Studies on Social Science Insights
Yıl: 2026, Cilt: 6, Sayı: 2, ss. 62-84
http://dx.doi.org/10.53035/SOSSCI.149

Sosyal Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Türkiye'de Beşerî Sermaye ve SKH 4 Kapsamında OECD Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Bir Analiz (2017-2025)

Human Capital and SDG 4 in Turkey within the Framework of Social Learning Theory: A Comparative Analysis with OECD Countries (2017–2025)

Çalışma Başvuru Tarihi: 11.05.2026
Çalışma Kabul Tarihi: 27.08.2026
Çalışma Türü: Araştırma Makalesi

Simge SATIRLI*

Anahtar Kelimeler:

Krumboltz, Sosyal Öğrenme Kuramı, Nitelikli Eğitim, Beşerî Sermaye, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4, NEET.

ÖZET

Bu çalışma, Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı (SÖT) ekseninde Türkiye'de beşerî sermaye gelişimini ve Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'ndan Hedef 4 (Nitelikli Eğitim) kapsamındaki ilerlemeleri incelemektedir. Araştırmada ikincil verilere dayalı karşılaştırmalı durum ve politika analizi deseni benimsenmiş; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), UNESCO, UNDP, TÜİK ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) veritabanlarından elde edilen 2017–2025 dönemi göstergeleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Krumboltz'un kariyer karar verme sürecinde sosyal etkileşimi, rol modelleri ve gözlem yoluyla öğrenmeyi merkeze alan yaklaşımı, eğitimde fırsat eşitliği ve dezavantajlı grupların güçlendirilmesi açısından kavramsal bir zemin sunmaktadır. Bulgular, Türkiye'de ne eğitimde ne istihdamda olan (NEET) genç oranlarında (%24,2'den %16,6'ya) ve kadınların ortalama eğitim süresinde (7,1 yıldan 8,4 yıla) belirgin iyileşmeler kaydedildiğini; ancak OECD ortalamaları (NEET %8,0; kadın eğitim süresi 11,2 yıl) ile aradaki yapısal farkların sürdüğünü göstermektedir. Ayrıca öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve PISA sonuçları, eğitimin nitelik boyutunda dönüşüme ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Çalışma, kurumsal kariyer danışmanlığı, rol model ve mentorluk mekanizmaları ile öğretmen niteliğini geliştirmeye yönelik sosyal öğrenme temelli politika önerileri sunmaktadır.

Keywords:

Krumboltz, Social Learning Theory, Quality Education, Human Capital, Sustainable Development Goal 4, NEET.

ABSTRACT

This study examines the development of human capital in Turkey and progress toward Sustainable Development Goal 4 (Quality Education) through the lens of Krumboltz's Social Learning Theory (SLT). Employing a comparative policy and secondary data analysis design, this research evaluates educational indicators from 2017 to 2025 sourced from the OECD, UNESCO, UNDP, TurkStat, and the Ministry of National Education (MEB). Krumboltz's framework highlights the crucial role of environmental factors, role models, and observational learning in shaping career decisions, providing a valuable theoretical foundation for fostering inclusive education and empowering disadvantaged groups. The findings reveal improvements in Turkey's NEET rates (declining from 24.2% to 16.6%) and women's mean years of schooling (increasing from 7.1 to 8.4 years); however, structural gaps remain when compared to OECD averages (NEET at 8.0%; women's schooling at 11.2 years). Furthermore, student-teacher ratios and PISA scores underline the urgent need to enhance the quality of education. The study proposes SLT-grounded policy interventions, including institutionalized career counseling, structured mentorship networks, and enhanced teacher quality to align educational strategies with sustainable human capital development.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, simgesatirli24@gmail.com, ORCID: 0009-0006-8677-7727

1. GİRİŞ

21. Yüzyılda eğitim, yalnızca bireylerin bilgi edinme süreçleriyle sınırlı kalmayan, aynı zamanda toplumların kalkınmasında ve ekonomik refah seviyesinin yükseltilmesinde temel bir araç haline gelmiştir. Beşerî sermaye kavramını açıklamak gerekirse, bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinliklerin ekonomik büyüme, sosyal eşitlik ve toplumsal kalkınma üzerindeki etkisini vurgulamakla birlikte, eğitim politikalarının stratejik önemini daha görünür kılmaktadır (Becker, 1964; Schultz, 1961). Bu noktada, eğitimin yalnızca bireysel fayda sağlamakla kalmayıp, toplumun geneline yayılan bir kalkınma sürecini tetiklediği anlaşılmaktadır.

Birleşmiş Milletler'in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çerçevesinde yer alan Hedef 4 ise, "Kaliteli-Nitelikli Eğitim" açısından bakıldığında bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeye, kapsayıcı ve eşit eğitim imkânlarını yaygınlaştırmaya odaklanmaktadır (UNESCO, 2023). Bu hedef, aynı zamanda da bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmasını sağlayarak, toplumsal eşitsizliklerin azaltılması, yoksullukla mücadele ve istihdam olanaklarının artırılması gibi temel gelişim alanlarını doğrudan etkilemektedir. Sürdürülebilirlik Hedef 4'ün başarısı ise yalnızca müfredat reformlarıyla değil, aynı zamanda bireylerin öğrenme süreçlerini etkileyen sosyal çevrelerin anlaşılması ve dönüştürülmesiyle de doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlamda bakıldığında, Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin öğrenme sürecinin sosyal çevreleri, gözlem yoluyla öğrenme ve rol modellerle olan etkileşimleri çerçevesinde şekillendiğini öne sürerek, geleneksel eğitim anlayışına önemli bir alternatif sunmaktadır.

Sosyal Öğrenme Teorisi'ne (SÖT) göre, öğrenme yalnızca bireyin doğrudan deneyimlerine bağlı değildir; başkalarının davranışlarını izleyerek, taklit ederek ve bu gözlemlerden anlam çıkararak da öğrenme gerçekleşebilir (Krumboltz ve Nichols, 1990). Bu yönüyle aslında SÖT, özellikle dezavantajlı grupların eğitim yoluyla güçlendirilmesinde, toplumsal eşitliğin sağlanmasında ve insan sermayesinin artırılmasında potansiyel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Krumboltz' a göre SÖT, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 (SKH 4)'ün altında belirtilen amaçlara ulaşmada önemli bir rol oynar. SÖT, bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşim içinde bilgi ve becerilerini nasıl geliştirdiklerini açıklar. Ayrıca, bu sürecin sürdürülebilir kalkınma ve insan sermayesi üzerindeki etkilerine işaret eder. Birleşmiş Milletler, (2017) belirttiği SKH 4'ün "Yaşam Boyu Öğrenme" amacına katkıda bulunur. SÖT, bu tür öğrenme süreçlerinin dinamik ve sürekli olduğunu vurgular. Bireyler, bilgi ve becerilerini kendi yaşamlarına uyarlayarak ve yeniden yapılandırarak sürekli olarak

geliştirebilirler. Aynı zamanda bu süreç SKH 4'ün başarılmasında kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, insan sermayesi bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekler anlamına gelir ve SKH 4'ün başarılması için birincil yön olarak kabul edilir.

Krumboltz'un SÖT teorisi, sosyal öğrenme süreçlerinin insan sermayesinin gelişimi için önemli olduğunu ve sosyal öğrenme ile insan sermayesinin iç içe geçtiğini vurgular. Bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve insan sermayesinin artmasına katkıda bulunur. Örneğin, nitelikli eğitim seviyesindeki artış, bireylerin daha iyi işlerde çalışmasına ve ekonomik refahı teşvik etmesine yardımcı olabilir. SKH 4 maddesi 'Kaliteli-Nitelikli Eğitim' amacıyla yakından ilişkilidir. Bu, rol modellerin ve akıl hocalarının önemini vurgular. Burada akıl hocası ve rol model denildiği zaman aklımıza öğretmenler ve yapı taşı olan aile kavramı da aklımıza gelmelidir. Özellikle, bireylerin toplumda liderlik rolleri üstlenmesi, diğer bireylerin eğitim almasını kolaylaştırır ve bu da insan sermayesinin artmasına katkıda bulunur.

Sosyal kalkınma, bir toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarını ifade eder. Bu nedenle SKH 4'ün gerçekleştirilmesi bu süreç için kritik öneme sahiptir. Bu teoriye göre, bir toplumun dönüşümü ve bireylerin bilgi ve beceri açısından gelişimi için temel oluşturur. Özellikle, nitelikli bireyler toplumun refahını ve sosyal kalkınmayı teşvik edebilir. Örneğin, kadınların eğitim seviyesindeki artışla cinsiyet eşitliği teşvik edilebilir. SKH 4 maddesi 'Kapsayıcı ve Eşit Eğitim' amacıyla yakından ilişkilidir. Ayrıca Sosyal Öğrenme Teorisi, öğrenmenin dinamik ve sürekli olduğunu vurgular. Bireyler bilgi ve becerilerini topluma uygular ve sosyal dönüşüme katkıda bulunur. Bu sebeple, Sosyal Öğrenme Teorisi, SKH 4'ün gerçekleştirilmesinde kritik bir rol oynar. Özellikle, bireylerin eğitim seviyesindeki artış, toplumun refahını artırır ve SKH 4'e katkıda bulunarak toplumların ekonomik anlamda kalkınmasına katkı sağlar.

Türkiye gibi genç ve dinamik nüfusa sahip ülkelerde, eğitim sisteminin bireyleri iş gücü piyasasına hazırlarken aynı zamanda sosyal adaptasyonlarını da desteklemesi gerekmektedir. Ancak mevcut durumda, Türkiye'nin eğitim göstergeleri incelendiğinde; bölgesel eşitsizlikler, kalite sorunları ve fırsat eşitsizliklerinin, beşerî sermaye gelişimini sınırlandıran temel unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir (TÜİK, 2023). Özellikle kırsal alanlarda eğitim altyapısının yetersiz olması, öğretmen eksiklikleri, dijital araçlara erişim sınırlılıkları ve rehberlik hizmetlerinin eksikliği, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkilemektedir. Bu noktada, sosyal öğrenme süreçlerinin eğitime entegre edilmesi, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireylerin psikososyal gelişimini, topluma katılımını ve istihdam edilebilirliğini de artırabilir. Örneğin, başarılı kadın girişimcilerin kız öğrencilerle

buluşturulması, toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden somut bir sosyal öğrenme uygulaması olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, çevresel sürdürülebilirlik bilincinin gelişmesi, öğrencilerin çevreye duyarlı liderleri gözlemlemesiyle güçlendirilebilir. SÖT ise işte tam bu noktada, bireyin yalnızca okul müfredatıyla değil; sosyal etkileşimleriyle de bilgi ve beceri geliştirdiğini savunarak, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitim yoluyla gerçekleştirilmesine doğrudan katkı sunar.

Bu çalışmanın temel amacı, Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı'nı, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 (Kaliteli-Nitelikli Eğitim) kapsamında değerlendirmek, Türkiye'nin eğitim politikalarını 2017 sonrası dönemdeki veriler ışığında OECD ülkeleriyle karşılaştırmalı olarak analiz etmek ve sosyal öğrenmenin beşerî sermaye gelişimine katkısını bilimsel verilerle tartışmak ve sürdürülebilir kalkınma vizyonuyla uyumlu, uygulanabilir politika önerileri geliştirmektir. Bu doğrultuda Finlandiya, Danimarka ve Norveç gibi kapsayıcı eğitim sistemleriyle öne çıkan Kuzey Avrupa ülkeleri model olarak ele alınmaktadır. Betimsel analiz yöntemiyle yürütülecek olan çalışma, sürdürülebilir kalkınma vizyonuna uygun, uygulanabilir politika önerileri geliştirmeyi hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada benimsenen yöntem betimsel analiz yaklaşımıdır. Betimsel analiz, araştırmacının belirli bir konuya ilişkin mevcut durumu ortaya koymak amacıyla sistematik biçimde sınıflandırdığı ve elde edilen bulguları anlamlı bir bütün hâline getirerek yorumladığı yöntemlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yaklaşım, özellikle mevcut politika ve uygulamaların analiz edilmesi, farklı ülke modelleriyle karşılaştırılması ve buna bağlı olarak öneri geliştirilmesi gereken çalışmalarda etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Özellikle çok aktörlü ve çok katmanlı politika süreçlerinin incelenmesinde güçlü bir analitik çerçeve sunan bu yaklaşım, farklı ülke deneyimlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine ve buna dayanarak gelecek odaklı politika önerilerinin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Aynı zamanda bu çalışmada, makro düzeydeki eğitim politikalarının ve beşerî sermaye göstergelerinin mevcut durumunu, gelişim dinamiklerini ve uluslararası standartlarla uyumunu değerlendirmek amacıyla ikincil verilere dayalı karşılaştırmalı durum ve politika analizi deseni benimsenmiştir. Karşılaştırmalı politika analizi, ulusal eğitim sistemlerinin yapısal dinamiklerini uluslararası göstergelerle eşzamanlı olarak değerlendirmeye ve kanıta dayalı politika alternatifleri üretmeye olanak tanıyan analitik bir çerçeve sunmaktadır.

Çalışmada kullanılan verilerin tamamı, uluslararası alanda tanınmış, şeffaf ve açık erişimli kurumsal kaynaklardan derlenmiştir. Bu kaynaklar arasında OECD'nin yıllık "Education at a

Glance" (Eğitime Genel Bakış) raporları, TÜİK'in ulusal eğitim ve istihdam istatistikleri, UNESCO'nun Küresel Eğitim İzleme Raporları, UNDP'nin İnsani Gelişim Endeksi verileri, ILO'nun istihdam istatistikleri ve MEB'in örgün eğitim istatistikleri yer almaktadır. Çalışmanın odak zaman dilimi, Türkiye'de eğitim ve istihdam politikalarında önemli dönüşümlerin yaşandığı 2017–2025 dönemi olarak belirlenmiştir. Yapısal eğilimlerin ve güncel dinamiklerin daha net anlaşılabilmesi adına, gerekli görülen alanlarda uzun dönemli tarihsel seriler ve en güncel çeyreklik veriler bağlamsal zemin oluşturmak üzere analize dâhil edilmiştir.

Kavramsal altyapı ise, Sosyal Öğrenme Kuramı (Krumboltz ve Nichols, 1990; Bandura, 1986), beşerî sermaye kuramı (Becker, 1964; Schultz, 1961; Mincer, 1974; Heckman, 2006), sosyal sermaye yaklaşımı (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988), Sosyokültürel öğrenme teorisi (Vygotsky, 1978) ve insani kalkınma paradigması (Sen, 1999; UNDP, 2022) gibi birbirini tamamlayan teorik bakış açılarından oluşturulmuştur.

Çalışmada beşerî sermaye ve SKH 4 bağlamını temsil eden beş temel gösterge grubu belirlenmiştir. 15–24 yaş grubu NEET oranları, kadınların ortalama eğitim süreleri ve toplumsal cinsiyet dengesi, 25–34 yaş grubu yükseköğretim mezuniyet oranları, PISA okuma ve matematik beceri çıktıları, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ve sınıf içi etkileşim koşulları. Karşılaştırma grubunda OECD ortalamalarının yanı sıra kapsayıcı eğitim altyapısı, yüksek öğretmen yeterlikleri ve kurumsallaşmış sosyal destek sistemleriyle öne çıkan Kuzey Avrupa ülkeleri (Finlandiya, Danimarka ve Norveç) referans modeller olarak seçilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistiksel tekniklerle yorumlanmış olup, eğilimler karşılaştırmalı olarak tablolaştırılmış ve Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı (Krumboltz, 1979; Krumboltz ve Nichols, 1990), Bandura (1986)'nın Sosyal Bilişsel Kuramı, Becker (1964) ve Schultz (1961)'in beşerî sermaye teorileri ile Bourdieu (1986)'nun sermaye yaklaşımları sentezlenerek yorumlanmış ve geleceğe dönük politika önerileri bu analitik temele dayandırılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, Türkiye ve OECD ülkeleri arasındaki eğitim göstergeleri dört temel alt başlık altında karşılaştırmalı analiz yöntemiyle incelenmiş olup, bu veriler OECD'nin yıllık 'Education at a Glance' Raporları (Eğitime Genel Bakış), TÜİK'in "Ulusal Eğitim İstatistikleri" ve UNESCO'nun "2030 Eğitim Vizyonu" na ilişkin göstergeleri ile PISA 2022

sonuçları temel alınarak derlenmiş ve yorumlanmıştır. Her bir bulgu, SÖT'ün kavramsal çerçevesiyle ilişkilendirilerek tartışılmaktadır.

3.1. Eğitimde Katılım Oranları ve NEET Göstergesi

Eğitime katılım oranları, beşerî sermayenin ilk ve en temel halkasını oluşturmaktadır. Özellikle 15–24 yaş grubunda ne istihdamda ne de eğitim ya da mesleki eğitimde yer almayan bireylerin oranı olarak tanımlanan NEET göstergesi, bir toplumun genç nüfusunun sisteme dahil edilme düzeyini ve dolayısıyla uzun vadeli beşerî sermaye potansiyelini ölçen kritik bir politika barometresidir. ILO (2022), yüksek NEET oranlarının yalnızca bireysel gelir kayıplarına değil, toplumsal uyum sorunları, sosyal dışlanma ve kuşaklar arası yoksulluk döngülerinin kalıcılaşmasına da zemin hazırladığını vurgulamaktadır. Bu çerçevede, 2017–2025 yılları arasında Türkiye ve OECD ortalamasının karşılaştırması aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: 15–24 Yaş Grubu NEET Oranı (%), 2017–2025

Yıl	Türkiye(%)	OECD Ortalaması (%)
2017	24,2	13,1
2019	21,5	11,9
2021	20,3	10,7
2023	16,6	8,0
2024	22,9	14,0
2025	23,3	13,7

Kaynak: *OECD (2024)-Education At A Glance veri tabanı https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_NEET; TÜİK (2023) – İstatistiklerle Gençlik 2023 raporu / NEET verisi https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2023-45565 TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu): Hanehalkı İşgücü Araştırması (HİA) ve İstatistiklerle Gençlik Bültenleri (2024, 2025).*

Tablo 1'in ortaya koyduğu veriler, Türkiye'nin NEET oranını 2017'deki %24,2 seviyesinden 2023'te %16,6'ya indirmekte gösterdiği kararlı ilerlemeyi yansıtmaktadır. Bu düşüş, politika müdahalelerinin belirli bir etkinliği olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, aynı dönemde OECD ortalamasının %13,1'den %8,0'a gerilemesi, iki taraf arasındaki yapısal uçurumun hâlâ 8,6 puanlık farkla sürdüğünü açıkça ortaya koymaktadır.

Ne eğitimde ne istihdamda olan genç nüfusun bitirdiği eğitim düzeyi
Educational level of young people neither in employment nor in education or training

(Bin kişi - Thousand person)

Yıllar - Years	15 - 24 yaş grubundaki nüfus Population between aged 15 - 24			Okur-yazar olmayanlar Illiterate			Lise altı eğitimliler Less than high school			Lise High school			Mesleki veya teknik lise Vocational high school			Yükseköğretim Higher education		
	Toplam Total	Ne eğitimde ne istihdamda olanlar Neither in employment nor in education or training	Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı Neither in employment nor in education or training rate (NEET) (%)	Toplam Total	Ne eğitimde ne istihdamda olanlar Neither in employment nor in education or training	Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı Neither in employment nor in education or training rate (NEET) (%)	Toplam Total	Ne eğitimde ne istihdamda olanlar Neither in employment nor in education or training	Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı Neither in employment nor in education or training rate (NEET) (%)	Toplam Total	Ne eğitimde ne istihdamda olanlar Neither in employment nor in education or training	Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı Neither in employment nor in education or training rate (NEET) (%)	Toplam Total	Ne eğitimde ne istihdamda olanlar Neither in employment nor in education or training	Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı Neither in employment nor in education or training rate (NEET) (%)	Toplam Total	Ne eğitimde ne istihdamda olanlar Neither in employment nor in education or training	Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı Neither in employment nor in education or training rate (NEET) (%)
	Toplam - Total																	
2021 I. Çeyrek - Quarter I	11.825	2.922	24,7	143	129	90,7	6.311	1.306	20,7	2.314	490	21,2	1.803	532	29,5	1.254	464	37,0
II. Çeyrek - Quarter II	11.914	2.805	23,5	144	113	78,5	6.520	1.239	19,0	2.313	518	22,4	1.772	508	28,6	1.165	428	36,7
III. Çeyrek - Quarter II	12.002	3.115	26,0	177	140	79,3	5.730	1.131	19,7	2.598	683	26,3	2.010	570	28,4	1.487	590	39,7
IV. Çeyrek - Quarter IV	12.090	3.018	25,0	168	141	83,9	6.000	1.216	20,3	2.440	574	23,5	2.000	592	29,6	1.483	495	33,4
2022 I. Çeyrek - Quarter I	12.100	2.931	24,2	142	118	83,5	6.154	1.214	19,7	2.491	612	24,6	1.986	577	29,1	1.327	410	30,9
II. Çeyrek - Quarter II	12.038	2.736	22,7	154	122	79,1	6.171	1.106	17,9	2.546	634	24,9	1.908	500	26,2	1.259	373	29,7
III. Çeyrek - Quarter II	11.974	3.249	27,1	149	115	77,1	5.625	1.060	18,8	2.847	935	32,8	1.901	583	30,7	1.452	557	38,3
IV. Çeyrek - Quarter IV	11.909	2.682	22,5	156	123	78,6	5.802	1.011	17,4	2.648	600	22,7	1.874	478	25,5	1.429	469	32,9
2023 I. Çeyrek - Quarter I	11.865	2.695	22,7	143	122	85,3	5.915	1.081	18,3	2.681	612	22,8	1.829	484	26,5	1.297	396	30,5
II. Çeyrek - Quarter II	11.843	2.465	20,8	156	128	82,0	5.969	971	16,3	2.744	645	23,5	1.757	399	22,7	1.217	322	26,4
III. Çeyrek - Quarter II	11.820	2.924	24,7	126	110	87,4	5.421	958	17,7	3.050	888	29,1	1.853	512	27,6	1.370	456	33,3
IV. Çeyrek - Quarter IV	11.796	2.525	21,4	123	99	80,3	5.621	990	17,6	2.842	628	22,1	1.872	457	24,4	1.338	352	26,3
2024 I. Çeyrek - Quarter I	11.758	2.586	22,0	151	121	79,7	5.838	996	17,1	2.692	660	24,5	1.812	461	25,4	1.264	348	27,5
II. Çeyrek - Quarter II	11.705	2.436	20,8	132	118	89,3	5.820	939	16,1	2.733	585	21,4	1.746	455	26,0	1.274	340	26,7
III. Çeyrek - Quarter II	11.652	3.070	26,3	103	86	83,9	5.030	943	18,8	3.187	945	29,6	1.873	566	30,2	1.458	529	36,3
IV. Çeyrek - Quarter IV	11.598	2.614	22,5	118	93	78,6	5.320	960	18,0	2.968	729	24,6	1.865	464	24,9	1.326	368	27,8
2025 I. Çeyrek - Quarter I	11.555	2.649	22,9	109	81	74,8	5.570	1.020	18,3	2.845	724	25,4	1.815	451	24,8	1.215	373	30,7

Kaynak: TÜİK, İşgücü İstatistikleri
Not 1) Rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.
2) Beş bin kişiden az gözlem değerlerinde örnek büyüklüğü güvenilir tahminler için yeterli değildir.

Source: TURKSTAT, Labour Force Statistics
Note 1) Total figures may not be exact due to the rounding of the numbers.
2) Sample size is too small for reliable estimates for figures less than five thousand persons in each cell.

Şekil 1: Ne eğitimde ne istihdamda olan genç nüfusun bitirdiği eğitim düzeyi 2021-2025
Kaynak: TÜİK Veri Tabanı (2025) https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=istihdam

Öte yandan Şekil 1'i yorumlamak gerekirse, TÜİK verilerinin kadına özgü boyutu incelendiğinde, 18–24 yaş grubundaki kadınların NEET oranının 2021 yılında tüm çeyreklerde yaklaşık %24 seviyesinde seyrettiği, 2025'in birinci çeyreğinde ise %22,9'a gerilediği görülmektedir. Bu verilerdeki yaklaşık %1 düzeyindeki iyileşme, kadın istihdamı ve eğitime katılımındaki yapısal engellerin hâlâ derinlemesine irdelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı (1990) perspektifinden bakıldığında, bireyin kariyer gelişimi yalnızca bireysel tercihlerle değil; içinde büyüdüğü sosyal çevrenin sunduğu ya da esirgediği fırsatlarla şekillenmektedir. Krumboltz ve Nichols (1990)'un da vurguladığı üzere, öğrenme yalnızca sınıf duvarları arasında gerçekleşmez; gençlerin okul dışında kurdukları sosyal ilişkiler, maruz kaldıkları rol modeller ve yaşadıkları deneyimler, ilerleyen süreçte hem eğitim tercihlerini hem de mesleki yönelimlerini derinden belirlemektedir.

Bu çerçevede Türkiye'deki yüksek NEET (Ne İstihdamda Ne Eğitimde) oranları ele alındığında, sorunun yalnızca bireysel bir başarısızlık ya da isteksizlik meselesi olmadığı açıkça görülmektedir. Aksine, yapısal ve toplumsal kökleri olan çok katmanlı bir dışlanma sorunuyla karşı karşıya olduğumuz anlaşılmaktadır. Bu dışlanmanın en belirgin nedenlerinden ilki, etkili rol model eksikliğidir. Bourdieu (1986)'nün kültürel sermaye kavramsallaştırmasıyla örtüşür biçimde, dezavantajlı çevrelerden gelen gençler, kariyer hayal edebilmek için ihtiyaç duydukları referans noktalarından yoksun kalmakta, böylece mesleki ufukları daha başından daralmaktadır.

İkinci belirleyici etken, kariyer rehberliğinin kurumsal bir zemine oturtulamamış olmasıdır. Türkiye'de okullardaki rehberlik hizmetleri hâlâ sistemli ve sürdürülebilir bir yapıdan yoksundur; bu durum, gençlerin kendi potansiyellerini keşfetme ve geleceğe dair bilinçli kararlar alma süreçlerini ciddi ölçüde sekteye uğratmaktadır.

Son olarak, ailelerin sosyoekonomik ve eğitimsel sınırlılıkları ile bunlarla iç içe geçmiş toplumsal cinsiyet normları da NEET örüntüsünü besleyen yapısal etkenler arasında öne çıkmaktadır. Özellikle kız çocukları söz konusu olduğunda, salt ekonomik kısıtların ötesinde, eğitimi ve istihdamı engelleyen köklü toplumsal baskıların da devreye girdiği görülmektedir (Bourdieu, 1986; Krumboltz ve Nichols, 1990). Bu baskılar, bireysel kararlar üzerinde sessiz ama sistematik bir etki yaratarak eşitsizliği yeniden üretmektedir. Autor (2014)'e göre, küresel ölçekte gözlemlenen beceri ile ücret ilişkisindeki keskinleşmeye dikkat çekerek, yeterli eğitim ve kariyer rehberliğinden yoksun gençlerin iş gücü piyasasında kalıcı biçimde

dezavantajlı konuma düştüğünü ileri sürmektedir. Bu bağlamda da Türkiye'nin NEET tablosu bu dinamiğin tipik bir yansıması olarak okunabilir.

3.2. Kadınların Eğitime Katılımı ve Toplumsal Cinsiyet Göstergeleri

Kadınların eğitim düzeyi, beşerî sermayenin cinsiyet temelli gelişimini ve sosyal kalkınmadaki ilerlemeyi ölçen en kritik göstergelerden biridir. SKH 4'ün alt hedeflerinden olan "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği"nin eğitimde de uygulanması, yalnızca bir insan hakları meselesi değil, aynı zamanda güçlü bir kalkınma stratejisi olarak da değerlendirilmektedir. Bu nedenle aşağıdaki tabloda yer alan veriler, 25 yaş ve üzeri kadınların ortalama eğitim süresine ilişkin verileri karşılaştırmalı biçimde sunmaktadır.

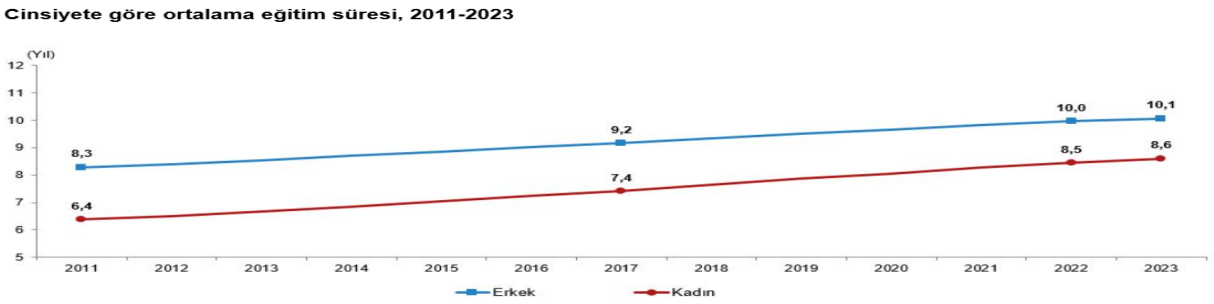
Tablo 2: Kadınlarda Ortalama Eğitim Süresi (Yıl), 2017–2025

Yıl	Türkiye	OECD Ort.
2017	7,1	10,9
2023	8,4	11,2
2024	8,8	11,3
2025	8,9	11,4

Kaynak: *UNESCO (2023) Global Education Monitoring Report–Mean Years of Schooling http://data.uis.unesco.org/ ;TÜİK(2023) – Eğitim süresi göstergeleri https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-111 Türkiye İstatistik Kurumu. (2025). Ulusal eğitim istatistikleri, 2024 (Haber Bülteni No. 53937). TÜİK. https://data.tuik.gov.tr OECD. (2025). Education at a glance 2025: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en*

Tablo verileri incelendiğinde, Türkiye'de 25 yaş ve üzeri kadın nüfusun ortalama eğitim süresi 2017 yılındaki 7,1 yıl düzeyinden 2024 yılında 8,8 yıla, 2025 yılında ise 8,9 yıla yükselmiştir. Bu artış, zorunlu eğitim reformları ve kadınların yükseköğretime katılımındaki genişlemenin olumlu bir yansımasıdır. Ancak Türkiye verileri (8,9 yıl), yaklaşık 11,4 yıl olan OECD ortalamasının hâlen 2,5 yıl gerisinde kalmaktadır. Ayrıca ülke içinde kadınların ortalama eğitim süresinin (8,9 yıl), erkeklerin süresinin (10,3 yıl) 1,4 yıl gerisinde seyretmesi, eğitimde cinsiyet temelli yapısal makasın tam olarak kapanmadığını ve kadın işgücünün nitelik kazanım sürecinde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Türkiye'de cinsiyete göre ortalama eğitim süresinin 2011–2023 yılları arasındaki uzun dönemli seyri Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2: Cinsiyete Göre Ortalama Eğitim Süresi (Yıl), 2011-2023
Kaynak: *TÜİK, Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı, 2011-2023 https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2024-54076*

Tablo 2 ve Şekil 2'de yer alan göstergelere göre, Türkiye'de 25 yaş ve üzeri kadınların ortalama eğitim süresi 2017 yılında 7,1 yıl iken 2023 yılında 8,4 yıla yükselmiştir. 2011–2023 dönemi genel olarak incelendiğinde kadınların eğitim süresinde 6,4 yıldan 8,6 yıla doğru istikrarlı bir artış görülse de 2023 yılı itibarıyla erkeklerin ortalama eğitim süresi olan 10,1 yılın ve OECD ortalaması olan 11,2 yılın yaklaşık 2,8 yıl gerisinde kalındığı anlaşılmaktadır. Sen (1999)'nin insani kalkınma perspektifinden hareketle, kadınların eğitim süresindeki her ek yılın yalnızca bireysel refaha değil, çocukların sağlık ve eğitim göstergelerine, toplumsal cinsiyet normlarının dönüşümüne ve nesiller arası yoksulluğun kırılmasına da anlamlı katkılar sunduğu bilinmektedir. UNDP (2022)'nin paylaştığı verilerin ışığında, eğitimli kadınların çocuklarının okula devam etme oranlarının belirgin biçimde daha yüksek olduğunu doğrulamaktadır. Bu bulgular, sosyal öğrenmenin nesiller boyunca nasıl çalıştığını güçlü biçimde örneklendirmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramı açısından bakıldığında, iş yaşamında ve karar alma mercilerinde başarılı kadın rol modellerin görünür olması, genç kızların eğitime devam etme ve kariyer hedeflerini doğrudan pekiştiren bir mekanizmadır (Bandura, 1986, 2001; Krumboltz ve Nichols, 1990).

Sosyal öğrenme kuramı perspektifinden bakıldığında, eğitime katılan ve profesyonel yaşamda görünür liderlik rolleri üstlenen kadınların hem diğer kadınlar hem de kız çocukları üzerinde olumlu bir rol model etkisi yarattığı açıktır (Bandura, 1986). Türkiye'de profesyonel alanlarda yer alan başarılı kadın figürlerinin özellikle kırsal bölgeler ve dezavantajlı topluluklar düzeyinde, medyada, okulda ve kurumsal yaşamda daha geniş biçimde temsil edilmesi, sosyal öğrenme zincirinin güçlendirilmesi açısından stratejik bir öneme sahiptir. Avrupa Komisyonu (2020)'nun 'Dijital Eğitim Eylem Planı' da bu bağlamda ilgi çekicidir. Dijital platformlar aracılığıyla rol model kişilere erişimin kolaylaştırılması, coğrafi engellerin ötesinde sosyal öğrenme ağlarının kurulmasına önemli katkı sağlayabilmektedir.

3.3. Yükseköğretim Mezuniyet Oranı ve Beşerî Sermaye

Yükseköğretim, bireyin işgücü piyasasında rekabet edebilmesi ve nitelikli işlere erişebilmesi için kilit bir role sahiptir. Bireyin katma değeri yüksek sektörlerde rekabet edebilmesi, nitelikli işlere erişebilmesi ve girişimcilik kapasitesini geliştirmesi açısından beşerî sermayenin en stratejik bileşenini oluşturmaktadır. Hanushek ve Woessmann (2015), ekonomik büyümenin temel itici gücünün okullaşma oranının yanı sıra kazanılan bilgi sermayesi (knowledge capital) olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye ve OECD ülkelerindeki 25–34 yaş grubunun yükseköğretim mezuniyet oranları Tablo 3'te sunulmuştur. Bu yaklaşım,

yükseköğretim mezuniyet oranlarının niceliksel boyutunun yanı sıra mezunların edindikleri yetkinliklerin kalitesini de politika oluşumlarının tam olarak merkezine taşımaktadır.

Tablo 3: 25–34 Yaş Grubunda Yükseköğretim Mezunu Oranı (%), 2017–2025

Yıl	Türkiye (%)	OECD Ort. (%)
2017	17,3	41,5
2023	24,6	45,4
2024	44,9	48,7
2025	45,6	49,2

Kaynak: *OECD (2024) Educational Attainment of 25–34 Year-Olds Veri Tabanı.: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_EA Türkiye İstatistik Kurumu. (2025). Ulusal eğitim istatistikleri, 2024 (Haber Bülteni No. 53937). TÜİK. https://data.tuik.gov.tr*

Tablo 3'ün ortaya koyduğu verilere göre ise, Türkiye'de 25–34 yaş grubunda yükseköğretim mezunu oranı 2017 yılındaki %17,3 seviyesinden 2023 yılında %24,6'ya yükselmiştir. Bu 7,3 puanlık artış yükseköğretime erişimin genişletilmesi açısından olumlu bir gelişmedir; ancak OECD ortalaması olan %45,4 ile aradaki yaklaşık 21 puanlık fark sürmektedir. Psacharopoulos ve Patrinos (2018)'a göre bu durum yükseköğretimin bireysel ve toplumsal getiri oranlarının yüksekliğini vurgulamaktadır. SÖT çerçevesinde ise, dezavantajlı çevrelerden çıkarak üniversite eğitimini tamamlamış 'birinci nesil' mezunların yerel topluluklarda görünür kılınması, gençlerin öz-yeterlilik algılarını pekiştiren güçlü bir sosyal kaldıraçtır (Bandura, 2001; Krumboltz ve Nichols, 1990).

Türkiye'de ise bu durum, 25–34 yaş grubundaki yükseköğretim mezuniyet oranı 2008'deki %13,5 ve 2017'deki %17,3 seviyelerinden 2024 yılında %44,9'a, 2025 yılında ise %45,6'ya ulaşarak dikkat çekici bir sıçrama göstermiştir. 2017 yılında OECD ortalaması ile Türkiye arasındaki fark 24,2 puan iken, 2025 yılı itibarıyla bu fark 3,6 puana kadar inmiş ve Türkiye genç nüfusta üniversite mezuniyeti açısından OECD normlarına oldukça yaklaşmıştır.

TÜİK (2026) verilerinde ise, öne çıkan en kritik yapısal dönüşüm, genç yaş grubunda kadınların mezuniyet oranının erkekleri geride bırakmasıdır. 2025 yılında 25–34 yaş grubundaki kadınların %50,3'ü yükseköğretim mezunuyken, erkeklerde bu oran %41,0 düzeyinde kalmıştır. Bu durum, formel eğitimde kadınlar lehine net bir üstünlük oluştuğunu göstermektedir. Üniversite mezunu olan bireylerin iş dünyasında ve sosyal hayatta kazandıkları başarılar, sadece kişisel birer zafer değil, aynı zamanda arkadan gelen genç nesiller için somut birer yol haritası sunmaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı penceresinden bakıldığında ise, bu başarıların görünür olması, gençlerin kendi eğitim geleceklerine dair 'ben de yapabilirim' inancını (öz-yeterlilik) besleyen temel bir motivasyon kaynağıdır. Bandura (2001)'nın da belirttiği üzere, bu tür olumlu modellerin medya ve eğitim kanallarında yeterli temsiliyet bulamaması, kuramın toplumsal dönüşüm yaratma gücünü ne yazık ki kısıtlamaktadır.

Özellikle dezavantajlı bölgelerde, yükseköğretimi başarıyla tamamlamış 'birinci nesil' üniversite mezunlarının geri dönerek kendi ait oldukları bölgeler için ilham kaynağı haline getirilmesi, kırsal sosyal öğrenme ağlarının güçlendirilmesine yönelik etkili ve düşük maliyetli bir politika aracı olarak değerlendirilebilir.

3.4. PISA Sonuçları ve Öğrenme Kalitesi

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 15 yaşındaki öğrencilerin okuma-anlama, matematik ve fen bilimi alanlarındaki yeterliliklerini ölçen ve eğitim politikası yazınında küresel bir referans noktası hâline gelen kapsamlı bir değerlendirme sistemidir. Hanushek ve Woessmann (2015)'ın kapsamlı analizleri, PISA puanları ile uzun vadeli ekonomik büyüme arasında güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, PISA sonuçlarını salt sıralama yarışının ötesinde, bir ülkenin beşerî sermaye kalitesini yansıtan stratejik bir politika göstergesi olarak konumlandırmaktadır.

Tablo 4: PISA 2022 Okuma ve Matematik Sonuçları – Seçili Ülkeler ve OECD Ortalaması

Ülke/Grup	PISA Okuma Skoru	PISA Matematik Skoru
Türkiye (2022)	452	453
OECD Ort. (2022)	476	472
Finlandiya (2022)	490	484
Norveç (2022)	477	468

Kaynak: *OECD (2023) PISA 2022 Results, Volumes I ve II.*: The state of learning and equity in education (Volume I). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye, okuma alanında 452, matematikte ise 453 puan elde etmiş olup OECD ortalamalarının (okuma: 476, matematik: 472) ve Kuzey Avrupa referans ülkelerinin gerisinde kalmıştır. Dünya Bankası (2018), okula devamın nitelikli öğrenmeye dönüşememesini küresel bir kriz olarak tanımlamaktadır. Sosyal Öğrenme Kuramı perspektifinden, öğrenme kalitesi yalnızca müfredat içeriğiyle değil; öğretmenin sınıf içindeki model oluşturma kapasitesi ve etkileşim ortamıyla da doğrudan ilişkilidir (Demirbaş ve Yağbasan, 2012). SÖT perspektifinden değerlendirildiğinde, öğrenme kalitesinin yalnızca müfredat içeriğiyle değil; öğretmenin sınıf içindeki davranış kalıpları ve model oluşturma kapasitesiyle de doğrudan ilişkili olduğu açıktır. Bu bulgu, SÖT'ün yalnızca kariyer gelişiminde değil, erken dönem akademik gelişim süreçlerinde de güçlü bir teorik ve pratik çerçeve sunduğunu göstermektedir.

3.5. Öğretmen Niteliği, Rol Model İşlevi ve Eğitim Kalitesi

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve öğretmenlerin akademik niteliği, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Nitelikli istihdam ve sürdürülebilir bir gelecek inşasında öğretmenlerin akademik ve mesleki donanımı kritik bir öneme sahiptir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının dengeli olması, eğitim verimliliğini artıran ve öğrenci başarısını yükselten temel unsurlardandır. Nitelikli eğitimin sağlanmasında, öğretmenlerin daha az mevcutlu sınıflarda pedagojik verimliliklerini ve başarı odaklı öğretim yaklaşımlarını güçlendirecek kurumsal koşulların oluşturulması esastır. Tablo 5, seçili ülkelerdeki öğretmen-öğrenci oranlarını göstermektedir.

Aşağıda bulunan Tablo 5'te detaylı verilerden bahsetmek gerekirse,

Tablo 5: Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı, 2023-2024-2025 – Seçili Ülkeler

Ülke / Grup	Öğrenci / Öğretmen			OECD Ortalaması Farkı (Oran)
	2023	2024	2025	
Türkiye	19,8	18,9	18,4	+6,3 / +5,6
OECD Ort.	13,5	13,3	13,2	-
Finlandiya	11,2	11,1	11,0	-2,3 / -2,2
Danimarka	10,9	10,8	10,7	-2,6 / -2,5
Norveç	10,5	10,4	10,3	-3,0 / -2,9

Kaynak: *OECD (2024) Teacher and Student Ratios; MEB (2023) Millî Eğitim İstatistikleri 2022/2023. OECD (2024) – Teacher-to-student ratios: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_RATIO; Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, 29 Eylül). Millî Eğitim istatistikleri – Örgün eğitim 2022/2023. Strateji Geliştirme Başkanlığı.https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023/2024. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr*
Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024/2025. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr

Tablo 5'i yorumlamak gerekirse, OECD (2024) raporu ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2023) raporu paylaşımı ve karşılaştırılması yapılmış olan tabloya göre ise, Türkiye'de öğretmen başına ortalama 19,8 öğrenci düşmektedir. Bu oran ise, OECD ortalaması olan %13,5'ten belirgin şekilde fazladır. Yaklaşık olarak %6,3 oranında öğretmen başına düşen öğrenci sayısında ciddi bir fazlalık bulunmaktadır. Bu, oranın fazla olması yeterli sayıda öğretmenin olmadığı anlamına gelmektedir. Finlandiya'da ise bu oran %11,2'dir. Öğrenciye düşen öğretmen sayısının azalması, bireysel öğrenme sürecini destekleyen bir ortam oluşturmakta ve sosyal öğrenme fırsatlarını genişletmektedir. Aynı zamanda da bireylerin sosyal ve beşerî sermayelerinin artması için ilk adım olarak da kabul edilmektedir.

Tablo 5'in ortaya koyduğu veriler, Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 19,8 olduğunu göstermektedir. Bu oran, OECD ortalaması olan 13,5'in yaklaşık 6,3 puan üzerinde olup Finlandiya (11,2), Danimarka (10,9) ve Norveç (10,5) gibi referans ülkelerin oldukça gerisinde kalmaktadır. MEB'in 2012–2024 örgün eğitim istatistikleri incelendiğinde, Türkiye'nin öğretmen sayısını 282.043'ten 308.636'ya yükselttiği görülmektedir ve bu artış, öğretmen başına düşen öğrenci sayısını ortalama 20'den 18'e indirmiş ve sınıf içi kalabalıklaşmanın önüne geçmiştir. Bu olumlu gelişme, eğitim kalitesini artırma yönünde önemli ancak henüz yeterli olmayan bir adım olarak değerlendirilmelidir.

Tablo 5'e göre, 2017–2023 döneminde sağlanan kademeli gerileme eğilimi de, 2024 (%22,9) ve 2025 (%23,3) yıllarında yerini sert bir geri dönüşe bırakmıştır. 2024 yılındaki 6,3 puanlık

sıçrama gençlerin makroekonomik dalgalanmalara karşı kırılganlığını; 2025 yılındaki %23,3'lük katılaşma ise sorunun geçici bir ekonomik yavaşlamadan ziyade kalıcı bir beşerî sermaye kaybı ve cinsiyet eşitsizliği olduğunu göstermektedir.

Krumboltz'un SÖT'ü perspektifinden bakıldığında, bu durum öğretmen yalnızca bilgi aktaran bir uzman değil, öğrencileri için sosyal davranış modeli oluşturan, güvenli bir öğrenme ortamı inşa eden ve kariyer motivasyonu aşılayan stratejik bir aktördür. Bu nedenle öğretmen niteliği hem pedagojik hem de sosyal gelişim boyutunda kritik bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır (Krumboltz ve Nichols, 1990; Bandura, 1986). Sahlberg (2015)'in belgelediği Finlandiya deneyiminde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin yüksek lisans düzeyinde eğitim gerektiren saygın bir statüye kavuşturulması sınıf içi sosyal öğrenme ağlarını köklü biçimde güçlendirmektedir. Bu profesyonel altyapı, öğretmenlerin sınıf içindeki pedagojik etkinliklerini ve öğrenciler üzerindeki sosyal öğrenme etkisini doğrudan güçlendirmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçlerinde benzer bir dönüşümün hayata geçirilmesi hem öğrenme kalitesini hem de sosyal öğrenme ağlarının etkinliğini köklü biçimde iyileştirebilecek stratejik bir politika hedefi olarak belirginleşmektedir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasının eğitime yönelik başlıca etkilerini değerlendirmek gerekirse, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamının güçlenmesi ilk sırada yer almaktadır; öğretmen, her bir öğrencinin öğrenme hızına ve bireysel ihtiyaçlarına çok daha fazla zaman ayırabilmektedir. Sınıf içi etkileşimin artması, öğrencinin söz hakkını ve aktif katılım fırsatlarını genişleterek özgüven gelişimini desteklemektedir. Sınıf mevcudunun makul düzeyde tutulması disiplin problemlerini azaltarak öğretmenin zamanını akademik gelişime odaklamasını kolaylaştırmakta ve nihayetinde mesleki tükenmişlik riskini düşürmektedir. Tüm bu etkiler, sosyal öğrenme kuramının öngördüğü nitelikli öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendiren ve beşerî sermaye birikimini ivmelendiren yapısal koşulların oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

	İlkokul - Primary school								
	Net okullaşma oranı (%) Net enrolment rate (%)	**Okul /Birim** School / unit	**Öğretmen** [1] Teacher	**Öğrenci** Student	**Derslik** Classroom	**Şube** Division	**Okul başına düşen öğrenci** Students per school	**Şube başına düşen öğrenci** Students per division	**Öğretmen başına düşen öğrenci** Students per teacher
2012-2013	98,9	29 169	282 043	5 593 910	234 920	251 027	192	22	20
2013-2014	99,6	28 532	288 444	5 574 916	243 305	251 801	195	22	19
2014-2015	96,3	27 544	295 252	5 434 150	237 760	255 451	197	21	18
2015-2016	94,9	26 522	302 961	5 360 703	246 090	253 714	202	21	18
2016-2017	91,2	25 479	292 878	4 972 430	248 270	243 724	195	20	17
2017-2018	91,5	24 967	297 176	5 104 599	252 273	240 755	204	21	17
2018-2019	91,9	24 739	300 732	5 267 378	256 989	243 481	213	22	18
2019-2020	93,6	24 790	309 247	5 279 945	261 875	245 240	213	22	17
2020-2021	93,2	24 576	306 937	5 328 391	264 740	244 084	217	22	17
2021-2022	93,2	24 519	310 477	5 433 901	269 059	249 147	222	22	18
2022-2023	93,9	25 182	299 967	5 535 531	272 295	255 539	220	22	18
2023-2024	95,0	25 245	308 636	5 644 386	271 839	258 642	224	22	18

Şekil 3: Öğretim yılına göre ilköğretimde net okullaşma oranı, okul, öğretmen, öğrenci, derslik ve şube sayısı, şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, (2012-2024)
Kaynak: *Millî Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012-2024* *https://data.tuik.gov.tr/Bulten/DownloadIstatistikselTablo?p=hc2tLKHQBn1uSwYFFKTtH8u8f2AxdwLVeAqA7ZZveYYACMcmTlyFzOFoKu77CZt7*

Şekil 3'e göre ise, ilkokul düzeyindeki '2012-2024' yılları arasındaki istatistikleri incelediğimizde, eğitim sisteminin yapısal dönüşümünü ve erişilebilirliğini gösteren iki temel veri önümüze çıkmaktadır. Net okullaşma oranı ile okul sayısı ve okul başına düşen öğrenci sayısı olarak incelenmiştir. Şekil 3'e göre net okullaşma oranındaki dalgalanmalar ve toparlanma eğilimi incelendiğinde, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında %98,9 iken bir sonraki yıl 2013-2014 yılında bu oran %99,6 olarak bir üst yüzdeye ulaşmıştır. Ancak bu noktadan itibaren belirgin bir düşüş eğilimi gözlenmiş ve bu oran 2016-2017 yılları arasında %91,2'ye kadar gerilemiştir. Bu keskin düşüş aslında sistemin toparlanma sürecine girdiği, lakin bu süreçte 2024-2025 zaman diliminde de %95,0 seviyelerine çıktığı gözlemlenmiştir. Bu veriler ışığında, ilkokul çağına gelmiş nüfusun sisteme dahil edilmesinde belirli yıllarda zorluklar veya yapısal değişiklikler yaşandığını göstermektedir. 2016-2017 yıllarında yaşanan bu düşüş, demografik değişimlerin yanı sıra eğitim sistemindeki politika güncellemelerinin bir yansıması olabilmektedir. Son yıllardaki artış ivmesi ise, eğitime katılımı artırmaya yönelik adımların sonuç verdiğini, ancak hâlâ 2013 yılındaki tam okullaşma hedefine dönülemediğine işaret etmektedir. Okul ölçeklerinde büyüme oranlarına bakıldığında da bu durum, eğitim sisteminde fiziksel bir birleşme yaşandığına işaret etmektedir. Kentleşme oranının artması ve köy okulları gibi daha az öğrencisi olan küçük okulların kapatılarak öğrencilerin daha büyük, merkezi okullara yönlendirilmesi bu tablonun temel nedeni olabilir. Buna karşın, toplam öğretmen sayısının 282.043'ten 308.636'ya çıkması sayesinde okullar fiziksel olarak kalabalıklaşsa da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (20'den 18'e) ve şube/sınıf başına düşen öğrenci sayısı (ortalama 21-22) korunabilmiştir. Bu da okullar büyürken sınıf içi kalabalıklaşmanın önüne geçildiğini gösteren olumlu bir eğitim kalitesi göstergesidir.

Bu veriler ışığında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasının eğitime yönelik başlıca etkilerini sıralamak gerekirse,

Bireyselleştirilmiş eğitim ve artan ilgi neticesinde öğretmen, sınıftaki her bir öğrencinin öğrenme hızına, ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine çok daha fazla zaman ayırabilir. Artan sınıf içi etkileşim yönünden değerlendirmek gerekirse, daha az öğrenci olması, ders esnasında kişi başına düşen söz hakkını ve aktif derse katılım oranını artırmak öğrencinin özgüvenini desteklemektedir. Daha etkili sınıf yönetimi bakımından incelendiğinde, öğrenci sınıf mevcudunun düşük olması disiplin problemlerini elimine etmekte ve bu durum neticesinde

öğretmen zamanını sınıfı yönetmekten ziyade doğrudan akademik başarıya odaklanabilmesine olanak tanımaktadır. Nitelikli ölçme-değerlendirme ve öğretmen verimliliği açısından değerlendirildiğinde ise, öğrencilere verilecek olan geri bildirimler kaliteli yükselir, öğretmenlerin de bu durumda tükenmişlik hissi azalmakta ve ders planlamaya, yenilikçi eğitim yöntemleri geliştirmeye daha fazla odaklanabilmektedirler.

Genel olarak tablolara yansıyan bu düşüş eğilimi, Türkiye'de ilkokul kademesinde eğitim hizmetinin daha fazla öğretmenle sunulduğunu ve eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik çok önemli bir zemin oluştuğunu göstermektedir.

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir figür olmamakla birlikte aynı zamanda öğrenciler için sosyal davranış modeli oluşturan, güvenli öğrenme ortamını inşa eden bir aktördür ve aynı zamanda da bir rol model olmaktadır. Bu nedenle öğretmen niteliği, SÖT bağlamında hem pedagojik hem de sosyal gelişim açısından kritik öneme sahiptir (Krumboltz ve Nichols, 1990).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

2017–2025 dönemine ait veriler, Türkiye'nin eğitim alanında niceliksel olarak önemli ilerlemeler kaydettiğini; ancak nitelik, kurumsal rehberlik altyapısı ve fırsat eşitliği boyutlarında OECD standartlarıyla arasındaki yapısal açığı henüz kapatamadığını göstermektedir. Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı merkezinde değerlendirildiğinde, gençlerin ve kadınların eğitim ile istihdama katılımlarını artırmak için sosyal çevrenin dönüştürülmesi bir zorunluluktur.

Krumboltz'un SÖT'ü merkezine alındığında, bireylerin öğrenme kararlarının yalnızca formal eğitim kurumlarıyla değil; sosyal çevreleri, kültürel normları ve rol model etkileşimleriyle doğrudan şekillendiği görülmektedir. Bu gerçek, Türkiye'nin eğitim politikalarının sosyal boyutunun güçlendirilmesini bir tercih değil, bir zorunluluk olarak önümüze koymaktadır (Krumboltz ve Nichols, 1990; Bandura, 1986).

Bulgular ışığında değerlendirildiğinde, NEET oranı %24,2'den %16,6'ya düşmüş, kadınların ortalama eğitim süresi 7,1 yıldan 8,4 yıla çıkmış ve yükseköğretim mezuniyet oranı %17,3'ten %24,6'ya yükselmiştir. Bu gelişmeler, beşerî sermaye inşasında gerçek ve somut adımlar olarak değerlendirilmelidir. Ne var ki OECD ortalamaları—NEET'te %8,0, kadın eğitim süresinde 11,2 yıl, yükseköğretim mezuniyetinde %45,4 ve PISA okuma skorunda 476—Türkiye'nin yapısal açığını sürdürdüğünü açıkça göstermektedir (OECD, 2024; UNESCO, 2023). Hanushek ve Woessmann (2015), bilgi sermayesindeki bu tür açıkların uzun vadeli

ekonomik büyüme üzerindeki kümülatif etkisinin dramatik boyutlara ulaşabileceğini uyarmaktadır; Türkiye'nin bu uyarıyı ciddiyetle değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen niteliği ve sınıf ortamı kalitesi bağlamında değerlendirildiğinde ise, SÖT'ün en güçlü tezlerinden birinin burada somutlaştığı görülmektedir: nitelikli bir sosyal öğrenme ortamı, öğrencinin öğretmen, akranları ve toplumsal rol modelleriyle kurduğu anlamlı ilişkiler aracılığıyla inşa edilmektedir. Türkiye'nin öğretmen başına düşen öğrenci sayısının OECD ortalamasından (13,5) yaklaşık %47 daha fazla olması (19,8), bu nitelikli etkileşim ortamının yaratılmasındaki yapısal güçlüğü gözler önüne sermektedir. Hammond (2017)'un bulgularına dayanarak önerilecek ilk politika kümesi, öğretmen yetiştirme programlarının yüksek lisans düzeyine yükseltilmesi, öğretmenlerin mesleki statüsünün güçlendirilmesi ve mesleki gelişim programlarının sürdürülebilir biçimde yapılandırılması çerçevesinde şekillenmektedir.

Kariyer rehberliği ve sosyal öğrenme destek sistemleri açısından değerlendirildiğinde, SÖT'ün temel uygulamasının bireyi doğru rol modellerle, anlamlı mentorluk ilişkileriyle ve gerçekçi kariyer keşif fırsatlarıyla buluşturmak olduğu görülmektedir. Türkiye'de kurumsal kariyer danışmanlığı altyapısının henüz yetersiz gelişmiş olması, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki gençlerin yüksek NEET riskiyle karşı karşıya kalmasına zemin hazırlamaktadır (ILO, 2022). Bu bağlamda önerilecek ikinci politika, tüm ortaöğretim kurumlarında kapsamlı kariyer rehberliği programlarının zorunlu hâle getirilmesini, üniversite ve sanayi iş birliğiyle mentorluk ağlarının kurulmasını ve başarılı mezunların okullara geri dönerek rol model olarak yer alacağı kurumsal mekanizmaların oluşturulmasını kapsamaktadır.

Bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi ve kapsayıcı eğitimin güçlendirilmesi bağlamında ise, Bourdieu (1986)'nun sosyal sermaye çerçevesi ve Coleman (1988)'ın bulgularına dayanarak, dezavantajlı bölgelerdeki çocuklar yalnızca maddi kaynakların değil, kültürel ve sosyal sermayenin de dışında kalmaktadır. Heckman (2006)'ın erken çocukluk yatırımlarına ilişkin bulguları, dezavantajlı gruplara yönelik kapsamlı eğitim programlarının sadece bireysel getirileri değil, toplumsal maliyetleri de köklü biçimde azalttığını göstermektedir. Bu çerçevede üçüncü politika, kırsal ve dezavantajlı bölgelerde dijital altyapı yatırımlarının hızlandırılmasını, hedefli burs ve sosyal destek programlarının geliştirilmesini ve ilkokul döneminde çocukları sisteme kazandırmak için yerel topluluk temelli müdahalelerin hayata geçirilmesini içermektedir.

Avrupa Komisyonu (2020)'nun 'Dijital Eğitim Eylem Planı' doğrultusunda, teknolojinin kapsayıcı eğitimin güçlü bir aracına dönüştürülebileceğini başarılı örneklerle belgeleyen bir referans modeli sunmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ve sürdürülebilir beşerî sermaye birikimi perspektifinden son olarak vurgulanması gereken; SÖT'ün öğrenmeyi dinamik, sürekli ve sosyal bağlamla iç içe geçmiş bir süreç olarak tanımlaması (Krumboltz ve Nichols, 1990), Mincer (1974)'ın yaşam döngüsü boyunca da beşerî sermaye yatırımına ilişkin yaklaşımıyla derin bir uyum içinde olması en önemli unsurlardandır.

Eğitim politikalarının yalnızca okul çağıyla sınırlı kalmaması gerektiği, mesleki eğitim, yeniden beceri kazanım programları (Reskilling) ve kurumsal öğrenme kültürünü de kapsayan bütüncül bir yaşam boyu öğrenme ekosistemi inşa etmesi gerekmektedir. Bu süreçte sosyal medya, mentorluk platformları ve topluluk temelli öğrenme ağları, SÖT'ün dijital çağa taşınan pratik araçları olarak değerlendirilebilir (Çelik ve Gür, 2013).

Teorik düzlemde değerlendirildiğinde, Krumboltz ve Nichols (1990)'ın kariyer gelişimini bireysel öğrenme deneyimleri üzerinden kavramsallaştıran yaklaşımının, yapısal eşitsizlikleri yeterince merkeze almadığı görülmektedir. Bu durum, özellikle sınıfsal tabakalaşmanın ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin belirleyici olduğu Türkiye gibi bağlamlarda kuramın açıklayıcı gücünü kısıtlamaktadır. Bu sınırlılığın aşılabilmesi için ilerleyen çalışmalarda Krumboltz'un yaklaşımının Bourdieu (1986)'nun kültürel sermaye ve alan teorisiyle beraber Sen (1999)'in 'Yetenek Yaklaşımı' ile birleştiği zaman daha kapsayıcı ve bağlama duyarlı bir teorik çerçevenin inşasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Metodolojik açıdan incelendiği zaman, mevcut NEET literatürünün büyük ölçüde TÜİK ve OECD gibi kurumsal kaynaklardan beslenen nicel verilere yaslandığı, gençlerin öznel deneyimlerinin ve karar alma süreçlerinin ise görece arka planda kaldığı dikkat çekmektedir. Creswell ve Poth (2018)'un da vurguladığı üzere, nitel ve karma yöntemli araştırmalar bu boşluğu doldurmada kritik bir işlev üstlenebilir. Bu doğrultuda, yaşam öyküsü analizi ve odak grup görüşmeleri gibi derinlemesine veri toplama yöntemlerinin ilerideki çalışmalarda benimsenmesi, NEET olgusunun bireysel ve toplumsal boyutlarını daha ayrıntılı biçimde ortaya koyacaktır.

Diğer bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, Türkiye'deki NEET oranlarının bölgeden bölgeye ve kentsel ile kırsal kesimler arasında belirgin farklılıklar gösterdiği bilinmesine karşın, bu coğrafi boyutun literatürde yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Arabacı (2020)'nın Türkiye'deki NEET gençlerin sosyodemografik yapısını ve işgücü piyasasıyla bağlantısını kapsamlı biçimde inceleyen çalışması bu alandaki önemli bir boşluğu

doldurmakla birlikte, Doğu– Batı, kentsel–kırsal eksenlerinde yürütülecek karşılaştırmalı çalışmalara olan ihtiyaç hâlâ güncelliğini korumaktadır.

Toplumsal cinsiyet boyutunda ise genç kadınların NEET oranlarına katkısı genel istatistiklerde gözlemlenmekle birlikte, bu durumu besleyen özgül mekanizmaların erken yaşta evlilik, ev içi bakım yükümlülükleri ve hareketlilik kısıtları gibi yeterince ayrıştırılmadığı görülmektedir. UNDP Türkiye'nin (2025) yakın tarihli raporuna göre, NEET genç kadın sorununu yalnızca bir işsizlik meselesi olarak değil, Türkiye'de cinsiyete dayalı eşitsizliklerin yapısal bir yansıması olarak ele almaktadır. Crenshaw (1989)'ın kesişimsellik perspektifi ile birlikte Dayıoğlu ve Kirdar (2019)'ın Türkiye'ye özgü bulgularından hareketle, cinsiyet, sınıf ve bölge eksenlerini eş zamanlı olarak ele alan kesişimsel analizlerin bu alandaki kavrayışı derinleştireceği düşünülmektedir.

Kariyer rehberliğinin etkinliği bağlamında ise müdahale modellerine ilişkin deneysel ya da yarı deneysel çalışmaların Türkiye özelinde son derece sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Hooley vd. (2011)'nin uluslararası düzeyde ortaya koyduğu bulgulara göre, okul temelli kariyer rehberliği programlarının gençlerin eğitim ve istihdam süreçleri üzerinde ölçülebilir ve anlamlı etkiler yarattığına işaret etmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye'de özellikle dezavantajlı bölgelerde hayata geçirilecek pilot uygulamaların kontrol gruplu araştırmalarla değerlendirilmesi, politika yapıcılara somut ve güvenilir kanıtlar sunacaktır.

Pandemi sonrası dönemde belirginleşen dijital eşitsizlik boyutunun Türkiye özelinde NEET literatüründe henüz yeterince işlenmediği görülmektedir. Susanlı (2016)'nın Türkiye'deki NEET örüntülerini ekonometrik yöntemlerle inceleyen çalışması, yapısal belirleyicilerin analizinde önemli bir referans noktası sunmakla birlikte, dijital dönüşüm süreciyle birlikte ortaya çıkan yeni dışlanma biçimlerini kapsamamaktadır. ITU (2023)'nin raporlarında da vurgulanan dijital dönüşüm sürecinde, temel dijital becerilerden yoksun gençlerin sistematik olarak dışlandığı yeni bir NEET profilinin belirmeye başladığı anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlık eksikliğinin NEET riskini artırıp artırmadığının 2020 sonrası verilerle longitudinal çalışmalar aracılığıyla test edilmesi, alana özgün ve güncel bir katkı niteliği taşıyacaktır.

Ayrıca Türkiye'deki NEET olgusunu Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde ele almakla birlikte, birtakım teorik ve metodolojik sınırlılıkları bünyesinde barındırmaktadır. Söz konusu sınırlılıkların açıkça ortaya konulması, ilerleyen çalışmalar için daha sağlam bir zemin oluşturmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'nin SKH 4 hedefi olan 'Nitelikli Eğitim' ilkesi gözetilerek gerçek ilerleme kaydettiğini, ancak yapısal olarak var olan sistem boşluklarının sürdüğünü ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme süreçlerinin eğitim politikasının merkezine alınması ve öğretmen niteliğinin artırılması, kariyer rehberliğinin kurumsal zemine kavuşturulması, rol model sistemlerinin güçlendirilmesi ve yaşam boyu öğrenme ekosisteminin inşa edilmesi yoluyla, Türkiye'nin hem mevcut insan sermayesi boşluğunun kapatmasını hem de sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmasını gerçekçi kılan bir dönüşüm yol haritası sunmaktadır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, bu çalışmanın en özgün katkısının teorik çerçeveyi Türkiye'nin yapısal koşullarıyla ilişkilendirmesinde yattığı söylenebilir. Gelecek araştırmaların bu teorik sentezi ampirik verilerle sınayan, bölgesel farklılıkları ve kesişimsel dinamikleri göz önünde bulunduran ve politika düzeyinde uygulanabilir çıktılar üretmeyi hedefleyen çalışmalar olması, literatüre kalıcı ve somut katkılar sağlama açısından belirleyici bir önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

Autor, D. H. (2014). Skills, education, and the rise of earnings inequality among the "other 99 percent". Science, 344(6186), 843–851. https://doi.org/10.1126/science.1251868

Avrupa Komisyonu. (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. European Commission. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory. Prentice-Hall.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. Media Psychology, 3(3), 265–299. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03

Becker, G. S. (1964). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education (3. bs.). University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001

Birleşmiş Milletler – BM (2017). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri. https://sdgs.un.org/goals

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. İçinde J. G. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (ss. 241–258). Greenwood.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94(Supplement), S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–167.

Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4. bs.). SAGE Publications.

Çelik, Z. ve Gür, B. S. (2013). Turkey's Education Policy During the AK Party Era: 2002–2013. Insight Turkey, 15(4), 151–176.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around The World: What Can We Learn From International Practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Dayıoğlu, M. ve Kirdar, M. G. (2019). Determinants Of And Trends In Labor Force Participation Of Women in Turkey. Boğaziçi Üniversitesi Ekonomi Bölümü Çalışma Raporu.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2012). Turkish Primary Education Students' Evaluation Of The İnstructional Activities Based On Social Learning Theory: Analysis Of An Experimental Study. International Journal Of Social Inquiry, 5(1–2), 47–65.

Dünya Bankası. (2018). World Development Report 2018: Learning To Realize Education's Promise. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1

Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2015). The Knowledge Capital Of Nations: Education And The Economics Of Growth. MIT Press.

Heckman, J. J. (2006). Skill Formation And The Economics Of Investing In Disadvantaged Children. Science, 312(5782), 1900–1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

Hooley, T., Marriott, J. ve Sampson, J. P. (2011). Fostering College And Career Readiness: How Career Development Activities In Schools Impact On Graduation Rates And Students' Life Success. International Centre for Guidance Studies, University of Derby.

ITU. (2023). Measuring Digital Development: Facts And Figures 2023. International Telecommunication Union. https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics

Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory Of Career Decision Making. A. M. Mitchell, G. B. Jones Ve J. D. Krumboltz (Edt.), Social Learning And Career Decision Making içinde (Ss. 19–49). Carroll Press.

Krumboltz, J. D. ve Nichols, C. W. (1990). Integrating The Social Learning Theory Of Career Decision Making. W. B. Walsh ve S. H. Osipow (Edt.), Career Counseling: Contemporary Topics İn Vocational Psychology İçinde (Ss. 159–192). Lawrence Erlbaum Associates.

MEB (2023, 29 Eylül). Millî Eğitim istatistikleri – Örgün eğitim 2022/2023. Strateji Geliştirme *Başkanlığı.* *https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf*

MEB (2023). Millî Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2022/2023. Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf

MEB (2025). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024/2025. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. *https://sgb.meb.gov.tr*

Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024/2025. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. *https://sgb.meb.gov.tr*

Mincer, J. (1974). Schooling, Experience, and Earnings. National Bureau of Economic Research.

OECD. (2023). PISA 2022 Results: The State Of Learning And Equity İn Education (Volume I). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD. (2024). Education At A Glance 2024: OECD İndicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e56fb2a0-en

OECD. (2024a). Educational Attainment Of 25–34-Year-Olds. OECD Data Explorer. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_EA

OECD. (2024b). Teacher And Student Ratios. OECD Data Explorer. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_RATIO

OECD. (2025). Youth Not İn Employment, Education Or Training (NEET) (Indicator). OECD Data Explorer. Erişim Tarihi: 26 Ağustos 2026, https://data-explorer.oecd.org

Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. (2018). Returns To İnvestment In Education: A Decennial Review Of The Global Literature. Education Economics, 26(5), 445–458. https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426

Sahlberg, P. (2015). Finnish lessons 2.0: What Can The World Learn From Educational Change İn Finland? Teachers College Press.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. The American Economic Review, 51(1), 1–17. https://www.jstor.org/stable/1818907

Sen, A. (1999). Development As Freedom. Oxford University Press.

Susanlı, Z. B. (2016). Understanding the NEET in Turkey. *Eurasian Journal of Economics and Finance, 4*(2), 42–57. DOI: 10.15604/ejef.2016.04.02.004

TÜİK (2023). Eğitim İstatistikleri 2023. Türkiye İstatistik Kurumu. https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-111

TÜİK (2023). İstatistiklerle Gençlik 2023. Türkiye İstatistik Kurumu. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2023-45565

TÜİK (2024). İstatistiklerle Kadın 2024. Türkiye İstatistik Kurumu. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2024-54076

TÜİK (2025). İşgücü İstatistikleri 2024. Türkiye İstatistik Kurumu. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2024-54059 https://www.tuik.gov.tr

TÜİK (2025). İşgücü istatistikleri, 2024 (Haber Bülteni No. 54120). TÜİK. https://data.tuik.gov.tr

TÜİK (2026). Ulusal eğitim istatistikleri, 2025 (Haber Bülteni No. 58002). TÜİK. https://data.tuik.gov.tr

Uluslararası Çalışma Örgütü. (2022). World Employment And Social Outlook: Trends 2022. International Labour Organization. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_834081.pdf

UNDP (2022). Human Development Report 2021/2022: Uncertain Times, Unsettled Lives. United Nations Development Programme. https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22

UNDP Türkiye (2025). *Türkiye'de Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan (NEET) Genç Kadınlar İçin Politika Önerileri.* https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2025-05/undp-tr-gkgk-report-05302025.pdf

UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology In Education – A Tool On Whose Terms? United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723.

United Nations (2017). The Sustainable Development Goals Report 2017. United Nations. https://unstats.un.org/sdgs/report/2017/

Vygotsky, L. S. (1978). Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüksel Arabacı, R. (2020). Türkiye'de Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Gençlerin Sosyo-Demografik Yapısı ve İşgücü Piyasası ile Bağlantısı. *Amme İdaresi Dergisi, 53(3),* 61–92.