

# ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE VİZYON VE DÖNÜŞÜM

V. İSTANBUL EĞİTİM KONFERANSI SONUÇ RAPORU

## V. İSTANBUL EĞİTİM KONFERANSI ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE VİZYON VE DÖNÜŞÜM



13.00 Yıldız Teknik Üniversitesi

DÜZENLEYENLER



DESTEKLEYENLER



4 EKİM 2025

■ İSTANBUL  
■ EĞİTİM  
■ KONFERANSI ■

İLKE  
ilim kültür eğitim vakfı

epam  
EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

Yıldız Teknik Üniversitesi  
1911 YTU

İLKE Yayın No: 274

E-ISBN: 978-625-7684-61-3

DOI: <http://dx.doi.org/10.71174/iek05>

#### Düzenleme Kurulu

Av. Ahmet Sait Öner, İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Eyüp Debik, Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü

Doç. Dr. Ayhan Öz, EPAM Direktörü

Doç. Dr. Ümit Güneş, Yıldız Teknik Üniversitesi

Erol Erdoğan, İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Üyesi

Doç. Dr. Elyesa Koytak, İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkan Yardımcısı

#### Organizasyon Ekibi

Mehmet Kırtorun, Genel Sekreter | Ayşe Betül Güler, Araştırmacı | Enise Akçin, Araştırma Asistanı

Abdulkadir Akkuş, Kurumsal İletişim Koordinatörü | Samet Dokur, İdari İşler Koordinatörü

Ramazan Çeliker, Prodüksiyon Amiri | Süheyl Demirci, Prodüksiyon Sorumlusu

Mediha Demirden, Grafik Tasarım Sorumlusu | Osman Tok, Dijital Medya Sorumlusu

Muhammed Emin Selvi, Kurumsal İletişim Asistanı

#### Yayın Koordinatörü

Mehtap Nur Öksüz

#### Tasarım

iyicalismalar.tr

#### Katkıda Bulunanlar

Yakup Çakır, Zeynep Yalçıntaş, Büşra İslam, Meryem Demir Cengiz, Nezihe Tunç, Dilara Yiğit, Betül Alkan

Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul | +90 216 532 63 70 | bilgi@ilke.org.tr | ilke.org.tr

© Tüm hakları saklıdır. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfının yazılı izni olmadan bu eserin hiçbir kısmı elektronik ya da mekanik yollarla çoğaltılamaz. Raporda belirtilen görüşler yazarlara aittir ve İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfını bağlamaz.

TOPLAM **326** KATILIMCI



**ÖĞRETMEN 86**



**ÖĞRENCİ 64**



**AKADEMİSYEN 57**



**MEB  
YÖNETİCİSİ 47**



**EĞİTİM  
UZMANI 37**



**KAMU  
ÇALIŞANI 35**

# İçindekiler

|   |           |
|---|-----------|
| Eğitimin İzinde: İstanbul Eğitim Konferansları  | 6         |
| Giriş: 21. Yüzyılda Öğretmenliğin Dönüşümü, <i>Doç. Dr. Ayhan Öz</i>  | 11        |
| Vizyon ve Dönüşümün Çerçevesi   | 13        |
| <b>I. BÖLÜM: Öğretmen Yetiştirmede Ortak Tecrübe</b>  | <b>23</b> |
| Krizler Çağında Öğretmen Eğitimi Paradigma ve Yaklaşımlarını Yeniden Düşünmek,<br><i>Prof. Dr. Low Ee Ling</i>  | 24        |
| 21. Yüzyılda Öğretmen Olmak: Gölgede Bırakılan Özel Bir Emek, <i>Prof. Dr. Cheryl Craig</i>   | 35        |
| <b>II. BÖLÜM: Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dönüşümü</b>  | <b>45</b> |
| Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Geleceği, <i>Prof. Dr. Yusuf Alpaydın</i>  | 46        |
| Öğretmen Yetiştirmede Yeni Bir Aktör: Millî Eğitim Akademisi, <i>Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı</i>   | 54        |
| <b>III. BÖLÜM: Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri</b>   | <b>65</b> |
| 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğretmen Yeterliliklerini Yeniden Düşünmek:<br>Yapay Zeka, Büyük Veri Analitiği ve Pratik Bilgelik, <i>Prof. Dr. Mustafa Yunus Eryaman</i> | 66        |
| Dijital Çağda Öğretmenliğin Dönüşümü: Yeni Nesil Pedagoji ve Yetkinlikler,<br><i>Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu</i>  | 77        |
| <b>Sonuç ve Değerlendirme</b>   | <b>85</b> |

# Şekil, Tablo ve Haritalar

## Şekiller

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1. Tahmini Öğrenme Kaybı   | 25 |
| Şekil 2. Öğretmen Dayanıklılığını İnşa Etmek/Desteklemek ve İyi Oluşu Geliştirmek için Sistem Ekolojisine Dayalı Kavramsal Çerçeve | 26 |
| Şekil 3. Eğitimin Beklenen Çıktıları   | 33 |
| Şekil 4. Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı  | 46 |
| Şekil 5. Türkiye’de Öğretmen Atamaları ve Eğitim Fakülteleri Mezun Sayıları (2018–2024)  | 47 |
| Şekil 6. Öğretmenlik Atama Alanlarının Kaynak Alanlara Göre Dağılımı   | 59 |

## Tablolar

|   |    |
|---|----|
| Tablo 1. Öğretmenliğin “Özel” ve “Gölgede Bırakılan” Boyutları  | 42 |
| Tablo 2. Öğretmenliğe Kaynak Yükseköğretim Programlarına Örnekler   | 60 |
| Tablo 3. Öğretmenlik Uygulamasına Katılan Öğrenci Sayıları  | 61 |
| Tablo 4. Dünyada Öğretmenlik Uygulaması   | 62 |
| Tablo 5. 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevelerinin Karşılaştırmalı Analizi   | 69 |
| Tablo 6. Alternatif Modeller ve İyi Uygulama Örnekleri: Erasmus Öğretmen Akademileri  | 72 |
| Tablo 7. Kanıt Destekli Okul Değerlendirme Modeli: Yapay Zeka ve Büyük Veri Analitiği   | 73 |
| Tablo 8. ISTE Dijital Vatandaşlık Yeterlilikleri  | 79 |
| Tablo 9. Yapay Zeka Çağında Sorumluluk Bilinci Yüksek Üretken Vatandaşlar Olmaya Hazırlanan Öğrenciler için AI Yeterlilik Çerçevesi | 83 |

## Haritalar

|  |    |
|--|----|
| Harita 1. Öğretmen Yetiştirme Modelleri - Erken Çocukluk ve İlköğretim Düzeyleri | 57 |
| Harita 2. Öğretmen Yetiştirme Modelleri - Ortaöğretim Düzeyi                     | 57 |

# epam

EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM), toplumsal sorumluluk bilinciyle Türkiye’de yaşanan dönüşüm serüvenini eğitim alanında izlemek, anlamak, yorumlamak, açıklamak ve geleceğin Türkiye’si için politikalar geliştirmek misyonunu üstlenmiştir.

EPAM, Türkiye’nin eğitim alanındaki tecrübe, birikim ve imkanlarını, yapay tartışma ve gündemlere feda etmeden, bugünün ve geleceğin sorunlarına çözümler üretebilmek için bir araya getirmeye, yorumlamaya ve bir enerji oluşturmaya odaklanır. Hedefi Türkiye’de eğitim alanının güçlenmesini sağlayacak çalışmalar yaparak bütün dünyada eğitimde fırsat eşitliğinin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak ve bunu bütün toplumla paylaşmaktır.

EPAM ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar; eğitim alanında gündemine aldığı meseleleri kuramsal, tarihsel açıdan analiz eder, veri oluşturur, uygulanan politikaları inceler, politika üretir, farklı görüşlerle tartışmalara perspektif kazandırır. EPAM’ın öne çıkan çalışmaları arasında yayınlar, eğitimler, çalıştaylar ve seminerler yer alır. Alan izleme raporları, analizler, saha araştırmaları, politika notları ve görüş yazılarıyla eğitim alanına çok yönlü katkı sunar. EPAM, Türkiye’nin eğitim birikimini görünür kılar, gelişmeleri kayda geçirerek tarihe not düşer.

# ■ İSTANBUL ■ ■ EĞİTİM ■ ■ KONFERANSI ■

İstanbul Eğitim Konferansı (İEK), eğitimde yenilikçilik ve işbirliğini teşvik etmek amacıyla her yıl düzenlenen bir etkinliktir. Eğitimciler, araştırmacılar, politika yapımcılar ve sektör profesyonellerini bir araya getiren İEK, katılımcılara ilham verici sunumlar, odak tartışmalar ve zengin ağ kurma fırsatları sunan bir platformdur.

Eğitimde mükemmelliği destekleme misyonuyla yola çıkan İEK, hızla değişen eğitim ortamının zorluklarına çözüm ararken, aynı zamanda yeni fırsatları keşfetmeyi amaçlıyor. Katılımcılar, iyi uygulamaları paylaşmak, müfredat geliştirme, pedagojik yaklaşımlar, eğitim teknolojileri ve kapsayıcı eğitim gibi çeşitli alanlarda derinlikli diyaloglar kurmak için İstanbul Eğitim Konferansı'nda bir araya geliyor.

İEK, kapsayıcı ve dinamik yapısıyla eğitimin geleceğine yön verecek yeniliklerin geliştirilmesini, paylaşılmasını ve öğretme-öğrenme süreçlerinin dönüşmesini destekleyen bir ekosistem oluşturmayı hedefliyor.

Bu sene beşincisi düzenlenen İstanbul Eğitim Konferansı, İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) ve Yıldız Teknik Üniversitesi işbirliğiyle 4 Ekim 2025 tarihinde Yıldız Teknik Üniversitesinde gerçekleştirildi. Konferans, öğretmenliğin gerektirdiği beceri ve yeterlikleri tartışmak, öğretmen yetiştirme süreçlerindeki dönüşümü değerlendirmek ve bu alana yönelik yeni vizyon ve politika önerilerini ele almak amacıyla düzenlendi. Etkinlik, Türkiye'nin yanı sıra uluslararası ölçekte öğretmen yetiştirme modellerine odaklanarak dijitalleşme, yapay zeka ve yenilikçi eğitim yaklaşımlarının öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerinin derinlemesine tartışılmasına imkan sağladı.

# EĞİTİMİN İZİNDE: İSTANBUL EĞİTİM KONFERANSLARI



## V. İstanbul Eğitim Konferansı

“Öğretmen Yetiştirmede Vizyon ve Dönüşüm” temasıyla düzenlendi. Konferans, 21. yüzyıl öğretmenliğinin gerektirdiği beceri ve yeterlikleri ele alırken; aynı zamanda kurumsal modeller ve politika yaklaşımları üzerine yoğunlaşarak öğretmen yetiştirme süreçlerinin dönüşümüne dair kapsamlı bir tartışma zemini sundu. Etkinlikte, öğretmenliğin değişen rolü, dijitalleşmenin eğitimdeki etkileri ile Türkiye'nin yeni öğretmen yetiştirme politikaları ulusal ve uluslararası örneklerle değerlendirildi.

<https://iek.ilke.org.tr/tr/konferans/1>



## IV. İstanbul Eğitim Konferansı

“Eğitimi Yeniden Tasarlamak: 21. Yüzyıl Becerileri” temasıyla gerçekleştirildi. Konferans, küresel çapta beceri temelli eğitim modellerine odaklanarak, eğitimdeki dönüşümün etkilerini tartışan önemli bir platform sundu. Etkinlikte, beceri temelli eğitim modeli ve dünya çapında örnekler, 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme alanları ve ölçme süreçlerine yansımaları ile beceri odaklı eğitim anlayışının teorik temelleri ele alındı. Ayrıca, TYMM çerçevesinde beceri temelli eğitim anlayışı ve öğretim programlarının yapısı değerlendirildi.

<https://iek.ilke.org.tr/tr/konferans/3>





### III. İstanbul Eğitim Konferansı

“Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Ufuklar” temasıyla düzenlendi. Konferansta mesleki ve teknik eğitimin önemi, Türkiye’deki ve dünyadaki mevcut durumu ve güncel sorunları ele alındı. Konferans eğitim paydaşlarıyla sektör temsilcilerini bir araya getirmek ve mesleki ve teknik eğitimdeki güncel tartışmaları derinlemesine ele almak hedefiyle gerçekleştirildi.



<https://iek.ilke.org.tr/tr/konferans/5>

### II. İstanbul Eğitim Konferansı

“Kitleysel Eğitimde Rota Arayışı” temasıyla düzenlendi. Leices-ter Üniversitesinden Dr. Saeeda Shah’ın ana konuşmacı olduğu konferansta Türkiye’nin önde gelen üniversitelerinden ve sivil toplum kuruluşlarından isimler Türkiye’de ve dünyada kitleysel eğitimin geleceğini konuştu.



<https://iek.ilke.org.tr/tr/konferans/7>

### I. İstanbul Eğitim Konferansı

I. İstanbul Eğitim Konferansı, “Dijital Çağda Beceri Edinimi” başlığıyla gerçekleştirildi. Konferans, dijital çağda ortaya çıkan yeni becerileri ve bunların eğitime entegrasyonunu tartışmak üzere Türkiye’de eğitim alanının önde gelen paydaşlarını bir araya getirdi.



<https://iek.ilke.org.tr/tr/konferans/9>





# V. İSTANBUL EĞİTİM KONFERANSI



# Giriş: 21. Yüzyılda Öğretmenliğin Dönüşümü

Doç. Dr. Ayhan Öz

EPAM Direktörü

İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinin düzenlediği İstanbul Eğitim Konferansları serisi beş yıldır Türkiye'nin eğitim gündemini derinlikli biçimde tartışan, farklı paydaşları bir araya getiren önemli bir düşünme platformu olarak varlığını sürdürmektedir. Yurtdışından ve yurtiçinden davet edilen uzman isimlerin kendi araştırma alanlarına dair tecrübe, birikim ve öngörülerini konunun ilgilileriyle paylaşmasını mümkün kılan bu konferanslar, eğitim alanındaki güncel ve önemli başlıkların farklı boyutlarıyla bütüncül bir şekilde ele alınmasına katkı sunmaktadır. Bu yılki teması "Öğretmen Yetiştirmede Vizyon ve Dönüşüm" olan konferansın amacı, Millî Eğitim Akademileri üzerinden yakın dönemde kamuoyunun dikkatini yeniden üzerine çeken öğretmen yetiştirme meselesinde birinci ağızdan sağlıklı bilgi edinme imkanı sunmak; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaya koyduğu eğitim vizyonu çerçevesinde, öğretmen yetiştirme süreçlerinin yeniden düşünülmesine katkı sağlamaktır.

Eğitim politikalarının kalıcı ve dönüştürücü etki üretmesi, bu politikaları sahada hayata geçiren öğretmenlerin mesleki yetkinliği ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim, yalnızca bireylerin değil, toplumların ve medeniyetlerin geleceğini şekillendiren en güçlü araçtır. Bugünün dünyasında bilgiye erişim hızlanmış, öğrenme biçimleri dönüşmüş, öğretim süreçleri

teknolojinin etkisiyle yeniden tanımlanmıştır. Bütün bu değişimlere rağmen öğretmen, eğitim-öğretim süreçlerindeki temel unsur olma özelliğini devam ettirmektedir. Öğretmenlerin rolleri ya da yeterlikleri ise zamanın ruhuna ve hayatın gerekliliklerine göre yeniden şekillenmekte; öğretilerde bulunması gereken temel vasıflara yenileri eklenmektedir. Bunun bir sonucu olarak, dünyada öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşım ve modeller ortaya çıkmakta; ayrıca her toplum kendi dinamiklerini dikkate alarak bu konuda gerekli yapısal dönüşümleri hayata geçirmeye çabalamaktadır.

V. İstanbul Eğitim Konferansı'nda sunulan bildirimler, bu dönüşümün teorik, tarihsel ve uygulamalı boyutlarını kapsamlı biçimde ele almıştır. Konferans, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geçmişten bugüne uzanan köklü mirasını, Dârülmualimîn'den bugüne takip edilen tarihsel çizgiyle birlikte değerlendirmiş; bu mirası günümüzün dijital, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarıyla buluşturma yollarını tartışmıştır. Konferans, öğretmen yetiştirme meselesini farklı boyutlardan ele alabilmek amacıyla üç oturum şeklinde kurgulanmış; ilk oturumda uluslararası konuşmacıların katkısıyla öğretmen yetiştirmeye dair dünyada oluşan ortak tecrübe ve yeni yaklaşımlardan istifade edilmesi hedeflenmiştir. İkinci oturumda, Türkiye'de öğretmen

yetiştirmede rol oynayan iki önemli kurumsal aktör olarak eğitim fakülteleri ve Millî Eğitim Akademisi perspektifinden öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Üçüncü oturumda ise akademik bir bakışla öğretmen yeterlikleri, özellikle de dijital yeterlikler üzerinde durulmuştur.

Dijital çağda öğretmenlik, klasik rollerin ötesine geçen çok boyutlu bir uzmanlık alanına dönüşmektedir. Yapay zeka, büyük veri, artırılmış gerçeklik gibi teknolojiler öğrenme süreçlerini dönüştürürken, öğretmenlerin bu araçları pedagojik bilinçle kullanabilmeleri önem kazanmaktadır. Bununla birlikte teknoloji, hiçbir zaman öğretmenin yerini alabilecek bir unsur değildir. Aksine, bu yeni dönemde öğretmen, teknolojiyi öğrencilerin yararına dönüştüren, dijital çağın sunduğu fırsatlarla değer temelli bir eğitimi harmanlayan bir rehber olmak durumundadır. Konferansta bu bakış açısıyla, dijitalleşmenin “araçsal” değil, “değer merkezli” bir biçimde konumlandırılması gerektiği noktasında öne çıkan vurgu oldukça anlamlıdır.

Bu yılki konferansın bir diğer önemli boyutu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sunduğu kavramsal çerçevenin farklı yönleriyle konferansın içeriğiyle örtüşen taraflarının olmasıdır. Maarif kavramı; bilgi, beceri ve değer temelli bir eğitim yaklaşımını bütünleştiren, hem geleneksel hem çağdaş unsurları kapsayan derin bir anlam alanına sahiptir. Model, bireyin sadece akademik başarıya değil; ahlaki olgunluğa, estetik duyarlıluğa ve irfan temelli bir dünya görüşüne ulaşmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda bildirilerde, eğitimde “bilgi”nin ötesine geçerek “bilgeliği” merkeze alan bir paradigmanın önemine vurgu yapılması; buna ilaveten değer ve anlam üreten bir öğretmen eğitiminden bahsedilmesi bu noktada dikkate değerlidir.

Konferansta sunulan uluslararası bildiriler, Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sürecinde yaşadığı dönüşümü küresel bağlamdaki tec-

## **Eğitim politikalarının kalıcı ve dönüştürücü etki üretmesi, bu politikaları sahada hayata geçiren öğretmenlerin mesleki yetkinliği ile doğrudan ilişkilidir.**

rübeler ışığında değerlendirme imkanı sunmuştur. Finlandiya, Singapur, Kanada gibi öğretmen yetiştirmede öncü ülkelerin deneyimlerine temas edilmiş; bu ülkelerdeki araştırma temelli, özerklik odaklı ve değer merkezli yaklaşımlara dikkat çekilmiştir. Dünyadaki bu türden başarılı modellerin konferansta gündeme gelmesi ülke olarak öğretmen yetiştirme sürecinde bir dönüşümün eşiğinde olduğumuz şu dönemde mukayese ve örneklik anlamında önemli bir katkı sunmaktadır.

Konferansta ayrıca öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, mesleki tükenmişliğin önlenmesi, kariyer boyu öğrenme kültürünün yerleşmesi ve etik liderlik gibi konulara temas edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen yeterlik ve gelişimlerinin izlenmesi konusuna da değinilmiş; yapay zeka destekli büyük veri analizinin kullanımına dayanan bir modelleme ile bunu gerçekleştirmenin imkanı üzerinde durulmuştur. Değişim ve dönüşüm çağında öğretmenlerin rollerini yerine getirebilmeleri, mesleki tükenmişlikten kendilerini uzak tutabilmeleri; yeni yeterlikleri edinmeleri ve kariyer boyu öğrenme kültürünü kazanmalarıyla çok yakından ilişkilidir ki bu noktada yeterliklerin izlenmesi kilit bir role sahiptir. Zira bu sayede öğretmenlere geri bildirim vermek ve eksik yeterlikleri tamamlayacak önlemler almak mümkün hale



---

**Konferansın  
temel çıktıları,  
öğretmen yetiştirme  
politikalarından  
hizmet içi gelişim  
programlarına,  
dijital dönüşüm  
stratejilerinden  
değer temelli eğitim  
uygulamalarına kadar  
pek çok alanda yol  
gösterici olacaktır.**

---

gelmektedir. Bütün bunlar Türkiye’de öğretmen yeterliklerini izlemeye dönük sistemsel eksikliğin giderilmesi için politika yapıcılara alternatif ve öneriler sunmaktadır.

İstanbul Eğitim Konferansları, yalnızca akademik bildirimlerin sunulduğu bir etkinlik değil; aynı zamanda eğitim sistemimizin geleceğini şekillendiren diyalogların üretildiği bir ortak akıl platformudur. Bu raporda yer alan bildirimler, öğretmen yetiştirme ve eğitim politikalarına yön verebilecek nitelikte özgün katkılar sunmaktadır. Rapor, konferansta paylaşılan bildirimleri yalnızca derlemekle kalmamıştır. Her bir başlık veri, literatür ve uygulama örnekleriyle genişletilerek öğretmen yetiştirme tartışmalarına yönelik derinlikli bir çerçeve sunulmuştur. Konferansın çok sesli yapısı, akademi, kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları arasında köprüler kurmakta; Türkiye’nin eğitim vizyonunun ortaklaşa inşa edilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu konferansın temel çıktıları, öğretmen yetiştirme politikalarından hizmet içi gelişim programlarına, dijital dönüşüm stratejilerinden değer temelli eğitim uygulamalarına kadar pek çok alanda yol gösterici olacaktır. Konferansta sunulan bildirimler, yalnızca bugünün sorunlarını tartışmakla kalmayıp, geleceğin eğitimini inşa etmeye yönelik derin bir vizyon ortaya koymaktadır.

Bu vesileyle, V. İstanbul Eğitim Konferansı’nın düzenlenmesinde emeği geçen tüm kurumlara, bildirimleriyle bu sürece katkı sunan uzmanlara ve varlıklarıyla konferansı anlamlı hale getiren tüm dinleyicilere teşekkür ediyoruz. Ortaya konulan bu ortak aklın, Türkiye’nin maarif yolculuğunda kalıcı bir iz bırakacağına inanıyoruz. Eğitimde niteliği, vizyonu ve irfanını merkeze alan bu çalışmaların, Türkiye’nin eğitim sistemine yeni ufuklar kazandırmasını temenni ediyoruz.

# VİZYON VE DÖNÜŞÜMÜN ÇERÇEVESİ





# V. İSTANBUL EĞİTİM KONFERANSI ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE VİZYON VE DÖNÜŞÜM



**Av. Ahmet Sait Öner**

İLKE Vakfı | Yönetim Kurulu Başkanı

**Eğitim vizyonlarında  
öğretmenin merkezi bir  
konumda ele alınması,  
sistemin etkin işleyişi  
açısından temel bir  
gerekliliktir.**

Eğitim politikalarının başarısı, sınıf içinde bu politikaları hayata geçiren öğretmenlerin güçlendirilmiş yetkinlikleri ve rehberlik kapasiteleriyle mümkündür. Bu çerçevede, eğitim vizyonlarının öğretmeni merkezi bir unsur olarak konumlandırması, eğitim sisteminin işleyişine dair temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, uzun soluklu bir çalışma ve yoğun emek sonucunda hazırlanmış, ülkemizin yüzyıllık geleceğini şekillendirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim vizyonu olarak öne çıkmaktadır. Bu modelin en temel unsurlarından biri, hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Eğitim sisteminin amiral gemisi konumundaki öğretmenler, modelin hayata geçirilmesinde ve sürdürülebilirliğinde belirleyici bir role sahiptir.

Öğretmen, bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayarak bireyin şahsiyetini şekillendiren, toplumsal değişim ve dönüşüm süreçlerinde yönlendirici rol üstlenen ve öğrencilerini bireysel po-



tansiyelleri dođrultusunda geliřtiren bir rehberdir. Bu bađlamda, mevcut dūzene uyum sađlayan bireyler deđil, sistem inřa eden, öz-gün dūřünce yapısına sahip bireyler yetiřtirmek öđretmenlerin en temel hedeflerinden biri olmalıdır. Dolayısıyla öđretmenin niteliđi dođrudan toplumun niteliđini belirlemede; öđretmenin vizyonu, öđrencinin ufkunu řekillendirmektedir.

Öğretmenlerin üstlendikleri bu kritik misyonu etkin bir biçimde sürdürebilmeleri, sürekli mesleki gelişim ve yenilenme sürecine dahil olmalarını gerekli kılmaktadır. Dijital yeterlilik, yapay zeka okuryazarlığı ve teknoloji adaptasyonu gibi alanlarda yetkinlik kazanmak, öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez unsurları arasına girmiştir. Bu durum, öğretmenleri yaşam boyu öğrenmenin aktif bir parçası haline getirmektedir. Artık öğretmen, yalnızca öğreten değil, aynı zamanda öğrenmeye devam eden bir aktör haline gelmiştir.

Yükseköğretim kurumları ve Millî Eğitim Akademisi tarafından sunulan teorik ve pratik eğitimler bu donanımın kazanılmasına katkı sağlasa da öğretmenlerin kendi gelişim süreçlerine gönüllü olarak katılım göstermeleri kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bilinç, mesleki yeterliliklerin sürekliliğini ve eğitimde yenilikçi yaklaşımların kalıcılığını güvence altına alacaktır.

Sonuç olarak bu konferans, öğretmenliğin eğitim sistemindeki merkezi rolünü yeniden vurgulamak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama süreçlerine katkı sunmak ve öğretmenlik mesleğinin dönüşümüne ilişkin politika ve strateji önerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin bilgi, beceri ve vizyon bakımından güçlendirilmesi, Türkiye'nin eğitimdeki gelecek vizyonunun en sağlam teminatı olacaktır.

**Öğretmen, öğrencinin potansiyelini tanıyan, standart kalıpların ötesine geçerek öğrenciyi kendi kapasitesi doğrultusunda geliştirmeye odaklanan yaklaşımıyla, bireysel gelişimi toplumsal ilerlemenin temeline dönüştüren bir rehberdir.**



## Prof. Dr. Eyüp Debik

Yıldız Teknik Üniversitesi | Rektör

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamlı bir eğitim vizyonu olarak ortaya konulmuş olsa da bu modelin uygulayıcıları olan öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği konusuna odaklanmak büyük önem taşımaktadır. Geleceğimizi şekillendiren ve toplumsal dönüşümün öncülüğünü üstlenen öğretmenlerin, Maarif Modeli'nin temel ilkeleriyle uyumlu biçimde yetiştirilmesi, modelin başarısının ön koşuludur.

Dijital çağ, sunduğu geniş imkanların yanında birtakım riskleri de beraberinde getirmekte; bu durum eğitim sistemlerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Genç kuşaklar teknolojiye yüksek düzeyde uyum gösterebilmekte; ancak bu uyumun millî ve manevî değerlerle bütünleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bütünleşmeyi sağlayacak temel aktörler öğretmenlerdir. Üniversiteler ile Millî Eğitim Akademisi, öğretmen yetiştirme süreçlerinde dijital çağın gerekliliklerini millî değerlerle bütünleştiren bütüncül bir yaklaşım benimsemelidir.

Bu çerçevede öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Mesleki yeterliliklerin güçlendirilmesi, yapay zeka ve dijital okuryazarlık gibi alanlarda yetkinlik kazanılması günümüz öğretmenliğinin vazgeçilmez koşulları arasındadır. Yıldız Teknik Üniversitesi, bu hedef doğrultusunda önümüzdeki dönemde tüm akademik birimlerinde yapay zeka temelli uygulamaların eğitim programlarına entegre edilmesi yönünde çalışmalar yürütecektir. Bu kapsamda psikoloji, Türk dili ve edebiyatı, mühendislik gibi farklı disiplinlerde yapay zekanın öğretim süreçlerine dahil edilmesi planlanmaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik bilinçle yönetebilme becerisi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin niteliğini belirleyen stratejik bir unsurdur.

Dijital platformlar bilgiye erişimi kolaylaştırmakta, ancak değer aktarımı açısından bazı zorluklar da doğurmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, bu araçları bilinçli ve pedagojik

bir yaklaşımla kullanabilmeleri gerekmektedir. Günümüzde öğretmen, klasik öğretim yöntemleriyle yetinmek yerine çağın araçlarını eğitim süreçlerine uygun şekilde entegre edebilen, teknolojiyi pedagojik perspektifle değerlendiren bir konuma sahip olmalıdır. Bu da öğretmenlerin yalnızca kullanıcı değil, aynı zamanda rehberlik edici ve yönlendirici bir rol üstlenmelerini zorunlu kılmaktadır.

Eğitimde dijital dönüşüm ile millî ve manevî değerlerin bütünleştirilmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin en temel amaçlarından biri olmalıdır. Bu yaklaşım, bilgi aktarımının ötesinde; değer, anlam ve kimlik temelli bir eğitim kültürünün inşasını gerektirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği dönüşüm, nitelikli öğretmenlerin rehberliğinde, dijital çağın imkanlarını değer odaklı bir vizyona bütünleştirebilen bir eğitim anlayışıyla mümkün olacaktır. Bu doğrultuda, üniversiteler, Millî Eğitim Akademisi ve tüm paydaş kurumlar arasındaki işbirliği; öğretmenlerin mesleki donanımlarının güçlendirilmesi açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Nihai olarak, bilgi çağının sunduğu fırsatları irfanla yoğurabilen bir eğitim sistemi, Türkiye Yüzyılı'nın sürdürülebilir kalkınma ve toplumsal gelişim hedeflerinin en güçlü teminatı olacaktır.

Yıldız Teknik Üniversitesi, bu hedefe yönelik olarak çeşitli kurumsal altyapılarla Millî Eğitim Bakanlığına destek sunabilecek kapasitededir. Üniversitemizin Uzaktan Eğitim Merkezi, mikro öğrenme yöntemlerinin öğretmenler arasında yaygınlaştırılması için uygun bir platform sağlamaktadır. Ayrıca Sürekli Eğitim Merkezi aracılığıyla öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitimler düzenle-

**Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamlı bir eğitim vizyonu olarak ortaya konulmuş olsa da bu modelin uygulayıcıları olan öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği konusuna odaklanmak büyük önem taşımaktadır.**

nebilmekte; üniversitemizin akademik birikimi bu süreçte etkin biçimde değerlendirilmektedir. Daha önce çeşitli ilçe millî eğitim müdürlükleriyle işbirliği içinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni tanıtan programlar gerçekleştirilmiş olup, bu tür uygulamaların ülke geneline yaygınlaştırılması planlanmaktadır.

Kısacası, çağın teknolojik gerekliliklerini millî ve manevî değerlerle harmanlayan bir öğretmen profiline ulaşmak, hepimizin ortak sorumluluğudur. Üniversiteler, bakanlıklar ve sivil toplum kuruluşları olarak bu dönüşümün paydaşlarıyız. Bu düşüncelerle, V. İstanbul Eğitim Konferansı'nın ülkemiz eğitim sistemine, öğretmen yetiştirme politikalarımıza ve geleceğin irfan sahibi nesillerinin yetişmesine katkı sunmasını temenni ediyorum.



## Dr. Ömer Faruk Yelkenci

MEB | Bakan Yardımcısı

Öğretmen yetiştirme meselesi ülkemizde çok uzun zamandır çeşitli formlarda devam eden köklü bir geleneğe sahiptir. Öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan ilk Dârülmualimîn 1848 yılında açılmıştır. Bu kurumun ilk müdürü ise Ahmet Cevdet Paşa'dır. Birçok önemli görevde bulunmuş ve bu ülke için çok önemli eserler üretmiş olan Ahmet Cevdet Paşa'nın yöneticiliğini yaptığı bu kurumun binası, yakın zamana kadar Anadolu Öğretmen Lisesi olarak kullanılan, bugün ise Çapa Fen Lisesi olarak faaliyet gösteren yapıdır. Bu bina, 1848 yılına kadar uzanan mirası bize hatırlatmakta ve bu tarihsel mirastan güç al-

**Rehnümâ-i Muallimîn**, "öğretmenlere kılavuz" anlamına gelen, Türk eğitim tarihinde öğretmenlere rehberlik etme amacıyla yazılan ilk pedagojik eserdir. Öğretmenleri eğitim-öğretim ilkeleri ve yöntemleri konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

mamızı sağlamaktadır. Süreç içinde, değişik formlarda ve kurumsal yapılarda karşımıza çıkan öğretmen yetiştirme faaliyetleri, erken dönemde kadın öğretmen yetiştiren Dârülmualimâtların kurulmasıyla devam eden bir süreç olmuştur. Burada ilk kadın öğretim üyesi olarak kabul edilen Ayşe Sıdika Hanım görev almış, kurumun idareciliğini yürütmüştür. Ayşe Sıdika Hanım'ın *Usûl-i Talim ve Terbiye Dersleri*, dünya eğitim tarihi itibarıyla oldukça erken sayılabilecek bir dönemde üretilmiş bir eserdir. Bu noktada, Osman Nuri Ergin'in *Türkiye Maarif Tarihi*, Selim Sabit Efendi'nin *Rehnümâ-i Muallimîn* isimli eseri de dahil olmak üzere, bugün konuşulan pek çok meselenin, yaklaşık yüz elli yıl evvel de konuşulduğunu; buna rağmen daha fazla mesafe katedilmesi gerekirken yavaş ilerleme kaydedildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte, geçmişten bugüne uzanan köklü bir eğitim geleneği ve tarihsel birikimin, tarih bilinciyle yoğrulmuş eğitimciler olarak bizlere önemli bir güç kaynağı sunduğu da ifade edilmelidir.



Millî Eğitim Akademisinin kuruluş gerekçeleri doğrultusunda, öğretmenlerin fakültelerdeki eğitimlerine ek olarak ikinci bir eğitim sürecine dahil edilmelerinin önemi, 21. yüzyılın başından itibaren eğitim süreçlerinin yapısında yaşanan dönüşümle yakından ilişkilidir. Bu dönemde eğitim süreçleri, geçmişe kıyasla çok daha dinamik bir nitelik kazanmış; daha esnek kurumsal yapılara ve daha hızlı karar alma ve uygulama mekanizmalarına duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu gereklilikler neticesinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen değişikliklerin öğretmenlere en kısa sürede yansıtılması zorunlu hale gelmiştir.

Çağın gereklilikleriyle birlikte, eğitimi ve toplumsal yaşamı doğrudan etkileyen teknolojik gelişmeler giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Ancak bu gelişmeler doğrultusunda yapılan değişikliklerin öğretmen eğitimine hızlı ve etkili biçimde yansıtılması, mevcut yapıda kolaylıkla mümkün olmamaktadır. Zira Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen düzenlemelerin eş zamanlı olarak tüm eğitim fakültelerine yansıtılması gerekmektedir. Bu durum yalnızca eğitim fakülteleriyle sınırlı olmayıp, öğretmenliğe kaynaklık eden diğer lisans programlarını da kapsamaktadır. Güncel bir örnek olarak, **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli** 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulamaya konmuş olmasına rağmen, bazı münferit çabalar dışında söz konusu modelin eğitim fakültelerinin programlarına hızlı biçimde entegre edilebildiğini söylemek pek mümkün değildir. Dolayısıyla, eğitimde düzenleme yapılmasını gerektiren bu hızlı değişim sürecinin, öğretmen yetiştiren kurumlarda da eş güdümlü biçimde hayata geçirilmesi zorunluluk arz etmektedir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Akademisinin veya öğretmenlerin hızla eğitime alınabileceği benzer bir akademik yapının oluşturulması, temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır.

Millî Eğitim Akademisinin yalnızca hazırlık eğitimi olarak tanımlanan süreçle sınırlı kal-

madığını özellikle vurgulamak gerekir. Planlamalar doğrultusunda, bu hazırlık eğitimlerinin yaklaşık 350-450 saat arasında değişen kapsamlı uygulama süreçlerini içermesi öngörülmektedir. Zira mevcut durumda, lisans programlarında yer alan pedagojik formasyon derslerinin uygulama boyutunun yetersiz kaldığı, hatta bazı üniversitelerde neredeyse hiç uygulanmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, planlanan uygulamalı eğitim süreciyle öğretmen adaylarının sahada doğrudan deneyim kazanarak değişiklikleri içselleştirmeleri hedeflenmektedir. **Millî Eğitim Akademisi**, yalnızca mevcut öğretmen yetiştirme uygulamalarını güçlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin içerdiği güncel gelişmeleri ve gelecekte yapılabilecek düzenlemeleri de kapsayacak bir yapıda tasarlanmıştır. Bu modelde yalnızca okuryazarlık becerileri değil, daha üst düzeyde bir yaklaşımı temsil eden okuryazarlık sistematigi ön plana çıkarılmaktadır. Burada amaç, okuryazarlığı yalnızca bir beceri olarak değil, sistematik bir düşünme biçimi olarak öğrencilere kazandırmak ve öğretmenlerin bu beceriyi etkin biçimde öğretebilmelerini sağlamaktır. Bu çerçevede, dijital okuryazarlık becerisi söz konusu sistematigin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bununla birlikte, modelin irfan boyutunun da mutlaka beslenmesi gerektiği açıktır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan "Duygu-Değer Temelli Dijital Esenlik Programı" adlı proje, bu yaklaşımın somut bir örneğini teşkil etmektedir. Söz konusu proje, eğitimde dijitalleşme süreçlerinin değer temelli bir perspektifle bütünleştirilmesine yönelik olarak geliştirilmekte olup; bu çalışmaya üniversitelerin katılımı da teşvik edilmektedir.

Eğitim ile teknoloji arasında karşılıklı ve sürekli bir etkileşime dayanan simbiyotik bir ilişki bulunmaktadır. Bilimsel bilginin ve teknolojik üretimin artması, eğitim süreçlerinin bu gelişmelerden daha fazla yararlanmasını

POLİTİKA  
NOTLARI



Millî Eğitim  
Akademisi  
ve Öğretmen  
Yetiştirme  
Sürecinin  
Dönüşümü

takip



Türkiye Yüzyılı  
Maarif Modeli  
İzleme Raporu

sağlamakta; eğitim süreçleri bu teknolojileri etkin biçimde kullandıkça da bilgi ve teknoloji alanlarında yeni gelişmeler ve ilerlemeler ortaya çıkmaktadır. Bu döngüsel yapı, eğitim ve teknoloji alanlarının birbirini karşılıklı olarak besleyen, dönüştüren ve geliştiren dinamik bir etkileşim içinde olduğunu açıkça göstermektedir. Eğitim bu teknolojilerden istifade edip daha etkili hale geldikçe üretilen bilgi ve teknoloji büyür, genişler ve gelişir. Bu anlamda, söz konusu simbiyotik ilişki çerçevesinde eğitim ile teknoloji arasındaki süreci de planlamak ve yönetmek gerekir. Bunu yönetecek olan kişi öğretmendir. Bu çerçevede Sayın Rektör Prof. Dr. Eyüp Debik'in "her bölümde yapay zeka eğitimi vermek istiyoruz" ifadesi memnuniyet vericidir. Yapay zeka müstakil bir program olmak yerine her bölümde destekleyici bir unsur olarak yer almalıdır; nitekim yapay zeka nihai olarak bir teknolojidir. Bu şekilde konumlandırıldığında, bugün için en yüksek teknoloji olarak nitelendirilebilecek yapay zekaya rağmen her zaman öğretmene ihtiyaç duyulacaktır. Yapay zekayı tecrübe eden kişilerin, daha az tecrübeye sahip veya hiç tecrübesi olmayan kimselere bunu nasıl kullanacaklarını öğretmeleri gerekmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi içinde düşünüldüğünde, bunu en etkili şekilde tasarlayıp öğrenciye sunabilecek olan öğretmeni Millî Eğitim Akademisi yetiştirecek veya bu yetiştirme sürecini tahkim edecektir.

Özellikle belirtmek gerekir ki, Millî Eğitim Akademisi bünyesinde yürütülmesi planlanan hazırlık eğitimi süreci, öğretmen atamalarıyla eş zamanlı olarak gerçekleştirilecektir. Ancak, eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama sürecini etkin biçimde yürütebilmeleri halinde Millî Eğitim Akademisinin önceliği hizmet içi gelişim faaliyetlerine yönelmek olacaktır. Zira ilgili mevzuat gereği, tüm öğretmen ve yöneticilerin beş yılda bir eğitime tabi tutulmaları zorunludur. Bu nedenle, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme sürecinin hazırlık safhasını nitelikli biçimde kar-

şılatabildiği takdirde, Millî Eğitim Akademisi kaynaklarını ve uzmanlık kapasitesini öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim süreçlerinin güçlendirilmesine odaklayabilecektir. Bu durum, MEA'nın temel görevlerinden biri olarak değerlendirilmektedir ve kurumun işlevsel yapısını belirleyen ana unsurlardan birini oluşturmaktadır.

Hizmet içi süreçlerde öğretmenlerin, günümüzün dinamik ve sürekli değişen yapısının etkin bir biçimde yönetilebilmesi açısından desteklenmesi, Millî Eğitim Akademisinin öncelikli çalışma alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen yetiştirme konusu, Türkiye'nin eğitim tarihi çerçevesinde incelendiğinde; Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtlar, Köy Enstitüleri, öğretmen okulları, eğitim fakülteleri ve günümüzde Millî Eğitim Akademisi gibi kurumların, kendi dönemlerinin koşulları içerisinde en nitelikli öğretmeni yetiştirme amacına odaklandıkları görülmektedir.

Millî Eğitim Akademisinin kuruluşundan önce, 2014-2015 yıllarından itibaren, dünyadaki öğretmen yetiştirme modelleri incelenmiştir. Bu çerçevede, Fransa'da Centre International d'Études Pédagogiques (Uluslararası Pedagojik Çalışmalar Merkezi) örneği yerinde gözlemlenmiş; burada öğretmenliğe kaynaklık eden akademik yapıların kapsamının daha geniş olduğu ve bazı fakültelerde lisans eğitiminin üç yıla indirildiği tespit edilmiştir. Yakın dönemde gerçekleştirilen Yükseköğretim Kurulu toplantısında da benzer bir yaklaşım gündeme gelmiş; özellikle eğitim fakültelerinde pedagojik eğitim sürecinden kazanılacak zamanın lisans eğitimini kısaltacak biçimde düzenlenebileceği ve bu sayede gençlerin daha erken meslek hayatına başlamalarının mümkün olabileceği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin üniversitelerde mi, akademilerde veya enstitülerde mi yetiştirilmesi gerektiği; hangi lisans programlarının öğretmenliğe kaynaklık edeceği; hangilerinin

mutlaka eğitim fakültelerinde sürdürülmesi gerektiği gibi konuların tartışılması önem taşımaktadır. Buradan elde edilecek sonuçların Millî Eğitim Bakanlığı çalışmalarına yön verecek nitelikte olması beklenmektedir.

Son olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde kullanılan maarif kavramının anlam çerçevesine kısaca değinmek yararlı olacaktır. Maarif, Türk eğitim geleneğinde üç boyutlu bir anlam alanı taşımaktadır. İlk olarak maarif, eğitim ve öğretim işlerini ifade etmekte olup tarihsel süreçte Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere çeşitli kurumların isimlerinde bu anlamıyla yer almıştır. İkinci olarak, insanın kendini ve çevresini tanıması, dilini bilmesi ve evrenin bilgisine yönelmesi anlamında bir irfan boyutu içerir. Bu yönüyle kavram, bilginin yalnızca aktarımını değil, bilgelik ve farkındalık düzeyinde içselleştirilmesini de kapsar. Üçüncü olarak ise maarif, marifet ve maharet kavramlarıyla bağlantılı olup, bireyin beceri ve donanım kazanımını temsil eder. Böylece, kavram hem entelektüel hem pratik hem de ahlâki bir boyutu bütünleştiren bir çerçeve sunar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu üçlü anlam katmanını esas alarak, bilgi, beceri ve değer temelli bir eğitim yaklaşımını merkeze almaktadır. Maarif kavramı bu modelin temel felsefesini en iyi biçimde yansıtan, bütüncül bir kavramsal çerçeve sağlamaktadır. Dolayısıyla kavram, modelin hem tarihsel köklerini hem de çağdaş eğitim anlayışını bir araya getiren bir anlam bütünlüğü sunmaktadır. Bu çerçevede maarif, yalnızca bir kelime tercihidenden ibaret olmayıp, Türk eğitim sisteminin kimliğini, epistemolojik yönelimini ve değer merkezli yaklaşımını temsil eden bir kavramsal temeldir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu kavram üzerinden inşa edilmesi, eğitim anlayışında bilgelik, beceri ve ahlaki donanımı birleştiren yeni bir paradigmanın göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

**Eğitim fakülteleri,  
öğretmen adaylarını  
mesleğe hazırlama  
sürecini etkin ve nitelikli  
biçimde yürütebildiği  
ölçüde, Millî Eğitim  
Akademisi kaynak ve  
uzmanlık kapasitesini  
hizmet içi mesleki  
gelişim süreçlerinin  
güçlendirilmesine  
odaklayabilecektir.**







# I. BÖLÜM

## ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE ORTAK TECRÜBE



Prof. Dr. Low Ee Ling

Nanyang Üniversitesi | Ulusal Eğitim Enstitüsü Dekanı

# Krizler Çağında Öğretmen Eğitimi Paradigma ve Yaklaşımlarını Yeniden Düşünmek

Öğretmen yetiştirmede paradigma ve yaklaşımların yeniden düşünülmesi, krizler ve belirsizliklerle tanımlanan günümüz çağında bir zorunluluk haline gelmiştir. Günümüz eğitimi, küresel ölçekteki belirsizliklerin ve hızlı dönüşümlerin şekillendirdiği bir ortamda yürütülmektedir. Jeopolitik istikrarsızlık, çevresel bozulma ve hızla ivme kazanan teknolojik yenilikler, öğretme ve öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği koşulları şekillendirmektedir. Bu etkenler arasında, yapay zekanın yükselişi, eğitim uygulamaları açısından en derin ve en acil zorluklardan birini temsil etmektedir. Sınıflarda giderek artan varlığı, pedagojinin, ölçme-değerlendirmenin ve mesleki yargının doğasını yeniden yapılandırmakta; dolayısıyla öğretmen yetiştirme sistemlerinin de bu doğrultuda evrilmesini gerektirmektedir.

Bu bağlamda OECD, eğitim sistemlerinin küresel ölçekte yeniden yönlendirilmesine yönelik kavramsal bir temel olarak **OECD Öğrenme Pusulası 2030 (OECD Learning Compass 2030)** çerçevesini önermektedir. Bu çerçeve, insanın bütüncül gelişimini merkeze alan eğitimi destekleyen, birbiriyle ilişkili üç temele dayanmaktadır.

1. Yalnızca bilişsel ve teknik yeterlikleri değil, aynı zamanda öğrenmenin sosyal, duygusal ve ahlaki boyutlarını da kapsayan geniş bir yetkinlik yelpazesinin geliştirilmesi esastır.
2. Bireylerin adil ve sürdürülebilir geleceğin tasarımcıları olarak yetiştirilmesi vurgulanır. Böylece bireyler küresel eşitsizlikleri ve çevresel krizleri etik ve yaratıcı eylemler yoluyla ele alabilecek donanıma sahip olur.
3. Eğitimin insan yaşamına anlam kazandırma işlevinin yeniden tesis edilmesi ise en temel ilkeyi oluşturur.

Bu ilkelerle paralel olarak, öğretmen yetiştirme süreci, geleceğe hazır öğretmen eğitimcisi arketipine yönelik sürekli bir dikkati gerektirmektedir. Bu tür bir eğitimci; uyum sağlayabilme becerisini, etik sezgiyi ve insan odaklı öğrenmeye yönelik derin bir bağlılığı bünyesinde taşımalıdır. Böylece, sürekli değişim ve belirsizlik ortamında hem istikrar sağlayan hem de geleceğe dönük bir rehber rolü üstlenebilir.

Wang ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen sistematik bir alan taraması, yapay zeka ile eğitim arasındaki ilişkileri inceleyen



araştırmaların dikkate değer bir biçimde arttığını ortaya koymaktadır. “Yapay zeka (AI)” ve “eğitim” anahtar kelimeleriyle yapılan tarama 2.223 akademik makaleye ulaşmış; bu da konuya yönelik akademik ilginin dramatik biçimde yükseldiğini göstermiştir. Araştırma yoğunluğundaki bu artış, eğitimcileri ve politika yapımcıları, eğitimin geleceğine ilişkin üç temel soruyla yüzleşmeye zorlamaktadır:

- ? Hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler çağında, eğitim sistemleri nasıl yeniden tasarlanmalıdır ki anlamlı ve günün koşullarına uygun olmaya devam edebilsin?
- ? Mevcut sistemlerin değişen toplumsal ve mesleki taleplere uyum sağlayabilmesi için hangi unsurların yeniden konumlandırılması veya tanımlanması gerekmektedir?
- ? Otomasyonun ve bilgi yoğunluğunun arttığı bir çağda, hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde yaşam boyu öğrenmeye yönelik içsel tutku nasıl yeniden canlandırılabilir?

Bu sorulara yanıt vermek, krizler karşısında sağlam kalabilen ilkesel bir öğretmen yetiştirme temeli gerektirir. Bu doğrultuda, küre-



selleşen eğitim ortamında nitelik, amaç ve insani yönü korumak için dört asli ilke (anchor), öğretmen yetiştirmenin temel referans noktaları olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmen yetiştirmenin asli ilkelerinden ilki dayanıklılıktır (resilience). COVID-19 pandemisi, küresel eğitim sistemlerinin hem kırılabilirliğini hem de uyum sağlama kapasitesini açığa çıkarmış; derin eşitsizlikleri görünür kılarlarken pedagojik yenilikleri de hızlandırmıştır. Çeşitli uluslararası raporlarda yer alan veriler, krizin boyutunu net biçimde ortaya koymaktadır. Pandemi sürecinde dünya genelinde yaklaşık 463 milyon çocuk uzaktan eğitime erişim imkanı bulamamış (World Bank, 2022), ayrıca 24 milyon çocuğun bir daha örgün



**200 ülkede öğrencilerin %98,6'sı veya 1,725 milyar öğrenci, pandemiden etkilendi**

(United Nations, 2020)



**24 milyon çocuk okula geri dönmeme riski taşıyor**

(ACAPS, 2020; World Bank, 2020)



**En az 463 milyon çocuk uzaktan eğitime erişimden mahrum kaldı**

(World Bank, 2022)



**Ankete katılan çocukların 96'sında okul ile ilgili olumsuz duygularda artış görüldü**

(ACAPS, 2020)



**Dünya genelinde öğrenciler, öğrenmede 4 ila 12 ay arasında geriledi**

(McKinsey & Company, 2022)

**Şekil 1.** Tahmini Öğrenme Kaybı



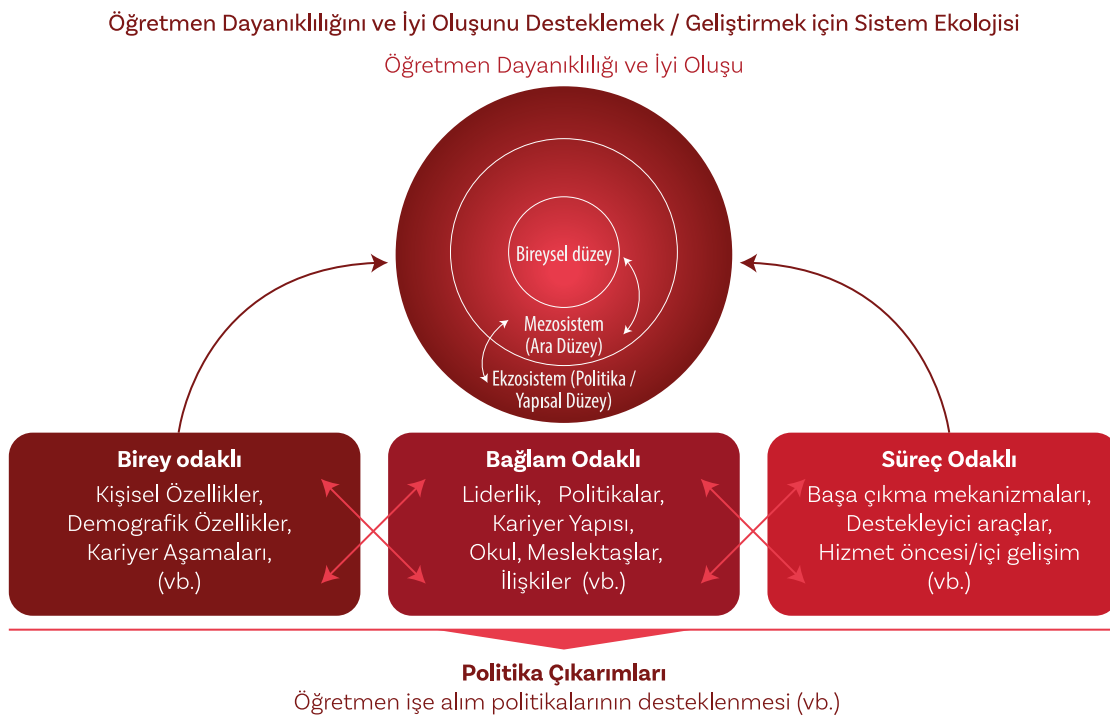
eğitime dđnememe riski taşıdığı ęngđrđlmđřtđr (ACAPS, 2020; World Bank, 2022). McKinsey & Company'nin çeşitli raporlarına (Dorn vd., 2021) ve Birleşmiş Milletler'e (2020) gđre, dđnya genelinde 1,7 milyar ęđrenci pandemi sđrecinden etkilenmiş ve ęđrenciler ortalama dđrt ila on iki aylık bir ęđrenme kaybı yaşamıştır. Bu durum, modern eğitim tarihinin en ciddi gerilemelerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Ėđretmen eğitimi perspektifinden bakıldığında pandemi, bir paradoks yaratmıştır. On yıllardır eğitim reformcuları, ęđrenmenin sınıfın ętesine taşınmasını, sınav odaklı ۆlme anlayışının azaltılmasını ve ۆzerklik ile yaratıcılığı besleyen pedagojilerin geliştirilmesini savunmaktaydı. Ancak pandemi, bu idealleri beklenmedik bir biçimde zorunlu olarak kđresel ۆlekte hayata geçirmiştir. Dijital ve uzaktan ęđrenme ortamları sağlandığında, birçok ęđrenci kendi kendine ve içsel motivasyonla ęđrenme kapasitesine sahip olduğunu gđstermiřtir. Bununla

birlikte, bu dđnđřđm sanal eğitimin sınırlarını, ۆzellikle, karakter gelişimi, empati ve işbirliği için vazgeçilmez olan sosyal etkileşimlerin eksikliğini açıkça ortaya koymuştur.

Pandemi aynı zamanda birçok ۆlkede uzun sđredir var olan derin eğitim eşitsizliklerini de ortaya çıkarmıştır. Teknolojik erişim farklılıkları ve evde ęđrenme koşullarındaki uçurumlar, mevcut adaletsizlikleri daha da artırmıştır. Dahası, kriz sđreci hem ęđrenciler hem de ęđretmenler için iyi oluşun (*well-being*) merkezi ۆnemini gđzler ۆnđne sermiştir. Uzun sđren belirsizlik, dijital yorgunluk ve duygusal tđkenmiřlik, meslekten ayrılan ęđretmen oranlarını artırmış; ۆstelik çoğu durumda, mesleğine en bağlı ve en yetkin ęđretmenler, ilk ayrılanlar olmuştur.

Dolayısıyla eğitimde dayanıklılık inşa etmek, yalnızca yapısal reformlarla sağlanabilecek bir mesele değildir. Bunun için eğitimin amacını kđkten yeniden tasarlamak; akademik başarı ile insani gelişim, teknolojik ilerleme



**şekil 2.** Ėđretmen Dayanıklılığını İnşa Etmek/Desteklemek ve İyi Oluşu Geliştirmek için Sistem Ekolojisine Dayalı Kavramsal ereve

**Kaynak:** Low, 2025

ile sosyal bağ, performans odaklılık ile iyi oluş arasındaki dengeyi yeniden kurmayı hedefleyen bütüncül bir anlayışı yerleştirmek gerekir.

Yakında yayımlanacak olan araştırma projemiz, öğretmen dayanıklılığı ve iyi oluşunu birbirine bağlı üç düzeyde ele alan sistemik bir ekoloji modeli (Şekil 2) önermektedir. Bunlar: bireysel düzey, mezo düzey (süreç/örgütsel) ve ekosistem düzeyidir (politika).

**Bireysel düzeyde**, vurgu kişi odaklı dayanıklılıktır. Model, öğretmenlerin zorluklar karşısında mesleki dayanıklılıklarını sürdürebilmeleri için gerekli kişisel özellikleri ve eğilimleri tanımlar; uyum sağlayıcı başa çıkma becerileri, yansıtıcı düşünme (*reflective practice*), öz-yeterlik duygusu, yaşam amacı ve anlam arayışı gibi unsurların yanı sıra, krizler karşısında mesleki işlevselliğin devamını sağlayan becerileri içerir.

**Mezo düzeyinde**, vurgu süreç temelli kolaylaştırıcılara yönelir. Bu düzey, dayanıklılığın kasıtlı olarak inşa edilmesini sağlayacak araçlar, rutinler ve destek mekanizmalarına odaklanır; mentörlük ve akran destek ağları, iş yükü tasarımı, planlama ve yansıtma için ayrılan zaman, psikolojik danışmanlık ve iyi oluş kaynaklarına erişim, ayrıca hedefe yönelik mesleki gelişim olanakları bu kapsamda değerlendirilir.

**Ekosistem düzeyinde** model, sistemin politika odağındaki koşullarını ve bağlamını ele almaktadır. Buna, bütüncül iyi oluş politikaları, kronik iş yükünü azaltacak kaynak ve personel düzenlemeleri, adil dijital ve öğrenme altyapıları, ayrıca performansla mesleki yargı ve insani duyarlılık arasında denge kuran hesap verebilirlik sistemleri dahildir.

Öğretmen yetiştirmede ikinci aslı ilke ise değer temelliliktir (*values anchoredness*). Bu ifade tüm eğitim uygulamalarının dayandığı ahlaki ve etik zemine işaret etmektedir. Singapur'un kurucu Başbakanı Lee Kuan Yew'in ifadesiyle (1996, s. 21), "Bir ülke, vatandaşları kadar iyidir; vatandaşları ise gerçekte ancak

**Eğitimde dayanıklılık inşa etmek için akademik başarı ile insani gelişim, teknolojik ilerleme ile sosyal bağ, performans odaklılık ile iyi oluş arasındaki dengeyi kurmayı hedefleyen bütüncül bir anlayış gerekir.**

öğretmenleri kadar iyi olabilir." Bu anlayış, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda ulus inşasının temel aktörleri olduklarını vurgular. Her bir öğrencisi aracılığıyla toplumun ahlaki ve entelektüel dokusunu şekillendiren bireyler olarak öğretmenler, eğitimde değerlerin taşıyıcısı ve geleceğin mimarı konumundadır.

Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsünde (NIE) öğretmen yetiştirme süreci, açık biçimde değer temelli bir paradigma üzerine inşa edilmiştir. Bu anlayış, enstitünün *öğretmenin şematik DNA'sı* modelinde (NIE, 2025b) somutlaşmaktadır. Modelin merkezinde, değerlerin mesleki kimliğin özü olduğu vurgulanır. Buna göre öğretmen eğitimi, yalnızca pedagojik bilgi ve teknik becerilerin edinilmesi süreci değildir; aynı zamanda öğretmenlerin dürüstlük, amaç ve insanlık temelli bir tutum geliştirmelerini sağlayan bir karakter ve adanmışlık inşası sürecidir.

Bu paradigma birbiriyle ilişkili üç temel değer üzerine kuruludur:

**Bir ülke, vatandaşları  
kadar iyidir; vatandaşları  
ise gerçekte ancak  
öğretmenleri  
kadar iyi olabilir.**

**Lee Kuan Yew**

- 1. Öğrenciye adanmışlık** (*Commitment to the learner*) – Öğrencinin tüm eğitim çabalarının merkezinde yer aldığını kabul eder. Öğretimin her yönü, öğrenme fırsatlarını genişletmeye, potansiyeli geliştirmeye ve her öğrencinin bireyselliğini onurlandırmaya yöneliktir.
- 2. Mesleğe adanmışlık** (*Commitment to the profession*) – Öğretmenliği bir iş değil, bir çağrı (*vocation*) olarak görür. Bu çağrı, öğretmenlik mesleğinin sürekli gelişiminden ve yenilenmesinden duyulan kolektif sorumluluk bilincine dayanır. Öğretmenler hem uygulayıcılar hem de mesleki bilginin koruyucularıdır (*stewards*).
- 3. Topluma adanmışlık** (*Commitment to the community*) – Eğitimin yalnızca sınıfla sınırlı olmadığını, toplumsal ve kültürel dokunun tamamına yayıldığını kabul eder. Öğretmenler, birlik duygusu güçlü, şefkatli ve geleceğe dönük toplulukların şekillenmesinde kritik bir rol oynar.

Bu değerler, NIE'nin öğretmen yetiştirme çerçevesine gömülü yeterli boyutlarında da somutlaşmaktadır. Mesleki uygulama alanında öğretmenlerin güçlü etik ilkelere sahip olmaları ve en yüksek profesyonel standartları sürdürmeleri beklenir. Kişisel gelişim ve büyüme alanında ise öğretmenler, hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında dürüstlük, empati ve karakter sergileyen rol modelleri olarak görülmektedir. Geleceğe bakıldığında, değerler

öğretmenlerin ahlaki pusulası olmaya devam edecektir. Bu pusula, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yargılarını karmaşık durumlarda doğru ve ilkeli biçimde kullanmalarını; belirsizlik anlarında ise öğrencilerin ve toplulukların iyi oluşunu önceliklendirmelerini sağlar. Teknolojik ve toplumsal sarsıntılarla tanımlanan bir çağda değerler, öğretmenliği insanlıkla temellendiren kalıcı unsur olmaya devam edecektir.

Öğretmen eğitiminin üçüncü asli ilkesi ise kanıta dayalı uygulamalara bağlılıktır (*commitment to evidence-informed practice*). Bu yaklaşım, eğitim politikalarının, pedagojik yöntemlerin ve mesleki öğrenmenin sistematik araştırmalar ve ampirik bulgular üzerine inşa edilmesini gerektirir. Bu anlayışın örneklerinden biri, BEST (*Building an Evidence Base for Growing Singapore Teachers*; NIE, t.y.) girişimidir. 2009 yılından bu yana yürütülen araştırma temelli BEST girişimi, öğretmen eğitimine ilişkin tüm sürecin güçlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir.

BEST girişimi, uzun soluklu ve sürekli araştırmanın nasıl tutarlı, ölçeklenebilir ve bağlama duyarlı bir reform sürecini destekleyebileceğini somut biçimde ortaya koymaktadır. Bu girişim, birbirine bağlı üç kurum arasında kurulan sistematik bir işbirliğine dayanmaktadır:

- **Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education, MOE):** Eğitim politikalarını formüle eder.
- **Ulusal Eğitim Enstitüsü (National Institute of Education, NIE):** Öğretmenleri hizmet öncesi düzeyde yetiştirir ve sürekli mesleki öğrenme süreçlerini yürütür.
- **Singapur genelindeki okullar:** Geliştirilen ilkeleri uygulama ve bağlamsallaştırma sorumluluğunu taşır.

Bu üçlü ortaklık, Singapur eğitim ekosisteminin temel dayanağını oluşturmaktadır. Böylece sistemin her düzeyinde alınan kararlar, hem araştırma bulgularına dayalı hem de sınıf gerçeklikleri ile uyumlu hale gelmektedir.

Bu yapıda kanıt, durağan veri yığınlarından ibaret değildir; aksine, geri bildirim ve yansıtma üzerine kurulu canlı bir sistem işlevi görmektedir. Süregelen araştırmalardan elde edilen bulgular, doğrudan müfredat tasarımı, pedagojik yenilikler ve mesleki gelişim programlarını beslerken; politika yönelimleri de okullardan gelen ampirik sonuçlar doğrultusunda sürekli olarak yeniden şekillendirmektedir. Bu döngüsel etkileşim, araştırma, politika ve uygulama arasında sürekli bir uyum ve bütünlük sağlamaktadır.

*Öğretmen Gelişimini Desteklemek için Kanıt Temelli Bir Yapı: Kariyer Boyu Perspektifi (Building an Evidence-base to Support Teacher Growth: A Career-long Perspective)* başlığıyla yürütülen araştırma projemiz, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca süregelen gelişimlerini desteklemek amacıyla sistemik bir bakış açısı içinde kanıta dayalı bir temel oluşturmayı hedeflemektedir. Projenin temel amacı, Singapur'daki öğretmenlerin mesleki kimlik, yeterlik ve adanmışlık boyutlarında profesyonel deneyimlerinin etkisini ortaya koymaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin gelişim eğrileri, hizmet süresine göre belirlenen altı kariyer aşaması üzerinden incelenmektedir (1. aşama: 0-3 yıl; sonraki aşamalar kıdeme göre ilerleyerek son aşamada 30 yıl ve üzeri sınıf deneyimini kapsamaktadır).

Analizler, temel değişkenler arasında güçlü ve anlamlı pozitif korelasyonlar olduğunu göstermektedir. Öğretmen dayanıklılığı, sınıf içi öğretim yeterliğiyle yakından ilişkilidir; liderlik desteği ise öğretmenlerin özerklik ve inisiyatif duygusuyla örtüşmekte ve bu durum eğitim sisteminin genel kalitesini belirleyen

**Duygusal benlik algısı, öğretmenlerin mesleğe duyduğu iftihar, öğretim sürecinden aldığı haz ve mesleki tatmini kapsamaktadır.**

başlıca unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bilişsel benlik algısı, yani kendilerini ne kadar etkili bir öğretmen olarak gördüklerine ilişkin değerlendirmeleri, dayanıklılıkla pozitif ilişki göstermekte ve sınıf yönetimi yeterliğine dair algılarını yordamakta; bu da dolaylı biçimde öğretimde etkililik duygusunu güçlendirmektedir. En dikkat çekici bulgu ise duygusal benlik algısı ile meslekte kalma niyeti arasındaki pozitif ilişkidir. Duygusal benlik algısı, öğretmenlerin mesleğe duyduğu iftihar, öğretim sürecinden aldığı haz ve mesleki tatmini kapsamakta olup; bu algının meslekte kalma isteğini öngören anlamlı bir faktör olduğu görülmektedir. Genel olarak bulgular şu zinciri ortaya koymaktadır; sınıf içi yeterliklerin güçlendirilmesi bilişsel benlik algısını pekiştirmekte, bilişsel benlik algısı dayanıklılığı artırmakta ve mesleki iftihar (*professional pride*) bu dayanıklılığı desteklemektedir.

Bu sonuçlardan iki temel müdahale noktası çıkarılmaktadır. Birincisi, öğretmenlerin kariyer boyunca gelişimini sürdürebilmesi için destekleyici eğitim ortamlarının, hem hizmet öncesi hem hizmet içi düzeyde oluşturulması gerekmektedir. İkincisi, eğitim sistemleri öğretmenlerin mesleğe dair ilk tutkularını beslemeli ve sürdürmelidir; bu, öğretmenlerin mesleğe atfettikleri özdeğeri artıracak ve meslekte kalıcılığı güçlendirecektir. Araştırmalardan elde edilen üç temel içgörü öne çıkmaktadır:

1. Mesleki gelişim, öğretmenlerin kariyer aşamalarına göre özelleştirilmelidir.
2. Staj (*practicum*), öğretmen yetiştirmede otantik ve çeşitli deneyimler sağlayarak sürecin vazgeçilmez bir parçasıdır.
3. Programlar, sürekli gözden geçirilmeli ve yenilenmelidir; yalnızca çağın gerekliliklerine uyum sağlamakla kalmayıp, gelecekteki dönüşümlere de hazırlıklı olmalıdır.

Kariyer boyu süreklilik perspektifinin benimsenmesi, paydaşlar için önemli sonuçlar doğurmaktadır:



**Öğretmenler için:** Sistemler, onların meslek yaşamları boyunca toplumlarına, ülkelerine ve dünyaya katkı sunmalarını sağlayacak donanımı ve gücü kazandırmalıdır.



**Eğitim paydaşları için:** Yeni destek mekanizmaları geliştirilirken ya da mevcut mekanizmalar gözden geçirilirken, öğretmenlerin ihtiyaçlarının kariyer evrelerine göre zaman içinde değiştiği dikkate alınmalı ve destek mekanizmaları buna göre farklılaştırılmalıdır.



**Araştırmacılar için:** Çalışmalar, öğretmen gelişimini tekil kariyer aşamalarıyla sınırlamak yerine, hizmet öncesinden kariyerin son evrelerine kadar uzanan bir gelişim sürekliliği olarak ele almalıdır.

Mesleki gelişim ihtiyaçları, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre farklılık göstermektedir. Kariyerinin erken aşamasındaki öğretmenler, sınıf içinde başarılı olabilmek ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmek için deneyim temelli öğrenmeye, yani uygulamaya dönük pratik araçlara, öncelik vermektedir. Orta kariyer dönemindeki öğretmenler ise özellikle rehberlik ve mentörlük rollerinde kendilerini daha yetkin ve güvenilir hissetmelerini sağlayan ek nitelikler veya sertifikalara ihtiyaç duymaktadırlar. Kariyerinin ileri aşamasındaki öğretmenler, günümüz koşullarında dijital okuryazarlık alanındaki eksikliklerini fark etmekte ve bu becerilerini geliştirmeye yönelik programların yanı sıra, bilinçli emeklilik planlamasına yardımcı olacak eğitimlere ilgi göstermektedir. Bu farklılaşan gereksinimler, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca kariyer evresine duyarlı ve kanıta dayalı destek mekanizmalarının gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmen yetiştirmenin dördüncü aslı ilkesi, yaşam boyu öğrenmeye ve mesleki gelişime bağlılıktır (*lifelong learning and professional growth*). Geleceğin eğitim sistemlerini yeniden tasarlarırken, öğrenmenin yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de yaşam boyu süren bir süreç olarak ele alınması gerekmektedir. Geleneksel olarak eğitim sistemleri, öğretmen adaylarının üniversite yıllarında yoğun içerik aktarımına dayanan “başlangıç ağırlıklı” (*front-loaded*) bir modelle yetiştirilmesine göre yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, temel akademik bilginin mezunların meslek yaşamları boyunca yeterli olacağı varsayımına dayanmaktadır. Ancak günümüz koşullarında bu model giderek işlevini yitirmektedir.

Günümüz dünyası; jeopolitik gerilimler, çevresel krizler ve hızla ivmelenen teknolojik değişimle tanımlanan karmaşık bir yapıya sahiptir ve artık yalnızca akademik bilgi yeterli olmamaktadır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler, bilgilerini ve becerilerini sürekli yenileme, genişletme ve uyarlama yetkinliğini geliştirmelidir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme artık bir tercih değil, mesleki bir zorunluluktur.

Singapur’da yürütülen *SkillsFuture* (Gelecek Becerileri) girişimi, ülkenin yaşam boyu öğrenmeye yönelik ulusal kararlılığının güçlü bir göstergesidir (*SkillsFuture Singapore, 2025*). Bu kapsamda her vatandaş, kişisel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarına uygun kurslara katılmak üzere *SkillsFuture* kredileri ile desteklenmektedir. Öğretmenlere yönelik geliştirilen Eğitimciler için Gelecek Becerileri (*SkillsFuture for Educators*; SFEEd; Academy of Singapore Teachers, 2025) ise öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleyen yapılandırılmış bir sistem sunmaktadır. SFEEd öğretmenlerden gelen geri bildirimler doğrultusunda belirlenen altı alana odaklanır:



|   |  |
|---|--|
| 1 | Karakter ve vatandaşlık eğitimi                          |
| 2 | Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik destek  |
| 3 | Sorgulamaya dayalı öğrenme                               |
| 4 | Farklılaştırılmış öğretim                                |
| 5 | Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı                        |
| 6 | E-pedagoji (buna yapay zekanın entegrasyonu da dahildir) |

Bu çerçeve kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimi, mezuniyet sonrası ortaya çıkan başlangıç düzeyinden başlayarak; yeterli (*proficient*), yetkinlik (*accomplished*) ve liderlik (*leading*) düzeylerine doğru ilerleyen kademeli bir yapı üzerine kurulmaktadır. Bu aşamalı ilerleme, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca sürekli bir gelişim sürecine dahil olmalarını sağlamakta; böylece mesleki öğrenme, sınıfın gerçekleriyle ve toplumun değişen beklentileriyle eş zamanlı olarak evrilmeye devam etmektedir. Şu noktayı belirtmek gerekir ki Bakanlık SFEd alanlarını öncelikli olarak görse de öğretmenler ilgi duydukları diğer alanlarda da gelişim faaliyetleri yürütebilmektedir.

Böylesine güçlü bir yaşam boyu öğrenme kültürü inşa etmek, aynı zamanda geleceğe hazır öğretmen yetiştirecek öğretmen eğitimcilerini de gerektirmektedir. Pedagojik yeniliklerin, okul gelişiminin ve eğitimde liderliğin sürdürülebilmesi için öğretmen eğitimcilerinin yeterli kaynaklarla donatılması gerekmektedir. Bunun ötesinde, öğretmenlerin öğrenci merkezli, etkileşimli ve teknolojiyle uyumlu pedagojiler tasarlayabilecekleri yenilikçi öğrenme ortamları da teşvik edilmelidir.

Dönemin Eğitim Bakanı Chan Chun Sing'in (2022) ifade ettiği üzere, COVID-19 sonrası dünya, üç temel kavramla tanımlanmaktadır:

1. Üniversitelerin yükseköğretim kurumları olmaktan çıkarak sürekli öğrenme enstitüleri haline gelmesi gerekmektedir. Bu anlayışı yansıtan örneklerden biri, Singa-

pur Ulusal Üniversitesi'nin "40 Yıl Kredisi" (*40-years credit*) girişimidir. Bu uygulama, mezunların eğitimden sonraki kırk yıl boyunca istedikleri zaman üniversiteye geri dönerek mesleki gelişim programlarına katılmalarına imkan tanımaktadır.

2. Araştırma, yenilik ve uygulama arasındaki bağların güçlendirilmesi artık her zamankinden daha acil bir gereklilik haline gelmiştir. Değişimin bu denli hızlı yaşandığı bir çağda, eğitimdeki yeniliklerin sınıflara ulaşması yıllar süremez; bugün keşfedilen bilgi, yarın uygulamayı şekillendirmelidir.
3. Özgüven, eğitimcilerin birlikte hareket ederek dönüşüme öncülük edebileceklerine duyulan güveni ifade etmektedir. Üniversite liderleri ve öğretmen eğitimcileri, gerçek dünya deneyimlerine; bilgiyi öngörebilen, geliştirebilen ve uyarlayabilen bir vizyona sahip olmalıdır.

Dolayısıyla, geleceğe hazır öğretmen eğitimcisi arketipi, kararlılık, güven ve dayanıklılık nitelikleriyle tanımlanmaktadır. Bu tür eğitimciler, dürüstlikle liderlik eder, amaca yönelik yenilik yapar ve yaşam boyu öğrenmeye ortak bir bağlılık etrafında birleşirler. Böylece hem öğretmenler hem öğrenciler için eğitimin, sürekli gelişim ve yenilenmeyle şekillenen bir yolculuk olduğunu somut biçimde ortaya koyarlar.

Bu anlayış, *Holistic Faculty Development 4 Life* (Yaşam için Bütünsel Öğretmen Eğitimcisi Gelişimi) (Figure 3; NIE, 2025) adı verilen çerçevede sistematik bir biçimde somutlaşmaktadır. 4 Life ifadesi bilinçli bir şekilde çok katmanlı bir kelime oyunu olarak kurgulanmıştır ve dört boyutu temsil eder: *life-long* (yaşam boyu), *life-deep* (derin öğrenme), *life-wide* (çok yönlü gelişim) ve *life-wise* (bilgelikle öğrenme). Bu dört boyut bir araya geldiğinde, öğretmen eğitimcisi gelişiminin yalnızca akademik uzmanlık kazanımıyla sınırlı kalmayıp, kişisel amaç, mesleki bütünlük

ve toplumsal katkı boyutlarını da kapsamı gerektiği inancını yansıtmaktadır.

Bu çerçevenin temeli, öğretmen eğitimcilerini, işe alımdan emekliliğe kadar destekleyen güvene ve özen göstermeye dayalı bir kurum kültürü oluşturmaktır. Bu kültür; değer temelli seçme süreçleri, güçlü mesleki gelişim olanakları, anlamlı mentörlük ilişkileri ve katkıların resmi biçimde tanınması ilkeleri üzerine kuruludur. Bu felsefe basit ama derindir: Eğitimciler gerçekten değer gördüklerinde, kurumlarına ve mesleki misyonlarına daha güçlü bir bağlılıkla hizmet etmeye devam ederler.

4 Life (Yaşam için) modeli, dört temel boyutunu yansıtan çeşitli uygulamalara ve girişimlere zemin hazırlamıştır. Bu model çerçevesinde öğretmen eğitimcileri;

- **Yaşam boyu öğrenmeyi** (*life-long*) sürekli mesleki gelişim imkanlarıyla,
- **Derin öğrenmeyi** (*life-deep*) yansıtıcı uygulama ve etik liderlik aracılığıyla,
- **Çok yönlü gelişimi** (*life-wide*) disiplinler arası işbirliği ve yenilik yoluyla,
- **Bilgelikle öğrenmeyi** (*life-wise*) ahlaki farkındalık ve yurttaşlık bilinciyle geliştirmeleri için desteklenmektedir.

Bu temeller üzerine inşa edilen, geleceğe hazır öğretmen eğitimi modeli; karakter gelişimine

yön veren, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenme ortamlarını tasarlayan, bilgi üreten ve eğitsel dönüşümün aktörleri olarak görülen öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlamaktadır. Bu nitelikteki öğretmenler kendiliğinden ortaya çıkmaz; bu özellikleri hem yönlendirebilen hem de bizzat örnekleyebilen geleceğe hazır öğretmen yetiştiricilerine ihtiyaç duymaktadırlar.

Bu nedenle, öğretmenlerin karakter gelişimine yön veren bireyler olabilmesi için onları yetiştiren eğitimcilerin mesleki ve etik açıdan rol model olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştıran kişiler haline gelmesi, öğretmen eğitimcilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimseyen ve bunu davranışlarıyla örnekleyen bir tutum sergilemesini zorunlu kılar. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarının mimarı olabilmesi için yenilikçi ve ilgi çekici harmanlanmış öğrenme alanları tasarlama becerisine sahip uzmanlar tarafından yetiştirilmeleri gerekir. Bilgi üreten bireyler olabilmek öğretmen eğitimcilerinin hem disiplinlerarası genişliğe hem de alan derinliğine sahip olmalarını gerektirir. Öğretmenlerin birer değişim aktörü olarak hareket edebilmesi için onlara rehberlik eden eğitimcilerin yenilikçiliği ve dayanıklılığı somut biçimde ortaya koyan ilham verici birer yol gösterici olmaları gerekir.

Bu etkileşim zinciri, öğretmen eğitimcilerinden öğretmenlere ve öğretmenlerden öğrencilere



Şekil 3. Eğitimin Beklenen Çıktıları

Kaynak: Low, 2025

uzanan eğitim süreci boyunca devam etmektedir (Şekil 3). Dönemin Eğitim Bakanı Chan (2024) öğrencilerin yaratıcı, ilişki kurabilen ve katkı sunan bireyler olmalarını sağlayacak niteliklere sahip olmasını bir başarı ölçütü olarak tanımlamıştır. Bu nitelikler ancak bilgi üreten, ilham veren rehberlik sunan ve ulusal kimlik bilincini güçlendiren öğretmenler tarafından geliştirilebilir. Aynı şekilde, bu düzeydeki öğretmenler de ancak disiplinlerarası uzmanlığıyla öne çıkan, örnek bir mesleki duruş sergileyen ve toplumsal değerleri koruma konusunda güçlü bir bağlılık taşıyan öğretmen eğitimcilerinin rehberliğinde yetiştirilebilir.

Bu nedenle, geleceğe hazır öğretmen eğitimcisi gelişimi, yükseköğretim profesyonellerinin ideal profilini oluşturan beş temel niteliği merkeze alarak yapılandırılmıştır. Öğretmen eğitimcisi gelişim programları, konuşma serileri ve öğrenme toplulukları bu niteliklerle uyumlu biçimde tasarlanmakta; böylece kurumsal değerlerle öğretmen eğitimcisi yetkinlikleri arasında süreklilik ve bütünlük sağlanmaktadır.

Bu bağlamdaki dikkat çekici girişimlerden biri, NİE'nin Öğrenme ve Yenilik Ofisi bünyesindeki yenilikçi öğrenme ekibi olan *InLearning* birimiyle birlikte geliştirilen *FacTEL (Faculty Technology-Enabled Learning Development Program)* (Fakülte Teknoloji Destekli Öğrenme Gelişim Programı) programıdır. *FacTEL*, birbirine bağlı üç düzeyde faaliyet göstermektedir:

- **Mikro Düzey:** Öğretmen eğitimcilerinin dijital okuryazarlığını ve bireysel düzeyde pedagojik yenilik üretme kapasitesini güçlendirmeye odaklanır.
- **Mezo Düzey:** Bölüm ve program düzeyinde işbirliğini, paylaşımı ve yenilikçi uygulamaların bütünleştirilmesini teşvik eder.
- **Mega Düzey:** Teknoloji destekli eğitime ilişkin liderlik kapasitesi ve stratejik vizyonun geliştirilmesini hedefler.

Kıdemli akademik yöneticiler de dahil olmak üzere tüm öğretmen eğitimcileri *FacTEL* kapsamındaki yapay zeka odaklı temel derslere katılmaktadır. Bu çekirdek modüllerin ardından, "*From Prompt to Pedagogy*" (Yönergelerden Pedagojiye) gibi seçmeli derslerle, yapay zekanın öğretim tasarımı ve öğrenme süreçlerinde uygulanmasına yönelik uzmanlıklarını derinleştirmektedir.

*4 Life* ve *FacTEL* girişimleri aracılığıyla kurum, sürekli, yansıtıcı ve geleceğe dönük bir fakülte gelişimi vizyonunu somutlaştırmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen eğitimcilerini yalnızca bilgi aktarıcıları olarak değil; aynı zamanda yaşam boyu öğrenenler, yenilikçi düşünürler ve eğitimsel dönüşümün öncüleri olarak konumlandırmaktadır.

Sonuç olarak, krizler çağında öğretmen eğitimini yeniden düşünmek, tepkisel uyumdan proaktif dönüşüme doğru kararlı bir geçişi gerektirmektedir. Teknolojik hızlanma, toplumsal çalkantılar ve çevresel krizlerin baskısı altında şekillenen küresel ortamda, öğretmen eğitimi hem bir sabit nokta hem de bir dönüşüm aracı işlevi görmelidir. Öğretmenliğin insani özünü korurken, pedagojik yeniliğin önünü açmalıdır. Dayanıklılık, değerlere bağlılık, kanıta dayalı uygulama ve yaşam boyu öğrenme, bu dönüşümün kalıcı sütunlarını oluşturmalıdır. Belirsizlik içinde gelişebilen öğretmenler yetiştirmek için eğitim sistemleri yalnızca bilgi ve becerilere değil, aynı zamanda amaç, uyum yeteneği ve ahlaki cesarete yatırım yapmalıdır. Sonuç olarak, geleceğe hazır bir öğretmen eğitimi anlayışı; eğitimcilerin dürüstlikle liderlik etmelerini, empatiyle öğretmenlerini ve merakla öğrenmelerini desteklemelidir. Böylelikle eğitim, her koşulda, insanın gelişimini ve iyiliğini önceleyen bir insani yükseliş gücü olarak varlığını sürdürebilir.

## Öneriler

Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, dayanıklılık, değerlere dayalı yönelim, kanıta dayalı uygulama ve yaşam boyu öğrenme gibi bağlama özgü temel dayanaklar üzerine yeniden yapılandırılmalıdır.

Eğitim sisteminde dayanıklılık; birey, süreç ve politika odaklı bütüncül mekanizmalarla güçlendirilmelidir.

Öğretmenlerin öğrencilerine güçlü toplumsal değerleri aktarabilmesi için eğitimde değerlerin merkezi rolü vurgulanmalı ve öğretmenlerin bu değerleri içselleştirmesi desteklenmelidir.

Kanıta dayalı uygulamaların politika tasarımını ve uygulamayı daha hızlı ve anlamlı biçimde beslemesi sağlanmalı; sınıf içi yeterlikleri artıran mekanizmalar bilişsel benlik algısını güçlendirerek dayanıklılığı desteklemeli ve bu mekanizmalar öğretmenlerin kariyer evrelerine göre farklılaştırılmalıdır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelmesi teşvik edilmeli; üniversiteler mezunların mesleki bilgilerini güncelleyebileceği sürekli öğrenme merkezleri olarak yeniden konumlandırılmalıdır.

Öğretmen gelişimi, karakter ve vatandaşlık eğitimi, özel eğitim gereksinimleri, sorgulamaya dayalı öğrenme ve tasarım, farklılaştırılmış öğretim ve ölçme, okuryazarlık eğitimi ve dijital pedagojiler/yapay zeka gibi temel alanlarda başlangıç, ileri ve lider düzeylerini içeren ilerlemeli bir yeterlik yapısına göre düzenlenmelidir.

Öğretmen eğitimcilerine yönelik teknoloji destekli öğretim programları, dijital akıcılık ve yapay zeka kullanımı, bölüm ve program düzeyinde işbirliği ve kurumlar arası ortak çalışmalar olmak üzere mikro, mezo ve makro düzeylerde yetkinlik geliştirmeyi hedeflemelidir.



**Prof. Dr. Cheryl Craig**

Texas A&M Üniversitesi | Öğretim, Öğrenme ve Kültür Bölümü Profesörü; Houston Kentel Eğitim Kürsüsü Sahibi

## 21. Yüzyılda Öğretmen Olmak: Gölgede Bırakılan Özel Bir Emek

“Gölgede bırakılan özel bir emek” (*Special But Shadowed Work*) metaforu, ilk olarak Daniel Lortie'nin (1975) sosyolojik çalışmasından türetilmiş olup, günümüzde öğretmenlik mesleğini karakterize eden ayrıcalık, sorumluluk ve kısıtlama bileşiminin özgün birlikteliğini betimleyecek şekilde yeniden yorumlanmaktadır. Bu ifade, toplumda hayati fakat çoğu zaman yeterince değer görmeyen bir rol yüklenen öğretmenliğin hem anlam yüklü hem de yük oluşturan yönlerini bir arada barındırmaya devam etmektedir.

21. yüzyılda öğretmenlik, giderek daha talepkar hale gelen küresel bir bağlam içinde konumlanmaktadır. Her akademik yılın başında öğretmenler; sınıfları hazırlama, rutinleri oluşturma ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını tanıma gibi evrensel güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Ancak bu rutin görevler artık artan küresel belirsizlik ortamında yürütülmektedir. Günümüz eğitimcileri; savaşların, okullarda silahlı saldırıların ve üniversiteler ile ibadethanelerde yaşanan şiddet olaylarının şahitliğinde görev yapmaktadır. Bunlara doğal afetler ve COVID-19 pandemisinin kalıcı sosyal-psikolojik etkileri de eklenmiş, eğitim alanının çehresi topluca değişmiştir (Flores & Craig, 2023). Bu koşullar, öğretmenleri yalnızca birer öğretici olarak değil, kriz zamanlarının

da denge sağlayan aktörler olarak da hareket etmeye zorlamakta; çoğu zaman duygusal emeklerini geleneksel sınırların ötesine taşımalarını gerektirmektedir.

Teknolojik dönüşüm, günümüz eğitim uygulamalarının bir diğer belirleyici özelliğini oluşturmaktadır. Sınıflarda yeni dijital araçların hızla kullanılmaya başlanması, öğretmenler arasında hem bir heyecan hem de bir tedirginlik yaratmaktadır. Teknoloji, bir yandan etkileşim ve pedagojik gelişim vaat ederken; diğer yandan dijital etik, mahremiyet ve öğrenci güvenliği konularında kaygılar doğurmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, yeniliği benimsemek ile olası suistimallere karşı dikkatli olmak arasında hassas bir denge kurmak zorundadır. Bu ikilik, öğretmenliğin dönüştürücü potansiyeli bakımından özel, ancak beraberinde getirdiği baskı ve sorumluluklar nedeniyle eşzamanlı olarak gölgelenmiş bir meslek olduğu fikrini bir kez daha pekiştirmektedir.

Ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerle yapılan bir toplantıda katılımcılardan, mesleki yaşamlarına ilişkin kısa yansımalar paylaşımları istenmiştir. Başlangıçta, öğretmenliğin zorluklarına dair şikayetlerle dolu bir oturuma dönüşeceği sanılan bu etkinlik, beklenmedik biçimde bir iftihar ve onaylama alanına dönüşmüştür. Öğretmenler, karşılaştıkları zor-

luklar yerine, mesleklerini anlamlı kılan başarıları ve değerli deneyimleri vurgulamayı tercih etmişlerdir:

“Öğrencilerimizden birinin üst düzey bir üniversiteden burs kazanması benim için büyük bir iftihar kaynağı oldu.”

“Kız futbol takımını çalıştırıyorum; kısa süre önce büyük finali kazandılar.”

“Okul yöneticisi sınıfıma geldi ve öğrencilerimi başarılarından dolayı övdü.”

“Çok heyecanlıyım! Düşük gelirli öğrencilerimizin gezi masraflarını karşılamak için bir bağış kampanyası başlattım.”

“Geçen yıl çok zorlanan ileri matematik öğrencim pes etmedi; dersi yaz tatilinde tekrar alarak geçti.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin, müfredatın aktarımı ve sınıf yönetiminin ötesinde, öğrencileriyle empatiye, cesaretlendirmeye ve ortak başarıya dayalı güçlü duygusal bağlar kurduklarını göstermektedir.

Bununla birlikte, öğretmenliğin bu duygusal yönü hem aydınlık hem de gölgeli bir taraf taşımaktadır. Öğrencilerle kurulan bağlar öğretmenlere derin bir tatmin duygusu kazandırırken, aynı zamanda onları duygusal yorgunluk ve kırılganlığa da açık hale getirmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin iyiliğine yaptıkları duygusal ve zamansal yatırım, onları başarıların sevincine olduğu kadar zorlukların acısına da ortak etmektedir. Lisans ve lisansüstü öğrencilerle yapılan görüşmeler bu olguyu daha da görünür kılmaktadır. Pek çok öğrenci, kendilerinde kalıcı bir iz bırakan -onlara okumayı öğreten, öğrenme tutkusunu aşılamanı ya da mesleki yönelimlerini belirlemelerinde yol gösteren- en az bir öğretmeni hala hatırlamaktadır. Eğitimciler, hem dönüştürücü

etkilerini hem de çoğu zaman kamuoyu tarafından yeterince tanınmamalarını ifade eden bir terimle, “adı anılmayan öğretmenler” (Craig vd., 2019) olarak adlandırılmışlardır.

Adı anılmayan öğretmen imgesi, çağdaş eğitimin temel bir paradoksunu yansıtmaktadır: Öğretmenler, gençlerin entelektüel ve duygusal gelişiminde belirleyici bir role sahiptir; ancak katkıları çoğu zaman yeterince takdir edilmez. Çoğu öğretmen, çocuklarla ebeveynlerinden ya da bakıcılarından daha fazla zaman geçirir; dolayısıyla yalnızca bir eğitici değil, aynı zamanda bir rehber, koruyucu ve ahlaki bir örnek işlevi görür. Bu anlamda öğretmenlik, hem derin bir adanmışlık ve şefkat içeren özel bir meslek, hem de görünmeyen emekleri ve yapısal baskılarıyla gölgelenmiş bir uğraş olarak varlığını sürdürmektedir.

Bu noktada tartışma, birbiriyle ilişkili beş konu etrafında şekillendirilebilir:

Öğretmenin müfredat uygulayıcısı mı yoksa müfredat oluşturucusu mu olduğu yönündeki ayrım (Craig & Ross, 2007; Craig, 2020)

Öğretmenlerin toplumdaki diğer meslek gruplarının altında konumlandırılması (Lortie, 1975)

Birbirleriyle rekabet eden öğretmen yetiştirme programlarının artışı (Craig, 2016)

Öğretmenlerin yıpranması ve öğretmen açığı gibi kronik sorunlar (Craig vd., 2023)

Öğretmenlerin zamansal sınırlılıkları (Jackson, 1968)

Bunlardan ilki, öğretmenin müfredat uygulayıcısı ile müfredat oluşturucusu rolleri arasındaki farktır ve bu ayrım, eğitimdeki en temel tartışmalardan birini oluşturmaktadır. Dünya genelindeki devlet ve politika belgeleri genellikle öğretmenin rolünü bir uygulayıcı olarak



tanımlar. Bu modelde öğretmenin temel görevi, içeriği öğrenci farklılıklarına, sınıfın sosyal bağlamına veya kendi mesleki sezgisine uyarlamak yerine, önceden belirlenmiş müfredat materyallerini resmi standartlara uygun şekilde aktarmaktır.

Pek çok bölgede bu yaklaşım, son derece standartlaştırılmış öğretim uygulamalarına yol açmaktadır. Dersler çoğunlukla sabit çalışma kitaplarından veya müfredatın yerine geçen ders kitaplarından alınmakta; kimi durumlarda ise önceden hazırlanmış PowerPoint sunumları, etkileşimli öğretimin yerini almaktadır. Böylece öğrenciler, canlılık ve kişisel anlam taşımayan, tekrarlayıcı ve bağlamından kopuk materyallere maruz kalmaktadır. Bu tür öğrenme ortamları, yaratıcılıktan, diyalogdan ve insani etkileşimden yoksun “ölü alanlar” olarak tanımlanabilir (Dewey, 1938). Öğretim süreci, dışarıdan dayatılan yönergelerin mekanik bir biçimde uygulanmasına indirgendikçe, öğretmenler mesleki özerkliklerini ve anlam duygularını kaybetmektedir. Kişisel katılım ve entelektüel bağımsızlığın yokluğu, motivasyonu aşındırarak hayal kırıklığına ve nihayetinde meslekten uzaklaşmaya neden olmaktadır. Öğretimi daha verimli ve tutarlı kılmak amacıyla geliştirilen bu önceden belirlenmiş (*scripted*) öğretim biçimleri, ironik bir şekilde öğretmenliği anlamlı kılan merak, yansıtma ve esneklik gibi nitelikleri zayıflatmaktadır.

Müfredat uygulayıcısı öğretmen imgesinin aksine, *müfredat oluşturucusu öğretmen* kavramı yaratıcılığı, yansıtıcı düşünmeyi ve mesleki özerkliği vurgular. Bu tür öğretmenler, müfredatı hala devlet standartlarına uygun biçimde sunarlar; ancak bunu öğrencilerin ve bağlamların çeşitliliğini dikkate alan, yorumlayıcı ve esnek bir süreçle yaparlar. Hazır materyalleri sınıf gerçekliklerine uyarlar; kişisel deneyimlerini, pedagojik sezgilerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dair farkındalıklarını öğretim sürecine entegre ederler. Müfredat oluşturucu



öğretmenler pasif uygulayıcılar değil, etkin entelektüellerdir. Öğretim şekillerini sürekli olarak değerlendirir ve yenilerler; bu süreç, dinamik ve döngüsel bir öğrenme biçimiyle ilerler. Bu öğretmenler, resmi müfredatlara adeta can katarak, standart hedefleri öğrencilerin beklentileri ve yaşam deneyimleriyle buluşturan anlamlı öğrenme süreçlerine dönüştürürler.

Yine de müfredat oluşturma modeli bile kendi içinde bazı gölgeli boyutlar barındırmaktadır. Amerikan eğitimci Joseph Schwab'ın da (1973) belirttiği gibi, her müfredat oluşturma eylemi dört temel unsur arasında hassas bir dengeyi gerektirmektedir: öğretmen, öğrenci, konu içeriği ve çevre. Bu dört unsur, müfredatın neredeyse evrensel müşterekleri olarak kabul edilir (Goodson, 2007). Bu unsurlardan biri diğerleri pahasına ön plana alındığında sorunlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler kendi tercihlerini ya da uzmanlık alanlarını öğrencilerin ihtiyaçlarının önüne koyduklarında veya bazı konuları önemseyip diğerlerini ihmal ettiklerinde, eğitsel sürecin dengesi bozulmaktadır. Bu tür dengesizliklerin hem pedagojik hem de etik sonuçları vardır. Yetki, temsil ve adalet gibi konularda karmaşık sorular ortaya çıkabilir; bu sorular giderek müfredat içeriği ve eğitimde özgürlük üzerine yürütülen yasal ve politik tartışmalarda daha fazla görünür hale gelebilir. Dolayısıyla, müfredat oluşturucusu öğretmenin görünüşteki özerk konumunun içinde bile, özerklik ile hesap verebilirlik, kişisel ifade ile kamusal so-

rumluluk arasında gerilimler varlığını sürdürmektedir. Bu gerilimler, öğretmenliğin daha geniş bir paradoksunu açığa çıkarır: Yaratıcılığın en ilham verici biçimleri bile, mesleğin doğasını tanımlayan ahlaki ve kurumsal sınırların gölgesi altındadır.

Dünyada çok az eğitim sistemi öğretmenleri *müfredat oluşturucusu* öğretmen rolüne geçekten hazırlamaktadır; bu açıdan Finlandiya ve Kanada, müfredat oluşturucu öğretmen yetiştirme konusunda öne çıkan iki istisnai örnek olarak görülmektedir. Finlandiya'nın eğitim sistemi, dışsal denetim ya da katı kurallardan ziyade, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği ilkesine dayanmaktadır. Öğretmenlik, gözetim yerine güvene dayalı, yüksek statülü ve araştırmaya dayanan bir meslek olarak kabul edilir (Federick, 2020). Finlandiyalı öğretmenler, üç saha temelli deneyimi de içeren beş yıllık sıkı bir hazırlık sürecinden geçmekte ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun öğretim tasarlama konusunda kendilerine önemli bir özerklik tanınmaktadır. Güncel bir araştırma, mesleğe yeni başlayan Finlandiyalı öğretmenlerin büyük bölümünün ortalamanın üzerinde mesleki özerklik sergilediğini gösteriyor (Liyuan, 2025). Bu tablo, yargıya, yansıtıcı düşünmeye ve uzmanlığa değer veren Finlandiya eğitim ekosisteminin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kanada bu açıdan paralel bir model sunmaktadır. Finlandiyalı eğitimciler, kapsayıcılık, yansıtıcı uygulama ve mesleki saygı gibi ortak değerler nedeniyle Kanada'ya en yakın karşılaştırma grubu olarak göstermektedir. Kanada-Çin Karşılıklı Öğrenme Projesi, Kanadalı öğretmenlerin yerel bağlama duyarlı pedagojileri ve kültürlerarası anlayışları aracılığıyla müfredat tasarımı ilkelerini nasıl hayata geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmen özerkliğinin yerel ve bölgesel bağlamlara ilişkin güçlü bir kavrayışla birleştiğinde anlamlı öğrenme deneyimleri ürettiğini göstermektedir.

Avrupa'da düzenlenen bir konferansta paylaşılan bir hikaye, müfredat oluşturmanın özünü daha da aydınlatmaktadır (bkz. Craig, 2013a; 2013b). Orta Doğu'dan bir öğretmen, aynı müfettiş tarafından iki kez gözlemlenmiştir. İlk değerlendirmede kendi tasarladığı bir dersi işlemiş; ikinci değerlendirmede ise öğretmen kılavuzunda belirtilen yönergelere sıkı sıkıya bağlı kalmıştır. Her iki durumda da derse hakimiyet göstermiştir; ancak müfettiş sınıftan ayrılmadan önce ona dikkat çekici bir tavsiyede bulunmuştur:

“ Kendini öğretiminin dışında bırakma. Sen öğretiminin içindeyken öğrencilerin çok daha fazla katılım gösteriyor. Herkes sen öğretiminin içindeyken daha mutlu oluyor. ”

Bu sözler, öğretmenin dersteki varlığının dönüştürücü gücünü açıkça ortaya koymaktadır. Eğitimciler kişiliklerini, yaratıcılıklarını ve mesleki sezgilerini öğretim süreçlerine kattıklarında, sınıf yalnızca yönergelere uyulan bir yer olmaktan çıkmakta; yaşayan, öğrenmenin gerçekten gerçekleştiği bir mekana dönüşmektedir. Ortalama bir ders ile etkileyici bir ders arasındaki fark, çoğu zaman bu ince ama derin kendini dahil etme eyleminde gizlidir.

Öğretmenin rolüne ilişkin bu tartışma, doğal olarak daha geniş ve sistematik bir meseleye, öğretmenlerin toplum içindeki hiyerarşik konumuna uzanır. Birçok bağlamda, öğretmenler eğitimleri, uzmanlıkları ve topluma katkılarına rağmen, hem statü hem de otorite bakımından diğer mesleki ve idari grupların altında konumlandırılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalar (Walker, 2022) bu eşitsizliği açık biçimde ortaya koymaktadır. Benzer eğitim düzeyine, yeterliliğe ve mesleki deneyime sahip bireyler genellikle öğretmenlerden %20-25 oranında daha fazla kazanmaktadır. Üstelik bu gelir farkının ötesinde, öğretmenler sıklıkla sınıflarındaki malzeme ve ihtiyaçları kendi maaşlarından karşılamakta, her ay ortalama



yüz dolar civarında bir harcamayı öğrencileri için yapmaktadır. Diğer ülkelerde yürütülen benzer araştırmalar da öğretmenliğin ekonomik açıdan yeterince değer görmediğini göstermektedir.

Bu statü düşüklüğü yalnızca maddi ölçütlerle sınırlı değildir. Eğitimin çoğunlukla kamu kaynaklarıyla finanse edilmesi nedeniyle, pek çok vatandaş, vergi veren bireyler olarak öğretmenlerin nasıl çalışması gerektiği konusunda söz hakkına sahip olduklarını varsaymaktadır. Bunun sonucunda öğretmenler, diğer mesleklerde nadiren görülen yoğun bir toplumsal denetime maruz kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, geleceğin kuşaklarını şekillendirme konusunda büyük bir sorumluluk taşımalarına rağmen, aynı düzeyde saygı ve özerklikten sürekli olarak mahrum bırakılan paradoksal bir konumda çalışmaktadır.

Sorun yalnızca toplumun öğretmenlere bakışıyla sınırlı kalmamakta; eğitimin kendi akademik ve kurumsal hiyerarşisi içinde daha da derinleşmektedir. Lisansüstü programlarda, öğretmen adayları çoğu zaman hiç okul ortamında ders vermemiş, buna rağmen pedagojik yöntemleri belirleme hakkını kendinde gören akademisyenlerden eğitim almaktadır. Benzer biçimde, sınıfın gerçeklerinden kopuk eğitim araştırmacıları da doğrudan deneyime sahip olmadan öğretim uygulamalarına dair yönlendirici raporlar ve politikalar üretmektedir. Okul bölgeleri içinde ise yönetim pozisyonlarında bulunan bazı kişiler, denetledikleri öğretmenlerden daha az sınıf deneyimine veya pedagojik eğitime sahip olmalarına rağmen, çok daha fazla karar yetkisine sahiptir. Bu çok katmanlı yapı, yukarıdan aşağıya işleyen bir kontrol kültürünü sürdürmekte; öğretmenleri, öğretimin doğrudan uygulayıcıları olmamalarına karşın, onlardan daha az nitelikli kişiler tarafından verilen dışsal yargılara bağımlı hale getirmektedir.

Eğitim sürecinin en yakın paydaşları olan velilerle kurulan ilişkilerde dahi öğretmenler

çoğu zaman ikincil bir konumdadır. Öğretmenler, ebeveynlere çocuklarıyla daha fazla ilgilenmeleri ya da ebeveynlik becerilerini geliştirmeleri gerektiğini söyleyemezken; veliler, öğretmenlerin yöntemlerini özgürce eleştirebilen, çocuklarına daha fazla ilgi gösterilmesini talep edebilen ve şikayetlerini doğrudan okul yöneticilerine, müfettişlere ya da okul kurullarına iletebilen bir konumdadır. Bu asimetrik ilişki, pedagojik eğitime sahip olmayan kişiler tarafından dahi öğretmenlerin mesleki seslerinin nasıl bastırıldığını ve geçersiz kıldığını ortaya koymaktadır.

Bir başka sorun, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca kurumlar, kademeler ve roller arasında esnek biçimde hareket edememelerine yol açan mesleki hareketlilik eksikliği ve alanlar arası geçişi zorlaştıran katı bölümlenmedir. Bu açıdan alternatif bir model Singapur'da görülebilir. Singapur'da öğretmenlik mesleği, yapılandırılmış ancak esnek bir kariyer basamağı sistemiyle desteklenmektedir. Bu sistemde öğretmenler tek bir kurumsal rolde sıkışıp kalmaz; eğitim sektörünün farklı alanları ve düzeyleri arasında geçiş yapabilirler. Bir öğretmenin kariyerinin bir dönemini üniversitede, bir dönemini okulda, başka bir dönemi ise müfredat tasarımı veya ders kitabı geliştirme çalışmalarında geçirebilir. Bu dinamik hareketlilik, mesleki uzmanlığı derinleştirmekte ve mesleki durağanlığı önlemektedir. Ayrıca eğitimcilerin daha geniş bir eğitim ekosistemini kavramaları sağlanarak, hem öğretimi hem de eğitim politikalarını besleyen çok boyutlu bir bakış açısı kazandırılmaktadır.

Benzer bir yaklaşım Hong Kong'da da gelişmektedir. Akademik ve okul temelli liderlik pozisyonları arasında geçişler giderek yaygınlaşmaktadır. Örneğin, üniversite profesörleri okul müdürlüğü görevlerini üstlenerek akademik bakış açılarını okul yönetiminin pratik gerçeklikleri ile birleştirmektedir. Bu karşılıklı geçiş, öğretmenler, akademisyenler ve politika yapımcılar arasındaki geleneksel ayrımları

## **Bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini aşamaz.**

ortadan kaldırarak, daha bütünleşik bir bilgi temeli oluşturmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarının ikili doğası ise çağdaş eğitim sistemlerindeki hem fırsatları hem de belirsizlikleri yansıtmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde kentsel bölgelerdeki öğretmen açığını gidermek amacıyla başlatılan alternatif sertifikasyon programları, zamanla karmaşık ve çoğu zaman ticarileşmiş bir yapıya dönüşmüştür. Başlangıçta pratik bir çözüm olarak tasarlanan bu programlar, öğretmen yetiştirmeyi profesyonel bir süreçten ziyade piyasa mantığına göre şekillenen neoliberal bir reform simgesine dönüşmüştür.

Houston gibi şehirlerde bu tür programların büyümesi dikkat çekici bir hız kazanmıştır. Bugün altı üniversitenin yanı sıra özel danışmanlık şirketleri ve çevrim içi platformlar dahil olmak üzere 120'den fazla öğretmen yetiştirme kurumu faaliyet göstermektedir (Craig, 2016). Bu aşırı doygunluk, gerçek anlamda profesyonel öğretmen yetiştirme ile kâr amacı güden sertifikasyon süreçleri arasındaki sınırları bulanıklaştırmıştır. İronik bir biçimde, köklü üniversiteler bile artık kendi geleneksel öğretmen yetiştirme programlarıyla rekabet eden alternatif sertifikasyon yolları geliştirmiştir.

Araştırmalar, bu alternatif programlarda başarı gösterenlerin çoğunlukla kariyer değiştiren bireyler ya da daha önce farklı mesleklerde finansal güvenliğe ulaştıktan sonra öğretmenliğe dönmek isteyen kişiler olduğunu ortaya koymaktadır (East Texas A&M Office of Education Certification, 2024). Ancak bu durumun gölgeli bir yönü de vardır: Teksas'ta alternatif

sertifikalı öğretmenlerin sayısı bu yıl geleneksel olarak yetişmiş öğretmenleri aşacaktır. Oysa veriler, geleneksel öğretmen yetiştirme programlarından mezun olanların meslekte kalma olasılığının %50 daha yüksek olduğunu göstermektedir (Wurman, 2025).

Benzer eğilimler dünya genelinde de görülmektedir. Bir dönem dünyanın en başarılı Batılı eğitim sistemlerinden biri olarak gösterilen Estonya, bugün yaşanan öğretmen nüfusu ve azalan mesleki bağlılık oranlarıyla benzer sorunlarla karşı karşıyadır. Bu gelişmeler, OECD'nin yıllar önce altını çizdiği temel gerçeği bir kez daha doğrulamaktadır: Bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini aşamaz. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğinin bütünlüğünü koruyabilmek için eğitim sistemleri kısa vadeli çözümler ve piyasa verimliliği yerine, derinlemesine hazırlığı ve uzun vadeli mesleki adanmışlığı öncelemelidir.

Öğretmen yıpranmışlığı ve öğretmen açığı, dünya genelindeki eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu en kalıcı ve endişe verici sorunlardan bazılarını temsil etmektedir. Uluslararası araştırmalardan elde edilen bulgular, bu sorunun hem yapısal hem de bireysel boyutlarını ortaya koymaktadır. 2017 yılında yayımlanan uluslararası öğretmen yıpranmışlığı özel sayısında (Craig, 2017; Kelchtermans, 2017), Birleşik Krallık, Norveç, Hollanda, Avustralya ve Amerika gibi pek çok ülkede benzer eğilimlerin gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Norveç örneği (Smith & Ulvik, 2017) bu durumun çarpıcı bir göstergesidir. Dünyanın en zengin ülkelerinden biri olmasına rağmen Norveç, ekonomik yetersizlikten değil, yaşam tarzı ve iyi oluş kaygılarından kaynaklanan sebeplerle öğretmenleri meslekte tutma sorunuyla karşı karşıyadır. Örneğin, bir öğretmen mesleği bırakarak açık deniz petrol platformunun öğle yemeği odasında çalışmayı tercih etmiştir. Bu pozisyon hem daha yüksek bir gelir hem de daha dengeli bir yaşam sunmuştur. Dikkat çekici biçimde, bu öğret-

men boş zamanlarında vekil öğretmenlik yapmaya devam etmiş; böylece tam zamanlı sorumlulukların getirdiği baskılardan uzak biçimde meslekle bağıni sürdürmüştür. Bu hikaye, refah seviyesi yüksek ülkelerde bile öğretmenliğin duygusal ve zamansal yükünün nitelikli eğitimcileri meslekten uzaklaştırdığı küresel bir paradoksu özetlemektedir.

Birleşik Krallık'ta geçmişte benimsenen daha eski bir yönetsel yaklaşım, bu sorunu, bir öğretmen istifa ettiğinde başarısızlığın öğretmen yetiştirme programından mı yoksa okul sisteminden mi kaynaklandığının kayda geçirilmesi yoluyla ele almaya çalışmıştır (Towers & Maguire, 2017). Bu basit ancak çarpıcı uygulama, günümüzde hala geçerliliğini koruyan temel bir soruyu gündeme getirmiştir: Öğretmenler mesleği, yetersiz hazırlanmış oldukları için mi yoksa çalışma koşulları sürdürülemez hale geldiği için mi bırakıyorlar?

1998 yılından bu yana Houston'da yapılan uzun dönemli gözlemler, öğretmenlerin mesleği bırakma nedenlerine ilişkin bu ikinci olasılığı, yani sistemsal koşulların sürdürülemezliğini güçlü biçimde desteklemektedir. Hem mesleğe yeni başlayanlar hem de deneyimli öğretmenler; kurumsal destekten yoksun kaldıklarında, gerçekçi olmayan beklentilerle karşılaştıklarında veya kronik stres yaşadıklarında öğretmenliği bırakmaktadır. Bir öğretmen yaşadığı durumu "fırtınanın göbeğinde öğretmenlik yapmak" şeklinde tanımlamış ve kısa bir süre sonra mesleğinden ayrılmıştır. Bu ifade, çağdaş eğitimin duygusal çalkantısını son derece çarpıcı biçimde yansıtmaktadır (Craig, 2013b).

Bu örüntülerin temelinde, öğretmenlik mesleğinin en büyük gölgesi olarak nitelendirilebilecek bir gerçek yatmaktadır; öğretmenlerin zamanı üzerinde sonu gelmeyen talepler. Öğretmenlik, stres düzeyi bakımından sürekli olarak en zorlu meslekler arasında yer almaktadır; itfaiyecilik ya da hekimlik gibi yüksek baskı gerektiren işlerle kıyaslanmaktadır (Morrison,

## **Öğretmenlik, özünde derin bir anlam, bağlılık ve insani temas barındıran bir meslek olsa da yapısal baskılar öğretmenlerin iyi oluşunu aşındırmakta ve yetenekli bireyleri sistem dışına itmektedir.**

2022). Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenler, dünyanın herhangi bir yerindeki meslektaşlarından daha fazla resmi çalışma saatine sahiptir. Tüm bu baskılara rağmen, her bir öğrenciye (özel gereksinimli, davranışsal zorluklar yaşayan veya yabancı uyruklu öğrenciler de dahil olmak üzere) bireysel ilgi gösterebilen, sakin ve kontrollü bir tutum sergilemeleri beklenmektedir.

Bu birikimli yük olağanüstü boyutlardadır. Öğretmenler yalnızca öğretimsel sorumluluklarını değil; aynı zamanda idari görevleri, veli beklentilerini ve kendi mesleki gelişim hedeflerini de aynı anda yönetmek zorundadır. Farklı ülkelerden elde edilen veriler, kaygı verici bir eğilimi ortaya koymaktadır: mesleği ilk terk edenler çoğunlukla en yetkin, en özverili ve en yüksek performans gösteren öğretmenlerdir (Yinon & Orland-Barak, 2017). Bu durum, öğretmenlik mesleğinin kalbinde yer alan temel gerilimi özetlemektedir. Öğretmenlik, özünde derin bir anlam, bağlılık ve insani temas barındıran bir meslek olsa da yapısal baskılar öğretmenlerin iyi oluşunu aşındırmakta ve yetenekli bireyleri sistem dışına itmektedir. Bu gerilimleri tanımak ve ele almak, hem öğretmen niteliğini korumak hem de yirmi birinci yüzyıl eğitiminin ahlaki özünü sürdürebilmek açısından hayati önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, Lortie'nin (1975) öğretmenliği "gölgede bırakılan özel bir emek" olarak tanımlayan ifadesi, çağdaş eğitimin temel gerilimini görünür kılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin entelektüel ve duygusal dünyalarını dönüştüren başlıca aktörlerdir; ancak statü, özerklik, zaman ve sürdürülebilir çalışma koşulları açısından yapısal engellerle karşı karşıyadırlar. Bu paradoksun aşılması, öğretmeni yalnızca bir müfredat uygulayıcısı olarak değil, bağlama duyarlı bir "müfredat tasarımcısı" olarak konumlandırmayı; teknolojik yenilikleri etik ve gizlilik ilkeleri çerçevesinde ele almayı; duygusal emeğe yönelik kurumsal destek mekanizmaları (iş yükü dengesi, süpervizyon, esnek çalışma düzenleri) oluşturmayı ve öğ-

retmenlerin karar alma süreçlerine gerçek katılım fırsatları sağlamayı gerektirir. Ayrıca Singapur örneğinde olduğu gibi, kariyer yollarının esnek ve geçirgen biçimlerde yeniden tasarlanması; mesleğin toplumsal statüsünün ise ücret, yetki ve karar süreçlerine katılım aracılığıyla somut biçimde güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin zamanını koruyan, pedagojik yargılarını tanıyan ve mesleki öğrenmelerini destekleyen bu bütüncül yaklaşım hayata geçirilmedikçe, eğitimde kalite ve eşitlik hedeflerinin sürdürülebilir olması mümkün değildir. Ancak bu yaklaşım uygulandığında, öğretmenlik mesleği özel niteliğine layık olacak ve üzerine düşen gölgelerin bir kısmını ortadan kaldıracaktır.

**Tablo 1.** Öğretmenliğin "Özel" ve "Gölgede Bırakılan" Boyutları

| Özel Yönler   | Gölgede Bırakılan Yönler  |
|---|---|
| Öğrencilerle güçlü duygusal bağlar geliştirir; empati ve teşvik yoluyla anlamlı ilişki kurar. | Duygusal yorgunluk, tükenmişlik ve kırılabilirlik riski taşır.                          |
| Kriz dönemlerinde (savaş, afet, pandemi) toplumsal dengeyi ve umudu korur.                    | Sürekli kriz ortamında artan duygusal yük ve psikolojik baskı yaşar.                    |
| Dijital teknolojilerle yenilikçi pedagojik yöntemler geliştirir.                              | Dijital etik, mahremiyet ve güvenlik sorunlarıyla karşılaşır.                           |
| Müfredat oluşturucusu olarak yaratıcılığını, sezgisini ve bağlam bilgisini sürece katar.      | Aşırı standartlaştırma ve "önceden belirlenmiş öğretim" nedeniyle özerklik kaybı yaşar. |
| Öğrencilere rehber, koruyucu ve ahlaki rol model olur.  | Emekleri görünmezdir; toplumsal saygı ve takdir eksikliği yaşanır.                      |
| Toplumsal kalkınmanın ve geleceğin mimarıdır.   | Düşük ücret, sınırlı statü ve yoğun toplumsal denetimle çalışır.                        |
| Akademi, politika ve uygulama arasında köprü kurabilir.                                       | Sınıf deneyimi az aktörlerin kararları öğretmen sesini bastırır.                        |
| Kadın ağırlıklı meslek olarak şefkat, süreklilik ve bağlılık değerlerini taşır.               | "Feminen meslek" algısı nedeniyle statü ve yükselme fırsatları sınırlanır.              |

**Not:** Lortie, 1975; Craig tarafından yorumlanmıştır.



## Öneriler

Öğretmenlere, müfredatı bireysel bağlarına göre uyarlayabilecekleri esneklik ve pedagojik özerklik tanınmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programlarında yansıtıcı düşünme, duygusal dayanıklılık ve etik karar verme becerileri güçlendirilmelidir.

Hizmet içi mesleki gelişimlerde öğretmenlerin iyi oluşu ve mesleki tükenmişlikten korunması için sistematik destek mekanizmaları kurulmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul, üniversite ve politika düzeyinde geçişlere imkan tanıyan hareketli kariyer modelleriyle desteklenmelidir.

Hizmet içi öğretmen yetiştirme süreçleri, nitelik güvencesi ve uzun dönemli mentörlükle denetlenmeli; öğretmenlerin meslekte kalma oranları izlenmelidir.

Öğretmenlerin ders dışı idari yükleri azaltılmalı; planlama ve öz değerlendirme için zaman dilimleri oluşturulmalıdır.

Dijital dönüşüm sürecinde, öğretmenlere etik, mahremiyet ve teknolojinin güvenli kullanımını konularında sürekli mesleki gelişim sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin ekonomik koşulları iyileştirilmeli; adil ücret ve teşvik politikalarıyla mesleğin sürdürülebilirliği ve toplumsal statüsü güçlendirilmelidir.

Öğretmenler üzerindeki program, veli ve yönetim kaynaklı baskılar azaltılmalı; öğretmenlerin mesleki özerklikleri ve karar alma süreçlerindeki söz hakları güçlendirilmelidir.

Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinin eğitim politikalarına yansıtılabilmesi için karar alma süreçlerinde sembolik bir katılım yerine, etkin ve anlamlı bir öğretmen temsili sağlanmalıdır.





## II. BÖLÜM

# TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARIN DÖNÜŞÜMÜ

İLKE

İlim kültür eğitim vakti

epam

ERDEM YATIRIMCI AKADEMİK MERKEZİ

■ İSTANBUL ■  
■ EĞİTİM ■  
■ KONFERANSI ■



**Prof. Dr. Yusuf Alpaydın**

Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Dekan

## Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Geleceği

Türkiye’de eğitim fakültelerinin mevcut durumu ve geleceğine ilişkin değerlendirme yapabilmek için öncelikle öğretmen istihdamı ve mezun sayıları incelenmelidir. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ülkede toplam 1 milyon 187 bin öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 177 bini özel okullarda, geri kalan kısmı ise devlet okullarında görev almaktadır (Şekil 4). Halihazırda Türkiye genelinde 95 eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bu fakültelerde toplam 10.509 öğretim elemanı görev yapmakta olup (YÖK, 2025), **226 bin öğrenci** öğrenim görmektedir. Eğitim fakülteleri her yıl ortalama 40 bin civarında mezun vermektedir (Şekil 4). Bununla birlikte, fen-edebiyat fakülteleri, ilahiyat fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve spor bilimleri fakülteleri gibi fakültelerden mezun olan öğrenciler de öğretmenlik mesleğine yönelebilmektedir. Bu fakültelerde eğitimine devam eden yaklaşık 600 bin öğrencinin önemli bir bölümü mezuniyet sonrasında öğretmen olmayı hedeflemektedir.

2024 yılında KPSS Eğitim Bilimleri Sınavı, Akademiye Giriş Sınavı (AGS) adıyla uygulanmıştır. Sınava giren aday sayısı önceki yıllarda 500 bin civarındayken, bu yıl 400 bine düşmüştür (ÖSYM, 2025). 2025 yılı itibarıyla kamuda öğretmen istihdamı 15 bin kişi olarak gerçekleşmiştir. 2026 yılı için bu sayının 10 bin civarında olması beklenmektedir. Bu veriler, öğretmen adaylarının sayısının yüksek olmasına rağmen istihdamın giderek azaldığını göstermektedir.

2018 yılından 2025 yılına kadar olan döneme ait mezun ve istihdam verileri bu eğilimi desteklemektedir (MEB, 2018; 2019; 2020a; 2021; 2022a; 2023a; 2024a). 2018 yılında yaklaşık 25 bin öğretmen istihdam edilirken 50 bin civarında eğitim fakültesi mezunu verilmiştir (Şekil 5). 2019 ve 2020 yılında 40 bine yakın mezun verilip 40 bine yakın istihdam gerçekleşirken; 2021 yılında ise istihdam 20 bine düşmüş mezun sayısı ise 40 bin düzeyinde kalmıştır. 2022 yılında istihdam 30 bin,

Eğitim Fakülteleri Öğrenci Sayısı



**Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısı**

**1.009.671**



**Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı**

**177.738**

**Şekil 4.** Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı

Kaynak: MEB, 2025



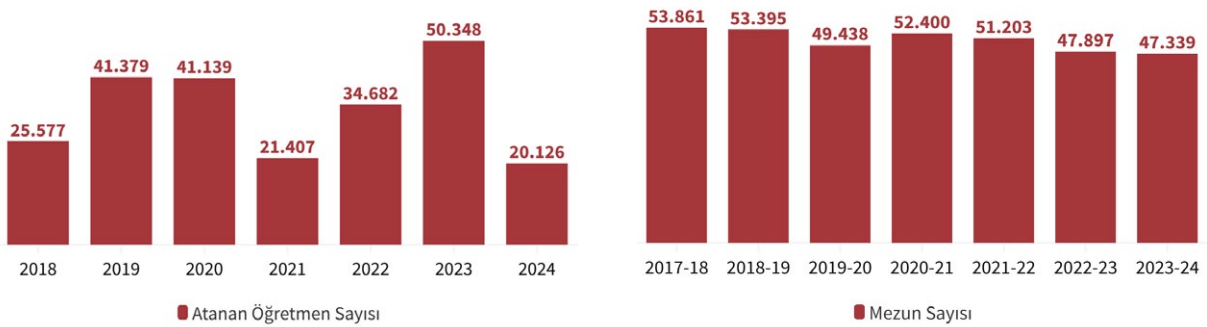


2023 yılında ise 40 bin civarında olmuştur. 2024 ve 2025 yıllarında ise Ekim 2025 tarihine kadar açıklanan rakamlara göre mezun sayısı 40 bin civarında sabit kalmasına rağmen istihdam 10 bin seviyelerine gerilemiştir. Bu durumun çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Demografik gelişmeler bu eğilimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bunun yanında teknolojik gelişmeler de süreci desteklemektedir. Çalışma hayatında teknoloji kullanımının artması, emek yoğun sektörlerde istihdamın azalmasına neden olmaktadır. Eğitim sektörü de bu gelişmelerden etkilenmekte ve öğretmen istihdamı buna paralel olarak düşüş göstermektedir.

Teknoloji, eğitimi önemli ölçüde etkilemekte ve eğitim süreçlerinde yoğun biçimde kullanılmaktadır. Bu nedenle önümüzdeki yıllarda öğretmen istihdamı açısından ortaya çıkacak tablo büyük ihtimalle kamudaki istihdamın ciddi biçimde daralması yönünde olacaktır. Bu durum, öğretmen alımlarının 2000-5000

aralığında seyretmeye devam edeceği yönünde bir öngörü ortaya koymaktadır. Emekli olan öğretmenlerin yerine yeni öğretmenlerin alınması beklenmekte, ancak genel anlamda istihdamın sınırlı kalacağı görülmektedir. Bu değişim sürecine yükseköğretim kurumlarının ve özellikle eğitim fakültelerinin uyum sağlaması gerekmektedir. Öğretmen olmak isteyen bireylerin de bu gerçeği fark ederek buna uygun biçimde tedbirler alması önem taşımaktadır.

Eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme sistemine daha yakından bakıldığında, mevcut durumda beş farklı öğretmen yetiştirme kanalı bulunduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmen yetiştirme sürecidir. İkincisi, ilahiyat fakültelerinde gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme sürecidir. Diğer fakültelerden farklı olarak ilahiyat fakülteleri, uzun süredir kendi bünyelerinde öğretmen yetiştirmekte ve kendilerine özgü bir geleneğe sahip bulunmaktadır. Üçüncü



Şekil 5. Türkiye’de Öğretmen Atamaları ve Eğitim Fakülteleri Mezun Sayıları (2018–2024)

Kaynak: MEB, 2018; 2019; 2020a; 2021; 2022a; 2023a; 2024a

mecra, lisans formasyonu olarak adlandırılan uygulamadır. Fen-edebiyat fakülteleri veya diğer lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler, not ortalamaları 2.50'nin üzerinde olduğu takdirde, Yükseköğretim Kurulu kararı doğrultusunda pedagojik formasyon alabilmektedir. Bu öğrencilerin diplomalarına, geçmişte olduğu gibi "formasyon almıştır" ibaresi eklenmektedir. Bu uygulama son birkaç yıldır yürürlükte. Dolayısıyla, öğrencilerin eğitim fakültelerine yönelmelerini destekleyen rasyonel gerekçeler önemli ölçüde zayıflamış görünmektedir. Nitekim isteyen öğrenciler pedagojik formasyonu daha kolay biçimde alabilmekte, üstelik bu derslerin önemli bir bölümü çevrimiçi olarak yürütülmektedir. Üniversiteler açısından formasyon süreci önemli bir yük oluşturmaktadır. Farklı kampüslerde eğitim gören öğrencilere ücretsiz olarak sunulan bu programın yürütülmesi kolay olmamaktadır. Bu nedenle derslerin çoğu çevrimiçi yapılmakta, öğrenciler yalnızca stajlarını yüz yüze gerçekleştirmektedir. Dördüncü yol ise mezun formasyonu uygulamasıdır. Herhangi bir lisans programını tamamlamış kişiler, bir yıllık pedagojik formasyon sertifikası programına katılarak pedagojik formasyon belgesi alabilmektedir. Son olarak, başlamak

üzere olan Millî Eğitim Akademisi aracılığıyla öğretmen olma uygulaması bulunmaktadır. Böylece beş farklı kanal üzerinden öğretmen yetiştirilmesi söz konusudur.

Bu tablo, öğretmen yetiştirme sisteminin dâğılık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Uzun süredir tartışılan bu durumun sadeleştirilmesi ve bütünleştirilmesi gerektiği konusunda birçok araştırmacı görüş birliği içindedir. Ancak bu sadeleşme süreci bir türlü gerçekleştirilememektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, Millî Eğitim Bakanlığı ile yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğinin sağlıklı bir zemine oturtulamamış olmasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulunun, üniversitelerle birlikte herkesin üzerinde uzlaşabileceği bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturma konusunda bugüne kadar yeterli düzeyde verimli bir işbirliği gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bu durum, mevcut politikanın çerçevesini de belirlemektedir.

Yükseköğretim Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği yapılması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu işbirliği, yükseköğretim kurumlarının kapasitesinin etkin biçimde kullanılmasını sağlamalı, aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığının somut beklenti ve ihti-



yaçlarını da karşılayan bir çerçeve sunmalıdır. Türkiye genelinde 95 eğitim fakültesi, 10.509 akademisyen (YÖK, 2025), güçlü bir fiziki ve teknolojik altyapı ile köklü bir eğitim geleneği bulunmaktadır. Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme alanında uzun bir geçmişe sahiptir. Örneğin Atatürk Eğitim Fakültesi, 1848’de kurulan Osmanlı’nın ilk öğretmen okulu olan Dârülmua’llimîn geleneğini sürdürmektedir. Bu miras, tarihsel olarak güçlü bir kurumsal kapasiteye işaret etmektedir. Dolayısıyla, mevcut kapasitenin etkin şekilde değerlendirilmesi ve öğretmen yetiştirme sisteminin bu temeller üzerine yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Toplumsal karşılığı yüksek kurumlar olarak eğitim fakültelerinin, Millî Eğitim Bakanlığının taleplerine duyarlılık göstermesi açık bir gerekliliktir. Eğitim fakülteleri nihayetinde Bakanlığa hizmet sunmakta, mezunlarıyla Bakanlığa insan kaynağı sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sürecinde Bakanlığın ihtiyaçlarının da dikkate alınması zorunludur. Mevcut durumda öğretmen yetiştirmeye ilişkin birden fazla model bulunmaktadır. Bu modellerin sadeleştirilmesi ve hem Bakanlığın hem de yükseköğretim kurumlarının etkin ve verimli paydaşlar olarak sürece dahil olduğu yeni bir modelin geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye’de eğitim fakülteleri üzerine yapılan araştırmalarda öne çıkan temel eleştirilerden biri, uygulama eksikliğidir. Öğretmen adaylarının staj ve uygulama deneyim sürelerinin yetersiz olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Bu nedenle, geliştirilecek yeni modelin bilimsel araştırmalarla ortaya konulan bu eksiklikleri ve ihtiyaçları dikkate alması büyük önem taşımaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeni bir programa geçilmiş olmakla birlikte, eğitim fakültelerinin bu programı kısa sürede içselleştirip öğretmen yetiştirme süreçlerini bu modele uygun biçimde dönüştürmeleri kolay görünmemektedir. Yükseköğ-

## **Nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinin başarısı, Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulunun güçlü ve verimli bir işbirliği geliştirmesine bağlıdır.**

retim kurumları, doğaları gereği daha yavaş değişen yapılardır. Dolayısıyla bu tür kapsamlı ve hızlı program değişikliklerine uyum sağlama süreci zaman almaktadır. Bununla birlikte, Bakanlığın zaman zaman öğretmen yetiştirme sürecinin dışında kaldığına dair görüşler uzun süredir dile getirilmektedir. Bu durumun artık kalıcı biçimde çözülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlanmasında Millî Eğitim Bakanlığının her zaman aktif bir paydaş olarak yer alması zorunluluk arz etmektedir. Böyle bir işbirliği, eğitim fakültelerinin uygulamaya dönük kapasitelerinin güçlendirilmesi ve yeni modele uyumun sağlıklı biçimde gerçekleştirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır.

Halihazırda eğitim fakülteleri bünyesinde, psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR), özel eğitim, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği gibi alanlarda alternatif program bulunmamaktadır ve bu bölümler lisans düzeyinde eğitim fakültelerinde yürütülmeye devam edecektir. Buna karşılık, fizik, kimya, matematik, biyoloji, edebiyat, Türkçe, tarih ve coğrafya gibi alanlarda hem eğitim fakülteleri hem de fen-edebiyat Fakülteleri gibi diğer yükseköğretim programları aracılığıyla eği-



tim imkanı bulunmaktadır; bu alanlarda yeni yapılanma ve modellemeler gerekmektedir. Uluslararası uygulamalara bakıldığında, branş öğretmenliklerinde genellikle iki aşamalı bir model benimsenmektedir: bireyler önce alan bilgisine yönelik lisans eğitimi almakta, ardından öğretmenlik formasyonu, yüksek lisans programı veya öğretmenlik akademisi gibi uygulama ağırlıklı bir süreçten geçmektedir. Bu yaklaşımda alan bilgisi yükseköğretim kurumlarında kazanılırken, öğretmenlik yeterlikleri farklı mekanizmalarla desteklenmektedir.

Türkiye’de de özellikle branş öğretmenlikleri için benzer bir modelin göz önünde bulundurulması, eğitim fakültelerinin kaynak kullanımını ve program etkinliğini artırabilir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinin mevcut lisans programlarından branş öğretmenliklerinin zamanla kapanması olası görünmektedir. Nitekim bu alanlarda öğrenci talebi giderek azalmakta olup birçok bölümde kontenjanlar boş kalmaktadır. Ayrıca aynı alanda farklı modellerin sürdürülmesi, kaynak kullanımında verimlilik sorunlarına yol açmaktadır.

Sonuç olarak, fizik, kimya, matematik, tarih ve coğrafya öğretmenliği gibi bazı lisans programlarının orta vadede kapanması muhtemeldir. Bu bölümler mevcut koşullar altında

sürdürülebilirliğini yitirmeye başlamıştır. Öğrenciler için alternatif yollar bulunmaktadır; örneğin fen-edebiyat fakültelerinden mezun olanlar, öğretmenlik mesleğine yönelmek istediklerinde formasyon, lisansüstü eğitim ya da öğretmenlik akademisi gibi seçeneklerle bu yeterlikleri kazanabilmektedir. Bu noktada yapılması gereken, yükseköğretim kurumlarının mevcut kapasitesinin etkin biçimde kullanılması ve öğretmen yetiştirme sürecinin bu çerçevede yeniden yapılandırılmasıdır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında mevcut kapasite oldukça yüksek olmakla birlikte, bu kapasitenin etkin biçimde kullanılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığının hem kurumsal ihtiyaçlarının hem de kurumsal motivasyonunun dikkate alınması gerekmektedir. Eğitim fakülteleri ile birlikte, MEB de öğretmen yetiştirme sürecinde gerçek ve aktif bir konumda yer almalıdır.

Bu bağlamda, Türkiye’nin özgün koşulları dikkate alınarak öğretmenlik mesleğine geçişin lisansüstü düzeyde bir eğitim programı üzerinden yapılandırılması gerekir. Uluslararası modellerin birebir aktarılmasından ziyade, ülkenin kendi gerçekliklerine uygun bir model geliştirilmesi önem arz etmektedir. Önerilen modelde, Eğitim Yüksek Lisansı (*Master of*



Education) niteliğinde bir program tasarlanabilir. Bu program, eğitim fakülteleri öğretim üyeleri ile MEB bünyesinde görev yapan uzman öğretmenler ve başöğretmenlerin işbirliğiyle yürütülebilir. Bu açıdan, iş dünyasında yaygın biçimde uygulanan *Master of Business Administration* (MBA) programlarına benzer bir biçimde, eğitime özgü bir profesyonel yüksek lisans modeli geliştirilebilir. Programın ilk yılı daha çok kuramsal içeriklere, ikinci yılı ise uygulamaya dayalı yoğun bir sürece odaklanmalıdır. Uygulama süreci, okullarda MEB personeli ve eğitim fakültesi akademisyenlerinin ortak gözetiminde yürütülecek bir süpervizyon modeli çerçevesinde gerçekleştirilebilir. Böylelikle öğretmen adayları, hem akademik hem de pratik becerileri bütünleştiren bir öğrenme sürecinden geçebilirler.

Bununla birlikte, mevcut durumda öğretmen istihdam alanının daralması, eğitim fakültelerinin misyonlarını yeniden değerlendirmelerini gerekli kılmaktadır. Öğretmen yetiştirme kapasitesinin azalmasına paralel olarak bu fakültelerin sahip oldukları insan kaynağı ve altyapının, Türkiye'nin genel eğitim politikaları ve araştırma-geliştirme faaliyetleri açısından daha geniş bir çerçevede yönlendirilmesi önemlidir. Bu kaynakların verimli biçimde değerlendirilmesi, ülkenin kurulu yükseköğretim kapasitesinin sürdürülebilirliğini de güvence altına alacaktır.

Türkiye'de yaklaşık 1.2 milyon öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2025). Bu büyük ölçek, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye yönelik sistematik bir yapının önemini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede eğitim fakültelerinin temel işlevlerinden biri, artık yalnızca öğretmen yetiştirmek değil, aynı zamanda mevcut öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim süreçlerine destek vermek olmalıdır. Eğitim fakültelerinin, Millî Eğitim Bakanlığı ve özel öğretim kurumlarıyla işbirliği içinde hizmet içi eğitim programları yürütmeleri bu yönde atılmış

## **Yükseköğretim programlarının temel hedeflerinden biri, mezunların istihdam kabiliyetini artırmak olmalıdır.**

önemli bir adımdır. Bu kapsamda, bazı fakülteler kendi bünyelerinde “Hizmet İçi Eğitim Akademisi” benzeri yapılar oluşturarak öğretmenlere yönelik sürekli eğitim faaliyetlerini kurumsallaştırmaya başlamıştır. Bu tür uygulamalar, üniversite ile okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmekte ve akademik bilginin sahaya aktarımını kolaylaştırmaktadır.

Eğitim fakültelerinin okul sistemine katkı sunabileceği bir diğer önemli alan ise okul danışmanlığıdır. Fakülte öğretim üyelerinin okul deneyimi eksikliğine ilişkin eleştiriler, okullarla kurulan daha sistematik işbirliği mekanizmalarıyla giderilebilir. Bu doğrultuda, her eğitim fakültesinin belirli sayıda “proje okulu”, “pilot okul” ya da “laboratuvar okulu” ile yakın ilişki içinde çalışması önerilmektedir. Bu okullar; program geliştirme, materyal tasarımı, öğretim yöntemleri ve yönetim süreçleri gibi alanlarda fakültelerden doğrudan destek alabilir. Fakülteler de bu süreçlerde akademik rehberlik, danışmanlık ve değerlendirme desteği sunarak öğretim kalitesine somut katkılar sağlayabilir. Eğitim fakültelerinin enerji ve kapasitesini bu iki alana (yaşam boyu öğrenme ve okul danışmanlığı) yönlendirmesi, hem öğretmen niteliğinin artırılmasına hem de okul düzeyinde eğitim kalitesinin yükselmesine önemli ölçüde katkıda bulunacaktır.

Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine yönelik istihdamın görece sınırlı olduğu mevcut dönemde, eğitim fakülteleri halen belirli sayıda öğrenci almaya devam etmektedir. Beklenenin aksine, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik talepte belirgin bir azalma görülmemiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde taşıdığı değer ve eğitim fakültelerinin cazibesinin sürdüğünü göstermektedir.

Eğitim fakültelerinin karşı karşıya olduğu en önemli zorluklardan biri, mevcut öğrencilerini belirsizleşen istihdam geleceğine hazırlamaktır. Türkiye’de bazı fakültelerde binlerce lisans öğrencisi bulunmaktadır; örneğin beş binin üzerinde öğrencisi olan fakülteler mevcuttur. Bu geniş öğrenci kitlesinin gelecekteki eğitim sektörü dinamiklerine uygun biçimde yetiştirilmesi, fakültelerin öncelikli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Yalnızca eğitim fakülteleri için değil, tüm yükseköğretim programları için geçerli olan temel gerekliliklerden biri mezunların istihdam edilebilirliğini artırmaktır. Bunun için lisans programlarında genel becerilerin (düşünme, iletişim, araştırma ve problem çözme) oranının artırılması önerilmektedir. Böylece mezunlar, farklı sektörlerde istihdam edilebilecek daha esnek bir yeterlilik setine sahip olabilirler. Mühendislik, sosyal bilimler veya eğitim alanı fark etmeksizin, tüm lisans programlarının belirli düzeyde ortak dersleri paylaşması ve genel beceriler etrafında bütünleşmesi, yükseköğretim sisteminin bütüncül niteliğini güçlendirecektir. Eğitim fakültelerinin bu doğrultuda, program

yapılarını güncelleyerek öğrencilerini yalnızca öğretmenlik mesleğine değil, eğitim ekosisteminin tamamına hazırlamaları gerekmektedir. Günümüzde kitlesel eğitim anlayışından uzaklaşan, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme modelleri dünya genelinde öne çıkmaktadır. Türkiye’de de öğrenci nüfusundaki azalma ve temel altyapının büyük ölçüde tamamlanmış olması, odağın eğitim kalitesine ve bireysel farklılıklara yönelmesini zorunlu kılmaktadır.

Bununla birlikte, eğitimi destekleyen yan sektörler de hızla büyümektedir. Dijital olanakların artışıyla birlikte rehberlik, koçluk, mentörlük, butik etüt merkezleri ve küçük ölçekli eğitim girişimleri yaygınlaşmıştır. Büyük eğitim kurumlarının yerini giderek daha küçük, esnek ve dijital destekli yapılar almaktadır. Bu dönüşüm, eğitim fakültesi öğrencileri açısından yeni istihdam biçimlerinin ve girişimcilik fırsatlarının doğduğu bir alanı işaret etmektedir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinin, öğrencilerini yalnızca kamusal istihdama değil, girişimcilik, yenilikçilik ve eğitim yatırımları alanlarında da desteklemesi gerekmektedir. Fakülteler bu süreci sadece söylem düzeyinde değil, program yapıları, uygulamalı dersleri, danışmanlık mekanizmaları ve proje temelli eğitim modelleri aracılığıyla da kurumsallaştırmalıdır. Öğrencilerin erken dönemlerden itibaren kendi eğitim girişimlerini başlatmaları teşvik edilmeli; öğretmenlik, kamusal istihdamın ötesinde, yaratıcı ve girişimci bir mesleki kimliğe dönüştürülmelidir.

## Öneriler

Yeni öğretmen yetiştirme modellerinin tasarlanmasında fakültelerin mevcut kapasitesinin kullanılması ile MEB'in öğretmenlerin iş görevlerine ilişkin pratik ihtiyaçlarının karşılanmasının kesişim kümesi merkeze alınmalıdır.

Yükseköğretim Kurulu ile MEB arasındaki işbirliği güçlendirilmelidir. Bu işbirliği, yalnızca resmi protokoller veya toplantılarla sınırlı kalmamalı; öğretmen yetiştirme politikalarının planlanması, program tasarımı, staj ve uygulama süreçlerinin koordinasyonu, veri paylaşımı, istihdam öngörülleri ve pedagojik standartların belirlenmesi gibi tüm operasyonel ve stratejik alanları kapsamalıdır.

Öğretmen adaylarının staj ve uygulama deneyimleri artırılmalı, pedagojik ve mesleki beceriler saha deneyimi ile pekiştirilmelidir. Yeni öğretmen yetiştirme modelleri bu eksiklikleri dikkate almalı; staj süreçlerinin niteliği ve süresi planlanırken hem kuramsal bilgi hem de uygulama becerilerinin dengeli şekilde kazandırılması sağlanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programları, teknolojik gelişmelerin eğitim üzerindeki etkisi dikkate alınarak teknolojiye daha uyumlu hale getirilmelidir. Bu kapsamda eğitim teknolojileri, çevrimiçi dersler, dijital araçlar ve interaktif uygulamalar programlara entegre edilerek öğretmen adaylarının hem pedagojik hem de mesleki yeterlikleri desteklenmelidir.

Öğretmen istihdamının sınırlı olması dikkate alınarak, eğitim fakülteleri mezunların yalnızca öğretmenlik mesleğine değil, eğitim ekosisteminin tamamına ve diğer sektörlere yönelmelerini sağlayacak alternatif kariyer yolları geliştirmeli ve mezunların beceri çeşitliliğini artıracak programlar sunmalıdır.

Özellikle ortaöğretim branş öğretmenlikleri lisansüstü düzeyde "Eğitim Yüksek Lisansı (Master of Education)" modeli üzerinden yapılandırılmalıdır. Programın ilk yılı ağırlıklı olarak kuramsal bilgi ve pedagojik temellere, ikinci yılı ise okullarda uygulama ve saha deneyimine odaklanmalıdır. Uygulama süreci, MEB personeli ve eğitim fakültesi akademisyenlerinin ortak gözetiminde yürütülmeli; süpervizyon mekanizmaları ile öğretmen adaylarına hem akademik hem de pratik beceriler bütünlük şeklinde kazandırılmalıdır.

Eğitim fakültelerinin sahip olduğu insan kaynağı ve altyapı, Türkiye genelindeki eğitim politikalarının geliştirilmesi, program tasarımlarının iyileştirilmesi, eğitim araştırmaları ve pedagojik inovasyon çalışmaları gibi alanlarda daha etkin biçimde kullanılmalıdır. Fakültelerin akademik birikimi ve teknolojik altyapısı, ulusal eğitim hedeflerinin belirlenmesi, eğitim stratejilerinin tasarlanması ve uygulanması ile araştırma-geliştirme faaliyetlerinin desteklenmesi için bir kaynak olarak değerlendirilmelidir.

Eğitim fakülteleri, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme modellerine daha fazla odaklanmalıdır. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları farklılık gösterdiği için, öğretmen adaylarının bu farklılıkları tanıyıp etkili şekilde yönlendirebilecek pedagojik becerilerle donatılması gerekmektedir.

Eğitim fakültesi öğretim üyeleri, belirli "proje okulu", "pilot okul" veya "laboratuvar okullar" ile yakın işbirliği yapmalıdır. Okullara program geliştirme, materyal tasarımı, öğretim yöntemleri ve yönetim süreçleri gibi alanlarda akademik destek verilmelidir.



**Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı**

MEB | Millî Eğitim Akademisi Başkanı

## Öğretmen Yetiştirmede Yeni Bir Aktör: Millî Eğitim Akademisi

Millî Eğitim Akademisi; Türkiye’de öğretmen yetiştirme, mesleki gelişim ve eğitim politikalarının geliştirilmesi alanlarında faaliyet göstermek üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulan yeni bir kurumdur. Eğitim sisteminde uzun süredir dile getirilen yapısal ihtiyaçların bir sonucu olarak ortaya çıkan Akademi; öğretmenlik mesleğini güçlendirmeyi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerini bütüncül bir yapıya kavuşturmayı ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmayı amaçlamaktadır. Millî Eğitim Akademisi ne eğitim fakültelerinin alternatifi, muadili ya da rakibidir ne de bu kurumların işlevlerini ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Aksine, eğitim fakülteleri ve diğer öğretmen yetiştirme kurumlarıyla işbirliği içerisinde çalışarak eğitimde niteliği yükseltmeyi ve uygulama kapasitesini artırmayı amaçlayan tamamlayıcı bir yapıdır. Bu yönüyle Akademi, Türkiye’nin öğretmen yetiştirme ekosisteminde yeni bir kurumsal model olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, kamuoyunda “Millî Eğitim Akademisi eğitim fakültelerinden farklı olarak nasıl bir fonksiyon icra edecek?” ya da “Böyle bir kuruma neden ihtiyaç duyuldu?” soruları da sıkça dile getirilmektedir. Bu tür soruların bir kısmı, eğitim kavramına yönelik yanlış bir algının ürünüdür. Çünkü Akademi özü itibarıyla bir

eğitim kurumudur ve eğitimin kendisine karşı bir tutum geliştirilmesi, özellikle eğitimciler açısından kabul edilebilir değildir. Eğitim, birey ve toplum yaşamının her aşamasında gerekli ve süreklilik arz eden bir faaliyettir. Bu nedenle bir eğitimcinin herhangi bir biçimde eğitime veya eğitim verme çabasına karşı olması düşünülemez. “Beşikten mezara kadar eğitim” anlayışı, bu yaklaşımın temelini oluşturur.

Millî Eğitim Akademisi yalnızca öğretmen adaylarına yönelik bir kurum değildir. Aynı şekilde yalnızca mezun öğretmenlere ya da eğitim fakültelerinden diploma almış bireylere hizmet sunan bir yapı da değildir. Akademi, hizmet içi eğitim faaliyetleri yürüten, öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sağlayan ve öğretmenlerin mesleki ilerleme süreçlerine destek olan bir kurumdur. Bu kapsamda son yıllarda başarıyla uygulanmakta olan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitimlerinin yürütülmesi de Akademinin görev alanı içindedir. Millî Eğitim Bakanlığının kararıyla 1 Eylül 2025 Millî Eğitim Akademisinin resmî olarak faaliyetlerine başladığı tarih olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla kamuoyunda anılan bu tarih, Akademinin fiilen göreve başlama sürecini ifade etmektedir.

Akademinin bir diğer önemli görevi ise eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesidir. Bu doğrul-



tuda yönetici eğitimine ilişkin programların planlanması sürmekte olup yakın zamanda bu eğitimlerin de uygulamaya konulması hedeflenmektedir. Böylece Akademi yalnızca öğretmenlere değil, aynı zamanda eğitim sisteminin yönetici kadrolarına yönelik kapasite geliştirme faaliyetleri de yürütecektir.

Millî Eğitim Akademisinin faaliyet alanı yalnızca eğitim vermekle sınırlı değildir. Akademi aynı zamanda eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sunmayı, öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin bilimsel araştırmalar yürütmeyi, yayın faaliyetlerinde bulunmayı ve Millî Eğitim sistemine ilişkin politika önerileri geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu yönüyle Akademi Türkiye'nin eğitim politikaları alanında düşünce üreten, uygulama ile teori arasında köprü kuran stratejik bir kurum niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla Millî Eğitim Akademisi eğitim fakültelerinin alternatifi değil, onları tamamlayan bir yapıdır. Öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmak, eğitim yöneticilerinin mesleki yeterliklerini geliştirmek ve eğitim politikalarının bilimsel temellere dayandırılmasına katkıda bulunmak Akademinin temel varlık nedenini oluşturmaktadır. Kurum, bu işlevleriyle Türkiye'nin eğitim sistemine yeni bir vizyon kazandırmayı hedeflemektedir.

Millî Eğitim Akademisinin yalnızca belirli şehirlerde açılması ya da açılmaması üzerinden yürütülen tartışmaların doğru bir zeminde olmadığını belirtmek gerekir. Akademi binalarının kurulduğu illeri gündeme getirerek konunun yalnızca yerel düzeyde ele alınması, Akademinin genel amacını dar bir alana sıkıştırmak anlamına gelir. Oysa bu kurum binalarının büyük bir kısmı zaten mevcut olup bugüne kadar Eğitim Enstitüsü veya Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü olarak adlandırılmaktaydı. Yeni kanunla birlikte bu yapı değişmiş, söz konusu kurumlar farklı bir işlev ve kimlik kazanmıştır. Eğitim faaliyetlerinin kapsamı genişledikçe doğal olarak yeni eğitim mekanları tasarlanmakta olup bu süreç halen devam etmektedir. Kısa bir süre

## **Millî Eğitim Akademisi, eğitim fakülteleriyle işbirliği içerisinde çalışarak öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmayı ve uygulama kapasitesini geliştirmeyi amaçlamaktadır.**

içinde bu mekanların tamamlanacağı ve kamuoyunda sıkça dile getirilen hazırlık eğitimlerinin de başlatılacağı ifade edilebilir.

Bu noktada birkaç hususa değinmek gerekmektedir. Öncelikle, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun neden gerekli görüldüğü ve hayata geçirilmesiyle ne tür yeniliklerin ortaya çıktığı üzerinde durmak önemlidir. Bilindiği üzere, Türkiye'de kamu personeline ilişkin temel düzenlemeleri içeren 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu yürürlükte ancak bu Kanun öğretmenlik mesleğine özgü bir düzenleme içermemektedir. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak tanımlanması ihtiyacından hareketle Öğretmenlik Meslek Kanunu ile Millî Eğitim Akademisi Kanunu birlikte yürürlüğe girmiştir. Türkiye'de eğitime ilişkin tartışmaların geniş bir karşılık bulmasının temel nedenlerinden biri, Millî Eğitim sisteminin çok geniş bir kitleyi doğrudan etkilemesidir.

**Millî Eğitim Akademisi, Ankara, İstanbul, Erzurum, Gaziantep, Sivas, Aksaray ve Kayseri illerinde faaliyet gösterecektir.**





Halihazırda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi öğretim kurumlarında bir milyonun üzerinde, özel öğretim kurumlarında ise yaklaşık iki yüz bin civarında öğretmen bulunmaktadır. Buna ilave olarak lise, ortaokul, ilkököl ve anaokulu düzeyindeki öğrenciler de dikkate alındığında eğitim sistemi çok büyük bir nüfusu kapsamaktadır. Veliler ve ebeveynler hesaba katıldığında ise Türkiye nüfusunun en az yarısının doğrudan veya dolaylı biçimde eğitim sistemiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Akademisi gibi kurumsal düzenlemeler toplumun geniş kesimleri açısından dikkatle izlenmekte ve yoğun biçimde tartışılmaktadır. Bilginin doğru ya da yanlış biçimde hızla dolaşıma sokulduğu bir dönemde, öğretmenlerin kendi mesleklerine özgü bir kanunla haklarının güvence altına alınması son derece önemli bir gelişmedir. Bu yönüyle söz konusu yasanın hayata geçmiş olması, öğretmenlik mesleği açısından dikkate değer bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Bundan önceki dönemde öğretmen yetiştirme süreçleri halihazırda yürütülmekteydi. Ancak bundan sonra nasıl bir yapılanmanın ortaya çıkacağı, üzerinde durulması gereken bir konudur. Şimdiye kadar Türkiye’de, hat-

ta dünyada dahi tek tip bir öğretmen yetiştirme modeli hiçbir zaman var olmamıştır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci incelendiğinde yalnızca eğitim fakültelerinin değil; aynı zamanda fen-edebiyat fakülteleri, ilahiyat fakülteleri, mühendislik fakülteleri ve farklı branşlardaki birçok lisans programının da öğretmenliğe geçiş için kaynak teşkil ettiği görülmektedir. Bu durum Millî Eğitim Akademisinin getirdiği yeni bir uygulama değil, geçmişten bugüne süregelen bir yapının devamıdır. Öğretmenliğe kabul süreci, kimi zaman eş zamanlı olarak alınan pedagojik formasyon veya öğretmenlik meslek bilgisi dersleri aracılığıyla kimi zaman da eğitim fakültesi mezuniyetinden sonra alınan formasyon eğitimiyle gerçekleştirilmiştir. Bugün ise bu süreçlerde bir değişim yaşanmakta ve yeni modeller gündeme gelmektedir.

Dünya ölçeğinde öğretmenlik modellerine bakıldığında özellikle erken çocukluk ve ilköğretim düzeyinde farklı uygulamaların bulunduğu görülmektedir (Harita 1). Ortaöğretim düzeyinde ise Türkiye’ye benzer veya Türkiye’den ayrılan çeşitli örnekler mevcuttur (Harita 2). Bazı ülkelerde öğretmenlik eğitimi üniversite eğitimiyle bütünleşik biçimde



**Harita 1.** Öğretmen Yetiştirme Modelleri - Erken Çocukluk ve İlköğretim Düzeyleri

**Kaynak:** European Commission EACEA/Eurydice Reports (2018, 2023a)



**Harita 2.** Öğretmen Yetiştirme Modelleri - Ortaöğretim Düzeyi

**Kaynak:** European Commission EACEA/Eurydice Reports (2018, 2023a)

**Millî Eğitim Akademisi,  
dünyadaki örneklerin  
incelendiği, ulusal ve  
uluslararası literatürün  
değerlendirildiği, öğretmen  
ve ebeveyn görüşlerinin  
analiz edildiği kapsamlı  
bir araştırma süreci  
sonucunda oluşturulmuş  
kurumsal bir modeldir.**

yürütülürken bazı ülkelerde ise üniversite eğitimi tamamlandıktan sonra öğretmenlik meslek eğitimi verilmektedir. Avrupa'da da bu iki farklı uygulamaya dair çeşitli modeller bulunmaktadır.

İlköğretim ve öncesi düzeyde olduğu gibi bu modellerin içerikleri de ülkeden ülkeye değişmektedir. Bugün dünyada görece başarılı kabul edilen Fransa, Almanya, İngiltere ve İtalya gibi ülkelerde Türkiye'nin yeni hayata geçirmeye başladığı Millî Eğitim Akademisi benzeri kurumların mevcut olduğu görülmektedir. Ancak bu ülkelerde de tek tip bir uygulama söz konusu değildir.

Bazı ülkelerde öğretmenlik eğitimi üniversitelerle entegre biçimde yürütülmekte, üniversitelerle paylaşılan bir yapı içinde gerçekleştirilmektedir. Bu durum, Türkiye'de geçmişte uygulanan pedagojik formasyon modeline kısmen benzetilebilir. Bunun yanı sıra, bazı ülkelerde öğretmenlik eğitimi tamamen eğitim bakanlıklarının yürüttüğü bir faaliyet ola-

rak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim süreleri de Türkiye'deki gibi her fakülte için 4 yıl şeklinde değil; 3+1,5 yıl, 2 yıl veya 1 yıl gibi farklı sürelerle düzenlenmektedir. Bu süreler, bakanlıkların doğrudan veya üniversitelerle işbirliği içinde düzenledikleri programlara göre değişiklik göstermektedir.

Bu noktada özellikle vurgulanması gereken husus şudur; Millî Eğitim Akademisi gibi bir kurumun ortaya çıkması, sadece Türkiye'ye özgü ya da kısa süreli bir tasarı sonucu oluşmuş bir girişim değildir. Aksine bu kurumun kuruluş sürecinde dünyadaki örnekler incelenmiş, Türkiye'deki ve uluslararası literatür taranmış, akademik çalışmalar değerlendirilmiş; Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin bu konudaki beklenti, ihtiyaç ve eksiklikleri tespit edilmiştir. Bu süreçte yalnızca öğretmenlerin değil, ebeveynlerin de öğretmenlerle ilgili görüş ve beklentileri dikkate alınmış olup bu veriler değerlendirilmiş ve tüm bu geri bildirimlerin bütüncül bir analizinden sonra bir tasarı oluşturulmuştur. Dolayısıyla Millî Eğitim Akademisi rastlantısal veya geçici bir uygulama değil; araştırma, analiz ve karşılaştırmalı incelemeler sonucunda oluşturulmuş kurumsal bir modeldir.

Mevcut durumda yalnızca eğitim fakültelerinden veya onlara benzer kurumlardan öğretmen temin edilmesi arzu edilmekte ancak bu durumun çeşitli yapısal nedenlerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Talim ve Terbiye Kurulunun 9 sayılı kararına göre öğretmen temini 89 farklı alandan yapılmaktadır (Şekil 6). Bu 89 alanın yalnızca altısında öğretmen ihtiyacı doğrudan eğitim fakülteleri tarafından karşılanabilmektedir (MEB, 2014a). Dolayısıyla eğitim fakültelerinin tek başına öğretmen yetiştirdiği alan sayısı altıdır.

24 Kasım 2025 tarihinde ataması duyurulan 15 bin öğretmen kontenjanının yaklaşık 10 bin veya daha fazlasının bu altı branşa ait olacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte,





**Şekil 6.** Öğretmenlik Atama Alanlarının Kaynak Alanlara Göre Dağılımı

**Kaynak:** Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 9 Sayılı Karar

eğitim fakülteleri dışında kalan fakültelerden de öğretmen temini devam etmektedir. Örneğin, okul öncesi öğretmenliği branşında hem eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunları hem de çocuk gelişimi gibi farklı fakültelerden mezun olan hatta geçmişte açıköğretim fakültelerinden mezun bireyler öğretmen olarak atanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen ihtiyacının karşılanmasında farklı fakülte ve program mezunlarının da sürece dahil edildiği bir yapı söz konusudur.

Benzer şekilde, bazı branşlarda bu çeşitliliğin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, müzik öğretmenliği branşında Talim ve Terbiye Kurulunun 9 sayılı kararına göre 16 farklı branştan mezun olan kişiler öğretmen olarak atanabilmektedir. Bu karar, bir kitapçık niteliğinde olup öğretmen teminine ilişkin geniş kapsamlı düzenlemeler içermektedir. Aynı şekilde bilişim teknolojileri öğretmenliği için 19 branştan, matematik öğretmenliği için 5 branştan, İngilizce öğretmenliği için ise çeşitli branşlardan mezun bireylerin atanabildiği görülmektedir (Tablo 2).

**Talim ve Terbiye Kurulunun 9 sayılı kararına göre öğretmen atamaları toplam 89 farklı alandan yapılmakta; bu da öğretmenliğin yalnızca eğitim fakülteleriyle sınırlı kalmayan çok alanlı bir meslek haline geldiğini göstermektedir.**

**Tablo 2.** Öğretmenliğe Kaynak Yükseköğretim Programlarına Örnekler

| Alan                         | Kaynak Program  |
|------------------------------|---|
| <b>Bilişim Teknolojileri</b> | 1. Bilgisayar Öğretmenliği  |
|                              | 2. Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği   |
|                              | 3. Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği   |
|                              | 4. Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği/Eğitimi                                      |
|                              | 5. Bilgisayar Mühendisliği  |
|                              | 6. Bilgisayar Bilimleri Mühendisliği  |
|                              | 7. Kontrol ve Bilgisayar Mühendisliği   |
|                              | 8. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği                                   |
|                              | 9. Matematik-Bilgisayar Bölümü  |
|                              | 10. İstatistik ve Bilgisayar Bilimleri  |
|                              | 11. Bilgisayar Teknolojisi Bölümü/Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Bölümü |
|                              | 12. Bilgi Teknolojileri   |
|                              | 13. Yazılım Mühendisliği  |
|                              | 14. Bilişim Sistemleri Mühendisliği   |
|                              | 15. Bilgisayar ve Kontrol Teknolojisi Öğretmenliği                                    |
|                              | 16. Elektronik ve Bilgisayar Bölümü   |
|                              | 17. Bilişim Sistemleri ve Teknolojileri   |
|                              | 18. Bilgisayar Bilimleri  |
|                              | 19. Yönetim Bilişim Sistemleri  |
| <b>Müzik</b>                 | 1. Müzik Öğretmenliği   |
|                              | 2. Müzik Bölümü   |
|                              | 3. Devlet Konservatuvarı  |
|                              | 4. Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı  |
|                              | 5. Güzel Sanatlar Fakültesi   |
|                              | 6. Güzel Sanatlar ve Mimarlık Fakültesi   |
|                              | 7. Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi  |
|                              | 8. Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi                                       |
|                              | 9. İcra Sanatları Fakültesi   |
|                              | 10. Müzik Bilimleri ve Teknolojileri Fakültesi  |
|                              | 11. Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi  |
|                              | 12. Sanat ve Tasarım Fakültesi  |
|                              | 13. Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi  |
|                              | 14. Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi   |
|                              | 15. Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı   |
|                              | 16. Türk Müziği Devlet Konservatuvarı   |

| Alan             | Kaynak Program  |
|------------------|---|
| <b>Matematik</b> | 1. Matematik Öğretmenliği                                       |
|                  | 2. Matematik Bölümü   |
|                  | 3. Matematik-Bilgisayar Bölümü                                  |
|                  | 4. Matematik Mühendisliği                                       |
|                  | 5. Matematik ve Bilgisayar Bilimleri Bölümü                     |
| <b>İngilizce</b> | 1. İngilizce Öğretmenliği                                       |
|                  | 2. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü                             |
|                  | 3. Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü                         |
|                  | 4. Mütercim-Tercümanlık Bölümü (İngilizce)                      |
|                  | 5. İngiliz Dil Bilimi Bölümü                                    |
|                  | 6. Çeviribilim Bölümü (İngilizce)                               |
|                  | 7. İngiliz Dili ve Kültürü Bölümü                               |
|                  | 8. Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Türkçe / İngilizce / Fransızca) |
|                  | 9. İngilizce Mütercim ve Tercümanlık                            |
|                  | 10. İngiliz Dili Eğitimi  |

**Kaynak:** Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 9 Sayılı Karar

**Tablo 3.** Öğretmenlik Uygulamasına Katılan Öğrenci Sayıları

| Yıl              | Yarıyıl | Formasyon Öğrenci Sayısı | Lisans Öğrenci Sayısı | Yarıyıl Toplamı | Genel Toplam |
|------------------|---------|--------------------------|-----------------------|-----------------|--------------|
| <b>2020-2021</b> | Güz     | 15.011                   | 17.134                | 32.145          | 50.000       |
|                  | Bahar   | -                        | 60.704                | 60.704          |              |
| <b>2021-2022</b> | Güz     | 22.304                   | 53.646                | 75.590          | 80.000       |
|                  | Bahar   | 22.846                   | 63.323                | 86.169          |              |
| <b>2022-2023</b> | Güz     | 37.871                   | 62.047                | 99.918          | 95.000       |
|                  | Bahar   | 35.443                   | 61.482                | 96.925          |              |
| <b>2023-2024</b> | Güz     | 38.039                   | 54.992                | 93.031          | 208.865      |
|                  | Bahar   | 56.383                   | 59.451                | 115.834         |              |

**Kaynak:** Millî Eğitim Bakanlığı, 2020b; 2024b

**Tablo 4.** Dünyada Öğretmenlik Uygulaması

| Ülke     | Süre     |
|----------|----------|
| Fransa   | 216 saat |
| Belçika  | 160 saat |
| İspanya  | 550 saat |
| Hollanda | 370 saat |
| İtalya   | 550 saat |
| Türkiye  | 96 saat  |

Kaynak: MEB, 2024c

Pedagojik formasyon, Türkiye’de uzun süredir tartışılmakta olan bir konudur ve hala gündemdeki yerini korumaktadır. Bununla birlikte konuya ilişkin belirsizliklerin artık giderilmesi gerekmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi 7528 sayılı Kanun uyarınca Millî Eğitim Bakanlığı, pedagojik formasyon uygulamasını kaldırmıştır. Bu doğrultuda, formasyon belgesi almak artık Millî Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak atanabilmek için bir zorunluluk teşkil etmemektedir. Başka bir ifadeyle formasyon belgesine sahip olup olmamak öğretmenlik mesleğine kabul açısından belirleyici bir unsur değildir. Bugüne kadar uygulanan formasyon süreci bu doğrultuda yürütülmüş ve bugün gelinen noktada artık geçerliliğini yitirmiştir. Sayılar da bu sürecin değişkenliğini göstermektedir zira önceki yıllarda formasyon öğrencilerinin sayısında inişli çıkışlı bir tablo gözlenmiştir (Tablo 3). Büyük olasılıkla bu yıl formasyon öğrencileriyle son kez birlikte olunacaktır. Bu nedenle, eğer ileride benzer bir uygulama gündeme gelecekse bunun için yeni bir standart belirlenmesi gerekmektedir. Ancak mevcut durumda formasyon uygulamasının devam etmesinin anlamlı bir karşılığı bulunmamaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulama sahalarının yetersizliği önemli bir problemdir. Halihazırda öğretmen adaylarının uygulama saatleri yaklaşık 96 saat civarındadır (Tablo 4). Hedefimiz, bu süreyi dünya orta-

lamasına uygun biçimde 400–500 saat düzeyine çıkarabilmektir. Hazırlık eğitimi süreci de bu doğrultuda yeniden yapılandırılacaktır. Eğitim şûralarına bakıldığında öğretmenlik uygulamasının artırılmasına yönelik önerilerin 2006, 2010, 2014 ve 2021 Millî Eğitim Şûralarında gündeme geldiği görülmektedir (MEB, 2006; 2010; 2014b; 2021c). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya daha fazla ağırlık verilmesi yönündeki ihtiyaç uzun süredir dile getirilmektedir.

Millî Eğitim Akademisi fikrinin geçmişine bakıldığında 1989 yılına kadar uzanan bir serencamdan söz edilebilir. Bu düşünce, çeşitli tartışmalar ve hazırlık süreçleri sonucunda olgunlaşmış; nihayet 2024 yılında hayata geçirilmiştir. Millî Eğitim Akademisinin görevleri yasada açık biçimde tanımlanmıştır. Buna göre Akademi; hazırlık eğitimi yürütmek, yönetici eğitimi ve mesleki gelişim faaliyetleri düzenlemek, eğitim politikaları geliştirmek ve yayın çalışmaları yürütmek gibi çok yönlü ve geniş bir görev alanına sahiptir.

Akademinin teşkilat yapısına bakıldığında en üstte Akademi İzleme ve Yönlendirme Kurulu adıyla tanımlanan bir üst kurul bulunmaktadır. Bunun altında akademi başkanı, onun altında akademik kurul, ardından daire başkanlıkları, eğitim görevlileri ile eğitim ve uygulama merkezleri yer almaktadır. Bu teşkilat yapısı, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk kez hayata geçirilen bir modeldir.

Akademinin yapısı, Talim ve Terbiye Kurulundan esaslı biçimde ayrılmaktadır. Diğer kurumlara da benzerlik taşımamaktadır. Çünkü Akademinin üstünde bir kurul bulunmakta; Akademik Kurul hem karar alma hem de bu kararları hazırlama görevini bizzat yürütmektedir. Akademiye toplam dokuz daire başkanlığı bulunmaktadır. Bu daire başkanlıklarının bir kısmı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden devredilmiştir. Bununla birlikte Akademi bünyesinde yeni oluşturulan Dijital İçerikler ve Yayınlar Daire Başkanlığı



ile Maarif Arşivi ve Müzeler Daire Başkanlığı gibi birimler bu yapıya özgü yeniliklerdir.

Öğretmen istihdam sürecine ilişkin, hazırlık eğitimine kabul koşulları arasında daha önce öğretmenlik için aranan temel şartlar bulunmaktadır. Bu şartlar doğrultusunda yürütülen süreç Akademi Giriş Sınavı (AGS) sonrasında Akademiye kabul edilme ile devam etmektedir. Akademiye alınan aday öğretmenlerin hazırlık eğitiminin içeriğine bakıldığında temel hedeflerden birinin öğretmenlik uygulamasının niteliğini artırmak olduğu görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin mevcut uygulamalara kıyasla daha verimli ve etkili bir eğitim sistemiyle

karşılaşmaları hedeflenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe, ülkeye ve millete duydukları güveni pekiştirecek; mesleklerine olan aidiyet duygularını güçlendirecek kültür merkezli bir eğitim modeli tasarlanmaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu biçimde ders içerikleri güncellenmekte ve bu içeriklerin uygulama süreçlerine yansıtılmasını güçlendirmeye yönelik özel alan eğitimi bileşenleri geliştirilmektedir. Eğitim fakültesi dışındaki alanlardan mezun öğretmen adaylarına yönelik olarak ise pedagojik yeterlikleri bütüncü nitelikte tamamlayıcı öğretmenlik eğitimleri tasarlanmaktadır.

## Öneriler

Eğitim fakülteleri ile Millî Eğitim Akademisi arasında sistematik işbirliği mekanizmaları oluşturulmalı; ortak programlar, staj uygulamaları ve araştırma projeleri hayata geçirilmelidir.

Öğretmen yetiştirme programlarında uygulama temelli bileşenlerin kapsamı ve süresi genişletilmelidir.





## III. BÖLÜM

# ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİKLERİ



Prof. Dr. Mustafa Yunus Eryaman

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Öğretim Üyesi, INASED Başkanı

## 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğretmen Yeterliliklerini Yeniden Düşünmek: Yapay Zeka, Büyük Veri Analitiği ve Pratik Bilgelik

Eğitim politikalarının şekillenmesinde yalnızca devlet kurumlarının değil, aynı zamanda sivil toplum kuruluşlarının eleştirel ve yapıcı katkılarının da önemli bir rol oynadığı görülmektedir. İstanbul Eğitim Konferansı gibi platformlar, politika yapıcılar, akademisyenler, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında çok boyutlu bir etkileşim zemini oluşturarak, eğitim alanında ortak bir düşünsel çerçevenin geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

21. yüzyıl becerileri bağlamında öğretmen yeterliliklerinin yeniden değerlendirilmesi gerekliliği giderek daha belirgin hale gelmektedir. Bu doğrultuda öncelikle, öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü anlamlandırmak amacıyla yapay zeka, büyük veri analitiği ve pratik bilgelik (*Phronesis*) olmak üzere üç temel kavrama odaklanılacaktır. Öğretmenlik mesleğinin bu kavramlar ekseninde ele alınması, mevcut durumun kapsamlı biçimde değerlendirilmesine, karşılaşılan sorun alanlarının tespitine ve çözüm odaklı yaklaşımların geliştirilmesine önemli katkılar sunacaktır.

Öğretmen yeterliliklerine ilişkin uluslararası literatür, konunun kuramsal temelini oluşturmaktadır. Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Başkanı Barbara Schneider ile ortaklaşa hazırlanan *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice* (Eğitim Politikaları, Araştırmaları ve Pratiğinde Kanıta Dayalılık ve Toplumsal Fayda) adlı eser, OECD uzmanlarının katkılarıyla 24 ülkenin eğitim sistemini incelemekte ve eğitim politikalarının oluşturulmasında bilimsel kanıtların kullanılmasına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz sunmaktadır. Bu çalışma, kanıta dayalı politika üretiminin eğitimde etkinliği artırma-daki rolüne işaret etmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin felsefi boyutuna ilişkin önemli bir diğer kaynak, *Teaching and Practical Philosophy* (Öğretmenlik ve Pratik Felsefe) başlıklı eserdir. Bu çalışmada, Hans-Georg Gadamer'in *phronesis* (pratik bilgelik) kavramı ile Jürgen Habermas'ın iletişimsel eylem kuramı çerçevesinde öğretmenlik pratiğini, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda iletişimsel, etik ve düşünsel bir etkinlik olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenliğin





entelektüel, reflektif ve değer temelli bir meslek olarak yeniden tanımlanmasını önermekte; kavramı Türk eğitim geleneğinde yer alan irfan anlayışıyla bütünleştirmektedir.

Bir diğer önemli katkı, *Using Big Data in Evidence Informed School Evaluation* adlı eserde yer alan büyük veri ve yapay zeka temelli okul değerlendirme yaklaşımıdır. Bu model, eğitim kurumlarında veri temelli karar alma süreçlerini güçlendirmekte; öğretmen performansı, kurumsal mükemmeliyet ve kalite güvencesi alanlarında ölçülebilir, analitik bir değerlendirme çerçevesi önermektedir. Eğitimde büyük verinin kullanımı, yalnızca sayısal analizleri değil, aynı zamanda pedagojik iyileştirme ve stratejik planlama süreçlerini de kapsayan bütüncül bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Son olarak, *Education Science, Evidence and the Public Good* adlı kitap serisi, Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği (*World Education Research Association-WERA*) tarafından yayımlanmakta olup, uluslararası düzeyde eğitim politikalarının bilimsel ve etik temellerini tartışmaya açan bu seri, farklı ülkelerin eğitim verilerini karşılaştırmalı olarak ele alan çalış-

malara yer vermekte ve küresel eğitim araştırmalarına önemli bir katkı sunmaktadır.

Eğitimde gündem maddelerinden biri paradigma değişimi meselesidir. Günümüzün en belirgin özelliği değişimdir. Değişim, hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle toplumsal, ekonomik ve kurumsal yapılarda köklü dönüşümler yaratmaktadır. Bununla birlikte, değişimin yalnızca yönü değil, aynı zamanda hızı da dikkat çekicidir. Özellikle yükseköğretim kurumlarının bu hızlı dönüşüme uyum sağlama konusunda çeşitli zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bu durum, devlet kurumlarının, politika yapımcıların ve uygulayıcıların değişime hazırlık düzeylerini yeniden gözden geçirmelerini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, günümüzde eğitim alanında yeni bir döneme, değişime uyumun belirleyici olduğu bir çağa girildiği söylenebilir.

Bu dönüşüm süreci, öğretmenlerin rollerinde de önemli değişimlere yol açmıştır. Günümüz öğretmenlerinden yalnızca bilgi aktaran bireyler olmaları değil, aynı zamanda araştırmacı, yansıtıcı ve pratik bilgiye dayalı kararlar alabilen profesyoneller olmaları beklenmek-

tedir. Uluslararası literatürde araştırmacı öğretmen, yansıtıcı uygulayıcı ve pratik bilgeliği gibi kavramlar, öğretmenlik mesleğinin niteliğini tanımlayan temel unsurlar haline gelmiştir. Bu kavramlar, değişimin hızına uyum sağlayabilen, esnek düşünebilen, girişimci, yenilikçi ve veriye dayalı karar verebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından önemli göstergeler olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye’de öğretmen yeterliliklerine ilişkin çalışmalar, ulusal eğitim politikalarının gelişiminde önemli bir yere sahiptir. 1980’lerin sonu ile 1990’ların sonunda, Yükseköğretim Kurulu ve Dünya Bankası işbirliğinde öğretmen yeterlilikleri çerçevesi hazırlanmıştır. Bu çerçeve, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin standartlarının oluşturulmasına yönelik ilk kurumsal girişimlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

2002 ve 2006 yıllarında ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmen yeterliliklerini belirleme sorumluluğunun kendisine ait olduğunu ifade ederek yeni çerçeve raporlar yayımlamıştır. Bu raporlar yalnızca yeterlilik alanlarını tanımlamakla kalmamış, aynı zamanda bu yeterliliklerin ölçülmesine yönelik performans göstergelerini de içermiştir. 2006 tarihli performans yeterlilikleri çerçevesinde 233 performans göstergesinin belirlendiği görülmektedir. Bu yönüyle Bakanlık, öğretmenlik mesleğinin ölçülebilir ve değerlendirilebilir yönlerinin geliştirilmesi açısından önemli bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Ancak 2017 yılına gelindiğinde, 233 farklı performans göstergesinin uygulanması ve ölçülmesi konusunda çeşitli güçlükler ortaya çıkmıştır. Bu sorunları aşmak amacıyla, üç temel alan, alt alanlar ve toplamda 65 yeterlik göstergesi içeren yeni bir öğretmen yeterlilikleri çerçevesi hazırlanmıştır. Aradan geçen yaklaşık on yıllık süreç göz önünde bulundurulduğunda, bu çerçevenin güncellenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Güncelleme çalışmaları kapsamında, mevcut göstergele-

rin çağın gereksinimleriyle uyumlu hale getirilmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının 21. yüzyıl becerileri konusundaki çalışmaları da dikkat çekicidir. Özellikle 2023 yılında yayımlanan *21. Yüzyıl Becerileri* raporu, hem değer temelli bir yaklaşımı hem de çağın gerektirdiği bilişsel ve sosyal becerileri bütüncül biçimde ele alan kapsamlı bir belgedir. Bu çalışma, Türkiye’de eğitimde çağdaş yaklaşımların politika düzeyinde karşılık bulmasının önemli bir örneğini oluşturmuştur.

Uluslararası karşılaştırmalar incelendiğinde, Amerika Birleşik Devletleri ve Singapur gibi ülkelerde öne çıkan tüm 21. yüzyıl becerilerinin Millî Eğitim Bakanlığının politika belgelerinde yer aldığı görülmektedir. Bu becerilerin 2024-2025 yıllarında uygulanmaya başlanan Maarif Modeline de yansıtıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, Türkiye’nin eğitim politikalarının küresel eğilimlerle uyumlu biçimde şekillendiğini göstermektedir.

Uluslararası düzeyde en fazla referans alınan çerçevelerden biri olan P21 (*Partnership for 21st Century Learning*) modeli, 21. yüzyıl becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği gibi temel alanlar üzerinden tanımlamaktadır (Tablo 5). Benzer biçimde, **OECD’nin 2030 Eğitim Çerçevesi** de bireylerin geleceğin toplumsal ve ekonomik gereksinimlerine uyum sağlayabilmesi için gerekli bilişsel, duygusal ve etik yeterlilikleri vurgulamaktadır. Türkiye’nin MEB 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelendiğinde, bu uluslararası göstergelerin büyük ölçüde yerli politika belgelerine entegre edildiği görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’nin öğretmen yeterlilikleri ve 21. yüzyıl becerilerine ilişkin politika yöneliminin, uluslararası standartlarla örtüşen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, hem Türkiye’de hem de uluslararası düzeyde benzer biçimde karşılaşılan bazı temel sorunlar bulunmaktadır. Bu



**Tablo 5.** 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinin Karşılaştırmalı Analizi

| Beceri Alanı                  | P21 Çerçevesi  | OECD Çerçevesi                                | MEB 2023 Raporu Modeli   |
|-------------------------------|--|---|--|
| Düşünme Becerileri            | Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, Yaratıcılık ve Yenilik                             | Eleştirel Düşünme, Yaratıcılık, Problem Çözme | Üst Düzey Düşünme Becerileri (Yaratıcı, Eleştirel, Problem Çözme, Yansıtıcı, Analitik Düşünme, Üst biliş)                        |
| İletişim & İşbirliği          | İletişim, İşbirliği  | İletişim, İşbirliği                           | Dil ve İletişim Becerileri (Etkin Dinleme, Müzakere); Sosyal ve Duygusal Beceriler (İşbirlikli Çalışma)                          |
| Dijital Yetkinlikler          | Bilgi, Medya ve BİT okuryazarlığı  | Dijital Okuryazarlık                          | Okuryazarlık Becerileri (Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Medya, Veri ve Görsel Okuryazarlık)                                    |
| Kişisel & Sosyal Yetkinlikler | Esneklik, Uyum, Girişimcilik, Öz-Yönelim, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Liderlik | Sorumluluk, Empati, Öz-denetim                | Sosyal ve Duygusal Beceriler (Empati, Esneklik, Çatışma Çözme); Benlik Becerileri (Öz yeterlilik, Öz Düzenleme, Sebat, Liderlik) |
| Vatandaşlık & Sorumluluk      | Küresel Farkındalık, Yurttaşlık Okuryazarlığı  | Küresel Yetkinlik                             | Okuryazarlık Becerileri (Vatandaşlık, Çevre Okuryazarlığı); Benlik Becerileri (Sorumluluk Alma)                                  |
| Öğrenme Yetkinliği            | (Dolaylı olarak var)   | Öğrenmeyi Öğrenme                             | Öğrenme Becerileri (Öğrenmeyi Öğrenme, Aktif Öğrenme); Benlik Becerileri (Merak, Motivasyon)                                     |

sorunların başında, öğretmen yeterliliklerinin ölçülmesinde ve uygulanmasında kullanılacak performans göstergelerinin belirlenmesi, güncellenmesi ve ölçme süreçlerinin kanıta dayalı, bilimsel ve nesnel biçimde yürütülmesi gelmektedir. 21. yüzyıl becerilerini ve yeterlilikleri tanımlamak önemli olmakla birlikte, bu becerilerin nasıl ölçüleceği ve ölçme sonuçlarının nasıl politika süreçlerine dönüştürüleceği kritik bir problem alanı oluşturmaktadır. Diğer yandan performans değerlendirmesini yürütecek kişi, kurum ve kuruluşların yeterlilikleri de ayrı bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, öğretmen yeterlilikleri ve 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde geliştirilen eğitim programlarını değerlendiren uzmanların da yeterlilik düzeylerinde eksiklikler bulundu-

ğunu göstermektedir. Bu durum, değerlendirme süreçlerinin geçerliliğini ve güvenilirliğini olumsuz etkileyerek politika uygulamalarının etkinliğini sınırlamaktadır. Bu nedenlerle, öğretmen yeterliliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin süreçlerin bilimsel verilere dayandırılması, göstergelerin düzenli biçimde güncellenmesi ve değerlendirme mekanizmalarında görev alan uzmanların mesleki gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitimde sürdürülebilir nitelik artışı, yalnızca politika belgelerinin hazırlanmasıyla değil, bu belgelerin bilimsel, sistematik ve uygulamaya dönük biçimde yaşama geçirilmesiyle mümkün olacaktır.

Okul performansı, öğrenci başarısı ve öğretmen nitelikleri arasındaki ilişkinin nesnel ve

---

**Öğretmenlerin gelişimi,  
yalnızca bürokratik bir  
zorunluluk olarak değil,  
mesleki kimliğin bir  
parçası ve içselleştirilmiş  
bir sorumluluk olarak  
görülmelidir.**

---

bütüncül biçimde belirlenmesi, uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Ulusal düzeyde yükseköğretime geçiş sınavlarının kaldırılması, portfolyo temelli değerlendirmelerin yaygınlaştırılması gibi öneriler sıkça dile getirilmekte, ancak bu önerilerin sürdürülebilir biçimde uygulanması çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu durum, eğitimde değerlendirme sistemlerinin daha dengeli, çok boyutlu ve kanıta dayalı biçimde yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde karşılaşılan en önemli risklerden biri sürecin mekanikleşmesi ve bürokratikleşmesidir. 2006 yılında hazırlanan öğretmen yeterlilikleri çerçevesinde yer alan 230'dan fazla performans göstergesi, ölçme-değerlendirme süreçlerinin aşırı biçimsel bir yapıya dönüşmesine yol açmıştır. Benzer bir durum, yükseköğretim kurumlarında yürütülen akreditasyon süreçlerinde de gözlemlenmektedir. Kalite güvence sistemlerinin amaçlanan verimlilik düzeyine ulaşamadığı, aksine zaman ve emek kaybına neden olan bürokratik yükler doğurduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğitimde kaliteyi artırma hedefiyle yürütülen süreçlerin, bürokratik mekanizmaları genişletmek yerine, etkililik ve esnekliği esas

alacak biçimde tasarlanması gerekmektedir. Avrupa'daki birçok ülke, son yıllarda kalite denetim süreçlerinde bürokrasinin azaltılmasına yönelik politikalar geliştirmiştir. Türkiye'de de benzer bir yaklaşımın benimsenmesi, hem öğretmenler hem de kurumlar üzerindeki idari yükün hafifletilmesine katkı sağlayacaktır.

Bir diğer önemli konu, öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin, öğretmenlerin mesleki yükünü artırmadan uygulanabilir biçimde tasarlanması gerekliliğidir. Değerlendirme süreçleri, öğretmenlerin gelişimini destekleyen, geri bildirim odaklı ve motive edici bir yapıda olmalıdır. Değerlendirme sonuçlarının stajyerlik, sürekli mesleki gelişim ve kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilmesi de uluslararası ölçekte tartışılan temel konulardan biridir. Öğretmen yeterliliklerinin ölçülmesi yalnızca bir değerlendirme faaliyeti değil, aynı zamanda mesleki gelişim planlarının yapılandırılmasında rehberlik işlevi gören bir süreç olarak ele alınmalıdır. Ancak, yeterliliklerin mesleğe giriş, atama, terfi ve kariyer ilerleme süreçleriyle nasıl ilişkilendirileceği konusunda belirsizlikler devam etmektedir.

Yeterliliklere dayalı lisans veya sertifikasyon sistemlerinin kurulması, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılımını teşvik etmektedir. Mikro-kredi ve mikro-sertifika programları bu açıdan önemli araçlar sunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin bu programlar aracılığıyla edindikleri becerilerin kariyer gelişim süreçlerine sistematik biçimde entegre edilmesi hala güçlük taşımaktadır.

Öğretmen yeterliliklerinin yalnızca testlerle ölçülebilir nitelikte olmaması, değerlendirme süreçlerinde kimlerin görev alacağı ve hangi ölçütlerin kullanılacağına ilişkin yeni tartışmaları gündeme getirmektedir. Bu noktada, Millî Eğitim Bakanlığının, yeterlilikleri asgari düzeyin altında kalan öğretmenler için uygulanacak yaptırımlar ve iyileştirme mekanizmalarına ilişkin politikaları netleştirmesi önem taşımaktadır.



Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de politika belgeleri ve stratejik raporlar düzeyinde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak uygulama aşamasında, pek çok ülkeyle benzer biçimde çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Başarılı örneklerin ortak paydasında, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde profesyonel özerkliğe sahip olmaları yer almaktadır. Öğretmenlerin gelişimi, yalnızca bürokratik bir zorunluluk olarak değil, mesleki kimliğin bir parçası ve içselleştirilmiş bir sorumluluk olarak görülmelidir. Eğitimde sürdürülebilir başarı, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmeleri ve mesleki özerkliklerini güçlendirebilmeleriyle doğrudan ilişkilidir.

Singapur ve Finlandiya örnekleri incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinde öne çıkan temel anlayışın, kendini geliştirme sorumluluğunun ahlaki bir yükümlülük olarak görülmesi olduğu dikkat çekmektedir. Bu ülkelerde mesleki gelişim, bir bürokratik zorunluluk olarak değil, öğretmenliğin etik ve moral temellerinin doğal bir uzantısı olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrenen bireyler olarak sürekli kendilerini yenilemelerini ve mesleklerine olan bağlılıklarını içselleştirmelerini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarı, maaş düzeyleri ve öğretmenlere sağlanan kurumsal destek mekanizmaları da bu ülkelerde dikkatle ele alınan unsurlardır. Öğretmenlerin ekonomik ve mesleki olarak desteklenmeleri, mesleğin statüsünü güçlendirmekte ve nitelikli bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerini teşvik etmektedir.

Ayrıca, “araştırmacı öğretmen” kavramı bu ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir. Bu kavram, öğretmenlerin eğitim uygulamalarını eleştirel biçimde değerlendiren, öğrenme süreçlerini araştırma temelli olarak geliştiren ve mesleki kararlarını kanıta dayalı biçimde alan bireyler olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Finlandiya örneği, bu anlayışın

kurumsallaştığı en belirgin modellerden biridir ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel niteliğini güçlendiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Bu noktada, Avrupa Birliği tarafından desteklenen Erasmus Öğretmen Akademileri önemli bir örnek olarak değerlendirilebilir. Erasmus Öğretmen Akademilerinin temel hedefi, Erasmus+ projeleri aracılığıyla öğretmenlerin kendi üniversiteleriyle işbirliği içinde kendi öğretmen akademilerini kurmaları ve bu süreçte 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde programlar geliştirmeleridir (Tablo 6). Bu uygulamalar, geleneksel öğretmen yetiştirme modellerinden farklı bir yaklaşımı temsil etmektedir. Akademiler, özellikle sürdürülebilir kalkınma için gerekli becerilerin öğretmenlerde dijital dönüşüm, yeşil mutabakat ve mekânsal farkındalık çerçevesinde yeniden yapılandırılmasını amaçlamaktadır. STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) uygulamaları bu kapsamda öne çıkan bir diğer örnektir. Buna ek olarak, STEAM Akademisi modeli, bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematiğin yanı sıra girişimcilik kavramını da sürece dahil etmiştir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının girişimcilik alanında daha etkin olmalarını ve kendi girişimlerini kurarak eğitim alanında yenilikçi uygulamalar geliştirmelerini teşvik etmektedir.

Benzer biçimde, Türkiye’de kurulan Millî Eğitim Akademisi de öğretmenlerin ulusal ve uluslararası düzeyde kendi ağları aracılığıyla akademiler ve sertifika programları yürütmelerine olanak tanıyacak bir potansiyele sahiptir. Bu tür yapılanmalar, öğretmenlerin profesyonel dayanışmasını artırmakta ve yaşam boyu öğrenme kültürünü güçlendirmektedir.

Bu uluslararası modellerin ışığında, Uluslararası Eğitimciler Birliği liderliğinde geliştirilen *Büyük Veri ve Yapay Zeka Temelli Okul Değerlendirme ve Eğitimde Mükemmeliyet* yaklaşımından, vaka analizinden bahsedilebilir. Eğitim alanında büyük veri analitiğinin, sistemsel

**Tablo 6.** Alternatif Modeller ve İyi Uygulama Örnekleri: Erasmus Öğretmen Akademileri

| Akademi/Proje Adı | Odak Alanı ve Temel Yaklaşımı   |
|-------------------|---|
| GEO- Academy      | Sürdürülebilir Kalkınma için öğretmenlerin dijital, yeşil ve mekansal (GIS, RS vb.) becerilerini geliştirmek              |
| NBS Academy       | Sürdürülebilirlik eğitimine Doğa Temelli Çözümleri (NBS) entegre etmek  |
| ContinueUp        | Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi arasında dijital araçlarla devamlılık sağlamak                               |
| ACADEMIA          | Farklılaştırılmış sınıflarda Montessori, drama ve oyunlaştırma gibi yaratıcı öğretim yöntemlerini kullanmak               |
| TEAM              | Müzik öğretmeni eğitimini sayısallaştırma, kültürlerarası öğrenme ve sürdürülebilirlik ekseninde yeniden şekillendirmek   |
| ACIIS             | Kapsayıcı eğitimi desteklemek amacıyla drama tekniklerini ve dijital drama araçlarını kullanmak                           |
| SciLMi            | Bilgi kirliliği çağında, öğrencilerin bilimsel bilgiyi değerlendirme becerilerini (metabilimsel okuryazarlık) geliştirmek |

**Not:** Erasmus Teacher Academies sayfasından uyarlanmıştır.

yapıların belirlenmesinde ve geleceğe yönelik politikaların oluşturulmasında merkezi bir rol üstleneceği açıktır. Bu bağlamda, özellikle bilgi işleme, işlemsel düşünme ve problem çözme becerilerinin sistematik biçimde analiz edilmesi gerekmektedir. OECD'ye ait PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında bu becerilerin ön plana çıkması, konunun önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Çözüm önerileri arasında yer alan bir diğer çalışma, altı ülkenin katılımıyla yürütülen yapay zeka ve büyük veri analitiği temelli uluslararası bir boylamsal projedir. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği (INASED) tarafından yürütülen Okul Değerlendirme ve Eğitimde Mükemmeliyet Projesi, bu kapsamda dünyanın en geniş kapsamlı veri tabanlarından birini oluşturmayı hedeflemektedir. Araştırma, OECD ve yapay zeka alanında görev yapan uzmanlarla işbirliği içerisinde yürütülmekte olup, elde edilen boylamsal verilerin OECD PISA ve benzeri standart test verileriyle karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu karşı-

laştırılmalar sonucunda uluslararası düzeyde anlamlı ilişkiler kurulabilirse, eğitimde büyük ölçekli veri analizine dayalı önemli bir referans setinin oluşturulması mümkün olacaktır.

Projenin temel amacı, büyük veriyi kullanarak okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde nesnel analizler yapabilmektir. Ancak bu analizlerde, okulların içinde buldukları sosyoekonomik bağlam dikkate alınmakta, mevcut eşitsizliklerin yeniden üretilmemesi için özel bir hassasiyet gösterilmektedir. Çalışmanın merkezinde, büyük verinin eğitimde eşitliği güçlendirmek ve fırsat farklılıklarını azaltmak için nasıl kullanılabileceği sorusu yer almaktadır.

Proje üç aşamadan oluşmaktadır (Tablo 7). İlk aşamada, yapay zeka temelli bir yazılım geliştirilmiştir. Bu yazılım aracılığıyla okullardan pilot uygulamada 462, genel uygulamada 116 parametreye ilişkin kanıt yüklemeleri istenmektedir. Amaç, okulların kanıt temelli eğitim pratikleri geliştirmelerine ve politika üretim

**Tablo 7.** Kanıt Destekli Okul Değerlendirme Modeli: Yapay Zeka ve Büyük Veri Analitiği

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Faz I<br/>(1. Yıl)</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Büyük Veri Araştırma Platformunu kullanarak İç Okul Değerlendirmesinin uygulanması</li><li>• Büyük Veri Araştırma Platformuna verileri girerek Dış Okul Değerlendirmesinin uygulanması</li></ul>                     |
| <b>Faz II<br/>(2. Yıl)</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Faz I'de Büyük Veri Araştırmasından elde edilen kanıtların okullara sağlanması</li><li>• Paydaşların pratik bilgilerinden yerel bilgi üretilmesi</li><li>• Kanıta Dayalı Öz Değerlendirmesinin yürütülmesi</li></ul> |
| <b>Faz III<br/>(3. Yıl)</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Araştırma ekibiyle işbirliği içinde bir Okul Mükemmeliyet Modeli geliştirmek</li><li>• Okul Mükemmellik Modelini uygulamak</li></ul>   |

**Kaynak:** Eryaman, 2021

süreçlerine katkı sağlamaktır. Okullar sisteme kanıtlarını girdikten sonra, başlangıçta dış uzmanlar tarafından değerlendirilen bu veriler, ilerleyen aşamalarda yapay zeka destekli analizlerle otomatik olarak incelenecektir. Bu süreçte, kanıtların niteliği göz önünde bulundurularak, eksik veya yetersiz veriler yeniden düzenlenmektedir. Böylece, yalnızca kaliteli/bilimsel kanıtların geçerli sayıldığı bir değerlendirme sistemi oluşturulması hedeflenmektedir.

İkinci aşamada, toplanan veriler analiz edilerek okullara geri bildirim sağlanmaktadır. Bu geri bildirimler yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalı biçimde sunulmakta; okulların güçlü ve zayıf yönleri belirlenmektedir. Son aşamada ise okullardan kendi mükemmeliyet modellerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu model, okulların kanıt temelli bir yaklaşımla kendi gelişim alanlarını tanımlamalarına ve sürekli iyileştirme süreçlerini yapılandırılmalarına imkan tanımaktadır.

Bu yaklaşımın temelinde, bürokratik bir sistemin inşa edilmemesi gerektiği anlayışı yer almaktadır. Bunun yerine, makro düzeyde büyük veri analitiği gerçekleştirilerek okullara anlamlı veriler sunulmalı; okulların bu ve-

rileri içselleştirerek, kendi politika metinlerini ve mükemmeliyet modellerini oluşturmaları sağlanmalıdır. Böylece, hem yukarıdan aşağı (*top-down*) hem de aşağıdan yukarı (*bottom-up*) yönlü etkileşimli bir ekosistem kurulması amaçlanmaktadır.

Çalışmada üç yıllık bir değerlendirme döngüsü öngörülmektedir. İlk dönemin sonunda okulların mevcut durumları değerlendirilecek, üçüncü yılda ise yeniden bir değerlendirme süreci planlanacaktır. Bu süreçte Eğitimde Mükemmeliyet başlığı altında öğretmenlere ilişkin dokuz temel madde yer almakta, ayrıca 21. yüzyıl becerileri, araştırma, geliştirme ve inovasyon başlıkları altında öğretmen performansını ilgilendiren ek ölçütler de değerlendirilmektedir.

Geliştirilen çevrimiçi yazılım platformu, okulların iç değerlendirme modelini test etmelerini sağlamaktadır. Projede iç değerlendirme süreci tamamlanmış olup, 2026 yılında dış değerlendirme sürecine geçilmesi planlanmaktadır. Üç yıllık döngünün ardından, yapay zeka entegrasyonunun ikinci aşamasının uygulamaya konulması hedeflenmektedir. Yapay zeka entegrasyonundan kasıt, öğretmenlere kişiselleştirilmiş koçluk sağlanması

**Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Beceriler Standartları Ofisi (Ofsted)**, İngiltere'de çocuklar ve her yaştan öğrenci için eğitim ve bakım hizmetlerini denetleyen bağımsız bir kamu kuruluşudur. 1992'de okulları denetlemek üzere kurulmuş, 2007'de çocuk sosyal hizmetlerini kapsayacak şekilde genişlemiştir. Temel rolü, 3-4 yıllık döngülerle denetimler yaparak standartlara uygunluğu değerlendirmek ve bulguları Parlamento'ya raporlamaktır (Hood vd., 2019).

ve anında geri bildirim verilmesidir. Bu sistem, öğretmenlere öz değerlendirme, hedef belirleme ve sürekli hizmet içi eğitim olanağı sunacaktır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin değişimin hızına uyum sağlamasında önemli bir rol oynayacaktır. Günümüzde politika metinlerinin hızla değiştiği bir ortamda, öğretmenlerin bu değişimleri zamanında kavrayabilmeleri ve uygulamaya aktarabilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Bu çerçevede, yapay zekanın öğretmen yetiştirme süreçlerinde önemli bir işlev üstlenmesi beklenmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin güncellenmesi, dijital vatandaşlık, etik sorumluluk ve akademik dürüstlük konularında farkındalığın artırılması gerekmektedir. Büyük veri okuryazarlığı da çağdaş eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Nitekim benzer girişimler uluslararası ölçekte de hız kazanmaktadır. Bu durum, eğitimde veri odaklı dönüşüm bilincinin küresel ölçekte yaygınlaştığını göstermektedir.

Eğitim fakültelerinin dönüşümü bu noktada büyük önem taşımaktadır. Bütünleşik müfredat yaklaşımı, derslerin birbirinden bağımsız biçimde yürütülmesi yerine, yapay zeka ve büyük veri analitiği kavramlarının tüm derslere entegre edilmesini öngörmektedir. Uygulamalı eğitim süreçlerinde yapay zeka destekli öğrenme platformlarının inşa edilmesi, öğ-

retmen adaylarının mesleki becerilerini güçlendirecektir. Bununla birlikte, kaos, belirsizlik ve değişim koşullarıyla baş edebilen, esnek düşünebilen, girişimci ve yenilikçi öğretmenlerin yetiştirilmesi öncelikli hedef olmalıdır.

Bu bağlamda pratik bilgelik kavramı da önemli bir rol oynamaktadır. Pratik bilgelik, öğretmenlerin mesleki kararlarını etik, bilişsel ve duygusal boyutlarıyla bütünleştirmelerini sağlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Aristoteles'in *phronesis* olarak tanımladığı pratik bilgelik, karmaşık, belirsiz ve bağlama özgü durumlarda, etik değerleri gözeterek en doğru ve en iyi eylemin ne olduğuna karar verme yetisidir. Yapay zeka ve veri analitiği çağında pratik bilgelik, her zamandan daha kritik bir öneme sahiptir.

Mikro sertifika programları, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılımını destekleyen önemli araçlardandır. Erasmus Öğretmen Akademileri örneğinde olduğu gibi, benzer yapılar altında mikro sertifika programları açılabilir ve bu süreçte eğitim fakülteleri etkin rol üstlenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi uygulama topluluklarını oluşturmaları ve Millî Eğitim Bakanlığının bu toplulukları desteklemesi gerekmektedir. Kültürel değişim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin farklı eğitim sistemlerinden deneyim kazanmasına katkı sağlayacaktır.

Eğitimde sürdürülebilir bir gelecek vizyonu için Cumhurbaşkanlığına bağlı *Eğitim Araştırmaları, Politikaları, Akreditasyon ve Stratejik Planlama Üst Kurulunun* oluşturulması önerilmektedir. Bu kurulun ve alt komisyonlarının, bağımsız, bilimsel ve siyasi etkilerden arındırılmış yapılar olarak faaliyet göstermesi önemlidir. İngiltere'deki *Ofsted* modeline benzer biçimde, Türkiye'de de parlamentoya veya Cumhurbaşkanlığı makamına bağlı, veri temelli ve liyakat esaslı bir denetim sistemi oluşturulabilir.



Bakanlık bünyesindeki üst kurulların ve komisyonların faaliyetleri, bilimsel sivil toplum örgütleri, düşünce kuruluşları ve eğitim fakültelerinin hazırlayacağı raporlarla dış değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Bu dış değerlendirme sürecinde görev alacak kurum ve kuruluşlara, yasal düzenlemelerle belirlenen nesnel ve bilimsel kriterler doğrultusunda maddi ve kurumsal destek sağlanmalıdır.

Bu yapının hayata geçirilmesiyle şu stratejik hedeflere ulaşılması öngörülmektedir:

#### **1. Kanıta Dayalı Politika ve Devlet Hafızası:**

Eğitim politikaları, kanıta dayalı yaklaşımlarla şekillendirilecek ve bilimsel araştırmalar, eğitim uygulamalarının merkezine alınacaktır. Politikaların etkinliği, büyük veriye dayalı analizlerle sürekli izlenecek ve böylelikle yapay zeka destekli, sürdürülebilir bir devlet hafızası inşa edilecektir.

#### **2. Büyük Veri Temelli Performans Değerlendirmesi:**

Toplanacak ulusal veriler, OECD ve IEA gibi uluslararası kuruluşların verileriyle yapay zeka desteğinde karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir. Bu analizler, tüm eğitim paydaşları (yönetici, öğretmen, öğrenci) için bilimsel kanıt temelli mükemmeliyet modelleri ve nesnel performans değerlendirmeleri oluşturulmasını sağlayacaktır.

#### **3. Süreç Temelli Değerlendirme ve Merkezi**

**Sınavlara Alternatif Yaklaşımlar:** Tüm eğitim ve okul paydaşları için oluşturulacak büyük veri ve yapay zeka destekli performans dosyaları; yerleştirme, atama, yükselme ve okul başarısı gibi özlük uygulamalarında süreç temelli bir değerlendirme altyapısı sunacaktır. Alınacak süreç temelli büyük veri ve yapay zeka destekli raporlar, öğrencilerin lise ve üniversiteye geçiş süreçlerini değerlendirmede kullanılabilir. Bu model, çoktan seçmeli sınavlara dayalı mevcut merkezi sınav sistemlerinin yerini alabilecek, daha adil ve süreç odaklı bir sistemin geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

#### **4. Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik:**

Veliler, öğrenciler ve öğretmenler, sistemin işleyişi hakkında düzenli olarak bilgilendirilecektir. Eğitim politikaları ve sonuçları, toplumun her kesimine açık, şeffaf ve anlaşılır bir şekilde sunulacaktır.

Okullar, kurum yöneticileri ve diğer tüm paydaşlar, belirlenen hedeflere ulaşma konusunda hesap verebilir olacak; performans değerlendirmeleri nesnel kriterlere göre düzenli olarak yapılacak ve kamuoyu ile paylaşılacaktır. Bu modelde, öğrenci başarısı ve gelişimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki de nesnel olarak analiz edilebilecektir.

## Öneriler

Günümüz eğitim sisteminde öğretmen yeterliliklerinin çağın gereksinimlerine uygun biçimde güncellenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, özellikle dijital vatandaşlık, etik sorumluluk ve akademik dürüstlük konularında öğretmenlerin bilinçlendirilmesi öncelenmelidir.

Pedagojik yenilik ve girişimcilik yeterliliklerinin yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Müfredatın bütünlüklü bir yapıya kavuşturulması, yalnızca derslerin birbirinden bağımsız olarak işlenmesini değil; aynı zamanda yapay zeka ve büyük veri analitiği bileşenlerinin tüm derslere entegre edilmesini de zorunlu kılmaktadır.

Eğitim sisteminin, kaos, karmaşa ve hızlı değişimle başa çıkabilen; esnek düşünebilen, girişimci ve yenilikçi öğretmenler yetiştirmesi hedeflenmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla mikro sertifika programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu süreçte Erasmus Öğretmen Akademileri benzeri yapıların bu süreçte aktif rol üstlenmelidir.

Öğretmenlerin kendi uygulama topluluklarını oluşturmaları teşvik edilmeli; MEB'in de bu toplulukları kurumsal düzeyde desteklemesi gerekmektedir.

Aynı zamanda, kültürel değişim programlarının geliştirilmesi ve uluslararası işbirliği ağlarının güçlendirilmelidir.

Eğitimde sürdürülebilir bir gelecek vizyonu için, Cumhurbaşkanlığına bağlı Eğitim Araştırmaları, Politikaları, Akreditasyonu ve Stratejik Planlaması Üst Kurulu kurulmalıdır. Bu kurulun altında, bağımsız ve bilimsel temelde işleyen komisyonların oluşturulması, eğitim politikalarının süreklilik bilinciyle ve liyakat esasına dayalı olması ilkesi benimsenmelidir.

İngiltere'deki Ofsted modeline benzer biçimde, Üst Kurulun Türkiye'de parlamento ya veya Cumhurbaşkanlığı makamına bağlı, veri temelli ve liyakat esaslı bir denetim sistemi kurması gerekmektedir.

Öğretmen yeterliliklerinin izlenmesinde yapay zeka destekli büyük veri analizine dayalı modeller kullanılmalıdır.



**Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Öğretim Üyesi

# **Dijital Çağda Öğretmenliğin Dönüşümü: Yeni Nesil Pedagoji ve Yetkinlikler**

Eğitimde değişmeyen temel paradigma, her dönemin kendi ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirme hedefi üzerine kuruludur. Sanayi toplumlarında okuryazarlık temel bir yeterlik olarak görülürken, dijital çağda bu yeterlikler bilişim, yaratıcılık ve sürekli öğrenme becerileriyle genişlemiştir. Günümüz bireylerinden yalnızca bilgiyi tüketmeleri değil, aynı zamanda üretebilmeleri, paylaşabilmeleri ve anlamlandırabilmeleri beklenmektedir. Bu dönüşümün merkezinde yer alan eğitim kurumları, artık durağan bilgi aktarıcıları değil; öğrenen, yenilikçi ve teknolojiyle uyumlu bireyler yetiştiren ekosistemler olarak konumlanmaktadır. Farklı öğrenme profillerine sahip, hızla değişen öğrenci kitleleri karşısında eğitim süreçlerinin niteliğini artırmak, öğretmenlerin pedagojik ve dijital yeterliklerini sürekli olarak güncellemesini zorunlu kılmaktadır.

Dijital dönüşüm süreci, günümüz eğitim sistemlerinin en önemli tartışma ve uygulama alanlarından biridir. Bu süreçte hızlı ve etkili bir dijital dönüşümden bahsetmek mümkündür. Öte yandan kalkınmanın ve toplumsal dönüşümün anahtarı, nitelikli öğretmenlerdir. Bu bağlamda dönüşüm sürecinde öğ-

retmenlerin nasıl ayak uyduracağı önemli bir soru olarak karşımıza çıktığından bu dijital yeterlikler artık öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde nitelikli öğretmen; alan bilgisinin yanı sıra pedagojik, teknolojik ve kişisel gelişim açısından donanımlı birey olarak tanımlanmaktadır. İlgili literatürde “tekno-pedagojik yeterlilik” olarak adlandırılan bu kavram, öğretmenlerin sahip olması gereken çağdaş yetkinliklerden biri olarak öne çıkmaktadır (Koehler & Mishra, 2009). Tekno-pedagojik yeterlilik, öğretme ve öğrenme süreçlerinde teknolojinin pedagojik amaçlarla uyumlu ve etkili biçimde bütünleştirilmesini ifade eder. Öğretmenlerin sınıf ortamında teknolojiyi yalnızca araç olarak değil, öğrenmeyi destekleyen bir unsur olarak konumlandırmaları beklenmektedir.

Son yıllarda öğretmenlerin dijital yeterliklerine ilişkin kapsamlı çerçeveler ve çevrimiçi platformlar geliştirilmiş, öğretmenlerin bu sistemler üzerinden dijital yeterlik paketlerine erişerek kendilerini güncellemeleri için fırsatlar sunulmuştur. Bu platformlar, öğretmenlerin değişen eğitim ortamına uyum sağlamalarını ve dijital çağın gerektirdiği be-

cerileri sürdürülebilir biçimde geliştirmelerini desteklemektedir. Ülkemizde de bu yeterlikleri öğretmenlere kazandırmaya yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda atılan en önemli adımlardan biri, Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF işbirliğiyle yürütülen **Öğretmen Eğitimi Dijital Ekosistemi Projesi**dir (UNICEF Türkiye, 2023). Ankara'da UNICEF ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle yürütülen proje kapsamında, dijital öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir toplantı düzenlenmiştir. Proje, 17 yeterlik alanı ve 380 göstergeden oluşan kapsamlı bir dijital yeterlik çerçevesi tanımlamaktadır. Süreç, akademisyenlerin yanı sıra farklı branşlardan öğretmenlerin ve uzmanların katılımıyla yürütülen bir dizi çalıştay sonucunda şekillenmiştir. Çalıştayların her biri, farklı branş ve deneyim düzeylerinden katılımcıların görüşlerini içermiş, böylece öğretmenlerin dijital yetkinliklerine yönelik katılımcı ve ihtiyaç temelli bir model geliştirilmiştir. Proje çıktılarında biri olan Dijital Yetkinlik Paketi, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeyi hedefleyen 10 modülden oluşmaktadır. Bu modüller, öğretmenlerin sistematik biçimde takip etmeleri halinde dijital yeterliklerini güçlendirmelerini sağlayacak niteliktedir.

Çerçevenin hazırlanmasında Avrupa Birliği'nin Dijital Yeterlikler Çerçevesi referans alınmıştır (European Commission, 2023b). Buna göre dijital yeterlik; bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim, dijital içerik üretimi, güvenlik ve problem çözme olmak üzere beş temel bileşen üzerine inşa edilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmeleri için uluslararası standartlarla uyumlu bir yol haritası sunmaktadır. İngiltere merkezli Joint Information **Systems Community (JISC)** adlı kuruluş tarafından geliştirilen diğer bir yapı, dijital okuryazarlığı yedi boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar arasında dijital okuryazarlığın yanı sıra medya okuryazarlığı gibi bileşenler de yer almaktadır.

Bu model, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen dijital yetkinlik paketiyle örtüşen bir yapıya sahiptir. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri merkezli **International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği)** adlı uluslararası bir sivil toplum kuruluşu, öğretmenler, öğrenciler ve eğitim koçları için ayrı ayrı dijital yeterlilik standartları geliştirmiştir (Tablo 8). Bu standartlarda öğretmenler için kolaylaştırıcı ve tasarımcı gibi nitelikler ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler için ise bilgi oluşturucu, yenilikçi ve üretken bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, üretkenlik kavramının günümüz eğitim anlayışında merkezi bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimciler açısından ise öğrenen ve öğrenmeyi bilen birey olma vurgusu yapılmaktadır (ISTE, 2021).

Öğretmenler açısından dijital yetkinlikler, akademik yaşamda daha donanımlı ve başarılı olmayı, öğretme-öğrenme süreçlerinde uygun teknolojileri seçerek bunları etkili ve verimli biçimde kullanabilmeyi ifade etmektedir. Hızla değişen dijital ekosistem, bireylerin sürekli olarak yeni teknolojik beceriler edinmesini zorunlu kılmaktadır. Dijital dönüşümün ivmesi, geçmişin araç ve ortamlarından günümüzün yapay zeka destekli sistemlerine geçişte açıkça görülmektedir. Bugün, ChatGPT gibi üretken yapay zeka uygulamaları yalnızca birer teknoloji aracı olmaktan çıkmış, bilgiye erişim, üretim ve iletişim biçimlerini temelden dönüştüren yapısal unsurlar haline gelmiştir.

Türkiye'de yapay zeka alanındaki ilk kurumsal adım, Hacettepe Üniversitesi tarafından 2019 yılında başlatılan Yapay Zeka Mühendisliği lisans programı ile atılmış; 2023 yılında verilen ilk mezunların ardından birçok üniversite bu alanda benzer programlar açmıştır. Siber güvenlik ve yapay zeka okuryazarlığı konusunda artan farkındalık doğrultusunda, Yükseköğretim Kurulu 80 farklı üniversitede bu



**Tablo 8.** ISTE Dijital Vatandaşlık Yeterlilikleri

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>Dengeli</b>   | Öğrenciler çeşitli çevrimiçi etkinliklere sağlıklı bir şekilde katılır ve sanal ile fiziksel aktiviteler arasındaki zamanlarını nasıl önceliklendireceklerini bilirler.     |
| <b>Bilgili</b>   | Öğrenciler dijital medyanın doğruluğunu, perspektifini ve geçerliliğini değerlendirir ve dijital kaynaklardan bilgi toplamak için eleştirel becerilerini geliştirmişlerdir. |
| <b>Kapsayıcı</b> | Öğrenciler çoklu bakış açılarını dinlemeye ve tanımaya açıktır ve saygı ve empatiyle çevrimiçi ortamda başkalarıyla iletişim kurarlar.                                      |
| <b>Katılımcı</b> | Öğrenciler, teknolojiyi ve dijital kanalları hem sorunları çözmek hem de aileleri ve toplulukları için olumlu bir güç olmak amacıyla kullanırlar.                           |
| <b>Tetikte</b>   | Öğrenciler, dijital davranışlarının bilincinde olup, kendi güvenliklerini koruma ve diğer kullanıcılar için çevrimiçi güvenli ortamlar inşa etmeyi bilirler.                |

**Kaynak:** International Society for Technology in Education (ISTE)

temalarda yeni programların yürürlüğe girdiğini açıklamıştır. Üniversiteler aynı zamanda kendi iç yönergelerini oluşturarak akademik personel ve öğrencilerin yapay zekayı etik ve etkili biçimde kullanmalarını teşvik etmektedir. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisinin *Ulusal Yapay Zeka Stratejisi 2021-2025* başlıklı strateji belgesi (CBDDO, 2021), ile Millî Eğitim Bakanlığının *Eğitimde Yapay Zeka Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029)* başlıklı strateji belgesi (MEB, 2025a) ve Yüksek Öğretim Kurumunun *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zeka Kullanımına Dair Etik Rehber* (YÖK, 2024) başlıklı belgeler eğitim sisteminde dijital dönüşümün sürdürülebilir biçimde entegrasyonuna yönelik kapsamlı bir yol haritası sunmaktadır. Benzer stratejiler, ABD ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde de uygulamaya konmaktadır.

Tüm bu çalışmalar, yeni okuryazarlık biçimlerinin ve dijital becerilerin önemini ortaya koymaktadır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu yetkinlikler çağdaş eğitimin temel bileşenleri haline gelmiştir. Eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık, dijital farkındalık

ve problem çözme gibi beceriler hem öğrenciler hem de öğretmenler için vazgeçilmez birer beceri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, dijital dönüşüm süreci yalnızca teknik bir değişim değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimliğini yeniden tanımlayan bir dönüşümdür. 21. yüzyıl becerileri, genel olarak öğrenme ve yenilik, dijital okuryazarlık, kariyer ve yaşam becerileri şeklinde gruplandırılabilir. Bu yapı, konunun anlaşılmasını kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha bilinçli yaklaşımlarını sağlamaktadır.

Son yıllarda dijital teknoloji dendiğinde akla gelen ilk kavram yapay zeka olmaktadır. Yapay zeka kavramıyla ilgili olarak iki ayrı terimden söz etmek mümkündür. Bu terimlerden birisi; yapay zekanın mümkün kıldığı tüm teknik ve kuramsal altyapıyı ifade eden yapay zeka teknolojileridir. Bunlar, algoritmalar, veri işleme yöntemleri, öğrenme yaklaşımları gibi daha geniş kavramları ve bunların uygulanabileceği donanımı içermektedir. Öte yandan yapay zeka araçları ise genellikle özel görevler için kullanılan ve genellikle son kullanıcı dostu olan uygulamaları veya yazılımları ifade etmektedir. Günümüzde bu iki terim genellikle



iç içe geçmiş durumda kullanılmaktadır. Çünkü yapay zeka araçları söz konusu teknolojileri kullanmadan var olamazlar.

Öte yandan, özellikle yapay zeka teknolojilerinde hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde gelecekle ilgili kaygılar da gündeme gelmektedir. Ancak öngörülemez bir gelecekte öğrenme ve öğretme süreçlerinde neler yaşanacağına dair kesin bir öngöründe bulunmak zordur. Dijital dönüşümün hızı, bireylerin ve eğitimcilerin bu değişime ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, sürecin önüne geçilemese de geride kalmamak adına sürekli bir uyum ve öğrenme çabası önem taşımaktadır.

Yaşamın temel unsurlarından biri haline gelen sosyal medya, günümüzde bilgi paylaşımının ötesinde, yanlış bilgilerin hızla yayıldığı bir platforma dönüşmüştür. Bu durum, bilgi çağından yanlış bilgi çağına geçiş olarak değerlendirilebilir. Yetişkinler, çocuklar ve gençler sosyal medyada farklı amaçlarla yer almaktadır. Bu ortamlar bireylerin bilgi edinme biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla, sosyal medya okuryazarlığı da diji-

tal çağın önemli bileşenlerinden birisi olarak değerlendirilebilir.

Eğitimde yapay zeka kullanımı, özellikle 2022 yılında ChatGPT'nin kullanıma sunulmasıyla birlikte görünürlük kazanmıştır. Ancak yapay zekanın tarihsel temelleri çok daha eskiye dayanmaktadır. 1980'li yıllarda Yapay Zeka Kışı (*AI Winter*) olarak bilinen duraklama döneminin ardından, son yirmi yılda alandaki ilerlemeler hız kazanmıştır. 2017 sonrasında derin öğrenme, makine öğrenimi, doğal dil işleme ve robotik gibi alt alanlardaki gelişmeler, yapay zekayı eğitim uygulamalarının merkezine taşımıştır. Günümüzde yapay zeka, yalnızca teknik bir yenilik değil, öğretim tasarımı, değerlendirme ve öğrenme analitiği süreçlerini yeniden tanımlayan bir paradigma olarak değerlendirilmektedir.

Yapay zeka (YZ) teknolojileri, düşünme, üretme ve karar verme süreçlerini destekleyen güçlü araçlar olarak eğitimde giderek daha fazla yer bulmaktadır. Kavram geliştirme (fikir üretimi), içerik özetleme, metin sentezleme, dilbilimsel destek, alanyazın taraması ve yazılım hata ayıklama gibi bilişsel süreçleri

destekleyen pek çok alanda yüksek düzeyde etkinlik sergilemektedir. Güncel yaşamda, mobil platformlar aracılığıyla kullanılan biyometrik yüz tanıma sistemleri, sanal sesli asistanlar, coğrafi konum uygulamaları, sosyal ağ algoritmaları ve davranışsal analiz tabanlı elektronik posta öneri sistemleri gibi uygulamalarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Özellikle beyin fırtınası (kolektif düşünme), eğlence ve bilgi edinimi bağlamında YZ, diğer çevrimiçi platformlardan ayrılan özgün işlevler ve avantaj sunmaktadır.

Yapay zeka araçları eğitim öğretim süreçlerinde de etkin olarak kullanılma potansiyeline sahiptir. YZ araçları örneğin; öğretme-öğrenme süreçlerinde kişiselleştirilmiş öğrenme, e-öğrenme sistemleri ve öğrenme analitiği gibi alanlarda öğretimin kalitesini artırmak amacıyla kullanılabilir (Yiğit, 2025). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen bu sistemler, öğretmenlerin pedagojik karar süreçlerini desteklemekte ve öğrenme çıktılarının verimliliğini yükseltmektedir. Bunun yanında yapay zeka, okul ödevleri için ilham alma işleviyle yeni fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik ederek hem öğretmenler hem öğrenciler için yaratıcı öğrenme süreçlerini destekleyen yenilikçi bir araç haline gelmiştir. Yapay zeka destekli uygulamalar, öğrenme süreçlerini kişiselleştiren ve kullanıcı etkileşimini derinleştiren yenilikçi platformlar olarak öne çıkmaktadır. Microsoft'un CoPilot uygulaması, kullanıcıya yalnızca destek sunmakla kalmayıp sürecin aktif bir parçası haline gelmeyi hedeflerken; Google Takvim, Khan Academy ve Duolingo gibi platformlar da yapay zeka tabanlı sistemlerle öğrenmeyi dinamik biçimde yönlendirmektedir. Uygulama düzeyinde, Google'ın Notebook LM platformu öğretmenlere içerik oluşturma, metin düzenleme ve sunum seslendirme süreçlerinde kolaylık sağlayan bir yapay zeka aracıdır. Bu tür sistemler, öğretmenlerin materyal geliştirme süreçlerinde zaman ve enerji tasarrufu sunarak, yenilikçi öğretim uygulamalarını desteklemektedir.

**İstem mühendisliği, büyük dil modellerinin belirli ve özelleştirilmiş görevlerde daha etkili performans göstermesini sağlama sürecini ifade eder. Bu süreç; model çıktılarındaki hataların analiz edilmesini, mevcut istemlerdeki eksik ya da yanıltıcı unsurların belirlenmesini ve görevin açık, tutarlı ve doğru biçimde aktarılabilmesi için modelin karar verme mekanizmalarının sistematik olarak incelenmesini kapsar (Ye vd., 2023).**

Yapay zeka kullanımındaki etkileşimli süreç, insan girdilerinin yapay zeka sistemlerini besleyerek sürekli gelişmesini sağlamak ve öğrenme teknolojilerinde insan-makine etkileşiminin dönüştürücü gücünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim ortamlarında veri güvenliği, etik farkındalık ve dijital mahremiyet konularını öncelikli hale getirmektedir. YZ sistemlerinin hukuki, tıbbi ve bilimsel karar alma süreçlerinde kullanımı, azami dikkat ve etik protokollere uymayı zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, kullanıcıların kişisel verilerinin YZ sistemlerine girişi durumunda, veri güvenliği ve mahremiyet konularında ihlallerin olabileceği unutulmamalıdır. Bu arada arka planda yapay zeka sistemlerinin kullanıldığı öneri sistemleri gibi uygulamalar, potansiyel olarak toplumsal yönlendirmeye açık yapılar olarak görülebilir. Diğer yandan, kullanıcıların reCAPTCHA doğrulama işlemleri ("Ben robot değilim" onayı veya görsel seçimler) gibi etkileşimleri, farkında olmadan sistemin temel modellerinin eğitimi için veri kaynağı oluşturmaktadır. Bu durum, YZ'nin temelini oluşturan veri toplama metodolojilerinin kritik bir parçası olup, dijital güvenliğin kapsamlı bir değerlendirmesini zorunlu kılmaktadır. "Yapay zeka halüsinasyonu" olarak adlandırılan bir diğer durum, yapay zekanın gerçekte olmayan bilgi veya kaynaklar üretmesi anlamına gelmekte ve bu durum yanlış bilgi riskini artırmaktadır. Bu hataları tamamen ortadan

kaldırmak teknik olarak mümkün olmasa da doğru soruların sorulması sayesinde kısacası etkili istem (prompt) mühendisliği yöntemlerinin kullanılmasıyla bu risk azaltılabilir. Soruların yalnızca bir cümleyle değil, farklı değişkenleri içeren biçimde yöneltmesi, daha doğru bilgi elde edilmesini sağlamaktadır.

Dijital ortamlarda yapılan her türlü etkinlik, kullanıcıların çevrimiçi davranışlarını yansıtan dijital ayak izi olarak tanımlanmaktadır. Yakın gelecekte, bireylerden yalnızca adli değil, dijital sicil kayıtlarının da talep edilmesi olası görülmektedir. Ancak yapay zeka araçlarının veri toplama ve depolama biçimleri konusunda yasal çerçeveler hala netleşmemiştir. Bu nedenle kullanıcıların kişisel verilerini koruma, paylaşımlarında bilinçli davranma ve etik sınırları gözetme sorumluluğu kritik önem taşımaktadır. Yapay zeka teknolojileri korku veya kaygı odağında değil, bilinçli ve ölçülü bir farkındalıkla kullanılmalı; öğretmenler bu araçları öğretim süreçlerini kolaylaştıran ve verimliliği artıran destekleyici araçlar olarak değerlendirmelidir.

Bu gelişmeler, bireyleri “yapay zeka çağında okuryazarlık” olarak adlandırılan yeni bir kavramla karşı karşıya bırakmaktadır. Yapay zeka okuryazarlığı, bireylerin bu teknolojileri anlamaları, nasıl çalıştıklarını bilmeleri, potansiyellerini ve risklerini tanımaları ve bunları bilinçli, eleştirel bir yaklaşımla kullanabilmelerini gerektirmektedir. Yani yapay zeka ile öğrenmek, yapay zekadan öğrenmek ve yapay zekanın nasıl çalıştığını öğrenmek temel aş-

**Yapay zeka okuryazarlığı;  
düşünmeyi, sorgulamayı ve  
etik sınırlar içinde üretmeyi  
esas alan bir dijital yeterliktir.**

malarıdır. Bu bağlamda yapay zeka okuryazarlığı, bireylerin teknolojiyi yalnızca kullanan değil, aynı zamanda sorgulayan, eleştiren ve etik sınırlar içinde üreten bireyler olarak yetiştirmesini sağlayan; merkezinde öğretmenin yer aldığı, çağın temel bir yetkinliğidir. OECD'nin Yapay Zeka Okuryazarlığı Çerçevesi (*AI Literacy Framework*) modelinde ise yapay zeka farkındalığının erken yaşlardan itibaren öğretim programlarına entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Tablo 9). Dört boyuttan oluşan bu çerçeve (tasarım, etkileşim, üretim ve yönetim) yapay zeka okuryazarlığını yalnızca bir ders konusu değil, yaşam boyu öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak ele almaktadır.

Öğretmen yetiştirme politikaları açısından EPAM tarafından yayımlanan **Eğitim İzleme Raporları**, TEDMEM Eğitim Değerlendirme Raporları, ERG Eğitim İzleme Raporları ve OECD'nin Bir Bakışta Eğitim (*Education at a Glance*) çalışmaları, mevcut durumun analizine ve geleceğe dönük stratejilerin belirlenmesine ışık tutmaktadır. Ayrıca, Avrupa Birliği'nin Dijital Eğitim Eylem Planı ile Dünya Ekonomik Forumu'nun *Geleceğin Meslekleri Raporu* (*The Future of Jobs Report*) raporları, öğretmenlerin ve öğrencilerin geleceğin mesleklerine hazırlanması konusunda yol gösterici niteliktedir. Bununla birlikte, Türkiye'deki bütün kullanıcıların kullanımına açık olan dijital okuryazarlık paketlerinin sunulduğu Halk Eğitim Merkezleri Bilişim Ağı HEMBA gibi sistemler ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen açık dijital platformlar, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine ve bu alanda sürdürülebilir öğrenme alışkanlıkları kazanmalarına katkı sunmaktadır (MEB, 2023c).

Eğitmciler olarak bugünün çocuklarını yarının başarılı yetişkinleri haline getirmeye çalışırken, dünün eğitim sistemlerini kullanmanın artık yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durum geçmişin kötülenmesi değil, dönüşüm hızına ayak uydurmanın gerekliliği olarak değerlendir-





**Tablo 9.** Yapay Zeka Çağında Sorumluluk Bilinci Yüksek Üretken Vatandaşlar Olmaya Hazırlanan Öğrenciler için AI Yeterlilik Çerçevesi

| İnsan Merkezli Zihniyet  | AI Etiği  | AI Sistem Tasarımı   | Teknikler ve Uygulamalar  |
|--|---|--|---|
| AI'nın insanlar tarafından yaratıldığını ve insan hayatını etkilediğini bilirim. | AI'nın dürüstlük, önyargı ve haklar gibi etik sorunlar ortaya koyabileceğini bilirim.                   | Bir problemi tanımlayabilir ve kullanışlı bir sistemin inşası için nelerin gerektiğini bilirim.                          | AI'nın verileri ve algoritmaları nasıl kullandığını anlarım.                            |
| AI'yı nasıl kullandığıma ve kimi etkilediğine dair sorumluluk alırım.            | AI'yı güvenli, etik ve adil kullandığımdan emin olurum.   | Etik ve teknik düşüncüyü yansıtan basit AI sistemleri planlayabilir, tasarlayabilir ve oluşturabilirim.                  | AI araçlarını düşünceli ve eleştirel bir şekilde oluşturabilir veya kullanabilirim.     |
| Empati, merak ve sosyal amaç ile geleceği şekillendiririm.                       | Tüm sesleri dahil ederek AI'yı başlangıçtan itibaren etik olacak şekilde tasarlar veya değerlendiririm. | AI sistemlerini test etme, geri bildirim ve toplum/ insanlar üzerindeki etkiye dayanarak iyileştirir ve değerlendiririm. | Gerçek dünya etkisi ve etik farkındalık ile AI araçlarını oluşturur veya iyileştiririm. |

**Kaynak:** Miao & Lao, 2024

dirilmelidir. Amerikan Eğitim Bakanlarından birisine atfedilen bir sözde de belirtildiği gibi, günümüz gençlerini geleceğe hazırlarken onlara; birtakım sorunları çözmek üzere bazı teknolojileri kullanacakları meslekler kazandırmaya çalışıyoruz. Bu bilinmezlik, geleceğin başarılı gençlerini yetiştirme sorumluluğu olan eğitimcilerin işinin ne kadar zor olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle son yıllarda sıklıkla dile getirilen “teknoloji insanların işini elinden alacak” söylemi, dijital dönüşümün doğasını tam olarak yansıtmamaktadır. Teknoloji, meslekleri ortadan kaldırmaktan ziyade, onları dönüştürmekte; teknolojiyi etkin biçimde kullanan bireyleri ön plana çıkarmaktadır. Aynı durum öğretmenlik için de geçerlidir: Teknoloji öğretmenin yerini almaz; teknolojiyi bilinçli kullanan öğretmen, kullanmayanın yerini alır. Aynı şekilde yapay zekanın yaygınlaşmasıyla “yakında yabancı dil öğrenmeye gerek kalmayacak” türünde ifadeler de gerçekçi değildir. Zira bu söylem de yapay zekanın destekleyici

bir araç olduğu gerçeğini göz ardı etmektedir. Dil öğrenimi yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda kültürel bir edinim sürecidir ve bu yönüyle hala insan merkezli kalmaktadır. Bu ilkenin korunması, olası ciddi sistemik hataların önlenmesi açısından yaşamsal önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, yapay zeka çağında öğretmenlerin dijital dönüşüme uyum sağlamaları, teknolojiyi etik ve bilinçli biçimde kullanmaları ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımını içselleştirmeleri gerekmektedir. Dijital okuryazarlık becerilerine sahip öğretmenler, mevcut dönemin gerekliliklerine uygun yenilikçi öğrenme ortamları tasarlanmasına önayak olacaktır. Bu sayede öğrenciler dijital ekosistemden kaynaklı riskler ve fırsatlar hakkında yetkin bir şekilde yönlendirilebilmektedir. Eğitimde teknolojinin dönüştürücü gücünden yararlanmak, daha üretken, esnek ve sürdürülebilir öğretim süreçleri oluşturmanın temel koşuludur.

## Öneriler

Öğretmenleri, teknolojiyi pedagojik hedeflerle bütünleştiren tasarımcılar haline getirilmeli ve sürekli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmelidir.

Öğretmenler ve öğrenciler, yapay zeka araçlarını anlamalı, kullanmalı, sorgulamalı ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelidir.

Yapay zeka kullanımında doğru istem yazma, bilgi doğrulama ve dijital vatandaşlık bilinci kazandırılmalı, veri güvenliği ve gizlilik konularında farkındalık kazandırılmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlar tarafından geliştirilen dijital öğretmen yeterlilik paketleri, tüm öğretmenler tarafından düzenli takip edilmeli ve uygulamada aktif olarak kullanılması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda gerekli izleme-değerlendirme faaliyetleri işe koşulmalıdır.

Öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi/artırılması sürecinde, ulusal ve uluslararası standartlarla uyumlu hale getirilmelidir.

Eğitim politikaları, strateji belgeleri ve dijital danışmanlık sistemleriyle öğretmenlerin dijital dönüşüme uyumu sürekli olarak izlenmeli ve desteklenmelidir.

Öğretmenler, teknolojiyi yalnızca araç olarak değil, öğrenmeyi destekleyen bir unsur olarak kullanmayı öğrenmeli ve öğrencileri bu yönde yönlendirmelidir.

Yapay zeka araçları, özellikle iş süreçlerini hızlandırmak ve verimliliği artırmak için kullanılabilir. Ancak YZ araçlarının hatalı ve/veya yanlış bilgi sunma olasılığından hareketle, veri güvenliği ve etik kullanım konusunda sorunlar olabileceği hesaba katılmalı ve bu doğrultuda gerekli önlemler alınmalıdır.

İLKE  
İlim Kurumları Eğitim Kurumları



İSTANBUL İLKE  
İSTANBUL İLKE  
İSTANBUL İLKE

İSTANBUL İLKE  
İSTANBUL İLKE  
İSTANBUL İLKE

# SONUÇ VE DEĞERLENDİRME



“Öğretmen Yetiştirmede Vizyon ve Dönüşüm” temasının ele alındığı V. İstanbul Eğitim Konferansı, öğretmen yetiştirme süreçlerinin küresel ölçekte yaşanan dönüşümün hızına uygun biçimde yeniden ele alınması gerektiğini açıkça ortaya koymuştur. Konuşmacıların ortak vurgusu, öğretmenliğin hem yüksek düzeyde uzmanlık hem de güçlü bir değer dünyası gerektiren, çok boyutlu bir meslek olduğu yönündedir. Bu çerçevede, öğretmenin yalnızca müfredatı uygulayan bir aktör değil; dijital çağın sunduğu imkanları pedagojik bilinçle harmanlayabilen, ahlaki olgunluğa sahip, öğrenme ortamını tasarlayıp öğrencilerin entelektüel-ahlaki gelişiminde rehberlik edebilen bir müfredat oluşturucu olduğu fikri güçlü biçimde öne çıkmıştır. Konuşmacılar ayrıca öğretmenin yalnızca bir bilgi aktarıcısı değil; dijital çağın karmaşık yapısını kavrayabilen, değer temelli bir eğitim anlayışını sürdürebilen, öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimine yön verebilen çok boyutlu bir öğrenme lideri olması gerektiğini vurgulamıştır.

Uluslararası konuşmacılar, özellikle krizlerin yoğunlaştığı çağımızda öğretmenin rolünün daha karmaşık bir hale geldiğini vurgulamışlardır. Savaşlar, afetler, pandemi sonrası toplumsal kırılma ve artan eğitim eşitsizlikleri öğretmenleri hem akademik hem duygusal açıdan daha fazla sorumluluk üstlenmeye zorlamaktadır. Bu ise öğretmen yetiştirme süreçlerinin; duygusal dayanıklılığı, etik karar verme becerisi ve zor koşullarda istikrarlı duruş sergileyebilme yetkinliğini güçlendirecek içeriklerle desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Yine dijitalleşmenin hızlanmasıyla öğretmenlerin veri okuryazarlığı, dijital etik, mahremiyet ve güvenli teknoloji kullanımı konularında derinleşmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Prof. Dr. Cheryl Craig’in öğretmenliğin özel ama gölgelenmiş bir meslek haline geldiği yönündeki vurgusu oldukça dikkat çekicidir. Öğretmenler, öğrencilerin hayatlarını derinden etkileyen anlamlı ilişkiler kurarken çoğu zaman yapısal baskılar, düşük

toplumsal statü, aşırı standartlaştırma, artan beklenti ve iş yükü nedeniyle mesleki özerkliklerini yitirmektedirler. Bu noktada önerilen temel yaklaşım, öğretmenlere; müfredatı bağlama göre uyarlama esnekliğinin verilmesi, karar alma süreçlerine aktif biçimde dahil edilmeleri ve sınıf içi yaratıcılıklarını sınırlayan mekanik uygulamaların azaltılmasıdır. Öğretmenin kendi kişilik, birikim ve sezgileriyle öğretim süreçlerine kendini dahil etmesi bu noktada oldukça önemlidir.

Öğretmenlik mesleğinin iş yükünün yüksek, buna mukabil toplumsal saygınlığının ve ekonomik karşılığının düşük olmasının tüm dünyada meslek terkinin hızlandığı görülmektedir. Buna krizlerin yol açtığı uzun belirsizlikler, dijital yorgunluk ve duygusal tükenmişlik de eklendiğinde sorun daha da karmaşık bir hal almaktadır. Bu noktada Ling’in önerdiği dayanıklılık kavramı ve eğitimin amacını yeniden tasarlamayı gerekli kılan bütüncül yaklaşım önerisi de oldukça dikkat çekicidir. Buna göre akademik başarı ile insani gelişim, teknolojik ilerleme ile sosyal bağ, performans odaklılık ile iyi oluş arasındaki dengeyi yeniden kurmayı hedefleyen bütüncül bir anlayış hayata geçirilmelidir. Öğretmenliği, öğretim teknisyenliğine indirgeyen bir yaklaşımdan uzak durulmalı; mesleki bilgilerle ahlaki erdemler harmanlanmalıdır. Yine öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleyen yapılandırılmış bir sistem inşası da mesleki doyum açısından kritiktir. Öğretmenleri meslek hayatı boyunca destekleyen güvene ve değer vermeye odaklı bir kurum kültürü oluşturulmalı; güçlü mesleki gelişim olanakları sunulmalı ve öğretmenlere değerli oldukları hissettirilmelidir. Burada Ling tarafından dile getirilen *4 Life* (Yaşam için) modelindeki yaşam boyu öğrenme, derin öğrenme, çok yönlü öğrenme ve bilgelikle öğrenme ilkeleri kılavuzlayıcı bir işlev görebilir.

Öğretmen yetiştirmede ülkemizde yaşanan dönüşüm konferansta eğitim fakülteleri ve Millî Eğitim Akademisi üzerinden ele alın-



maya çalışılmıştır. Son dönemde öğretmen yetiştirme alanında gerçekleşen yapısal dönüşümün eğitim fakültelerinin misyonunun yeniden ele alınmasını gerekli kıldığı açıktır. Bu bağlamda Alpaydın'ın YÖK ve MEB arasında işbirliğinin artırılması; gelecekte öğretmen istihdamında yaşanacak daralma dikkate alınarak eğitim fakülteleri mezunlarının yalnızca öğretmenlik mesleğine değil, eğitim ekosisteminin tamamına ve diğer sektörlerle yönelmelerini sağlayacak alternatif kariyer yolları geliştirmesi ve mezunların beceri çeşitliliğini artıracak programlar sunması; eğitim fakültelerinin sahip olduğu insan gücü ve alt yapısının eğitim politikalarının geliştirilmesi, program tasarımlarının iyileştirilmesi, eğitim araştırmaları ve pedagojik inovasyon çalışmaları gibi alanlarda daha etkin biçimde kullanılması yönündeki önerileri oldukça önemlidir. Arıcı'nın da Millî Eğitim Akademilerinin eğitim fakültelerinin alternatifi olmadığı; bu kurumun amacının eğitim fakülteleri ve ilgili diğer paydaşlarla işbirliği yaparak öğretmen niteliğini yükseltmeyi ve uygulama kapasitesini artırmayı amaçladığı yönündeki tespiti de bununla uyumlu gözükmektedir. Bu iki değerlendirme, eğitim fakülteleri ile Millî Eğitim Akademisi arasında etkin bir işbirliği niyeti ve imkanı bulunduğunu göstermek bakımından önemlidir.

Öğretmen yetiştirme süreçlerinde veriye dayalı bir süreç işletilmesi gerektiği hususu da bu konferansın öne çıkan vurgularından biri olarak dikkat çekmektedir. Eryaman'ın yapay zeka ve büyük veri analitiği bileşenlerinin tüm derslere entegre edilmesi; öğretmen yeterliklerinin izlenmesinde yapay zeka destekli büyük veri analizine dayalı modellerin kullanımını yönündeki önerileri oldukça önemlidir. Ülkemizde özellikle öğretmen yeterliklerinin izlenmesi noktasında gözlenen eksiklik görevde olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim-

ler üzerinden sağlıklı şekilde desteklenmesini zorlaştırmakta; emek, zaman ve maliyet anlamında büyük bir külfet doğurmaktadır. Veri kaynaklarını ve veri çeşitliliğini artırarak süreci takip edebilmek; bu verileri yapay zeka aracılığıyla değerlendirebilmek bu noktada önemli bir imkanı beraberinde getirecektir. Yine bu konu ile bağlantılı olarak Seferoğlu'nun dikkat çektiği tekno-pedagojik yeterlikler de öğretmen yetiştirme sürecinin sıcak bir başlığını dinleyicilerin ve okuyucuların dikkatine sunmaktadır. Yeni nesil pedagojinin; dijital etik, mahremiyet, veri güvenliği, çevrimiçi davranış ve dijital vatandaşlık gibi alanlarda öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklediği; öğretmenlerin, yapay zeka araçlarını anlama, kullanma, sorgulama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisi kazanması gerektiği; öğretmen yetiştirme programlarının teknolojiyi yalnızca bir araç olarak değil, değer ve sorumluluk üreten bir ekosistem olarak ele almayı zorunlu kıldığı noktasındaki vurgu oldukça önemlidir.

Sonuç olarak konferans, öğretmen yetiştirme küresel deneyimler, ulusal öncelikler ve dijital çağın gereklilikleri arasında dengeli bir biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermiştir. Öğretmenin özerkliği, niteliği ve iyi oluşunu merkez alan; teori-uygulama bütünlüğünü güçlendiren; dijital ve etik farkındalığı artıran; değer temelli ve irfan odaklı bir bakışın egemen olduğu, veriye dayalı ve yapay zeka odaklı izleme mekanizmalarını sürece dahil eden bütüncül bir öğretmenlik anlayışı, tüm konuşmacıların dile getirdiği önerilerin ortak sonuçları olarak öne çıkmaktadır. Bu perspektifle geliştirilecek politikalar, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemine yeni bir vizyon kazandıracak; sürdürülebilir, yenilikçi ve nitelikli bir eğitim modelinin temelini oluşturacaktır.

# Kaynakça

- Academy of Singapore Teachers (AST). (2025). *SkillsFuture for Educators (SEd): Overview*. <https://academyofsingapore-teachers.moe.edu.sg/professional-excellence/skillsfuture-for-educators/overview> adresinden erişildi.
- ACAPS. (2020). *Global analysis: COVID-19: Impact on education*. [https://www.acaps.org/fileadmin/Data\\_Product/Main\\_media/20201102\\_acaps\\_thematic\\_series\\_review\\_of\\_covid-19\\_impacts\\_on\\_global\\_education.pdf](https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/20201102_acaps_thematic_series_review_of_covid-19_impacts_on_global_education.pdf) adresinden erişildi.
- Blad, E. (2024, 19 Haziran). Teachers report lower pay, more stress than workers in other fields. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teachers-report-lower-pay-more-stress-than-workers-in-other-fields/2024/06#> adresinden erişildi.
- Chan, C. S. (2022, 10 Şubat). Speech by Minister Chan Chun Sing, at Straits Times Education Forum, at the Singapore Management University. <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20220210-speech-by-minister-chan-chun-sing-at-straits-times-education-forum-at-the-singapore-management-university> adresinden erişildi.
- Chan, C. S. (2024, 22 Nisan). Welcome Address by Minister for Education Mr Chan Chun Sing at the International Summit on the Teaching Profession (ISTP). <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20240422-welcome-address-by-minister-for-education-mr-chan-chun-sing-at-the-international-summit-on-the-teaching-profession#:~:text=3.,better%20than%20the%20one%20before> adresinden erişildi.
- Coşğun Kandal, S. Rehnümâ-i Muallimîn. *Türk Maarif Ansiklopedisi*. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/rehnuma-i-muallimin> adresinden erişildi.
- Craig, C. J., & Ross, V. (2007). Cultivating the image of teachers as curriculum makers. *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, 282-305. doi: 10.4135/9781412976572.n14
- Craig, C. J. (2013a). Teacher education and the best-loved self. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 261-272. doi: 10.1080/02188791.2013.788476
- Craig, C. J. (2013b). Coming to know in the 'eye of the storm': A beginning teacher's introduction to different versions of teacher community. *Teaching and Teacher Education*, 29, 25-38. doi:10.1016/j.tate.2012.08.003
- Craig, C. J. (2016). Structure of teacher education. M. L. Hamilton (Ed.) içinde, *International Handbook of Teacher Education: Volume 1* (s. 69-135). Springer.
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views. *Teachers and Teaching*, 23(8), 859-862. doi: 10.1080/13540602.2017.1360860
- Craig, C. J., Evans, P., Verma, R., Stokes, D., & Li, J. (2019). A tribute to 'unsung teachers': Teachers' influences on students enrolling in STEM programs with the intent of entering STEM careers. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 335-358. doi: 10.1108/S1479-368720210000035008
- Craig, C. J. (2020). *Curriculum making, reciprocal learning, and the best-loved self*. Palgrave Macmillan.
- Craig, C. J., Hill-Jackson, V., & Kwok, A. (2023). Teacher shortages: What are we short of? *Journal of Teacher Education*, 74(3), 209-213. doi: 10.1177/00224871231166244

- Craig, C. J., Williams III, J. A., & Hill-Jackson, V. (2025). Dead spaces in teaching and teacher education: What are they? How can they be overcome? *Journal of Teacher Education*, 76(2), 109-120. doi: 10.1177/00224871251314921
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi Publications.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2021, 27 Temmuz). COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning. *McKinsey & Company*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning#> adresinden erişildi.
- East Texas A&M University Office of Education Certification (2024, 24 Temmuz). Alternative certification empowers career changers and retirees to become skilled teachers. <https://www.etamu.edu/news/alternative-certification-empowers-career-changers-and-retirees-to-become-skilled-teachers-2/> adresinden erişildi.
- Edsall, T. B. (2022, Aralık 14). There's a reason there aren't enough teachers in America. Many reasons, actually. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/12/14/opinion/teacher-shortage-education.html> adresinden erişildi.
- Eryaman, M. Y. (2007). From reflective practice to practical wisdom: Towards a post-foundational teacher education. *International Journal of Progressive Education*, 3(1), 87-107.
- Eryaman, M. Y. (2008). Teaching as practical philosophy: A phenomenological study of preservice teachers' educational growth in a method course. *VDM Verlag*.
- Eryaman, M. Y. (2021). Using big data in evidence-based school evaluation: Developing an internal school evaluation model. *INASED Publishing*.
- [https://inased.org/All\\_Documents/Projects/PRF1\\_internal-school-evaluation-model.pdf?t=1635242676](https://inased.org/All_Documents/Projects/PRF1_internal-school-evaluation-model.pdf?t=1635242676) adresinden erişildi.
- European Commission (2018). *EACEA/Eurydice - Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teaching-careers-europe-access-progression-and-support> adresinden erişildi.
- European Commission (2023a). *EACEA/Eurydice - Structural Indicators For Monitoring Education and Training Systems in Europe: The Teaching Profession*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023-teaching> adresinden erişildi.
- European Commission (2023b). *DigComp framework*. [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/dig-comp-framework\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/dig-comp-framework_en) adresinden erişildi.
- Federick, A. (2020). Finland education system. *International Journal of Science and Society*, 2(2), 21-32. doi: 10.54783/ijssoc.v2i2.88
- Fingal, J. (2021). *The 5 competencies of digital citizenship*. ISTE. <https://iste.org/blog/the-5-competencies-of-digital-citizenship> adresinden erişildi.
- Flores, M. A., & Craig, C. J. (2023). Reimagining teacher education in light of the teacher shortage and the aftershock of COVID-19: Adjusting to a rapidly shifting world. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 772-788. doi: 10.1080/02619768.2023.2294697
- Goodson, I. (2007). All the lonely people: The struggle for private meaning and public purpose in education. *Critical Studies in Education*, 48(1), 131-148. doi: 10.1080/17508480601120954
- Hood, R., Nilsson, D., & Habibi, R. (2019). An analysis of Ofsted inspection reports for children's social care services in England. *Child & Family Social Work*, 24(2). doi: doi.org/10.1111/cfs.12607
- International Society for Technology in Education. (t.y.). *Digital citizenship*. ISTE. <https://iste.org/digital-citizenship> adresinden erişildi.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Joint Information Systems Committee (JISC) (2010). *Developing digital literacies*. [https://digitalcapability.jiscinvolve.org/wp/files/2014/09/JISC\\_REPORT\\_Digital\\_Literacies\\_280714\\_PRINT.pdf](https://digitalcapability.jiscinvolve.org/wp/files/2014/09/JISC_REPORT_Digital_Literacies_280714_PRINT.pdf) adresinden erişildi.
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977. doi: 10.1080/13540602.2017.1379793
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

- Lee, K. Y. (1966). Transcript of the Prime Minister's speech at the opening of the seminar on "Education and Nation Building", at The Conference Hall, Shenton Way. *National Archives of Singapore*. <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19661227.pdf>
- Liyuan, E. (2025). *Professional agency in the classroom among early career teachers in Finland and China* (Doktora tezi). University of Helsinki.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Low, E. L. (2025). *Rethinking teacher education paradigms and approaches in times of disruption* [Sunum]. V. Istanbul Education Futures (ICEF 2025), İstanbul, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). 17. Millî Eğitim Şûrası. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden erişildi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden erişildi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014a). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları*. (20.02.2014). Sayı 9. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-alanlari-atama-ve-ders-okutma-esaslari/icerik/807> adresinden erişildi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014b). 19. Millî Eğitim Şûrası. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2018 yılı idare faaliyet raporu*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_03/01175437\\_Milliy\\_EYitim\\_BakanlYY\\_2018\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu\\_YayYn2.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_Milliy_EYitim_BakanlYY_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/12144540\\_28191618\\_Milliy\\_EYitim\\_BakanlYYY\\_2019\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu\\_28.02.2020.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milliy_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020a). *2020 yılı idare faaliyet raporu*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/03134336\\_2020\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020b). *Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü Verileri*. <https://uod.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021a). *2021 yılı idare faaliyet raporu*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_05/12182720\\_MEB\\_2021\\_faaliyet\\_raporu\\_28nisan2022.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2021b). *Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü Verileri*. <https://uod.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021c) 20. Millî Eğitim Şûrası. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022a). *2022 yılı idare faaliyet raporu*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_05/28173625\\_MEB\\_2022\\_Faaliyet\\_Raporu-son.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/28173625_MEB_2022_Faaliyet_Raporu-son.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022b). *Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü Verileri*. <https://uod.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023a). *2023 yılı idare faaliyet raporu*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_10/30104246\\_1211.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/30104246_1211.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023b). *Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü Verileri*. <https://uod.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023c). *HEMBA Halk Eğitimi Merkezleri Bilişim Ağı*. <https://hemba.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *2024 yılı idare faaliyet raporu*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2025\\_03/07145320\\_148.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/07145320_148.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024b). *Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü Verileri*. <https://uod.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2024c). *Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış*. <https://oygm.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.



- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). *MEB istatistikleri: Örgün eğitim 2024-2025*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768> adresinden erişildi.
- MEB Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı. (2025b). *Dijital Yetkinlik Eğitim Paketi*. <https://www.oba.gov.tr/Dijital-Yetkinlik-Egitim-Paketi/2025> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği. (2025, 19 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 32846). <https://www.resmigazete.gov.tr/19.03.2025> adresinden erişildi.
- Miao, F., Shiohira, K. & Lao, N. (2024). AI competency framework for students. *UNESCO*. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students> adresinden erişildi.
- Morrison, N. (2022, 22 Haziran) Teachers twice as likely to be stressed as other occupations. *Forbes Magazine* <https://www.forbes.com/sites/nickmorrison/2022/06/22/teachers-twice-as-likely-to-be-stressed-as-other-occupations/> adresinden erişildi.
- National Institute of Education (NIE). (2025a). Archetype of the Future-ready faculty. [https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/departments/office-of-academic-and-faculty-affairs#Content\\_CO22\\_Col00](https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/departments/office-of-academic-and-faculty-affairs#Content_CO22_Col00)
- National Institute of Education (NIE). (2025b). TE<sup>21</sup>: Empowering teachers for the future. [https://ebook.ntu.edu.sg/nie\\_te21\\_booklet/full-view.html](https://ebook.ntu.edu.sg/nie_te21_booklet/full-view.html) adresinden erişildi.
- National Institute of Education (NIE). (n.d.). *Building an Evidence base for growing Singapore Teachers*. <https://teachergrowth.nie.edu.sg> adresinden erişildi.
- OECD. (2025). *Empowering learners for the age of AI: An AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education*. <https://ailiteracyframework.org/wp-content/upload> adresinden erişildi.
- OECD. (t.y.). *OECD Learning Compass 2030*. <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2025, Temmuz). *Akademi Giriş Sınavı ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi pazar günü yapılacak*. <https://www.osym.gov.tr/TR,33401/akademi-giris-sinavi-ve-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-pazar-gunu-yapilacak-10072025.html> adresinden erişildi.
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu. (2024, 10 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 32696). <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> adresinden erişildi.
- Rubiero, C. (2018, 17 Kasım). Teachers by preparation route. *TASB*. <https://www.tasb.org/news-insights/teachers-by-preparation-route> adresinden erişildi.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522. doi: 10.1086/443100
- SkillsFuture, Singapore. (2025). Homepage, *SkillsFuture website*. <https://www.myskillsfuture.gov.sg/content/portal/en/index.html> adresinden erişildi.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: Lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching*, 23(8), 928-945. doi: 10.1080/13540602.2017.1358706
- The World Bank. (2022). Is It Safe to Reopen Schools? <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/7545f861c6b-77690382bfc206916773a-0200022021/related/Reopen.pdf> adresinden erişildi.
- Towers, E., & Maguire, M. (2017). Leaving or staying in teaching: A “vignette” of an experienced urban teacher “leaver” of a London primary school. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 946-980. doi: 10.1080/13540602.2017.1358703.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı & T.C. Cumhurbaşkanlığı Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (CDDO). (2021). *Ulusal Yapay Zeka Stratejisi 2021-2025*. <https://bilgem.tubitak.gov.tr/wp-content/uploads/sites/8/TR-UlusalYZStratejisi2021-2025-1.pdf> adresinden erişildi.
- UNICEF Türkiye. (2023). *Öğretmen Eğitimi Dijital Ekosistemi Projesi, Mayıs 2023*. [Bülten]. <https://www.unicefturk.org/yazi/ogretmen-egitimi-dijital-ekosistemi-projesi> adresinden erişildi.
- United Nations. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf) adresinden erişildi.
- Walker, T. (2022, 26 Nisan). Average teacher salary lower today than 10 years ago, NEA report finds. *NEA Today*. <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/average-teacher-salary-lower-today-ten-years-ago-nea-report-finds> adresinden erişildi.

- Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, R., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252(A), 124167. doi: 10.1016/j.eswa.2024.124167
- Wurman, L. (2025). The 2025 Texas Teacher Poll. *TASB*. <https://www.tasb.org/news-insights/2025-texas-teacher-poll> adresinden erişildi.
- Ye, Q., Ahmed, M., Pryzant, R., & Khani, F. (2023). Prompt engineering a prompt engineer. doi: 10.48550/arXiv.2311.05661
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2025a). *Eğitimde Yapay Zeka Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029)*. [https://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2025\\_06/17092340\\_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemlani202520291.pdf](https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemlani202520291.pdf) adresinden erişildi
- Yiğit, M. F. (2025). What drives student adoption of AI in education? Unpacking the key factors and practical strategies. M. Sırakaya (Ed). *Theory, context, and practice in educational sciences* ( s. 121-132). Duvar Yayınları.
- Yinon, H., & Orland-Barak, L. (2017). Career stories of Israeli teachers who left teaching: A salutogenic view of teacher attrition. *Teachers and Teaching*, 23(8), 914-927. doi: 10.1080/13540602.2017.1361398
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2024, Mayıs). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zeka kullanımına dair etik rehber*. <https://proje.yok.gov.tr/documentFiles/17539645334.Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretimde%20%C3%BCretken%20yapay%20zeka%20kullan%C4%B1m%C4%B1-tr.pdf> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025). *Yükseköğretim İstatistikleri*. [Veri Seti]. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.

# Konuşmacılar



## Dr. Ömer Faruk Yelkenci

Millî Eğitim Bakanlığı | Bakan Yardımcısı

İstanbul Üniversitesi Tarih Bölümünden mezun oldu. Eğitim Yönetimi yüksek lisansını Yeditepe Üniversitesinde, doktora derecesini Marmara Üniversitesinde tamamladı. Millî Eğitim Bakanlığında 2014–2016 yıllarında Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü, 2016–2018 arasında İstanbul İl Millî Eğitim Müdürü olarak görev yaptı. 2018–2022 yıllarında Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinde Rektör Danışmanlığı yaptı. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü olarak dershanelerin dönüşüm sürecini ve ilgili alanları ülke genelinde yönetti. 2023'te Millî Eğitim Bakanlığı Bakan Yardımcısı olarak atanmış olup halen bu görevini sürdürmektedir.



## Prof. Dr. Eyüp Debik

Yıldız Teknik Üniversitesi | Rektör

İTÜ Çevre Mühendisliği mezunu olan Eyüp Debik, yüksek lisans ve doktorasını YTÜ'de tamamladı. Su ve atıksu arıtımı alanında uzmanlaşan Debik, 2002–2004 yıllarında Iowa State Üniversitesinde ziyaretçi profesör olarak araştırmalar yürüttü. 2000'de YTÜ'de akademik kariyerine başladı; 2015'te profesör oldu. Bölüm başkan yardımcılığı, rektör danışmanlığı, MYO müdürlüğü ve YTTÖ Yönetim Kurulu Başkanlığı gibi görevlerde bulundu. Ulusal ve uluslararası birçok proje, yayın ve patente imza attı. 2024'te Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü olarak atanmıştır.



### **Prof. Dr. Cheryl J. Craig**

*Texas A&M Üniversitesi | Öğretim, Öğrenme ve Kültür Bölümü Profesörü;  
Houston Kentel Eğitim Kürsüsü Sahibi*

Texas A&M Üniversitesi Öğretim, Öğrenme ve Kültür Bölümünde Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı ve Houston Endowment Kentel Eğitim Kürsüsüne sahiptir. Ayrıca Öğretmen Eğitiminde Yenilikler İşbirliğinin (CITE) kurucu direktörüdür. Araştırmaları öğretmenlik, öğretmen eğitimi ve müfredatın kesişiminde, özellikle anlatı araştırması yöntemi üzerine yoğunlaşmaktadır. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerle çalışarak eğitim reformlarının öğretmen bilgisi, kimliği ve uygulamalarına etkilerini incelemektedir. Journal of Teacher Education dergisinin Eş-Baş Editörü ve Teachers and Teaching dergisinin Baş Editörüdür. 2019'dan beri ISATT Başkanıdır. AERA üyesi olarak seçilmiş olup öğretmen eğitimi alanında önde gelen akademisyenlerdendir.



### **Prof. Dr. Low Ee Ling**

*Nanyang Teknoloji Üniversitesi, Ulusal Eğitim Enstitüsü | Dekan*

Singapur Nanyang Teknoloji Üniversitesine bağlı Ulusal Eğitim Enstitüsünde Eğitim alanında Rektörlük Kürsüsü Profesörü ve Akademik İşlerden Sorumlu Dekandır. Singapur'un öğretmen eğitimi alanındaki gelişimine yön veren üst düzey akademik liderlik görevlerinde bulunan Ling, bu kapsamda Öğretmen Eğitimi Dekanlığı görevini de yürütmüştür. OECD Eğitim 2030 ve Dünya Eğitim Forumu komitelerinde görev almış, çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme incelemelerine uzman olarak katılmıştır. TE21 modeli dahil olmak üzere Singapur'un öğretmen eğitimi politikalarına önemli katkılar sunmuştur. 2022'de Uluslararası Eğitim Akademisi Üyesi seçilmiştir. Ling'in araştırmaları uygulamalı dilbilim, öğretmen eğitimi ve eğitimde değişim alanlarını kapsamaktadır.



### **Prof. Dr. Yusuf Alpaydın**

*Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu | Kurul Üyesi,  
Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Dekan*

Lisansını Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde, yüksek lisansını aynı üniversitenin Yetişkin Eğitimi programında tamamladı. İstanbul Üniversitesinde yükseköğretim ve emek piyasası ilişkilerini konu alan teziyle doktora derecesi aldı. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda rehber öğretmen olarak görev yaptı. 2014'te Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında öğretim üyesi oldu ve 2018-2019'da Oxford Üniversitesinde misafir araştırmacı olarak bulundu. 2025'te Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu üyeliğine ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına atandı.





### **Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı**

*MEB | Milli Eğitim Akademisi Başkanı*

Lisansını Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesinde tamamladı. Yüksek lisansını 2001’de, doktorasını 2005’te Atatürk Üniversitesinde bitirdi; 2011’de doçent, 2017’de profesör oldu. 2013 ve 2024’te Kent State Üniversitesinde araştırmalarda bulundu. Akademik kariyerine öğretmen olarak başladı; Dumlupınar Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinde görev yaptı. Bölüm başkanlığı, meslek yüksekokulu müdürlüğü, enstitü müdürlüğü ve eğitim fakültesi dekanlığı görevlerinde bulundu. Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ile Türkiye Eğitim Dergisi’ni kurarak editörlüğünü üstlendi. 2025 yılında Millî Eğitim Akademisi Başkanlığına atanmıştır.



### **Prof. Dr. Mustafa Yunus Eryaman**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Öğretim Üyesi, INASED Başkanı*

Lisansını Gazi Üniversitesinde, yüksek lisansını Missouri Üniversitesinde, doktorasını ise Illinois Üniversitesinde tamamladı. 2007’de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğretim üyesi olarak göreve başladı ve bölüm başkanlığı, dekan yardımcılığı, senato üyeliği ve rektör danışmanlığı görevlerinde bulundu. Avrupa Komisyonunda proje değerlendirme uzmanı olarak çalıştı; Londra Metropolitan ve Hamburg Üniversitelerinde öğretim üyesi olarak görev yaptı. 2020-2022’de Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği başkanlığını yürüttü. International Journal of Progressive Education’in editörüdür. Halihazırda ABD/Chicago’da bulunan, uluslararası bir eğitim kuruluşu olan International Association of Educators (INASED) bünyesinde yönetim kurulu başkanı olarak görev yapmaktadır.



### **Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu**

*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Öğretim Üyesi*

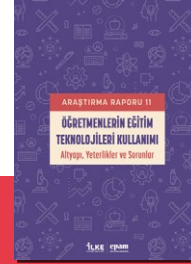
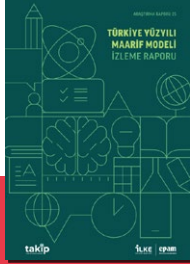
Lisans eğitimini Ankara’da Radyo-Televizyon ve Eğitim Bilimleri alanlarında tamamlayan Süleyman Sadi Seferoğlu, yüksek lisans ve doktora derecelerini Columbia Üniversitesinden aldı. Doktora sonrasında aynı üniversitede yer alan National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST) adlı merkezde araştırmacı olarak görev yaptı ve eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımı üzerine çalışmalar yürüttü. Halen Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımı, öğretmen yeterlikleri, çevrimiçi ve mobil öğrenme, dijital güvenlik ve bağımlılık, teknoloji politikaları ve öğretmen eğitimi alanlarında çok sayıda ulusal ve uluslararası kitap, makale ve bildiri çalışması bulunmaktadır.

# Yayınlarımız

## Eğitim İzleme Raporları



## Araştırma Raporları



## Analiz Raporları



## Politika Notları



## Politika Önerileri



## Sonuç Raporları



**İLKE**  
ilim kültür eğitim vakfı

📍 Aziz Mahmut Hüdayi Mh. Türbe Kapısı Sk. No:13 Üsküdar / İstanbul

🌐 ilke.org.tr 📞 +90 216 532 63 70 @ bilgi@ilke.org.tr

📱 ilkevaki