısındaki artış ve düşüşler, bölgesel ihtiyaçlar, teşvik politikaları ve eğitim programlarının cazibesi gibi birçok faktörden etkilenmiştir. Özellikle son yıllarda görülen artış, mesleki eğitimin bölgede daha fazla önem kazandığını göstermektedir.

Tablo 6. Yıllara Göre Mardin İlindeki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrenci Sayısı

Eğitim Yılı	Resmî Erkek	Resmî Kadın	Resmî Toplam	Özel Erkek	Özel Kadın	Özel Toplam	Genel Toplam
2012–2013	6.285	6.303	12.588	0	0	0	12.588
2013–2014	7.007	6.221	13.228	170	111	281	13.509
2014–2015	9.365	8.188	17.553	270	167	437	17.990
2015–2016	9.039	7.669	16.708	417	258	675	17.383
2016–2017	9.307	7.345	16.652	390	210	600	17.252
2017–2018	9.128	7.548	16.676	363	210	573	17.249
2018–2019	8.955	6.444	15.399	320	172	492	15.891
2019–2020	7.112	5.414	12.526	404	246	650	13.176
2020–2021	8.114	5.732	13.846	1.587	710	2.297	16.143
2021–2022	9.301	6.589	15.890	2.971	1.441	4.412	20.302
2022–2023	8.678	6.787	15.465	3.482	1.655	5.137	20.602
2023–2024	8.027	6.358	14.385	3.853	1.814	5.667	20.052

Kaynak: MEB, 2023

Tablo 6, Mardin ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin resmi (R) ve özel (Ö) okullarda yıllara göre dağılımını ve toplam sayılarını göstermektedir. 2012-2013 eğitim yılında toplam 12.588 öğrenci ile başlayan mesleki ve teknik ortaöğretim öğrenci sayısı, 2023-2024 eğitim yılında 20.052'ye yükselmiştir. Bu, yaklaşık %59'luk bir artış anlamına gelir. Resmi okullar öğrenci sayısında baskın rol oynamaktadır, ancak 2020-2021 eğitim yılından itibaren özel okullardaki öğrenci sayısında da belirgin bir artış yaşanmıştır. 2012-2013'te mesleki ve teknik ortaöğretimde yalnızca resmi okullar bulunmaktadır ve toplam öğrenci sayısı 12.588'dir. 2013-2014'te ilk kez özel mesleki ve teknik liselerde öğrenci kaydı başlamıştır (281 öğrenci). Resmi okul öğrenci sayısı ise hafif bir artışla 13.228 olmuştur. 2014-2015'te toplam öğrenci sayısı önemli ölçüde artmıştır (17.990). Resmi okullarda büyük bir artış (17.553) ve özel okullarda 437 öğrenci kaydı dikkat çekmektedir. 2018-2020'te toplam öğrenci sayısında belirgin bir düşüş yaşanmıştır.

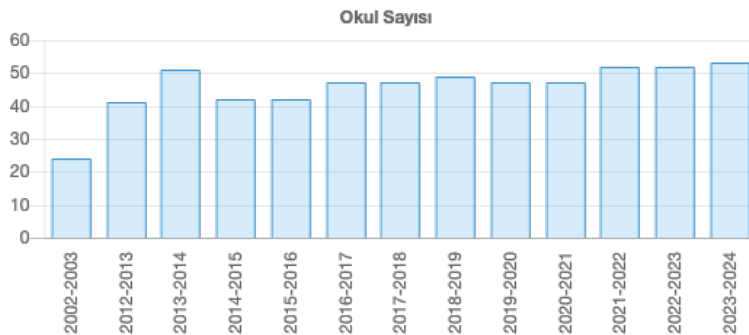
2018-2019 yılında toplam öğrenci sayısı 15.891'e, 2019-2020'de ise 13.176'ya gerilemiştir. Bu azalma, özellikle resmi okul öğrenci sayısındaki düşüşten kaynaklanmaktadır. 2020-2021 ve sonrası özel okullardaki öğrenci sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. Özel okul öğrenci sayısı 2020-2021 yılında 2.297'ye yükselmiş, 2023-2024 yılında ise 5.667 öğrenciye ulaşmıştır. Resmi okullarda ise öğrenci sayısı daha stabil bir seyir izlemiştir. Resmi okullar, her yıl öğrenci sayısında ağırlıklı bir yere sahiptir. Ancak, resmi okullardaki öğrenci sayısında 2018-2020 döneminde önemli bir düşüş yaşanmıştır. 2023-2024 yılında resmi okullarda toplam 14.385 öğrenci bulunmaktadır. 2013-2014 yılında özel okullarda yalnızca 281 öğrenci

bulunurken, bu sayı sürekli artarak 2023-2024 yılında 5.667'ye ulaşmıştır. Bu artış, özel okulların mesleki eğitime olan katkısının giderek arttığını göstermektedir (MEB, 2023).

Cinsiyet dağılımlarına bakıldığında resmi okullarda erkek öğrenciler her yıl kadın öğrencilere oranla daha fazla olmuştur. Bu durum, mesleki ve teknik eğitimde erkek öğrencilerin yoğunlaştığını göstermektedir. Özel okullarda da erkek öğrenci sayısı kadın öğrencilere oranla daha fazladır, ancak kadın öğrenci sayısı yıllar içinde istikrarlı bir şekilde artmıştır. Bu durum, özel okulların kadın öğrenciler için daha fazla seçenek sunduğunu gösterebilir.

2014-2015'te resmi okullarda öğrenci sayısında önemli bir artış yaşanmıştır. Bu artış, mesleki eğitime olan ilginin arttığı bir döneme işaret etmektedir. 2018-2020 hem resmi hem de özel okullarda öğrenci sayısında düşüş yaşanmıştır. Bu durum, bölgedeki eğitimle ilgili ekonomik, sosyal veya demografik bir değişikliğe işaret edebilir. 2020-2024 özellikle özel okullardaki öğrenci sayısındaki artış dikkat çekicidir. Bu durum, özel sektörün mesleki eğitimdeki rolünün giderek arttığını göstermektedir (MEB, 2023).

Şekil 21. Mesleki ve Teknik Liselerde Okullaşma Oran



Kaynak: MEB, 2023

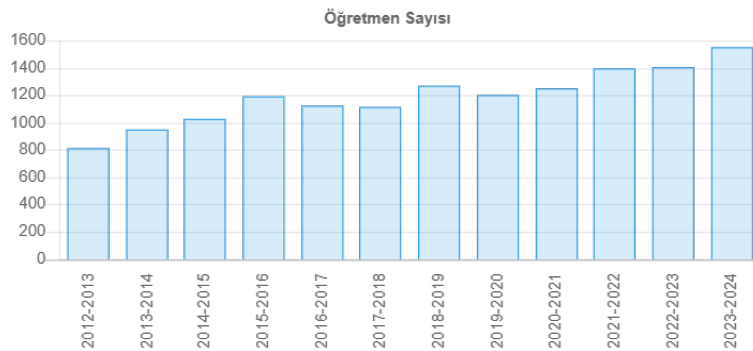
Şekil 21'de, Mardin'de mesleki ve teknik ortaöğretimde yıllara göre **brüt ve net okullaşma oranları** gösterilmektedir. Brüt okullaşma oranı toplam kayıtlı öğrenci sayısının ilgili yaş grubuna oranını ifade ederken, net okullaşma oranı yalnızca ilgili yaş grubundaki kayıtlı öğrenci oranını kapsar. Brüt okullaşma oranı, yıllar içinde genel olarak artış göstermiştir. Ancak bazı dönemlerde düşüşler gözlemlenmiştir. 2023-2024 eğitim yılı itibarıyla brüt okullaşma oranı en yüksek seviyelere yaklaşmıştır. Net okullaşma oranı da artış eğilimindedir ancak brüt okullaşma oranına kıyasla daha düşük seviyelerde seyretmektedir. Bu durum, mesleki ve teknik ortaöğretime kayıtlı öğrenciler arasında yaş grubu dışındaki öğrencilerin de bulunduğunu göstermektedir. 2012-2013 ve 2013-2014'te brüt okullaşma oranı %26, net okullaşma oranı ise

%20 seviyelerinde başlamıştır. Bu, mesleki eğitime olan talebin henüz düşük seviyelerde olduğunu göstermektedir. 2015-2016'da hem brüt hem de net okullaşma oranlarında belirgin bir artış görülmüştür. Brüt oran yaklaşık %37'ye ulaşmış, net oran ise %30 seviyelerine yaklaşmıştır. Bu, mesleki eğitime olan ilginin arttığını ve teşvik edici politikaların etkili olduğunu göstermektedir. 2019-2020'de hem brüt hem de net okullaşma oranlarında bir düşüş gözlemlenmiştir. Bu düşüş, pandemi gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. 2021-2024'te okullaşma oranlarında yeniden bir artış trendi başlamış ve bu oranlar 2023-2024 yılında zirve seviyelere ulaşmıştır (MEB, 2023).

Brüt ve net okullaşma oranları arasındaki fark, mesleki ve teknik eğitime kayıtlı öğrenciler arasında yaş grubu dışındaki öğrencilerin de bulunduğunu göstermektedir. Bu fark, yıllar içinde azalmamıştır, bu da mesleki eğitimin yaş grubu dışındaki bireyler tarafından da tercih edildiğini gösterir. 2015-2016 ve 2021-2024 dönemleri, okullaşma oranlarının belirgin şekilde arttığı dönemlerdir. Bu dönemlerde mesleki eğitimi teşvik eden politikalar veya projelerin etkili olduğu düşünülebilir.

Mardin'de mesleki ve teknik ortaöğretim okullaşma oranlarının yıllar içinde genel olarak artış göstermiş ancak bu artışın dönemsel olarak dalgalanmıştır. Özellikle son yıllarda okullaşma oranlarının artması, mesleki eğitimin bölgede giderek daha fazla önem kazandığını ortaya koymaktadır. Eğitim politikalarının bu eğilimi destekleyecek şekilde sürdürülmesi gereklidir.

Şekil 22. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Öğretmen Sayısı



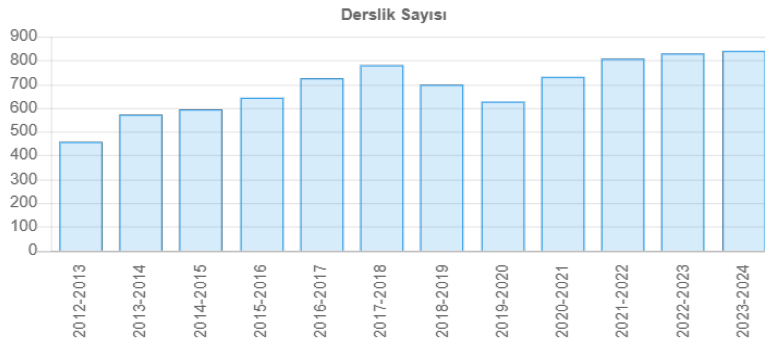
Kaynak: MEB, 2023

Şekil 22, 2012-2024 yılları arasında Mardin ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretimde görev yapan öğretmen sayısındaki yıllık değişimi göstermektedir. 2012-2013 eğitim yılında yaklaşık 800 olan öğretmen sayısı, 2023-2024 eğitim yılında yaklaşık 1.600'e ulaşmıştır. Bu, öğretmen sayısında %100'lük bir artışı ifade etmektedir. Öğretmen sayısında genel olarak sürekli bir artış eğilimi görülmektedir. 2015-2016, 2021-2022 ve 2023-2024 yıllarında belirgin

artışlar dikkat çekmektedir. 2012-2015'te öğretmen sayısında düzenli bir artış yaşanmıştır. 2012-2013 dönemindeki yaklaşık 800 öğretmen sayısı, 2014-2015 döneminde 1.000'in üzerine çıkmıştır. 2015-2020'te öğretmen sayısı genellikle sabit kalmış ve büyük dalgalanmalar görülmemiştir. Bu istikrar, öğretmen ihtiyacının mevcut düzeyde karşılandığını gösterebilir. 2021-2024 arasında öğretmen sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır. 2021-2022 döneminde başlayan bu artış, 2023-2024 eğitim yılında zirveye ulaşmıştır. Artan öğretmen sayısı, mesleki ve teknik ortaöğretime olan talep artışıyla ilişkilendirilebilir (MEB, 2023).

Mesleki ve teknik eğitime yönelik talebin artması, öğretmen ihtiyacını artırmıştır. Öğretmen sayısındaki artış, bölgedeki eğitim kapasitesinin genişlediğini göstermektedir. Öğretmen artışının niteliği (kadrolu ya da geçici öğretmen sayısındaki değişim) bu verilere dayanarak kesin olarak değerlendirilemese de, artışın sürdürülebilir olması için kadrolu öğretmenlerin artırılmasına yönelik politikalar önemlidir. Mesleki eğitimin farklı branşlarında (örneğin, teknik eğitim, sağlık, tarım vb.) öğretmen ihtiyacının dengeli bir şekilde karşılanması gerekmektedir. Mardin'de mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğretmen sayısının yıllar içinde iki katına çıktığını ve sürekli bir artış eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu artış, bölgedeki mesleki eğitimin kapasitesinin genişlediğini ve öğrenci taleplerine yanıt verebilmek için öğretmen sayısının artırıldığını göstermektedir (MEB, 2023)..

Şekil 23. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Derslik Sayısı



Kaynak: MEB, 2023

Şekil 23, Mardin ilinde mesleki ve teknik ortaöğretimde kullanılan derslik sayısının 2012-2024 yılları arasındaki değişimini göstermektedir. Derslik sayısı, 2012-2013 eğitim yılından itibaren genel olarak artış göstermiştir. 2012-2013'te yaklaşık 450 olan derslik sayısı, 2023-2024 eğitim yılında yaklaşık 800'e ulaşmıştır. Bazı yıllarda derslik sayısında durgunluk veya sınırlı artış görülmektedir. Ancak 2021-2024 dönemi derslik sayısındaki artış eğiliminin yeniden hız kazandığı bir dönemdir. 2012-2015'te derslik sayısı 2012-2013 dönemindeki 450 seviyesinden başlayarak, 2014-2015 döneminde 600'e yükselmiştir. Bu, mesleki eğitime

yönelik altyapı yatırımlarının bu dönemde hızlandığını göstermektedir. 2016-2018’te derslik sayısı bu dönemde yaklaşık 750’ye ulaşarak hızlı bir artış göstermiştir. Bu, mesleki eğitimde artan öğrenci talebinin karşılanmasına yönelik yatırımların devam ettiğini göstermektedir. 2018-2020’de derslik sayısında artış hızında bir yavaşlama görülmüştür. 2019-2020 döneminde ise az da olsa bir düşüş yaşanmıştır. Bu durum, eğitime yönelik yatırımların geçici olarak yavaşladığını gösterebilir. 2021-2024’te derslik sayısı 2021-2022 döneminde yeniden artışa geçmiştir ve 800’e ulaşmıştır. Bu artış, mesleki eğitimde öğrenci sayısındaki artışın karşılanmasına yönelik bir altyapı genişlemesi olduğunu göstermektedir. Bu grafik, Mardin ilinde mesleki ve teknik ortaöğretim için yapılan altyapı yatırımlarının genel olarak olumlu bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle son yıllarda artan öğrenci talebinin karşılanması için derslik sayısındaki artış olumlu bir gelişmedir. vericidir.

Sonuç

Okul öncesi eğitimde 2012–2024 döneminde Mardin’de kaydedilen gelişmeler, erken çocukluk eğitiminin bölgedeki stratejik önemini ortaya koymaktadır. Okullaşma oranındaki artış, altyapı yatırımları ve öğretmen sayısındaki iyileşmeler, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu yansımıştır. Ancak son yıllarda görülen kısmi düşüş, sürdürülebilir politikaların güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Kırsal bölgelerde okul kapasitesinin artırılması, çok dilli eğitim materyallerinin sağlanması, öğretmen teşvikleri ve aile farkındalık programlarının genişletilmesi bu kademede erişim ve kaliteyi geliştirmek için temel gerekliliklerdir.

İlkokul kademesinde Mardin’in eğitim göstergeleri, öğrencilerin temel akademik becerileri kazanma sürecinde genel olarak olumlu bir tablo sergilemektedir. Öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarında dengeli bir artış sağlanmış; okullaşma oranı yüksek seviyelerde korunmuştur. Bununla birlikte kırsal nüfusun dağınık yapısı, taşınalı eğitim uygulamaları ve sosyoekonomik eşitsizlikler, ilk okuma yazma ve temel becerilerde bölgesel farklılıkların devam ettiğini göstermektedir. Bu seviyede kaliteyi artırmak için erken müdahale programları, sınıf mevcutlarının iyileştirilmesi ve eğitim materyallerine erişimin artırılması önem taşımaktadır.

Ortaokul dönemine dair veriler, öğrenci sayısındaki azalma ile öğretmen ve okul sayılarındaki artışın paralel ilerlediğini göstermektedir. Bu durum, eğitimde kapasite artırımı ve öğretmen istihdamının nitelikli öğrenme ortamlarını desteklediğini işaret etmektedir. Okullaşma oranının genel olarak yüksek seyretmesi olumlu olmakla birlikte, pandemi dönemindeki düşüş ve sonrasındaki toparlanma süreci, kırılganlıkların varlığını ortaya

koymuştur. Ortaokul düzeyinde rehberlik hizmetleri, öğrenme kayıplarının telafisi, teknoloji destekli öğretim ve dezavantajlı öğrenciler için destek programları sürdürülebilir başarı için gereklidir.

Ortaöğretim/lise düzeyinde Mardin’de eğitim göstergeleri, erişimin genişlediğini ancak kalite ve devamlılık açısından bazı zorlukların sürdüğünü göstermektedir. Kız öğrencilerin okullaşma oranındaki iyileşme dikkat çekici olmakla birlikte, lise terk oranları ve üniversiteye geçiş başarısı bölgesel ortalamaların gerisinde kalabilmektedir. Bu düzeyde akademik destek programları, rehberlik ve kariyer planlama hizmetlerinin güçlendirilmesi ve sosyoekonomik engelleri azaltmaya yönelik destekler öne çıkan ihtiyaçlardır. Ayrıca okul altyapısının modernizasyonu ve eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı başarıyı artıracaktır.

Mesleki ve teknik eğitimde 2014–2016 ve 2021–2023 yıllarındaki belirgin derslik artışı, bölgedeki mesleki eğitime yönelik yatırımların hızlandığını göstermektedir. Buna rağmen 2019–2020 dönemindeki geçici daralma, pandemi ve bütçe kısıtları gibi dışsal faktörlerin etkisine işaret etmektedir. Mesleki eğitimde artan arzın niteliksel dönüşümle desteklenmesi için modern atölyeler, sektör işbirlikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrenci yönlendirme sistemlerinin güçlendirilmesi gereklidir. Bölgenin ekonomik yapısıyla uyumlu alanlarda istihdam odaklı programların geliştirilmesi, mesleki eğitimin Mardin’in kalkınma sürecine daha güçlü katkı sunmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Kars, L. Y., & Yılmaz, M. (2018). Okul öncesi eğitimde on beş okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75. <https://doi.org/10.31807/turkjes.400495>
- Mardin Milli Eğitim Müdürlüğü, (2024). 2024- 028 Stratejik Plan. https://mardin.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/29152421_mardinilliegitimmdl20242028stratejikplan.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). Temel Eğitimde 10 Bin Okul Projesi tamamlandı. <https://www.meb.gov.tr/temel-egitimde-10-bin-okul-projesi-tamamlandi/haber/28233/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Derslik sayısı arşiv verileri. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://istatistik.meb.gov.tr/DerslikSayisi/Arsiv>

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Kurum sayısı arşiv verileri. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://istatistik.meb.gov.tr/KurumSayisi/Arsiv>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Okullaşma oranı arşiv verileri. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://istatistik.meb.gov.tr/OkullasmaOrani/Arsiv>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Öğrenci sayısı arşiv verileri. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://istatistik.meb.gov.tr/OgrenciSayisi/Arsiv>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Öğretmen sayısı arşiv verileri. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://istatistik.meb.gov.tr/OgretmenSayisi/Arsiv>
- Sevinç, M. (2009). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar I (1. Basım). Morpa Kültür Yayınları.
- TÜİK. (2023). İstatistiklerle Çocuk, 2023. Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim adresi: <https://data.TUİK.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2023-51679>
- TÜİK. (2023). Kaba doğum hızı. Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim adresi: <https://www.TUİK.gov.tr>
- TÜİK. (2023). Okul öncesi devreli eğitime devam öğrenci sayısı. Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim adresi: <https://www.tuik.gov.tr>
- TÜİK. (2021). Mardin ili nüfusu. Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim adresi: <https://www.tuik.gov.tr>

Özgeçmiş

Esra BAKI AĞALDAY: Selçuk Üniversitesi; Lisans, Mardin Artuklu Üniversitesi; Yüksek Lisans Öğrenci
Öğretmen, MEB. esrabaki47@gmail.com
Orcid No: 0009-0003-9011-932X

Övgü Balçık: Çukurova Üniversitesi; Fransızca Öğretmenliği Lisans, İngilizce Öğretmenliği Lisans
Öğretmen, MEB. ovgubalcik@gmail.com
Orcid: 0009-0002-7421-7096

Büşra ÇAĞLAYAN: Erciyes Üniversitesi; Lisans, Mardin Artuklu Üniversitesi; Yüksek Lisans Öğrenci.
Öğretmen, MEB. bsr_cglyn@hotmail.com
Orcid No: 0009-0006-1893-0400

Meltem KIZILER: Dokuz Eylül Üniversitesi; Lisans.
Öğretmen, MEB. meltemkarabas_@hotmail.com
Orcid no: 0009-0008-1274-1187

III. BÖLÜM

İSTİHDAM

İŞKUR İLANLARI BAĞLAMINDA HALK EĞİTİM MERKEZLERİNİN İŞGÜCÜ TALEBİNİ KARŞILAMA DÜZEYİ

Nevin Çete¹⁵, Nurettin Beltekin¹⁶

Giriş

Halk eğitimi merkezleri Cumhuriyet'in kuruluş dönemi kurumlarından biri olarak devrimi halk kitlelerine ulaştırmak ve toplumu bu yönde dönüştürmek amacıyla inşa edilmiştir (Yılmaz, 2023). Bu temel amaca bağlı olarak özellikle farklı nedenlerle eğitim dışında kalmış toplum kesimlerinin eğitimini hedefleyerek gelişmiştir. Cumhuriyetin en eski kurumlarından biri olan halk eğitimi merkezlerine dair birçok tanımlama bulunmaktadır. Sözelimi Geray (2009), halk eğitimini, “yetişkin eğitimi”, “yaygın eğitim”, gibi farklı adlarla da yürütülen, yetişkinlere ve çeşitli nedenlerle okul dışında kalmış kişilere yönelik düzenli ve örgütlü bir eğitim çabası olarak ifade etmektedir. Yaygın eğitim genellikle “halk eğitimi”, “yetişkin eğitimi”, “hayat boyu eğitim” kavramları ile birlikte kullanılır. Ada (2002) yetişkin eğitimini hiyerarşik olmayan ama planlı, programlı ve sistematik yürütülen fakat kurumlaşmayan bir eğitim türü olarak tanımlamaktadır. Güler (2004)'e göre ise yetişkin eğitimi genellikle, sürekli eğitim, hayat boyu eğitim, hayat boyu öğrenme, yaygın eğitim ve halk eğitimi gibi isimlerle adlandırılmakta ve çoğu zaman bu isimler birbiri yerine de kullanılmaktadır. Ancak isimler anlamdaş olmaları yanında bazen içerik farklılıklarını da barındırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları yönetmeliğinin 4. Maddesindeki tanıma göre halk eğitimi; “Halk eğitimi, örgün eğitim sistemine hiç giriş yapmamış veya örgün eğitimden ayrılmış bireylere, onların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini desteklemek amacıyla farklı süre ve düzeylerde hayat boyu devam eden eğitim-öğretim-üretim rehberlik ve uygulama faaliyetlerini içeren bir süreçtir.” (MEB, 2006). MEB'in tanımından da anlaşıldığı gibi, halk eğitiminin toplumu Cumhuriyetin kuruluş ilkeleri doğrultusunda dönüştürme amacının daha liberal bir yöne doğru değişmeye başladığı anlaşılmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü halk eğitiminin gerekliliğine ilişkin gerekçesinde, köylerin ekonomik olarak güçlendirilmesi, yurttaşların mesleki ve teknik eğitim alması, iş hayatında ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılması, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip edilmesiyle

¹⁵ MEB, nevcete@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-3992-1360

¹⁶ Mardin Artuklu Üniversitesi, Doç.Dr., nbeltekin@yahoo.com, ORCID No: 0009-0006-5893-7711

modern teknolojiyle uyumlu bir şekilde örgütlenme ve iş bölümü yapması, yerel kaynakların etkin kullanılması ve kalkınma amaçlarına uygun bir ortam yaratması gibi ekonomik argümanlar öne çıkmaktadır (MEB, 1992).

Geleneksel olarak halk eğitimlerinin ekonomik temellerine ilişkin Geray (2002), “insana gereksinim duyduğu kazanımları vererek doğal kaynaklardan daha iyi faydalanmasını ve doğal kaynakları denetimi altına alabilmesine imkân sağlayan bilgileri kazandırma, kişileri gereksiz harcamalardan koruyarak, tutumlu kişilik özellikleri kazandırıp gelecekları için sermaye oluşturmalarını sağlama, bireylerin teknoloji ve teknik araçları kullanabilme becerilerini geliştirmeleri ve teknolojiye uyum sağlamaları ekonomik kalkınmanın sağlanması, nitelikli insan gücünü sağlayarak kalkınmanın önündeki en büyük engellerden birini kaldırıp eğitimin ekonomik anlamdaki en önemli etkisi gerçekleştirmek” gibi esaslar sıralamıştır. Bu gerekçeleri doğayı tanıma ve yararlanma, tasarruf ve sermaye birikimi, teknolojik gelişim ve verimlilik, eğitim yoluyla kalkınma şeklinde özetlenebilir.

Halk eğitimlerde yukarıdaki anlatımlarda görüldüğü gibi toplumsal ve ekonomik dönüşümlere bağlı olarak bir dönüşüm yaşanmaktadır. Ekonominin işgücü ihtiyacının farklılaşmasına koşut olarak halk eğitimleri bir ara kurum olarak kendini yeniden konumlandırmıştır. Ekonomik sektörlerin giderek artması ve işlerin atomizasyonu işgücünün doğrudan istihdamını zorlaştırmıştır (Özdemir ve Beltekin, 2019; TOBB, 2023). Çünkü herhangi bir şekilde yetişmiş işgücünün nitelikleri mesleki bilgi ve beceri demetleri üç sektörlü bir ekonomi için tasarlanmış ve oldukça geneldir. Piyasanın geçirdiği dönüşümün ihtiyaçlarından oldukça uzaktır. Bu da işe başlama konusunda bir direncin oluşmasına neden olmaktadır. İşgücü nitelikleri ile piyasanın istediği nitelikleri karşılayamamakta ve dolayısı ile işveren de istihdam etmemektedir.

İşe başlama direncini kırmak ve işgücünü istihdama hazır hale getirmek için işbaşında yetiştirme, meslek/iş kursları gibi seçenekler gelişmiştir. Halk eğitim merkezleri bu yeni duruma uygun bir şekilde yeniden konumlanmış ve kurslarını piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda belirlemeye çalışmıştır. İş kursları yoluyla işgücünün genel bilgi ve beceri demetleri yerine doğrudan çalışmaya olanak veren işgücü nitelikleri kazandırmayı amaçlamıştır. Bu çerçevede Mardin Artuklu Halk Eğitim Merkezi’nin açtığı kurslardan bazılarının bilgisi, kazanımlar ve istihdam alanları aşağıda yer almaktadır:

Tablo 1. Mardin Artuklu Halk Eğitim Merkezi Kursları

Kurs Adı	Kurs Bilgisi	Kazanımlar	İstihdam Alanları
Ahşap Teknolojisi	Ahşap Teknolojisi kursunu başarıyla tamamlayan kursiyer, siparişi alıp işin resmini çizen ve ölçülerini çıkaran, işi organize eden, iş güvenliği önlemlerini alarak malzemeyi belirleyen, şablon-kalıp-numune hazırlayan, makinelerde ağaç ve ağaç ürünlerini işleyen, kapı ve pencere imalatı yaparak montajını yapan, kontrol ederek meslekî eğitimle ilişkili faaliyetleri sürdüren nitelikli kişidir. Kurs asgari 12 kursiyer ile planlanmaktadır. Kurs süresi programa göre 40-2376 saat arasında değişmektedir.	Kurs sürecinde kursiyerlerin ağaç ve ağaç ürünlerini yapabilmek için gerekli beceriler kazandırılmaktadır.	• Atölyeler • Tersaneler • Fabrikalar • Kendi iş yerleri vb.
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	Ayakkabı ve saraciye teknolojisi alanı kurslarını başarı ile tamamlayan kursiyer kendi başına ve belirli bir zaman diliminde işyerinin genel çalışma kuralları çerçevesinde, araç, gereç ve ekipmanları etkin bir şekilde kullanıp, işçi sağlığı ve iş güvenliği ve çevre koruma düzenlemelerine, mesleğin verimlilik ve kalite gereklerine uygun olarak makinede ve elde birleştirme işlemlerini, ürün yapım işlemlerini, üretimde kontrol işlemlerini, saraciye ürünlerinin montajını dikim işlemlerini vb. görev ve işlemleri yerine getirme bilgi ve becerisine sahip nitelikli kişidir. Kurs asgari 12 kursiyer ile planlanmaktadır. Kurs süresi programa göre 40-2472 saat arasında değişmektedir.	• Yeterli ve kesit görünüşler çizmek • İş yerinde plan, program ve iş organizasyonu yapma • İşçi sağlığı mevzuatına uyma ve iş güvenliği önlemlerini alma • Saraciyede ölçü alma • Temel kesim yapma • Deride inceltme işlemleri yapma • Tezgâh işlemleri yapma • Temel dikiş makinelerinde dikme • Makine süslemeli yapma • Elde birleştirme yapma • Makinede birleştirme yapma • Astarlama, besleme-sertleştirme yapma • Çeşitli ürünler yapma	• Ayakkabı üretim atölye ve fabrikalarında, • Ayakkabı yan sanayi fabrikalarında, • Deri aksesuar üretim işletmelerinde, vb. yerlerde çalışabilirler.

Matbaa	Matbaa alanı kurslarını başarı ile tamamlayan kursiyer; Çoğaltılması istenilen orijinali elektronik ortamda tasarlayan ve düzenleyen kişidir. Kurs asgari 12 kursiyer ile planlanmaktadır. Kurs süresi programa göre 40-416 saat arasında değişmektedir.	• Renk karışımları yapmak • Amblem ve logo, takvim ve broşür • röprodüksiyonu yapmak • Tarama ve düzeltme yapmak • Dekupe yapmak • Fotoğraf İşlemek • Zemin Hazırlamak • Ofset baskı için belge hazırlamak • Dergi mizanpajı yapmak	• Resim ve özel matbaalarda, • Şekil ajanslarında vb. yerlerde çalışabilirler.
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri kursunu başarı ile tamamlayan kursiyerler; iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerini alarak, nezaket ve görgü kuralları ve işletme prosedürleri doğrultusunda konuk ilişkilerini / hizmetlerini ve ön büro hizmetlerini yürütme, kat hizmetlerinde iş organizasyonu yapma, yabancı dilde konaklama hizmetlerini açıklama, otel paket programını kullanma, ön vardiya işlemlerini yapma, dosyalama ve arşivleme işlemlerini yürütme ile ilgili bilgi ve becerilere sahip kişidir. Kurs asgari 12 kursiyer ile planlanmaktadır. Kurs süresi programa göre 8-533 saat arasında değişmektedir.	• İletişim tekniklerini doğru kullanması • Konuk tiplerini ve davranışlarını tanımlama • Konukların sorunlarına çözüm bulması • Kişisel hijyenini sağlayarak iş öncesi hazırlıklarını yapması • Konukları karşılayarak bagaj işlemlerini yürütmesi • Kat hizmetlerinde iş organizasyonunu yapması • Konuk hizmetlerini yürütmesi • Otel paket programında genel ayarları yaparak rezervasyon ve resepsiyon işlemlerini yapması	• Oteller • Tatil Köyleri • Turizm Ofisleri • Tur Operatörü şirketleri • Çağrı Merkezleri vb.

-
- Otel paket programında ön kasa ve arka büro işlemlerini yapması
 - Otel paket programında kat hizmetleri ve raporlama işlemlerini yapması
 - Resmî yazı çeşitlerine göre personel ile ilgili yazıları yazması

Kaynak: Mardin Artuklu Halk Eğitim Merkezi Kurs Belgeleri

Tablo 1’de görüldüğü gibi kurslar doğrudan bir işe ilişkin becerileri kazandırmaya göre düzenlenmiştir. Söz konusu becerileri kazanan kişiler ilgili işlerde doğrudan çalışmaya başlayabilir. Bu açıdan kursların işgücü piyasası ve istihdam ile doğrudan ilişkilendiğini ifade etmek gerekir. Sözelimi Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi alanında ayakkabı yapım aşamalarından ve birimlerinden biri çizimdir. Söz konusu kurs kapsamında “*yeterli ve kesit görünümler çizmek*” becerisi ile kişi doğrudan bir ayakkabı atölyesi ya da fabrikasında çalışabilir.

Artuklu Halk Eğitimin Merkezinin kurumun ekonomik işlevini öne çıkaran bir yaklaşım içinde olması Mardin ekonomisinde son yıllarda ortaya çıkan dinamizm ile yakından ilgilidir. İl ekonomisinin bu performansı doğal olarak büyük bir işgücü talebini doğurmuştur. Kurum, piyasanın işgücü taleplerini İŞKUR’un ilanları ve sektör temsilcileri ile iletişim kurarak izlemeye çalışmıştır.

Mardin Ekonomisinin İşgücü Talebi

Mardin ekonomisi tarım, el sanatları, ticaret ve son yıllarda artarak devam eden imalat sanayi ile küçük çaplı sanayi tesislerinin üretimlerine dayalıdır. Bir sınır kenti olan Mardin, uluslararası ticaret açısından önemli bir konumdadır. Çünkü ilin büyük bir tarımsal üretimi ve buna bağlı olarak çok sayıda tarım sanayisi işletmesi bulunmaktadır. Bulgur, makarna, un ve unlu mamuller gibi ihracata yönelik üretim yapılmaktadır. Buna karşın tarımsal potansiyeli ile kıyaslandığında tarımsal performansı yeterli kabul edilmemektedir. Aktif nüfusun %80’i tarım ile ilgili işlerde çalışmaktadır. Mardin’de sektörlerin ihracattaki payları içinde tarım ürünlerinin payı diğerlerine göre belirgin bir oranda yüksektir; tarım ürünleri %56.5, hazır giyim ve konfeksiyon %15, çelik ürünleri %6.5, kimyevi maddeler ve mamulleri %5, mobilya, kâğıt ve

orman ürünleri %3.9 ve deri ve deri mamulleri, tekstil ve hammaddeleri vd. %1.9. Başta Irak olmak üzere Suriye, Bulgaristan ve Almanya'nın da içinde olduğu 95 ülkeye ihracat yapılmaktadır. Mardin Ticaret ve Sanayi Odası'nın araştırmasına göre Mardin ekonominin sektörlere göre durumu ve işgücü talebi aşağıdaki gibidir (MTSO, 2021):

Tarım: Modern tarımsal yöntemleri ve modern tarımsal gereçlerinin kullanılmasına yeni başlanmıştır. Üretilen en önemli tarım ürünleri nohut, arpa, pamuk, buğday, mercimek, mısır ve pirinçtir. Dicle nehrinin geçtiği bölgelerde de nehir kıyısında sebzeçilik faaliyetleri yapılmaktadır. Dicle kıyısında yaygın olarak domates, salatalık, patlıcan, biber, karpuz ve kavun yetiştirilir. Üzüm en çok üretilen meyvedir. Antepfıstığı, ceviz ve nar da yaygın yetişen ürünlerdendir. Mardin kendine özgü üzüm çeşidiyle yıllık 150 bin ton civarı üzüm üretimi ile ülke üretiminde dördüncüdür. Karpuz da onuncu sırada yer alır (DIKA, 2017). Bu durum da tarım alanında farklı sayıda alanın mesleki niteliklerine sahip işçi, teknisyen, tekniker ve ziraat mühendisini gerektirmektedir.

Hayvancılık: Hayvancılık Mardin ekonomisinde önemli bir yer işgal etmektedir. Bölgede yaz ve kış yerleşim yerleri değiştirerek hayvancılıkla uğraşan göçebe aşiretler vardır. Göçebe aşiretler, yayla ile ova arasında hayvanlarıyla göç ederler. Hayvansal ürünlerin üretiminde büyük pay onlara aittir. Hem hayvansal ürünlerin üretiminde hem de işleme, paketlenme, depolama, pazarlama gibi alanlarda farklı niteliklere sahip işgücüne ihtiyaç duyulmaktadır (MTSO, 2021).

Madenler: Mardin ilinde sâdece linyit ve fosfat işletilir. ETİ Bakır İşletmeleri Mazıdağı'ndadır. Senede 250 bin ton cevher üretilir. Linyit üretimi ise çok azdır (MTSO, 2021).

Sanayi: Mardin'deki sanayi kuruluşların çoğu 1968'den sonra devlet desteği ile kurulmuş olup şu an faaliyetlerine devam etmektedirler. Bunlara ilaveten çok sayıda özel sanayi işletmesi de bulunmaktadır. Başlıca sanayi kuruluşları Eti Bakır Mazıdağ İşletmesi, Mardin Yem Fabrikası, Çimento Fabrikası, Nusaybin Pamuk İpliği ve Dokuma Sanayii, Et Kombinasi, Kızıltepe İplik Fabrikası, Boru Fabrikası, Kireç Fabrikası, Çırçır ve Prese Fabrikası ile irili ufaklı çok sayıda un fabrikaları ile buğday ve makarna fabrikalarıdır. Sanayi en fazla nitelikli işgücü ihtiyacı olan sektördür (MTSO, 2021).

Ulaşım: Mardin, E-24 karayolu ve 69 numaralı yol ile karayolları ağının kavşak noktasında yer alır. Bulunduğu konum ile ülkenin batısından gelen tüm yolları sınır komşularımız olan Irak ve Suriye'ye bağladığı için önemli bir konumdadır. Ayrıca ülkeleri birbirine bağlayan Bağdat-Berlin demiryolu da ilimizden geçmektedir. 1999 yılında hizmet vermeye başlayan havalimanı ise haftanın her günü Mardin-İstanbul, Mardin-Ankara; Mardin-

İzmir, Mardin-Antalya seferleriyle yüzde 100'e yakın doluluk yaşanmaktadır. Özellikle transit taşımacılık dolayısı ile bu sektörde nitelikli işgücü ihtiyacı hissedilmektedir (MTSO, 2021).

Turizm: Mardin barındırdığı tarihi eserler ve kültürel yapısıyla hem Türkiye'nin hem de dünyanın da ilgi odağı olmuştur. İlde turizm faaliyetlerini arttırmak amacıyla belirli dönemlerde; av turizmi, kamp turizmi, mağara turizmi, dağ ve doğa yürüyüşü ile termal turizm alanlarında sportif faaliyetler yapılmaktadır. Mardin'in en hızlı gelişen sektörü olup nitelikli işgücü ihtiyacı en fazla hissedilen alanlardan biridir (MTSO, 2021).

Mardin ekonomisinin sektörel faaliyetlerine bağlı olarak farklı bilgi ve becerilere sahip işgücüne ihtiyaç duyulmaktadır. İlde meslek liseleri, çıraklık eğitim merkezi, meslek yüksek okulları, lisans mezunlarının yanında mesleki bir formasyona sahip olmayan ilk orta ve genel lise mezunları da işgücüne kaynaklık etmektedir. Bunun yanında ulusal piyasadan da işgücü ihtiyacı karşılanmaktadır.

Talep edilen işgücünü karşılandığı kurumlardan biri İŞKUR'dur. İşverenler tarafından ihtiyaç duyulan işgücünü karşılamak maksadıyla İŞKUR'a *açık işler* yani işgücü talebi bildirilir. Açık iş oranı, bir ekonomideki açık iş sayısının, açık işlerin ve mevcut istihdamın toplamına oranlanarak hesaplanan bir ölçümdür. Bu oran, işgücü piyasasındaki boş pozisyonların yüzdesini ifade eder. Açık işler hakkında derlenen bilgiler, bir ekonomide hangi mesleklerin talep edildiğini ve bu meslekler için hangi beceri ve eğitim düzeyinin arandığının anlaşılmasına yardımcı olur. Bu bilgiler, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun yeteneklerin ve niteliklerin belirlenmesine ve iş arayanların eğitimini ve mesleki gelişimlerini planlamasına yardımcı olur. Türkiye'de açık iş hesaplamasını yapan kurumların başında İŞKUR gelmektedir.

2019 verilerine göre Mardin ilinin açık iş oranı yüzde 3,1'dir. İmalat sektörü açık iş oranının en yüksek olduğu sektördür. Açık işler detaylı incelendiğinde; ilk sırada Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar olduğu görülmüştür. İlde en fazla açık işi olan ilk üç meslek grubu; Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar, Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar ile Nitelik Gerektirmeyen Mesleklerdir. İmalat sektörü ilimizde eleman temininde en fazla zorluk yaşanan sektör olmuştur. İmalat sektörü detaylı incelendiğinde en fazla ihtiyaç duyulan meslek Makineci (Dikiş) ile El ve Makine dikişçisi olarak tespit edilmektedir (İŞKUR, 2020).

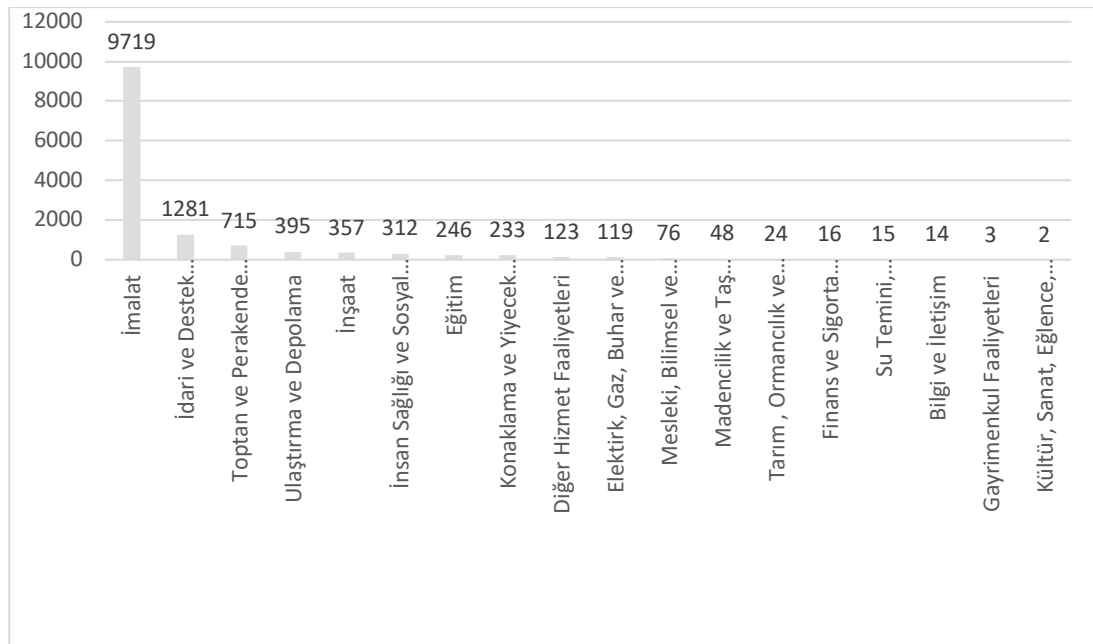
2020 verilerine göre Mardin ilinin açık iş oranı yüzde 2,6'dır. Açık iş oranının en yüksek olduğu sektör ise yüzde 7,5 ile İnsan Sağlığı ve Sosyal Hizmet sektörüdür. Açık işler detaylı incelendiğinde; en fazla açık işin Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar meslek grubunda

olduğu görülmüştür. En fazla açık işi olan ikinci meslek grubu; Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar meslek grubudur. İmalat sektörü eleman temininde en fazla zorluk yaşanan sektör olmuştur. İmalat sektörü detaylı incelendiğinde en fazla ihtiyaç duyulan meslek Makineci (Dikiş), ardından da Kompleci (Dokuma Hazır Giyim ve Ev Tekstili) takip etmektedir. Çalışan teminde güçlük çekilmesinin nedeni ise başta gerekli mesleki yeterliliğe sahip nitelikli iş gücünün olmamasıdır (İŞKUR, 2021).

2021 verilerine göre Mardin ilinin açık iş oranı yüzde 1,5'tir. İmalat sektörü açık iş oranının en yüksek olduğu sektördür (İŞKUR, 2022). 2022 verilerine göre ise Mardin ilinin açık iş oranı yüzde 2,5'tur. İmalat ile Konaklama ve Yiyecek Hizmeti faaliyetleri açık iş oranının en yüksek olduğu sektördür. Açık işler detaylı incelendiğinde; ilk sırada Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılarının olduğu görülmüştür. İkinci sırada; “Nitelik Gerektirmeyen Meslekler” meslek grubu yer almıştır. İmalat sektörü ilimizde eleman temininde en fazla zorluk yaşanan sektör olmuştur. İmalat sektörü detaylı incelendiğinde en fazla ihtiyaç duyulan meslek Makineci (Dikiş) ardından “Tır-Çekici Şoförü” mesleği gelmiştir. Çalışan teminde güçlük çekilmesinin nedeni ise başta gerekli mesleki yeterliliğe sahip nitelikli iş gücünün olmamasıdır (İŞKUR, 2023).

Şekil 1’de Mardin İŞKUR işgücü ilanlarında 31.03.2019–31.03.2023 tarihleri arasında ana sektörlere göre açık iş dağılımı görülmektedir:

Şekil 1. Mardin İŞKUR’un İşgücü İlanlarında Ana Sektörlere Göre Açık İş Dağılımı



Kaynak: İŞKUR İşgücü Piyasası Araştırması Mardin İli 2021 Yılı Sonuç Raporu, 2022

Şekil 1 de görüldüğü gibi İŞKUR ilanlarında belli bazı ana sektörlerin işgücü talebi diğerlerine göre oldukça yüksek görülmektedir. İmalat sektör 9719 kişi ile en yüksek işgücü talebinde bulunan sektör olmuştur. Mardin’de son yıllarda tarıma dayalı sanayi alanında kurulan işletmeler bu talebin yüksekliğini açıklama konusunda yardımcı olabilir. Bunu izleyen Destek Hizmetleri Faaliyetleri 1281, Toptan ve Perakende Ticaret, Motorlu Kara Taşıtlarının Onarımı 715, Ulaştırma ve Depolama 395 kişi şeklinde izlemektedir. Bunların yanında İŞKUR ilanlarında bazı sektörlerde oldukça az sayıda işgücü talebinin olduğu görülmektedir. Söz gelimi Bilgi İşlem 14, Gayrimenkul Faaliyetleri 3 ve Kültür, Sanat, Eğlence, Dinlence ve Spor Faaliyetleri 2 kişi şeklinde gerçekleşmiştir. Bu durum Mardin ekonomisinde sektörlerdeki hareketliliğin farklı olmasının yansıması olarak anlaşılabilir.

Halk Eğitim Kurslarının İşgücü Talebini Karşılama Düzeyi

İŞKUR’u ve Mardin ekonomisini izleyerek işgücü ihtiyacını saptayan Mardin Artuklu Halk Eğitimi Merkezi açtığı iş kurslar ile işgücü talebinin karşılanması için çaba göstermiştir. Bu bağlamda 31/03/2019 – 31/03/2023 tarihleri arasında çok sayıda kurs açarak açık işlere karşılık vermeye çalışmıştır. Söz konusu tarih aralığında açılan kurslar ise İŞKUR ana sektörlerine göre ilişkilendirilerek aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Halk Eğitim Kurslarının İşgücü Talebini Karşılama Düzeyi

No	Meslek	Açık İş Sayısı	İlişkilendirilen Kurs	Mezun Kursiyer Sayısı	İhtiyacı Karşılama Oranı (%)
1	Makineci (Dikiş)	3.595	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	88,07
2	Servis Şoförü (Okul)	376	Ulaştırma Hizmetleri	270	71,81
3	Ortacı/Ayakçı (Tekstil)	201	Tekstil Teknolojisi	165	82,09
4	Konfeksiyon İşçisi	190	Tekstil Teknolojisi	165	86,84
5	Oto Bakım Onarımcısı (Oto Mekanikeri)	22	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	63,64
6	Paketleme İşçisi	106	Gıda Teknolojisi	32	30,19
7	Gazaltı (Mıg-Mag) Kaynakçısı	17	Metal Teknolojisi	13	76,47
8	Oto Bakım Onarımcısı (Oto Mekanikeri)	22	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	63,64
9	Maden Paketleme İşçisi (Kalsit)	1	Madencilik ve Maden Çıkarma	0	0,00
10	Büro Yönetimi ve Sekreterlik	407	Büro Yönetimi ve Sekreterlik	653	160,44
11	Kadın Giyim Modelist Yardımcısı	1.389	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	227,93
12	Beden İşçisi (Genel)	1.571	Halkla İliş., Büro Yön., İnşaat Tek., Sağlık	5441	346,34
13	Temizlik Görevlisi	706	Sağlık Hizmetleri	2533	358,78
14	Elektrik Teknisyeni	104	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	275,96

15	Asansör Bakım ve Onarım İşçisi	87	İnşaat Teknolojisi	115	132,18
16	Ön Muhasebeci	122	Muhasebe ve Finansman	145	118,85
17	Torba ve Çuval Dikme Makinesi İşçisi	80	Tekstil Teknolojisi	165	206,25
18	Muhasebe Meslek Elemanı	60	Muhasebe ve Finansman	145	241,67
19	Resepsiyon Görevlisi (Ön Büro Elemanı)	52	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	152	292,31
20	Otomotiv Elektrikçisi	11	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	127,27
21	Un İmal İşçisi	15	Gıda Teknolojisi	32	213,33
22	Kaynakçı (Oksijen Ve Elektrik)	9	Metal Teknolojisi	13	144,44
23	Dizel Otomotiv Mekanikeri	7	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	200,00
24	Makine Montaj Ve Bakım Onarımcısı	6	Makine Teknolojisi	14	233,33
25	Makine Teknikeri	6	Makine Teknolojisi	14	233,33
26	Mekaniker-Buhar Kazanları	6	Makine Teknolojisi	14	233,33
27	Otomotiv Mekanikeri	6	Makine Teknolojisi	14	233,33
28	Otomotiv Elektromekanikeri (Arıza Tespit ve Giderme)	7	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	200,00
29	Erkek Üst Giysileri Dikim Elemanı	642	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	493,15
30	Giysi Tadilatçısı	630	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	502,54
31	Çağrı Merkezi Müşteri Temsilcisi	439	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	487,47
32	Garson (Servis Elemanı)	186	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	663,98
33	Satış Danışmanı / Uzmanı	183	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	1169,40
34	Overlok Makinesi Operatörü (Overlokçu)	150	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	2110,67
35	Aşçı	118	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	1046,61
36	Düz Dikiş Makineci	114	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	2777,19
37	Mutfak Görevlisi	113	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	1092,92
38	Pazarlamacı	83	Pazarlama ve Perakende	497	598,80
39	Ütücü	82	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	3860,98
40	Sayaç Okuma Elemanı (Elektrik)	78	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	367,95
41	Ev Tekstili Ürünleri Hazırlama Elemanı	77	El Sanatları Teknolojisi	11464	14888,31
42	Müşteri Hizmetleri Satış ve Hizmet Yetkilisi	66	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	3242,42
43	Terziler Elbise İmalat İşçileri, Dikişçiler, Döşemeciler ve İlgili İşçiler	62	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	5106,45
44	Elektrikçi (Genel)	61	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	470,49
45	Ayakçı (Tekstil)	57	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	5554,39

46	Kurye	53	Ulaştırma Hizmetleri	270	509,43
47	Kadın Plaj Giysileri Dikim Elemanı	50	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	6332,00
48	Kompleci (Hazır Giyim ve Ev Tekstili)	50	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	6332,00
49	Reçmeci/Reçme Makinesi Operatörü	48	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	6595,83
50	Kalite Kontrolcü	45	Tekstil Teknolojisi	165	366,67
51	Fırıncı Ustası-Unlu Mamuller	38	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	3250,00
52	Reyon Görevlisi	31	Pazarlama ve Perakende	497	1603,23
53	Akrilik İplik Üretim İşçisi	30	Tekstil Teknolojisi	165	550,00
54	Çaycı - Büro, Otel ve Diğer İşyerlerinde	30	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	4116,67
55	Halkla İlişkiler Görevlisi	29	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	7379,31
56	Beton Pompa-Püskürtme Operatörü	28	İnşaat Teknolojisi	115	410,71
57	Pastacı Yardımcısı	26	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	4750,00
58	Emlak ve Emlak Yönetimi Meslek Elemanı/Emlak Danışmanı	25	Pazarlama ve Perakende	497	1988,00
59	Erkek Dış Giysileri Dikimi Elemanı	25	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	12664,00
60	Stilist	25	Giyim Üretim Teknolojisi	3166	12664,00
61	Bant Şefi (Tekstil)	23	Tekstil Teknolojisi	165	717,39
62	İnşaat İşçisi	21	İnşaat Teknolojisi	115	547,62
63	Veteriner Hekim	21	Hayvan Yetiştiriciliği	231	1100,00
64	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Elemanı	20	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	2901	14505,00
65	Kasiyer	19	Pazarlama ve Perakende	497	2615,79
66	Teknik Servis Elemanı	17	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	1688,24
67	İnşaat Elemanları Kalıpcısı (Elle)	16	İnşaat Teknolojisi	115	718,75
68	Taş Yontma İşçisi	15	İnşaat Teknolojisi	115	766,67
69	Akaryakıt Satış Elemanı (Pompacı)	14	Ulaştırma Hizmetleri	270	1928,57
70	Kamyon Şoförü	14	Ulaştırma Hizmetleri	270	1928,57
71	Servis Komisi	14	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	8821,43
72	Şoför (Yolcu Taşıma)	14	Ulaştırma Hizmetleri	270	1928,57
73	Yemekhane İşçisi	14	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	8821,43
74	Çocuk Kıyafetleri Satış Elemanı	13	Pazarlama ve Perakende	497	3823,08
75	Mobilya İşçileri	13	Ahşap Teknolojisi	418	3215,38
76	Ambar/Depo Görevlisi	12	Pazarlama ve Perakende	497	4141,67
77	Buhar Kazanı Operatörü/Kazan Ateşçisi	12	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	1433	11941,67
78	Kahve ve Kakao Hazırlayıcısı (Barista)	12	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	10291,67
79	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Sağlık Teknikeri	12	Sağlık Hizmetleri	2533	21108,33
80	Bilgisayar Donanım / Teknolojisi Teknikeri	11	Bilişim Teknolojileri	1910	17363,64
81	Plastik Boru İmal İşçisi	11	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	1433	13027,27

82	Güzellik Hizmetleri Elemanı/Estetisyen	10	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1205	12050,00
83	Kahvaltı Hazırlama Elemanı	10	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	12350,00
84	Minibüs Şoförü	10	Ulaştırma Hizmetleri	270	2700,00
85	Motosikletli Kurye	10	Ulaştırma Hizmetleri	270	2700,00
86	Penye Makinesi Operatörü	10	Tekstil Teknolojisi	165	1650,00
87	Pide Ustası	10	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	12350,00
88	Turizm ve Otel İşletmeciliği Meslek Elemanı	10	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	152	1520,00
89	Bulaşıkçı (Stevard)	9	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	13722,22
90	Sihhi Tesisatçı	9	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	1433	15922,22
91	Yemek Dağıtım Elemanı (Kepçeci)	9	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	13722,22
92	Erkek Berberi/Erkek Kuaförü	8	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1205	15062,50
93	Bilgisayar Teknolojisi ve Programlama Teknikeri	7	Bilişim Teknolojileri	1910	27285,71
94	Depo Sevkiyat Sorumlusu	7	Pazarlama ve Perakende	497	7100,00
95	Kadın Kuaförü	7	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1205	17214,29
96	Kuaför	7	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1205	17214,29
97	Oto Satış Elemanı	7	Pazarlama ve Perakende	497	7100,00
98	Bulgur İmal İşçisi	6	Gıda Teknolojisi	32	533,33
99	Lokum Ustası	6	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	20583,33
100	Perakende Satış Elemanı (Gıda)	6	Pazarlama ve Perakende	497	8283,33
101	Bilgi İşlem Destek Elemanı	5	Büro Yönetimi ve Sekreterlik	653	13060,00
102	Çorap Örmek Makinesi Operatörü	5	Tekstil Teknolojisi	165	3300,00
103	Hastane Hizmetlisi	5	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	119	2380,00
104	Isıtma ve Doğal Gaz İç Tesisatçısı	5	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	1433	28660,00
105	İthalat-İhracat Sorumlusu	5	Pazarlama ve Perakende	497	9940,00
106	Kapıcı-Kaloriferçi	5	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	1433	28660,00
107	Kepen Montaj İşçisi	5	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	5740,00
108	Kuruyemiş Paketleme İşçisi	5	Gıda Teknolojisi	32	640,00
109	Market Elemanı	5	Pazarlama ve Perakende	497	9940,00
110	Mekanik Bakım Onarımcısı	5	Makine Teknolojisi	14	280,00
111	Oto Lastiği ve Jant Satış Elemanı	5	Pazarlama ve Perakende	497	9940,00
112	Otomotiv Servis Danışmanı	5	Pazarlama ve Perakende	497	9940,00
113	Sütlü Tatlı Ustası	5	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	24700,00
114	Tatlı Ustası Yardımcısı	5	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	24700,00
115	Üretim Müdürü (Tekstil)	5	Tekstil Teknolojisi	165	3300,00
116	Ahşap Montaj Elemanı	4	Ahşap Teknolojisi	418	10450,00
117	Alakart Aşçısı	4	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	30875,00

118	Bobin Sarma İşçisi- Elektrik	4	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	7175,00
119	Dağıtım Elemanı (Gıda-İçecek)	4	Pazarlama ve Perakende	497	12425,00
120	Elektrik Tesisatı ve Pano Montörü Teknisyeni	4	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	7175,00
121	Hasta ve Yaşlı Bakım Elemanı	4	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	119	2975,00
123	Izgara Ustası	4	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	30875,00
124	Kargo Takip Görevlisi	4	Pazarlama ve Perakende	497	12425,00
125	Otomotiv Boya İşçisi	4	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	350,00
126	Sosyal Medya Uzmanı	4	Kişisel Gelişim ve Eğitim	32	800,00
127	Araç Kabul Görevlisi	3	Pazarlama ve Perakende	497	16566,67
128	Argon Kaynakçısı (Tıg Kaynakçısı)	3	Metal Teknolojisi	13	433,33
129	Bankacılık ve Finans Uzmanı	3	Muhasebe ve Finansman	145	4833,33
130	Bar Servis Elemanı	3	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	41166,67
131	Bilgisayarlı Muhasebe Elemanı	3	Muhasebe ve Finansman	145	4833,33
132	Boru Kesme Makinesi İşçisi	3	Metal Teknolojisi	13	433,33
133	Çanta Dikim Elemanı	3	El Sanatları Teknolojisi	11464	382133,33
134	Şekiller	3	Şekil ve Fotoğraf	56	1866,67
135	İdari Büro Görevlisi	3	Büro Yönetimi ve Sekreterlik	653	21766,67
136	İnsan Kaynakları Uzmanı	3	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	71333,33
137	İplik İşçileri ve Sarılcıları	3	Tekstil Teknolojisi	165	5500,00
138	İş Güvenliği ve İş Sağlığı Saha Elemanı	3	Güvenlik Hizmetleri	978	32600,00
139	İş Makineleri Bakım ve Onarımcısı	3	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	466,67
140	İşletmeci	3	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	71333,33
141	Kepçe Operatörü	3	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	466,67
144	Krom ve Nikel Sökme İşçisi (Elektroliz ile)	3	Metal Teknolojisi	13	433,33
145	Kurumsal İletişim Müdürü	3	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	71333,33
146	Motorlu Araçlar Teknolojisi/Otomotiv Teknolojisi Teknisyeni	3	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	466,67
147	Otomotiv Yedek Parça Danışmanı	3	Pazarlama ve Perakende	497	16566,67
148	Satın Alma Uzmanı	3	Pazarlama ve Perakende	497	16566,67
149	Uluslararası Lojistik Meslek Elemanı	3	Ulaştırma Hizmetleri	270	9000,00
150	Ustabaşı/Postabaşı/Formen/Atölye Sorumlusu	3	Tekstil Teknolojisi	165	5500,00
151	Vinç Operatörü	3	İnşaat Teknolojisi	115	3833,33
152	Yükleyici (Loder) Operatörü	3	İnşaat Teknolojisi	115	3833,33
153	Alçı Sıva Uygulayıcısı	2	İnşaat Teknolojisi	115	5750,00
154	Bilet Satış Elemanı (Uçak)	2	Pazarlama ve Perakende	497	24850,00
155	Bireysel ve Ticari Klima Sistemleri Montaj ve Servis Elemanı	2	Pazarlama ve Perakende	497	24850,00
156	Çamaşırcı (Genel)	2	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	152	7600,00
157	Çevirmen/Tercüman	2	Yabancı Diller	5421	271050,00

158	Dış Lastik Tamircisi	2	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	700,00
159	Dış Ticaret Meslek Elemanı	2	Pazarlama ve Perakende	497	24850,00
160	Döner Ustası	2	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	61750,00
161	Elektrik Ark Kaynakçısı (Makine İle)	2	Metal Teknolojisi	13	650,00
162	Elektrikli Cihaz Teknikeri (Ev Cihazları Teknikeri)	2	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	14350,00
163	Engelli ve Yaşlı Bakım Koordinatörü	2	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	119	5950,00
164	Evcil Hayvan ve Malzemeleri Satış Elemanı	2	Pazarlama ve Perakende	497	24850,00
165	Fırıncılar, Pastacılar ve Şekerleme İmalat İşçileri	2	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	61750,00
166	Genel Alan Temizleme Görevlisi/Meydancı	2	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	152	7600,00
167	İnşaat Boyacısı/Boyacı	2	İnşaat Teknolojisi	115	5750,00
168	İnşaat Direktörü	2	İnşaat Teknolojisi	115	5750,00
169	İnşaat Teknolojisi Teknikeri	2	İnşaat Teknolojisi	115	5750,00
170	İnşaat/İşyeri Bekçisi	2	İnşaat Teknolojisi	115	5750,00
171	Kasap	2	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	61750,00
172	Kuru Temizlemeci	2	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	152	7600,00
173	Lojistik Elemanı	2	Ulaştırma Hizmetleri	270	13500,00
174	Manikürcü-Pedikürcü	2	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1205	60250,00
175	Nezaretçi ve Ustabaşı (Tekstil-Paketleme)	2	Tekstil Teknolojisi	165	8250,00
176	Oto Boya Karoseri Doğrultma Teknikeri	2	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	700,00
177	Oto Döşemecisi	2	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	700,00
178	Oto Yıkama Elemanı	2	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	700,00
179	Otomotiv Elektromekanik Teknisyeni	2	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	700,00
180	Otomotiv Kaporta Servis Danışmanı	2	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	700,00
181	Otomotiv Lastik Satış Servis ve Onarımcısı	2	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	700,00
182	Reklamcı	2	Şekil ve Fotoğraf	56	2800,00
183	Salatacı (Salata Ustası)	2	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	61750,00
184	Sentetik Çuval İmal Makinesi Operatörü	2	Tekstil Teknolojisi	165	8250,00
185	Sıcak Mutfak Aşçısı	2	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	61750,00
186	Sigorta Eksperti	2	Pazarlama ve Perakende	497	24850,00
187	Soğutucu Ev Aletleri ve Klimalar Bakım Onarımcısı	2	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	14350,00
188	Yaş Pasta Yapımcısı	2	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	61750,00
189	Ağaç Değerlendiricisi	1	Ahşap Teknolojisi	418	41800,00
190	Ahşap Süslemecisi	1	Ahşap Teknolojisi	418	41800,00
191	Bagaj Taşıyıcısı (Bellboy)	1	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	152	15200,00
192	Barkodcu	1	Bilişim Teknolojileri	1910	191000,00

193	Cep Telefonu ve Aksesuarları Satış Elemanı	1	Pazarlama ve Perakende	497	49700,00
194	Cilt Bakım ve Güzellik Meslek Elemanı	1	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1205	120500,00
195	Danışma Memuru	1	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	214000,00
196	Deterjan Üretim İşçisi	1	Kimya Teknolojisi	26	2600,00
197	Elektrik ve Otomasyon Şefi	1	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	28700,00
198	Elektro Ensefalografi (E.E.G) Teknisyeni	1	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	28700,00
199	Ev Eksenli Çalışan	1	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	152	15200,00
200	Fason Takip Elemanı (Tekstil)	1	Tekstil Teknolojisi	165	16500,00
201	Flekso Baskı Makinesi Operatörü/İşçisi	1	Bilişim Teknolojileri	1910	191000,00
202	İlik Düğmeci/İlik Düğme Otomatçı	1	Tekstil Teknolojisi	165	16500,00
203	İplik Temizleme İşçisi	1	Tekstil Teknolojisi	165	16500,00
204	Kat Şefi/Sorumlusu	1	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	152	15200,00
205	Keseci (Tellak)	1	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1205	120500,00
206	Kesimci (Konfeksiyon)	1	Tekstil Teknolojisi	165	16500,00
207	Kimya Laboratuvarı Görevlisi	1	Kimya Teknolojisi	26	2600,00
208	Kimya Teknisyeni (Su Analizleri)	1	Kimya Teknolojisi	26	2600,00
209	Klima Sistemleri Teknisyeni	1	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	1433	143300,00
210	Kumanda Tablosu Operatörü	1	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	28700,00
211	Masaj Uygulayıcısı/Masöz	1	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1205	120500,00
212	Mermer Blok Kesme Makinesi Operatörü	1	Makine Teknolojisi	14	1400,00
213	Oksi-Gaz Kaynakçısı	1	Metal Teknolojisi	13	1300,00
213	Otomasyon Sistemleri Programcısı	1	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	287	28700,00
214	Otomotiv Hasar Danışmanı	1	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	1400,00
215	Pestil İmalat Elemanı	1	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1235	123500,00
216	Plastik Doğramacı/PVC Doğrama-İmalat ve Montajcısı	1	İnşaat Teknolojisi	115	11500,00
217	Sağlık Yöneticisi	1	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	214000,00
218	Servis Rehberi (Okul)	1	Ulaştırma Hizmetleri	270	27000,00
219	Sevkiyat Görevlisi	1	Ulaştırma Hizmetleri	270	27000,00
220	Seyahat Acentesi Satış Görevlisi	1	Ulaştırma Hizmetleri	270	27000,00
221	Sigorta Acentesi Teknik Personeli	1	Pazarlama ve Perakende	497	49700,00
222	Sipariş Hazırlama Görevlisi (Ecza Deposu)	1	Pazarlama ve Perakende	497	49700,00
223	Tahakkuk Memuru	1	Muhasebe ve Finansman	145	14500,00
224	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme Teknisyeni	1	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	1433	143300,00
225	Tornacı (Torna Tezgâhı İşçisi)	1	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	1400,00
226	Traktör Bakım Onarımcısı	1	Motorlu Araçlar Teknolojisi	14	1400,00

227	Yönetici (İş Hizmetleri)	1	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	2140	214000,00
-----	--------------------------	---	---	------	-----------

Kaynak: İŞKUR İşgücü Piyasası Araştırması Mardin İli 2021 Yılı Sonuç Raporu, 2022

Tablo 2’de İŞKUR tarafından açık iş olarak tanımlanan piyasanın ihtiyaç bildirdiği ve ilana çıkan 300 farklı alanda 15220 iş ilanı listelenmiştir. Listelenen işler halk eğitimi merkezi tarafından açılan ilgili kurslarla ilişkilendirilmiş, ihtiyaç ve kursiyer sayıları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlan edilen 76 iş lisans, önlisans ya da farklı yeterliliğe haiz belgelere dayalı alım gerektirdiğinden ve anılan belgeler halk eğitimi merkezi kursları ile kazanılamadığından bu ilanlar ilişkilendirilmemiş ve değerlendirme dışı bırakılmıştır. Yedi meslek dalında iş ilanlarının tamamının açılan kurslarda mezun olan kursiyerlerle karşılanamadığı, oranlarının ise; Makineci (Dikiş) alanında %88,07, Konfeksiyon İşçisi %86,84, Ortacı/Ayakçı (Tekstil) %82,09, Gaz Altı Kaynakçısı %76,47, Servis Şoförü (Okul) %71,81, Oto Bakım Onarımcısı %63,64 ve Paketleme İşçisi %30,19 şeklinde olduğu saptanmıştır.

Açılan bazı kursların iş açığı talebini karşıladığı ve hatta biraz da arttığı görülmektedir. Sözelimi Büro Yönetimi ve Sekreterlik %160,44, Asansör Bakım ve Onarım İşçisi %132,18, Ön Muhasebeci %118,85 ve Otomotiv Elektrikçisi %127,27 oranlarında iş açığının biraz üstünde gerçekleşmiştir. Bunun yanında %300 ve %400 gibi ihtiyacın 3 ya da 4 katı kadar kursiyer yetiştirildiği anlaşılmaktadır.

Diğer ilanlarda ise mezun kursiyerler ile karşılanabildiği ve çoğu meslek dalı ile ilgili ihtiyacın çok daha fazlası kursiyer tarafından karşılanabileceği görülmektedir. Fazla olan işgücünün ilin işgücü stokuna bir katkı olarak görülebilir. Bunun yanında planlama ile ilgili bazı soruların da sorulmasını gerektiren bir durum olarak da değerlendirilebilir.

İŞKUR’un bazı ilanları ile Halk Eğitimi Merkezi kursları ile ilişkilendirilememiştir. Tablo 3’de halk eğitim kursları ile ilişkilendirilemeyen İŞKUR İlanları yer almaktadır:

Tablo 3. Halk Eğitim Kursları ile İlişkilendirilemeyen İŞKUR İlanları

No	İŞKUR İlanı	Sayı	İlişkili Kurs
1	Şoför-Yük Taşıma	349	İlişkili Değil
2	Tır-Çekici Şoförü	276	İlişkili Değil
3	Ebe-Hemşire	268	İlişkili Değil
4	Orta Öğretim Öğretmenleri	79	İlişkili Değil
5	Mühendisler	20	İlişkili Değil
6	Elektrik-Elektronik Mühendisi	18	İlişkili Değil
7	Makine Mühendisi	15	İlişkili Değil
8	Özel Güvenlik Görevlisi (Silahlı)	15	İlişkili Değil
9	Elektrik Mühendisi	12	İlişkili Değil
10	Gıda Mühendisi	11	İlişkili Değil
11	İnşaat Mühendisi	10	İlişkili Değil
12	Oto Kuaför Elemanı	10	İlişkili Değil

13	Anestezi Sağlık Teknikeri	9	İlişkili Değil
14	Laborant ve Veteriner Sağlık Teknikeri	9	İlişkili Değil
15	Ziraat Mühendisi	9	İlişkili Değil
16	Veteriner Sağlık Teknisyeni	8	İlişkili Değil
17	Diş Hekimi Asistanı/Yardımcısı	7	İlişkili Değil
18	Eczane İşçisi	7	İlişkili Değil
19	Forklift Operatörü	7	İlişkili Değil
20	Gıda Laboratuvar Elemanı	7	İlişkili Değil
21	Kimyager	7	İlişkili Değil
22	Pişirici (Kimyasal vae İlgili İşlemler)	7	İlişkili Değil
23	Elektrik Öğretmeni	6	İlişkili Değil
24	Fizyoterapist	6	İlişkili Değil
25	Acil Tıp Teknisyeni	5	İlişkili Değil
26	Avukat	5	İlişkili Değil
27	Enerji Öğretmeni	5	İlişkili Değil
28	Matematik Öğretmeni-Ortaöğretim	5	İlişkili Değil
29	Mimar	5	İlişkili Değil
30	Sınıf Öğretmeni	5	İlişkili Değil
31	Birinci Basamak Tedavi Hizmeti Veren Paramedik	4	İlişkili Değil
32	Çarşı ve Mahalle Bekçisi	4	İlişkili Değil
33	İlk ve Acil Yardım Sağlık Teknikeri/Acil Yardım/Ambulans ve Acil Bakım Teknikerliği/Paramedik	4	İlişkili Değil
34	İngilizce Öğretmeni	4	İlişkili Değil
35	Okul Öncesi Öğretmeni	4	İlişkili Değil
36	Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman)	4	İlişkili Değil
37	Türk Dili ve Edebiyat Öğretmeni-Ortaöğretim	4	İlişkili Değil
38	Zihinsel Engelliler Öğretmeni-Özel Eğitim	4	İlişkili Değil
39	Ağız ve Diş Sağlığı Sağlık Teknikeri	3	İlişkili Değil
40	Çevre Mühendisi	3	İlişkili Değil
41	Fizik Öğretmeni-Ortaöğretim	3	İlişkili Değil
42	Güvenlik Görevlisi	3	İlişkili Değil
43	Kimya Öğretmeni-Ortaöğretim	3	İlişkili Değil
44	Klinik Memuru (Paramedikal)	3	İlişkili Değil
45	Maden Mühendisi	3	İlişkili Değil
46	Traktör Şoförü	3	İlişkili Değil
47	Ziraat Teknikeri	3	İlişkili Değil
48	Ameliyathane Hizmetleri Sağlık Teknikeri	2	İlişkili Değil
49	Biyoloji Öğretmeni-Ortaöğretim	2	İlişkili Değil
50	Biyomedikal Cihaz Teknikeri	2	İlişkili Değil
51	Cerrahi Teknikeri	2	İlişkili Değil
52	Diş Protez Teknisyeni	2	İlişkili Değil
53	Hekim-Pratisyen	2	İlişkili Değil
54	İş Makineleri Operatörü	2	İlişkili Değil
55	Kimya Mühendisi	2	İlişkili Değil
56	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	1	İlişkili Değil
57	Bölge Müdürü (Basın Yayın Kuruluşu)	1	İlişkili Değil
58	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni-Ortaöğretim	1	İlişkili Değil
59	Diyetisyen (Beslenme Uzmanı)	1	İlişkili Değil
60	Eczacı	1	İlişkili Değil
61	Elektronik Mühendisi (Genel)	1	İlişkili Değil
62	Endüstri Mühendisi	1	İlişkili Değil
63	Gözlükçü-Optik	1	İlişkili Değil
64	Harita ve Kadastro Teknikeri	1	İlişkili Değil
65	Jeoloji Mühendisi	1	İlişkili Değil
66	Kütüphaneci	1	İlişkili Değil
67	Mekatronik Mühendisi	1	İlişkili Değil
68	Odyolog	1	İlişkili Değil

69	Peyzaj Mimarı	1	İlişkili Değil
70	Tekstil Mühendisi	1	İlişkili Değil
71	Tercüman (İngilizce)	1	İlişkili Değil
72	Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Sağlık Teknikeri/Radyoloji Teknikeri	1	İlişkili Değil
73	Usta Öğretici (Yabancı Dil)	1	İlişkili Değil
74	Vasıta Sürücüsü	1	İlişkili Değil
75	Yazılım Mühendisi	1	İlişkili Değil
76	Tekstil Mühendisi	1	İlişkili Değil
77	Tercüman (İngilizce)	1	İlişkili Değil
78	Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Sağlık Teknikeri/Radyoloji Teknikeri	1	İlişkili Değil
79	Usta Öğretici (Yabancı Dil)	1	İlişkili Değil
80	Vasıta Sürücüsü	1	İlişkili Değil
81	Yazılım Mühendisi	1	İlişkili Değil

Kaynak: Tablo İŞKUR ve Artuklu Halk Eğitim Merkezi verilerinden yapılmıştır.

Tablo 3.'de görüldüğü gibi bazı İŞKUR ilanları ile ilişkilendirilecek kurs bulunamamıştır. Söz konusu İŞKUR ilanlarının özelliği birkaç tanesi dışında sayılarının az olmasıdır. Şoför-Yük Taşıma (349), Tır-Çekici Şoförü (276), Ebe-Hemşire (268), Orta Öğretim Öğretmenleri (79), Elektrik-Elektronik Mühendisi (18) gibi ilanlardaki hemşire-ebe, öğretmen ve mühendis bazı meslek grupları bazıları kurslar ile yetiştirilememektedir. Çünkü bu alanlar için lisans eğitim gerekmektedir. Tabloda örnek olarak gösterilen ebe, hemşire, öğretmen, mühendis gibi bazı mesleklerin önemli bir kısmı lisans eğitimi kapsamındadır. Fakat Mardin bir sınır kenti olmasından dolayı önem arz eden Şoför-Yük Taşıma ve Tır-Çekici Şoförü gibi bazı meslekler kurslar ile yetiştirilmesi mümkündür. Bu kurslar da Halk Eğitimi Merkezi'nin faaliyeti kapsamında değildir. Sürücü ve güvenlik kursları MEB ve Emniyet Müdürlüklerine bağlı olarak özel kurslar tarafından verilmektedir.

Sonuç

Halk Eğitimi Merkezinin ekonomik işlevi açısından piyasa merkezli olarak yeniden konumlanması onu işgücü yetiştirme ve istihdam açısından önemli bir aktöre dönüştürmüştür. Merkez bunu yaparken İŞKUR ilanlarını izlemiş ve ana sektörlerle uygun kurslar açmak suretiyle işgücü piyasası ile ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda İmalat sektörü ilanları Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi, Ahşap Teknolojisi, El Sanatları Teknolojisi, Gıda Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Matbaa, Seramik ve Cam Teknolojisi, Tekstil Teknolojisi, Metal Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Müzik Aletleri Yapımı alanları; İdari ve Destek Hizmetleri Faaliyetleri ilanları, halk eğitimi merkezi tarafından açılan; Adalet, Bilişim Teknolojileri, Büro Yönetimi ve Sekreterlik, Halkla İlişkiler ve Organizasyon, Hukuk alanları; Toptan ve Perakende Ticaret, Motorlu Kara Taşıtlarının ve Motosikletlerin Onarımı ilanları Motorlu Araç Teknolojileri, Muhasebe ve Finansman,

Pazarlama ve Perakende alanları; Ulaştırma ve Depolama ilanları Ulaştırma Hizmetleri; İnşaat Ahşap Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Metal Teknolojisi alanları; İnsan Sağlığı ve Sosyal Hizmet Faaliyetleri ilanları Can ve Mal Güvenliği ile Sağlık alanları; Eğitim ilanları Öğretmenlik ve Öğretim alanı; Konaklama ve Yiyecek Hizmeti Faaliyeti ilanları Gıda Teknolojisi, Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanları; Diğer Hizmet Faaliyetleri ilanları Din Eğitimi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanları; Elektrik, Gaz, Buhar ve İklimlendirme Üretimi ve Dağıtımı ilanları Elektrik ve Elektronik Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanları; Mesleki, Bilimsel ve Teknik Faaliyetler ilanları Şekil ve Fotoğraf, Müzik Aletleri Yapımı alanları; Tarım, Ormancılık ve Balıkçılık ilanları Bahçecilik, Çevre Koruma, Hayvan Yetiştiriciliği alanları ve Kültür, Sanat, Eğlence, Dinlence ve Spor ilanları Kişisel Gelişim ve Eğitim, Sanat ve Tasarım alanları ile ilişkilendirilmiştir.

Halk Eğitim Merkezi piyasa ve İŞKUR'un ihtiyaçlarını izleyerek dinamik ve piyasa analizine uygun bir kurs programı uygulamıştır. Nitekim bu çerçevede düzenlenen kurslar önemli düzeyde piyasanın ihtiyacını karşılamış ve bazı alanlarda ise ihtiyacın çok üzerinde kursiyer yetiştirmiştir. Bu sonuca rağmen piyasada yeterli işgücünün bulunamadığı sektör temsilcileri ile yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilmiştir. Bunun nedenini bulmak kamu ve özel sektör temsilcilerinin ortak çabasını gerektirmektedir. Piyasayı esas alan çalışmaların başarıya ulaşması için bütün karar birimlerinin işbirliği içinde olması gerekmektedir.

Bazı beklenmeyen sonuçlarına karşın Halk Eğitim Merkezinin bu yeni politikası işsizler ve işverenler için önemli imkanlar içermektedir. Merkezin bu minval üzere çalışması hem onu geleneksel rolünden çıkaracak, dönüştürecek hem de işgücü piyasasına önemli katkılar sunacaktır.

Kaynaklar

Ada, S. (2002). Halk eğitim merkezlerindeki kurslara katılan bayan kursiyerlerin çevre ve insan sağlığı ile ilgili uygulamalarının saptanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 6–10.

Arda, R. (2023). *İşgücü piyasası araştırması Mardin ili 2022 yılı sonuç raporu*. Mardin İş Kurumu Yayınları. <https://media.iskur.gov.tr/66913/mardin.pdf>

Besleme, M., & Sasa, Ç. (2021). *Mardin ekonomik panoraması*. <https://www.mardintso.org.tr/uploads/files/MARDIN-EKONOMIK-PANAROMASI-2021-Rev01.pdf>

Çağlayan, E. (2014). *Cumhuriyet'in Diyarbakır'da kimlik inşası*. İletişim.

- DİKA. (2017). *İstatistiklerle TRC3 Bölgesi: Mardin–Batman–Şırnak–Siirt*. http://nusaybinto.org.tr/site/dosyalar/TRC3_istatistikler.pdf
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. İmaj Yayınevi.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliğinin yetişkin eğitimi programı Grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İŞKUR. (2022). *İşgücü piyasası araştırması Mardin ili 2021 yılı sonuç raporu*. Mardin İş Kurumu Yayınları. <https://media.iskur.gov.tr/52096/mardin.pdf>
- İŞKUR. (2022). *İşgücü piyasası araştırması Mardin ili 2020 yılı sonuç raporu*. Mardin İş Kurumu Yayınları. <https://media.iskur.gov.tr/45188/mardin.pdf>
- Kurutkan, M. (2019). *Mardin ili işgücü piyasası araştırma raporu*. <https://media.iskur.gov.tr/35032/mardin.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1992). *Çıraklık ve yaygın eğitimde gelişmeler*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. MEB Yayınları.
- Mardin Ticaret ve Sanayi Odası (MTSO). (2021). *Mardin'e ilişkin veriler*. <http://www.nusaybintb.org.tr/yenisite/dosyalar/5b29d010-20c8-4b99-9e20-3e0e2ab8b9b5.PDF>
- Özdemir, Y., & Beltekin, N. (2019). An analysis on educational qualification presentations of the job seekers in the labor markets. *Şarkiyat*, 11(3), 1072–1090.
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB). (2023). *Türkiye sektör meclisleri listesi*. <https://www.tobb.org.tr/TurkiyeSektorMeclisleri/Sayfalar/SektorMeclisleriListesi.php>
- Yılmaz, G. (2023). *Türkiye’de yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Nevin Çete

2007 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programını tamamlayan Çete, 2015 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Adalet Programından ön lisans derecesi almış, 2023 yılında ise Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programını bitirmiştir. İngilizceyi orta düzeyde bilen Çete, meslek hayatına 2007 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda sınıf öğretmeni olarak başlamış; Elmalı İlkokulu, Gökçe İlköğretim Okulu, Abdulhamit İncioğlu İlkokulu ve Abdulkadir Tutaşı İlkokulu gibi farklı okullarda görev yapmıştır. Halen öğretmenlik görevine devam eden Nevin Çete, toplam 19 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

HALK EĞİTİM KURSIYERLERİNİN PROFİL ANALİZİ

-Sanayi Sektörü Kursları Örneği-

Ufuk Çete¹⁷ Nurettin Beltekin¹⁸

Giriş

Yükseköğretimin kitleselleşmesi ile birlikte yüksek öğretim mezunları sayısında önemli bir artış olmuştur. Üniversite mezunlarının her bölüm ve düzeylerde (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) önemli bir sayısal toplama ulaştığı söylenebilir. Bu gelişimin sebepleri arasında Türkiye’de artan yüksek öğretim kurumları sayısı, uzaktan eğitim ve yükseköğretimde yaygınlaşan akreditasyon ağırları yurt dışında da mezun olma imkanlarının çoğalmasındır. Bunun doğurduğu önemli sonuçlardan biri de her tür ve düzeyde mezun olan eğitimlilerin işsizliğidir. İşsizler içinde üniversite mezunlarının artan işsizliği ayrıca dikkat çekicidir.

Ulusal piyasalarda başta yükselen maliyetler ve düşen kâr payları olmak üzere çeşitli etkenler, kapitalizmin karşılaştığı bu zorlukları aşmak amacıyla kendisini yeniden biçimlendirmesiyle sonuçlanmıştır. Schumpeter’in (2010) belirttiği gibi kapitalizm, “yaratıcı yıkım” niteliği sayesinde eski formunu yıkarak yeni bir biçim altında varlığını sürdürmüştür. Küreselleşme olarak tanımlanan bu sürecin en önemli etkilerinden biri, üretim sürecinin yapısında ve buna bağlı iş organizasyonlarında ortaya çıkan değişimlerdir. Kapitalizmin bu yeni formunda belirsizlik ve karmaşıklık artmış, daha dinamik ve kaotik bir ekonomik yapı ortaya çıkmıştır. Günümüz kapitalist düzeninde bireyler, sahip oldukları işgücünü satabilmek için önceki dönemlere kıyasla daha az bilinir ve öngörülebilir bir işgücü piyasasında, her zamankinden daha fazla nitelik edinmek ya da mevcut niteliklerini daha görünür kılmak zorunda kalmıştır. Bu bağlamda, günümüz işgücü piyasasında ekonomik dönüşüme uyum sağlayabilen, problem çözme ve iletişim becerileri yüksek, temel mesleki bilgi ve becerilerle donanmış insan kaynağına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (UIS, 2017).

Yeni üretim yapısı ve iş organizasyonundaki değişimlerin gözlemlenebileceği en önemli göstergelerden biri, sektör ve alt sektörlerdeki sayısal artışlardır. Kalkınma Bakanlığı verilerine göre (2018) 1963’de Türkiye’de tarım sektöründe yatırım yapan alt sektörlerin sayısı sadece 7 iken, 2009 yılında bu sayı 35’e yükselmiştir. Benzer şekilde 1960’lı yıllarda enerji sektöründe

¹⁷ MEB, ufukcete@hotmail.com, ORCID No: 0000-0003-3992-1360

¹⁸ Mardin Artuklu Üniversitesi, Doç.Dr., nbeltekin@yahoo.com, ORCID No: 0009-0006-5893-7711

sadece birkaç alt sektörde yatırım yapılır iken, bugün enerji alt sektör sayısı 10lu sayıları bulmaktadır. Ayrıca 1960'lı yıllarda eğitim ve sağlık alanları birer sektör olarak kabul edilmez iken, bugün bir sektör olarak görülmekte ve alt sektörleri giderek artmaktadır. Aşağıda Türkiye Mesleki Yeterlikler Kurumu tarafından onaylanan sektör listesi yer almaktadır:

Tablo 1. Türkiye Mesleki Yeterlikler Kurumu Sektör Listesi

Sektörler	
Adalet ve Güvenlik	Kültür, Sanat ve Tasarım
Bilişim Teknolojileri	Maden
Cam, Çimento ve Toprak	Medya, İletişim ve Yayıncılık
Çevre	Metal
Eğitim	Otomotiv
Elektrik ve Elektronik	Sağlık ve Sosyal Hizmetler
Enerji	Spor ve Rekreasyon
Finans	Tarım, Avcılık ve Balıkçılık
Gıda	Tekstil, Hazır Giyim, Deri
İnşaat	Ticaret (Satış ve Pazarlama)
İş ve Yönetim	Toplumsal ve Kişisel Hizmetler
Ağaç İşleri, Kâğıt ve Kâğıt Ürünleri	Turizm, Konaklama, Yiyecek-İçecek Hizmetleri
Kimya, Petrol, Lastik ve Plastik	Ulaştırma, Lojistik ve Haberleşme

Kaynak: Türkiye Mesleki Yeterlikler Kurumu, 2018

Türkiye Mesleki Yeterlikler Kurumu sektör ifadesi ile Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi istişare belgesi sektörel yeterliliklerine gönderme yapmaktadır. Sektör terimi, şirketlerin kendi ekonomik faaliyetlerinin, ürünlerinin veya teknolojilerinin (kimya, turizm vb.) temel olarak alındığı kategorileri veya çapraz/yatay mesleki kategorileri (BT, pazarlama, bankacılık vb.) tanımlamak için kullanılmaktadır. Aşağıda Tablo 1’de görüldüğü gibi yeni küresel ekonomik yapı, geleneksel olarak ekonominin tarım, sanayi ve hizmet olmak üzere üç sektörden oluşan yapısından oldukça farklıdır. Ekonomik sektörler sayısı 3’ten 26’ya yükselmiştir. Kuşkusuz her bir sektörün içerdiği onlarca iş de düşüldüğünde bir sektörde yüzlerce hatta binlerce iş olduğu anlaşılmaktadır.

Nitelikli işgücü ihtiyacının karşılanmasına ilişkin problemin çözümü adına genelde eğitim ve ekonomi ilişkisine, özelde ise eğitim ve istihdam ilişkisine atıfta bulunan çalışmalara yoğun olarak rastlanmaktadır (ÇSGB, 2018). Sözgelimi Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının “Ulusal İstihdam Stratejisi” (UIS, 2017) ve Milli Eğitim Bakanlığının

(MEB) “Meslek Lisesi Memleket Meselesi” (2012) çalışmalarında eğitim ve işgücü piyasaları arasında uyum sağlamanın önemi vurgulanmakla birlikte, bunun giderek zorlaştığı ifade edilmektedir. Kuşkusuz bu zorluğun belirginleşmesinde, yukarıda ifade edilen küresel ekonomik düzende üretim yapısı ve iş organizasyonundaki değişimlerin etkili olduğu ileri sürülebilir.

Bu çalışma Mardin İŞKUR ilanlarını izleyerek ve piyasa işgücü talebini analiz ederek kurs programları yapan Mardin Artuklu Halk Eğitim Merkezi’nin açtığı alan kurslarını esas almaktadır. Artuklu Halk Eğitimi Bilişim Teknolojileri Ahşap Teknolojisi, Ayakkabı ve Saraciye, Can ve Mal Güvenliği, Bilişim Teknolojileri, Elektrik Elektronik Teknolojisi, Gıda Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Matbaa, Müzik Aletleri Yapımı, Sanat ve Tasarım, Seramik ve Cam Teknolojisi, Tekstil Teknolojisi ve Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alan kurslarından oluşmaktadır. Her alan kursu birçok kursu da içerebilmektedir. Bu betimsel çalışmanın amacı farklı tür ve düzeylerden mezun oluşan kursiyerlerin profillerini ortaya çıkarmaktır.

Kursiyerlerin Bazı Değişkenler Açısından Analizi

Ahşap Teknolojisine ilişkin dağılım incelendiğinde 11 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 28 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısı ise 418 olmuştur. Her kursa ortalama 15 kursiyer katıldığını göstermektedir. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
15-22 Yaş	39	9,33	57	13,64	11	6,71	25	15,24
23-44 Yaş	53	12,68	220	52,63	13	7,93	88	53,66
45-64 Yaş	6	1,44	43	10,29	2	1,22	25	15,24
Toplam	98		320		26		138	

Tablo 2’de görüldüğü gibi toplamda 418 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 23,44 iken kadınları oranı ise 76,56’dır. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 3,27 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %60,76 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların erkeklerin 5.31 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıda yer almaktadır:

Tablo 3. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	21	5,02
İlkokul	82	19,62
Ortaokul	94	22,49
Lise	142	33,97
Meslek Lisesi	6	1,44
Önlisans	26	6,22
Lisans	45	10,77
Yüksek Lisans	2	0,48
Toplam	418	

Tablo 3. incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 33,97 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve ilkokul mezunlarının izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise yüksek lisans ve meslek lisesi mezunları bulunmaktadır. Önlisans ve lisans mezunlarının kurslara ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Ayakkabı ve Saraciye alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 2 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 17 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısı ise 277 olmuştur. Her kursa ortalama 16 kursiyerin katıldığı anlaşılmaktadır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 4’de verilmiştir:

Tablo 4. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
15-22 Yaş	1	0,36	33	11,91	0	0,00	17	10,69
23-44 Yaş	8	2,89	203	73,29	5	3,14	117	73,58
45-64 Yaş	1	0,36	31	11,19	1	0,63	19	11,95
Toplam	10		267		6		153	

Tablo 4’te görüldüğü gibi toplamda 418 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 3,61 iken kadınları oranı 96,39’dur. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 26,70 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %42,59 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 25,50 katı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	23	8,30
İlkokul	40	14,44
Ortaokul	78	28,16
Lise	108	38,99
Meslek Lisesi	5	1,81
Önlisans	9	3,25
Lisans	14	5,05
Toplam	277	

Tablo 5. incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 38,99 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve ilkokul mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise önlisans ve meslek lisesi mezunları bulunmaktadır.

Bilişim Teknolojileri alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 16 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 116 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısı ise 2373 olmuştur. Her kursa ortalama 20 kursiyerin katıldığını göstermektedir. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 6’de verilmiştir:

Tablo 6. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	123	5,18	126	5,31	59	5,37	58	5,28
15-22 Yaş	329	13,86	765	32,24	144	13,11	323	29,42
23-44 Yaş	318	13,40	652	27,48	170	15,48	320	29,14
45-64 Yaş	18	0,76	41	1,73	7	0,64	17	1,55
65 + Yaş	0	0,00	1	0,04	0	0,00	0	0,00
Toplam	788		1585		380		718	

Tablo 6’de görüldüğü gibi toplamda 2373 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 33,21 iken kadınları oranı 66,79’dur. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 2,01 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %53,72 oranında kursa devam etmemiştir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 1,89 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 7. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	6	0,25
İlkokul	229	9,65
Ortaokul	385	16,22
Lise	982	41,38
Meslek Lisesi	77	3,24
Önlisans	309	13,02
Lisans	377	15,89
Yüksek Lisans	6	0,25
Doktora	2	0,0842815
Toplam	2373	

Tablo 7. incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 41,38 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve lisans mezunlarının izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise yüksek lisans mezunları ile okur-yazarlar bulunmaktadır. Meslek lisesi ve doktora mezunlarının kurslara ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Elektrik Elektronik Teknolojisi alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 7 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 15 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısı 315 olmuştur. Bu kursa ortalama 21 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	61	19,37	43	13,65	23	11,17	19	9,22
15-22 Yaş	73	23,17	13	4,13	66	32,04	10	4,85
23-44 Yaş	107	33,97	7	2,22	75	36,41	6	2,91
45-64 Yaş	10	3,17	0	0,00	6	2,91	0	0,00
65 + Yaş	1	0,32	0	0,00	1	0,49	0	0,00
Toplam	252		63		171		35	

Tablo 8’de görüldüğü gibi toplamda 315 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 80,0 iken kadınları oranı ise 20,0’dır. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 0,25 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %34,60 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 0,20 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 9. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	2	0,63
İlkokul	99	31,43
Ortaokul	80	25,40
Lise	103	32,70
Meslek Lisesi	6	1,90
Önlisans	13	4,13
Lisans	11	3,49
Yüksek Lisans	1	0,32
Toplam	315	

Tablo 9. incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 32,70 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve ilkokul mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise yüksek lisans ve meslek lisesi mezunları bulunmaktadır. Önlisans ve lisans mezunlarının kurslara ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Gıda Teknolojisi alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 4 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 6 kursun açıldığı görülmektedir. Kurslara katılan kursiyer sayısı 117 olmuştur. Bu kursa ortalama 19 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 10’de verilmiştir:

Tablo 10. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	3	2,56	2	1,71	3	2,80	2	1,87
15-22 Yaş	15	12,82	10	8,55	12	11,21	10	9,35
23-44 Yaş	10	8,55	58	49,57	3	2,80	58	54,21
45-64 Yaş	0	0,00	19	16,24	0	0,00	19	17,76
65 + Yaş	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	28		89		18		89	

Tablo 10’de görüldüğü gibi toplamda 117 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 23,93 iken kadınları oranı ise 76,07’dir. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 3,18 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %8,54 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 4,94 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 11. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	16	13,68
İlkokul	12	10,26
Ortaokul	24	20,51
Lise	42	35,90
Meslek Lisesi	3	2,56
Önlisans	5	4,27
Lisans	15	12,82
Toplam	117	

Tablo 11. incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 35,90 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul mezunlarının izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise meslek lisesi mezunları bulunmaktadır. Önlisans mezunlarının kurslara ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Giyim Üretim Teknolojisi alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 45 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 292 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısının 4403 olmuştur. Her kursa ortalama 15 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	0	0,00	15	0,34	0	0,00	7	0,36
15-22 Yaş	141	3,20	629	14,29	79	4,10	309	16,02
23-44 Yaş	134	3,04	2583	58,66	53	2,75	1117	57,91
45-64 Yaş	2	0,05	870	19,76	2	0,10	352	18,25
65 + Yaş	0	0,00	29	0,66	0	0,00	10	0,52
Toplam	277		4126		134		1795	

Tablo 12’de görüldüğü gibi toplamda 4403 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 6,29 iken kadınları oranı ise 93,71’dir. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 14,90 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %56,18 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 13,40 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 13. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	538	12,22
İlkokul	1160	26,35
Ortaokul	984	22,35
Lise	1271	28,87
Meslek Lisesi	81	1,84
Önlisans	195	4,43
Lisans	162	3,68
Yüksek Lisans	9	0,20
Doktora	3	0,07
Toplam	4403	

Tablo 13 incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 28,87 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve ilkokul mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise yüksek lisans ve doktora mezunları bulunmaktadır. Meslek lisesi ve lisans mezunlarının kurslara ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır.

İnşaat Teknolojisi alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 2 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 7 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısı 145 olmuştur. Her kursa ortalama 21 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 14’da verilmiştir:

Tablo 14. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	0	0,00	2	1,38	0	0,00	2	2,22
15-22 Yaş	44	30,34	58	40,00	16	17,78	42	46,67
23-44 Yaş	17	11,72	24	16,55	10	11,11	20	22,22
Toplam	61		84		26		64	

Tablo 14’da görüldüğü gibi toplamda 145 kursiyerlerin kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 42,07 iken kadınları oranı ise 57,93’dır. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 1,38 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %37,93 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 2,46 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 15. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	7	4,83
Ortaokul	7	4,83
Lise	68	46,90
Önlisans	26	17,93
Lisans	34	23,45
Yüksek Lisans	3	2,07
Toplam	145	

Tablo 15 incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 46,90 oranıyla daha fazla olduğu, onu lisans ve önlisans mezunlarının izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise yüksek lisans mezunları bulunmaktadır.

Kimya Teknolojisi alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 2 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 3 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısının ise 38 olmuştur. Her kursa ortalama 13 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 16’da verilmiştir:

Tablo 16. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
15-22 Yaş	0	0,00	2	5,26	0	0,00	0	0,00
23-44 Yaş	11	28,95	22	57,89	11	40,74	13	48,15
45-64 Yaş	0	0,00	3	7,89	0	0,00	3	11,11
Toplam	11		27		11		16	

Tablo 16’da görüldüğü gibi toplamda 38 kursiyerlerin kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 28,95 iken kadınları oranı ise 71,05’tir. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 2,45 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %28,94 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 1,45 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 17. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	3	7,89
İlkokul	9	23,68
Ortaokul	2	5,26
Lise	9	23,68
Önlisans	9	23,68
Lisans	6	15,79
Toplam	38	

Tablo 17 incelendiğinde kursiyerlerin ilkokul, lise ve önlisans düzeyinde % 23,68 oranıyla aynı olduğu görülmektedir. En az düzeyde ise ortaokul mezunları bulunmaktadır. Okur-yazar kişilerin de kurslara ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Kuyumculuk Teknolojisi alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 9 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 38 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısının 583 olmuştur. Her kursa ortalama 15 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	5	0,86	3	0,51	2	0,58	0	0,00
15-22 Yaş	33	5,66	37	6,35	24	6,96	18	5,22
23-44 Yaş	169	28,99	239	40,99	112	32,46	146	42,32
45-64 Yaş	16	2,74	79	13,55	10	2,90	31	8,99
65 + Yaş	0	0,00	2	0,34	0	0,00	2	0,58
Toplam	223		360		148		197	

Tablo 18’de görüldüğü gibi toplamda 583 kursiyerlerin kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 38,25 iken kadınları oranı ise 61,75’dir. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 1,61 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %40,82 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 1,33 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 19. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	18	3,09
İlkokul	59	10,12
Ortaokul	128	21,96
Lise	230	39,45
Meslek Lisesi	12	2,06
Önlisans	50	8,58
Lisans	77	13,21
Yüksek Lisans	8	1,37
Doktora	1	0,17
Toplam	583	

Tablo 19 incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 39,45 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve lisans mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise doktora ve yüksek lisans mezunları bulunmaktadır.

Matbaa alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 1 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 1 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısı 22 olmuştur. Her kursa ortalama 22 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
15-22 Yaş	2	9,09	14	63,64	2	9,09	14	63,64
23-44 Yaş	1	4,55	5	22,73	1	4,55	5	22,73
Toplam	3		19		3		19	

Tablo 20’de görüldüğü gibi toplamda 22 kursiyerlerin kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 13,64 iken kadınları oranı ise 86,36’dır. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 6,33 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %0 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 6,33 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 21. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Ortaokul	6	27,27
Lise	10	45,45
Önlisans	2	9,09
Lisans	4	18,18
Toplam	22	

Tablo 21 incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 45,45 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve lisans mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde önlisans bulunmaktadır. Metal Teknolojisi alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 1 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 3 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısı 36 olmuştur. Her kursa ortalama 12 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 22’de verilmiştir:

Tablo 22. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
15-22 Yaş	5	13,89	0	0,00	1	12,50	0	0,00
23-44 Yaş	22	61,11	0	0,00	6	75,00	0	0,00
45-64 Yaş	9	25,00	0	0,00	1	12,50	0	0,00
Toplam	36		0		8		0	

Tablo 22’de görüldüğü gibi toplamda 36 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 100’dür. Kursiyerler %77,77 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 23. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	2	5,56
İlkokul	5	13,89
Ortaokul	7	19,44
Lise	19	52,78
Önlisans	2	5,56
Lisans	1	2,78
Toplam	36	

Tablo 23 incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 52,78 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve ilkokul mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise lisans mezunları bulunmaktadır. Önlisans mezunları ile okur-yazarların kurslara ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Müzik Aletleri Yapımı alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 1 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 1 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısının ise 13 olmuştur. Her kursa ortalama 13 kursiyer katıldığı anlaşılmaktadır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 24’de verilmiştir:

Tablo 24. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	3	23,08	4	30,77	2	22,22	3	33,33
15-22 Yaş	3	23,08	3	23,08	2	22,22	2	22,22
Toplam	6		7		4		5	

Tablo 24’de görüldüğü gibi toplamda 13 kursiyerlerin kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 46,15 iken kadınları oranı ise 53,85’dir. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 1,17 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %30,76 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 1,25 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 25. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Ortaokul	11	84,62
Lise	2	15,38
Toplam	13	

Tablo 25 incelendiğinde kursiyerlerin ortaokul düzeyinde %84,62 oranıyla daha fazla olduğu, onu lise mezunlarının izlediği görülmektedir.

Sanat ve Tasarım alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 9 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 33 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısının ise 526 olmuştur. Her kursa ortalama 16 kursiyer katıldığı anlaşılmaktadır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 26’de verilmiştir:

Tablo 26. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	1	0,19	8	1,52	0	0,00	2	0,89
15-22 Yaş	42	7,98	232	44,11	21	9,38	96	42,86
23-44 Yaş	53	10,08	171	32,51	16	7,14	76	33,93
45-64 Yaş	7	1,33	12	2,28	7	3,13	6	2,68
Toplam	103		423		44		180	

Tablo 26’da görüldüğü gibi toplamda 526 kursiyerlerin kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 19,58 iken kadınları oranı ise 80,42’dır. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 4,11 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %57,41 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 4,09 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 27. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine ilişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	1	0,19
İlkokul	23	4,37
Ortaokul	33	6,27
Lise	284	53,99
Meslek Lisesi	5	0,95
Önlisans	54	10,27
Lisans	124	23,57
Yüksek Lisans	2	0,38
Toplam	526	

Tablo 27. incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 53,99 oranıyla daha fazla olduğu, onu lisans ve önlisans mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise okur-yazar kursiyerler bulunmaktadır. Yüksek lisans ve meslek lisesi mezunlarının kurslara ilgi gösterdiği de anlaşılmaktadır.

Seramik ve Cam Teknolojisi alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 17 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 54 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısının ise 804 olmuştur. Her kursa ortalama 15 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 28’de verilmiştir:

Tablo 28. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	0	0,00	3	0,37	0	0,00	1	0,27
15-22 Yaş	2	0,25	121	15,05	0	0,00	57	15,16
23-44 Yaş	59	7,34	511	63,56	39	10,37	230	61,17
45-64 Yaş	23	2,86	85	10,57	9	2,39	40	10,64
Toplam	84		720		48		328	

Tablo 28’de görüldüğü gibi toplamda 804 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 10,45 iken kadınları oranı ise 89,55’dir. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 8,57 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %53,23 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 6,83 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 29. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	60	7,46
İlkokul	126	15,67
Ortaokul	99	12,31
Lise	360	44,78
Meslek Lisesi	3	0,37
Önlisans	67	8,33
Lisans	87	10,82
Yüksek Lisans	2	0,25
Toplam	804	

Tablo 29 incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 44,78 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve ilkokul mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise yüksek lisans ve meslek lisesi mezunları bulunmaktadır. Önlisans ve lisans mezunlarının kurslara ilgi gösterdiği de anlaşılmaktadır.

Tekstil Teknolojisi alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde 7 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 10 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısının ise 165 olmuştur. Her kursa ortalama 17 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 30’de verilmiştir:

Tablo 30. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
15-22 Yaş	6	3,64	31	18,79	5	3,82	26	19,85
23-44 Yaş	12	7,27	88	53,33	10	7,63	69	52,67
45-64 Yaş	1	0,61	27	16,36	1	0,76	20	15,27
Toplam	19		146		16		115	

Tablo 30’de görüldüğü gibi toplamda 165 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 11,52 iken kadınları oranı ise 88,48’dir. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 7,68 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %20,60 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 7,19 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 31. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	44	26,67
İlkokul	36	21,82
Ortaokul	44	26,67
Lise	30	18,18
Meslek Lisesi	3	1,82
Önlisans	6	3,64
Lisans	2	1,21
Toplam	165	

Tablo 31 incelendiğinde kursiyerlerin okur-yazar ve ortaokul düzeyinde % 26,67 oranıyla daha fazla olduğu, onu lise ve ilkokul mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise lisans ve meslek lisesi mezunları bulunmaktadır.

Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alan kurslarına ilişkin dağılım incelendiğinde (Tablo 52) 8 çeşit kurs içerdiği, söz konusu kurslardan 56 kursun açıldığı görülmektedir. Bu kurslara katılan kursiyer sayısının ise 1541 olmuştur. Her kursa ortalama 28 kursiyer katılmıştır. Kurslara katılan kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 32’de verilmiştir:

Tablo 32. Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Yaş Grupları	Başvuran				Sertifika Alan			
	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde
6-14 Yaş	1	0,06	0	0,00	1	0,09	0	0,00
15-22 Yaş	455	29,53	0	0,00	326	30,75	0	0,00
23-44 Yaş	900	58,40	17	1,10	611	57,64	8	0,75
45-64 Yaş	162	10,51	6	0,39	110	10,38	4	0,38
Toplam	1518		23		1048		12	

Tablo 32’de görüldüğü gibi toplamda 1541 kursiyer kursa kayıt yaptırmıştır. Erkeklerin oranı 98,51 iken kadınları oranı ise 1,49’dır. Kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin 0,02 katı olduğu görülmektedir. Kursiyerler %31,21 oranında kursa devam etmemişlerdir. Kursa devam eden kadınların, erkeklerin 0,01 katı olduğu gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Tablo 33. Kursiyerlerin Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılım

Mezuniyet Durumu	Sayı	Oran
Okur-Yazar	4	0,26
İlkokul	191	12,39
Ortaokul	397	25,76
Lise	684	44,39
Meslek Lisesi	14	0,91
Önlisans	158	10,25
Lisans	91	5,91
Yüksek Lisans	2	0,13
Toplam	1541	

Tablo 33 incelendiğinde kursiyerlerin lise düzeyinde % 44,39 oranıyla daha fazla olduğu, onu ortaokul ve ilkokul mezunları izlediği görülmektedir. En az düzeyde ise okur-yazarlar ile yüksek lisans mezunları bulunmaktadır. Meslek lisesi mezunlarının kurslara ilgi gösterdiği de anlaşılmaktadır.

Sonuç

Mardin’de İŞKUR ilanları doğrultusunda Halk Eğitim Merkezi tarafından açılan kurslar farklı niteliklere sahip işgücü için imkanlar sunmaktadır. Eğitimle kazanılan nitelikler, işgücü piyasasının talepleri arasında *karşılama açığı* bulunmaktadır. Bu açık farklı şekillerde kapatılmaya çalışılmaktadır. Sözgelimi İŞKUR ve Halk Eğitim Merkezinin koordinasyonu ile açılan kurslar, eğitim arzı ile dinamik işgücü piyasasının işgücü talebi arasındaki açığı kapatmaya çalışılmakta ve işgücü piyasa talebine uygun hale getirilmektedir. Bu çabalar ile işsizlik suresini azaltılmakta, işsizlerin iş arama davranışını da şekillendirilmektedir. Esasında bu çalışmalar, her tür ve düzeyden mezun işsizleri, işgücü piyasasında desteklemekte ve işe hazırlamaktadır. Kurslara katılan mezun işsizlerin profili incelendiğinde yukarıda sözü edilen durum daha açık bir şekilde görülmektedir.

Halk Eğitim Merkezinde açılan sanayi sektörü kurslarının kursiyerleri okur-yazar, ilkokul, ortaokul, lise, meslek lisesi, önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim görmüştür. Fakat katılımcıların ortaokul ve lise düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte diğer tür ve düzeylerde de katılımcılar bulunmaktadır. Buna karşın kurslar, bazı eğitim düzeyleri için daha uygun olurken bazıları için uygun görünmemektedir. Kursiyerlerin yaşları gözönüne alındığında, yeni mezun ve *sürekli iş*ler arayan yaş grubunun daha fazla olduğu görülmektedir. 15-22 yaş grubundaki kursiyerler, daha çok lise mezunlarını içermekle birlikte yeni lisans mezunlarından oluşmaktadır. Bu düzeydeki kursiyerler işgücü piyasasının yeni adaylarını içermektedir. 23-44 yaş grubundaki kursiyerler ise önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinden oluşmaktadır. Kurslar, mezun işsizlerin işgücü piyasasına daha nitelikli bir şekilde katılımlarını sağlamaları için önemli bir imkan olmaktadır. İŞKUR ve Halk Eğitim Merkezi özellikle hızla gelişen Mardin sanayisinde daha iyi işlerde çalışmalarını için genç işgücünü hazırlamaya devam etmelidir.

Kaynaklar

- UIS (2017). Ulusal İstihdam Stratejisi. <https://www.csqb.gov.tr/Media/4q3hn1qr/uis-ulusal-istihdam-stratejisi-2014-2023-eylem-planlar%C4%B1-2017-2019.pdf>
- Kalkınma Bakanlığı (2018). Kamu Yatırımları – Sektör ve Alt Sektör Dağılımı. <http://www3.kalkinma.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebContentGosterim.aspx?Enc=51C9D1B02086EAFB809B179F2C6980D>
- Schumpeter, J. A. (2010). Capitalism, Socialism and Democracy. London: Routledge
- Türkiye Mesleki Yeterlikler Kurumu (2018). Sektörler. <https://www.myk.gov.tr/tr/page/125>
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ÇSGB (2018). “Eğitim ve İstihdam Arasındaki İlişkinin Güçlendirilmesi. <http://www.uis.gov.tr/TemelPolitikaEksenleri/EIIG>
- Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) (2012). Meslek Lisesi Memleket Meselesi. www.mesleklisesimemleketmeselesi.com/tr-TR/
- Mardin Artuklu Halk Eğitimi Kursiyer Başvuru Formaları

Özgeçmiş

Ufuk Çete

2007 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programını tamamlayan Çete, 2015 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Adalet Programından ön lisans derecesi almış, 2017 yılında ise Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında tezsiz yüksek lisansını tamamlamıştır. İngilizce orta, Arapça ileri düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olan Çete, meslek hayatına 2007 yılında sınıf öğretmeni olarak başlamış ve farklı okullarda on yıl öğretmenlik yaptıktan sonra 2016 yılında müdür yardımcılığı görevine atanmıştır. 2019–2024 yılları arasında Artuklu Halk Eğitimi Merkezinde müdür olarak görev yapan Çete, 2024 yılından itibaren Mazıdağı İlçe Millî Eğitim Müdürü olarak görevine devam etmektedir. Toplam 19 yıllık mesleki deneyime sahip olan Ufuk Çete, özel yetenekli öğrencilere ilişkin algılar üzerine yaptığı metaforik çalışma ve eğitim hakkını yeniden tanımlayan makalesiyle bilimsel alana katkıda bulunmuş; ayrıca meslek lisesi mezunlarının istihdamına yönelik bir bildiriye de uluslararası bir konferansta sunmuştur.

Çete, U., Bozan, S., Sümer, S. (01/01/2018), Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Algıları: Metaforik Bir Çalışma , Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 02(03), 1-20.

Beltekin, N., Çete, U. (01/12/2019), Eğitim Hakkını Yeniden Tanımlamak, Hafıza Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 27-39.

Beltekin, N., Çete, U., Acay, Ö., Akan, M. (28/09/2016), Sosyal ve İktisadi Kalkınma İçin Meslek Lisesi Mezunlarının İstihdamı- Mardin Örneği. ÜNİDAP Uluslararası Bölgesel Kalkınma Konferansı: Muş Alparslan Üniversitesi. DOI No:987-605-65712-1-3