

# MİLLİ EĞİTİM AKADEMİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNİN DÖNÜŞÜMÜ

MURAT POLAT

# POLİTİKA NOTLARI

İLKE PN 60 | EKİM 2024

İLKE Yayın No: 237

E-ISBN: 978-625-8350-94-4

DOI: <http://dx.doi.org/10.26414/pn060>

Editör: Ayhan Öz

Yayın Koordinatörü: Mehtap Nur Öksüz

Yayın Sekreteri: Zeynep Yalçıntaş

Tasarım: Betül Berra Kurt

Adres: Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul

Telefon: +90 216 532 63 70 | E-posta: [epam@ilke.org.tr](mailto:epam@ilke.org.tr) | Web: [ilke.org.tr](http://ilke.org.tr)



İLKE Vakfı, toplumsal meselelerle ilgili bilgi, politika ve strateji üreten, karar alıcılara yol gösterecek araştırmalar yapan ve gelecek için gerekli birikimin oluşmasına katkı sağlayan bir sivil toplum kuruluşudur.



Bu politika notu Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından hazırlanmıştır. EPAM, Türkiye’de eğitim alanının güçlenmesini sağlamak, eğitimde eşitliğin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak amacıyla ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar.

# MİLLİ EĞİTİM AKADEMİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNİN DÖNÜŞÜMÜ

## ÖZET

Öğretmen yetiştirme süreci, her ülkenin kendine özgü içsel dinamiklerini içermektedir. Bu dinamikler, kültürel ve politik etkilerle şekillendirilebilirken temel motivasyon genellikle eğitimde sürdürülebilirlik kaygısıdır. Küresel ölçekte, bütüncül ve genel bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturma çabalarının sürdüğü gözlemlenmektedir. Türkiye’de de eğitimde sürdürülebilirlik adına önemli bir adım olarak “Milli Eğitim Akademisi (MEA)” kurulması planlanmıştır. Bu politika notunda, MEA için mevcut literatür ışığında gelinen nihai durum hakkında kısa bir ön değerlendirme yapılmıştır. Bu çerçevede, öncelikle MEA kavramı ele alınmış, ardından Türkiye’de MEA kurulmasının potansiyel gereklilikleri ve avantajları tartışılmıştır. Ayrıca konuya ilişkin olası dezavantajlar vurgulanmış ve farklı ülkelerde öne çıkan eğitim modellerinden örneklerle süreç açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, MEA kurulması konusundaki genel kaygılar, görüşler ve öneriler dile getirilmiştir. Bu çalışma, konunun muhatapları açısından MEA’ya dair genel bir çerçeve çizilmesini ve sunulacak politika önerileriyle sürece katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Milli eğitim akademisi, öğretmen yetiştirme, öğretmenlik meslek kanunu.

## YAZAR HAKKINDA



Murat Polat

2007 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünden mezun oldu. Doktorasını 2015 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında tamamladı. Doçentliğini Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Başkanlığından 2022 yılında Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi) alanında aldı. Halen Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırma konuları arasında; eğitim yönetimi, yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, eğitim politikası, sınıf yönetimi vb. alanlar öne çıkmaktadır.

# Giriş

Eğitim, bir ülkenin geleceğini şekillendiren en önemli değişkenlerden biridir. Eğitim sisteminin kalitesi, toplumun genel refahı ve kalkınma düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (On Birinci Kalkınma Planı, 2018). Eğitim kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla kurulması planlanan Milli Eğitim Akademisi (MEA) (Gülcan, 2003), Türkiye'nin refahı ve kalkınması açısından da önemli bir adım olarak görülmektedir. Fakat, öğretmen yetiştirme politikasında köklü bir değişim öneren bu düzenleme, bazı avantaj ve dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada, Türkiye'de MEA'ların kurulmasının gerekliliği ve sağlayacağı faydalar ile olası dezavantajları ve diğer ülkelerdeki benzer uygulamalardan çıkarılabilecek dersler ele alınmıştır.

## Milli Eğitim Akademisi (MEA) Nedir?

Milli Eğitim Akademisi gibi yapılar genel itibarıyla öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklemek, eğitim-öğretim politikalarını güçlendirmek ve eğitim alanında araştırmalar yapmak amacıyla (Acar, 2004; Bilgili, 2015; Gülcan, 2003; Karahan, 1998; Şen & Altun, 2022; Tekişik, 1993, 2004) kurulabilmektedir. Fakat Türk milli eğitim sistemindeki son gelişmeler ışığında, bu özellikler arasında "öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklemek" düşüncesinin daha fazla öne çıktığı ifade edilebilir.

**Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifinde Türkiye'de MEA'nın kuruluş amacı; "öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması, öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki gelişimi, kariyer basamaklarında ilerlemeleri ve görevde yükselmeleri için eğitim programları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek" olarak tarif edilmektedir.**

Nitekim Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) hazırlanarak 2024 Haziran ayında TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda kabul edilen 2/2239 esas nolu Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifinde Türkiye'de akademinin kuruluş amacı; "öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması, öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki gelişimi, kariyer basamaklarında ilerlemeleri ve görevde yükselmeleri için eğitim programları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek" (Madde-26) olarak tarif edilmiştir. Bu tür akademilerin, eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak ve sürdürülebilir eğitim reformları gerçekleştirmek için önemli bir rol üstleneceği görüşünün giderek daha fazla yaygınlık kazanmakta olduğu; hatta bir gereklilik gibi görüldüğü anlaşılmaktadır.

Buna karşın en başta İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülmekte olan İstanbul Öğretmen Akademileri olmak üzere ülkemizin diğer birçok büyük şehrinde genellikle il millî eğitim müdürlüklerince organize edilen öğretmen akademileri ile yeni kurulacak olan Millî Eğitim Akademisi'nin aynı anlama gelmediği bilinmelidir. Çünkü öğretmen akademilerinin halihazırda en genel amacı daha çok öğretmenler ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine odaklanarak bu becerileri okul ortamına uyarlamalarını sağlamak (Çelik, 2022) iken, Millî Eğitim Akademisi (MEA) ile -şu an için- öncelikle lisans mezunu

öğretmen adaylarının mezuniyetleri sonrasında öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi ve sınıf ortamına hazırlanmaları ve daha sonra atanma süreçlerinin gerçekleştirilmesi olarak gözükmektedir. Mevcut durumda çalışmalarına devam eden öğretmen akademileri oluşumu ile ilgili ise ne türden bir tasarrufa gidileceği henüz netlik kazanmamıştır.

## **Millî Eğitim Akademisi'nin Gerekçeleri**

Aslında ülkemizde "Millî Eğitim Akademisi (MEA)" kurulması düşüncesi yeni değildir. Resmî olarak 14. Millî Eğitim Şurasından (1993) bugüne değin çeşitli vesilelerle farklı dönemlerde dile getirilen özel bir tartışma konusu olduğu da söylenebilir. Bu minvalde konuya ilişkin ulusal düzeyde çok sayıda akademik tez (Bilgili, 2015; Gülcan, 2003; Karahan, 1998) ve araştırma makalesi (Acar, 2004; Şen & Altun, 2022; Tekişik, 1993, 2004) üretilmiştir. Adı geçen bu çalışmalarda, genel olarak, ülkemiz için bir Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasının gerekliliği üzerinde sıklıkla durulmuştur. Akademinin eğitim sistemi açısından da yarar sağlayabileceğine işaret edilmiş ancak kurulacak bu akademinin daha çok eğitim/okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklemek ve eğitim yöneticisi yetiştirmek amacını taşıması gerektiği vurgulanmıştır.

Hali hazırda kurulması planlanan MEA'nın ise -belki de kurumun kuruluş amaçlarını kısıtlayacağı düşüncesiyle- sadece yönetici yetiştirme özelinde kurgulanmadığı anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte mevcut koşullarda MEA yasası ile doğrudan ilişkili olduğu izlenimini uyandıran ve bütüncül bir bakış açısına sahip benzer bir "Öğretmen Yetiştirme Modeli"nin geçmişte zaten üretilmiş olduğu da görülmektedir. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinin eski kurucu dekanlığını da yapmış olan Prof. Dr. Necmettin Tozlu'nun önerdiği bu modeldeki öğretmen yetiştirme yaklaşımı ile MEB tarafından "Milli Eğitim Akademisi" için oluşturulan ve 10 Ekim 2024 tarihi itibarıyla yasalaşan kanun metni arasındaki büyük benzerliklerin ise oldukça dikkate değer olduğu gözlenmektedir. Önerdiği bu modelde Tozlu'nun, öncelikle, öğretmen yetiştirme konusunda "öğretmen yetiştirecek yeni bir kuruma vücut verilmesinin zorunluluğu" üzerinde durduğu (Tozlu, 2005, 2015) ve bu modele ait diğer ayrıntılara ise doğrudan aşağıdaki gibi yer verildiği gözlenmektedir:

1. Söz konusu bu kurum, "Yüksek Öğretmen Akademileri" adı altında yapılandırılabilir.
2. Eğitim süresi iki yıl olabilir.
3. Öğrenci alımı tahminlere göre değil, gerçek ihtiyaca göre yapılır (Devlet Planlama Teşkilatı - DTP'nin Sosyal Planlama Dairesince yapılacak reel çalışmalar esas alınır).
4. Adaylar, benzer programlardan mezun olmak ve üniversiteye giriş puanları denk olmak şartıyla Eğitim Fakültelerinden ve Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olanlar arasından imtihanla seçilirler.

5. Adaylara öğrencilikleri sırasında kurumdan her ay belirli bir miktar burs verilebilir.
6. Her aday iki yıllık öğretimi süresince orijinal bir çalışma hazırlar (Herhangi bir eğitim problemi üzerine).
7. Kurumda çalışacak yetiştiriciler oldukça dikkatli bir şekilde seçilir. Bu seçimde temel prensipler; öğrencilerin şahsiyetli, çalışkan, milletini ve devletini seven, insancıl, âdil ve millî ideale dolu olmaları gibi hususlar olabilir.
8. Mevcut öğretmenler bu esaslara göre düzenlenecek kurslarla ciddi bir şekilde eğitilir. Ehil olmayanlar elenerek geri hizmetlere alınır.
9. Akademiler, daha ziyade gelişmekte olan vilayetlere ve yeteri kadar açılır.

Bu modelde sıralanan şartlar altında yetiştirilecek bir öğretmenin çalışma hayatında da ekonomik yönden önemli ölçüde tatmin edilebileceği (Tozlu, 2015) ön görülmektedir. Anlaşılacağı üzere her ne kadar MEA için oluşturulmaya çalışılan fikri altyapının gerçekte zaman içerisinde ve adım adım ortaya çıktığı, bu süreçte ulusal düzeyde önerilen öğretmen yetiştirme modelleri arasından ülkemiz öğretmen yetiştirme kültürüne özgü ve değer odaklı genel bir değerlendirilmenin yapılmak istendiği iddiası öne sürülebilir olsa da bu noktada MEA konusunda en temelde Tozlu'nun önerdiği modelin baz alındığı izlenimi uyanmaktadır. Zira ulusal ve uluslararası düzeyde mevcut öğretmen yetiştirme modelleri ile MEA arasında ortak bir bağın kurulması amacının yeterince açık bir şekilde ortaya konulmadığı görüşü yaygındır. Peki, bir Milli Eğitim

Akademisi kurulması ülkemizde eğitimin geleceği açısından neden gereklidir? Diğer bir deyişle öğretmen yetiştirme sistemi açısından mevcut eğitim fakülteleri hiyerarşisi içerisindeki lisans ve lisansüstü programlar neden tek başına yeterli olamamışlardır? Bu soruların muhtemel yanıtları çok çeşitli olmakla birlikte özellikle de aşağıdaki hususların dikkate alınması süreci daha iyi anlamlandırma hususunda yararlı olabilir:

- Son yıllarda, öğretmen yetiştirmeyen bölümlerden mezun olanların aldıkları kısa süreli ve genelde yetersiz olduğu iddia edilen pedagojik formasyon eğitimiyle öğretmen olma imkanına kavuşmaları aslında öğretmenlik kariyeri için sadece eğitim fakültelerinden mezuniyet şartını aramanın gerekliliği durumunun sorgulanmasına sebep olmuştur. Bu sorgulama neticesinde mevcut eğitim fakültelerinin misyonları ile formasyon eğitiminin uyuşmadığı gerçeği de göz önünde bulundurularak öğretmen yetiştirme politikası açısından yeni bir ara çözüm arayışı ihtiyacının doğduğu hususu üzerinde yeniden düşünülebilir. Üstelik eğitim fakültelerinin MEB tarafından ihtiyaç duyulan her öğretmenlik branşı için yeterli alt yapısının bulunup bulunmadığı görüşü de ayrı bir tartışma konusudur.
- Milli Eğitim politikaları ve müfredatın zaman zaman öğretmen yetiştiren bölümler tarafından yeterince dikkate alınmaması da diğer önemli bir husus olarak kabul edilebilir. Nitekim şimdiki Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin'in basına yansıyan bir açıklamasında da bu hususa doğrudan yer verdiği görülmektedir.

Tekin'in açıklamasında "2006'da ilkokul öğrencileri için müfredata konulan bitişik eğik el yazısı dersi için sınıf öğretmenlerine kurs verdiklerini" belirterek, "öğretmenlerin eğitim fakülteleri ya da lisans programlarının, müfredatlarını ve buradaki değişiklikleri izlemesi beklenirken, onu da takip etmedikleri..." tarzında bir serzenişte bulunduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2023b).

- Diğer bir husus ise eğitim fakülteleri ile MEB arasında her eğitim-öğretim dönemi başından itibaren önemli bir tartışma konusu haline gelen okul/öğretmenlik uygulaması süreci ve detayları konusundaki bitmeyen tartışmalardır. Bu tartışmaların mecliste kabul edilen yasa teklifi için sunulan gerekçeler arasında daha çok okul uygulaması saati üzerinden yapıldığı (örneğin, İspanya'da 550 saat, Fransa'da 216 saat Belçika'da 160 saat iken Türkiye'de sadece 96 saat) görülmekle birlikte aslında sorunun kaynağı çok daha eskiye dayanmaktadır. Öyle ki, bundan yaklaşık 25 yıl önce Güngördü (1999) tarafından okul/öğretmenlik uygulaması konusunda yapılan şu tespitlerin; "uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarının uygulama etkinlikleri hakkında öğrencileri yeterince bilgilendirmemeleri, öğrenciyi okula göndermeden önce okul yöneticileri ile görüşerek gerekli hazırlıkları yapmamaları, okulda öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri rutin bir şekilde izlememeleri, kimi okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz tutum ve yaklaşımları, öğrencilere ne ilgili öğretim elemanı ne de uygulama öğretmenleri tarafından yeterince rehberlik edilmemesi, öğrencilere ders anlatımı için

yeterli deneyim olanaklarının tanınmaması ve öğrenci devamının takibinde sorunların olması” hala güncelliğini büyük ölçüde korumakta olduklarının gözlemlenmesi (Polat, 2023: 82-83) de oldukça dikkat çekicidir.

Bu perspektifle burada açıklanan temel hususlar ışığında kurulacak MEA için ilgili kanunda geçen “kamuyunun beklentilerini karşılamak amacıyla adaylık ve kariyer yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer hususları da içeren daha geniş bir düzenleme”ye ihtiyaç duyulduğu gerekçesi öncesinde daha detaylı bir akademik analize ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu analiz için ise MEA ile elde edilmesi muhtemel çeşitli getiriler olabileceğinin de farkında olunması önemlidir.

## Milli Eğitim Akademisi'nin Getirileri

Bu noktada öncelikle ilgili alanyazın (Akpınar & Erdamar, 2020; Aşçı vd., 2021; Ataman, 1998; Başkan, 2001; Erdem, 2013; Ergün, 2010; Karataş, 2024; Kaya, 2023; Yılmaz, 2017) ve 21. yüzyılda ortaya çıkan mevcut eğitsel ve pedagojik gelişmeler ışığında bir MEA kurulmasının gerekliliği ile ilgili olabileceği öngörülebilecek olan dört ana başlıktan bahsedilebilir. Bu başlıkları; eğitimde kaliteyi artırma, sürekli mesleki gelişim, eğitim araştırmaları ve politika geliştirme

şeklinde sıralamak mümkündür. Yani ilerleyen süreçte MEA, *Öğretmen Yetiştirmede Kaliteyi Artırma* gerekliliği göz önünde bulundurularak öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma, eğitimde kalite olgusunu yeni bir seviyeye taşıma gibi sorumluluklar üstlenebilir. Milli Eğitim Akademisi, sunacağı *Sürekli Mesleki Gelişim* fırsatları ile öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin sürdürülebilir mesleki gelişimlerini destekleyerek, eğitimde sürdürülebilir bir kalite artışının sağlanmasını da mümkün kılabilecektir. Bu doğrultuda MEA'nın, düzenli eğitim programları ve seminerlerle öğretmenlerin en güncel eğitim yöntemleri ve teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabileceği de öngörülebilir. Ayrıca MEA, *Eğitim Araştırmaları* başlığı altında, öğretmen yetiştirme politikalarının bilimsel temellere dayandırılması ve eğitim alanında yapılacak araştırmaların desteklenmesi sayesinde eğitim politikalarının daha etkili ve verimli yürütülmesi yönündeki gerekli adımları kolaylaştırıcı bir rol de oynayabilir. Nihai olarak, MEA, Türkiye'deki eğitim sistemi için gerekli bir *Politika Geliştirme* aracı olarak öğretmen yetiştirme politikalarının güncellenmesi ve uygulanmasında uzman desteği sağlamak ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi için gerekli öğretmen yetiştirme politikalarının oluşturulması sürecinde bir tür danışmanlık rolü üstlenerek, bilimsel verilere dayalı kararlar alınması konusunda birçok açıdan yardımcı olabilecek bir yapıya kavuşma potansiyeline de sahiptir. Dahası burada açıklanan potansiyel gereklilikler eğitim politikası yapıcılar tarafından doğru şekilde yorumlanabilirse adı geçen gereklilikler gelecekte MEA'nın sağlayacağı avantajlara da dönüşebilir. Öte yandan MEA açısından

**MEA'lar; öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeyi, eğitimde kaliteyi artırmayı, bilimsel araştırmaları teşvik etmeyi ve eğitim politikalarının etkinliğine rehberlik etmeyi hedeflemektedir.**



tüm bu gereklilik ve avantajların yanında birtakım olası dezavantajların da bulunduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Fakat aynı zamanda bu dezavantajların bir tür fırsat olarak görülmesi gerektiğinin de yeniden hatırlatılmasında yarar vardır.

Kısacası MEA ile öğretmen yetiştirme süreçlerinde beklenen bazı somut etkilerin olduğu gözden kaçmamaktadır. Bu somut etkiler arasında özellikle farklı çevrelerde de sıklıkla dile getirildiği haliyle; devlet okullarının her yıl ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısı ile öğretmen istihdamı arasındaki dengenin zaman içerisinde yeniden kurulabileceği düşüncesi ya da daha fazla değer odaklı ve profesyonel düzeyde nitelikli öğretmen yetiştirme gibi fikri bir alt yapının olduğu öne sürülebilir. Diğer taraftan MEA politikası özelinde gerçekten arz fazlası öğretmenlik mezunlarının sayısının ilgili süreçler çerçevesinde azaltılmasının mümkün olup olamayacağını ya da ümit edildiği şekilde nitelikli öğretmenler yetiştirilip yetiştirilemeyeceğini ise bizlere elbette zaman gösterecektir. Her koşulda bu durumun MEA'nın sadece yönetici ve/veya öğretmen yetiştirmeye odaklanmasıyla üstesinden gelinemeyecek kadar zorlayıcı bir mahiyet taşıdığı da bilinmelidir. Bu açıdan MEA için muhtemel bazı dezavantajlara dikkat çekmenin önemi büyüktür.

## **Milli Eğitim Akademisi'nin Muhtemel Dezavantajları**

Milli Eğitim Akademisi fikrinin olası dezavantajları arasında bir sıralama yapıldığında, akademinin MEB Bütçesinin imkanlarıyla kurulacağı da göz önünde bulundurularak, ilk sırayı finansal maliyetin alması eğitim ekonomisi açısından

kayda değer bir olgudur. Daha sonra sırasıyla; doğabilecek bürokratik engeller, eğitim sistemine entegrasyon sorunları, nitelikli uzman eksikliği ve öğretmen yetiştiren kurumların görev tanımı gibi olası dezavantajları da göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu olası dezavantajlara daha yakından bakacak olursak:

1. *Finansal Maliyet:* MEA'nın kurulması, sürdürülebilir bir şekilde işletilmesi/yönetilmesi ve etkin bir şekilde çalışabilmesi, önemli ve sürekli bir finansal maliyet gerektirecektir. Bu maliyetler, bakanlık bütçesi üzerinde ek bir yük oluşturabilir.
2. *Bürokratik Engeller:* Yeni bir kurumun kurulması, bürokratik süreçlerin uzamasına ve çeşitli engellerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu durum, MEA'nın hızlı ve etkin bir şekilde çalışmasını engelleyebilir.
3. *Eğitim Sistemine Entegrasyon:* MEA'nın mevcut eğitim sistemine entegrasyonu zaman alabilir. Bu süreçte, öğretmen adayları, öğretmenler ve eğitim yöneticilerinin yeni sisteme uyum sağlaması çeşitli zorluklar doğurabilir.
4. *Nitelikli Uzman Eksikliği:* Akademinin etkin bir şekilde çalışabilmesi için nitelikli profesyonellere ihtiyaç vardır. Bu açıdan MEB'in halihazırda üniversitelerin mevcut eğitim fakültelerinden akademik destek alınması gibi bazı planlamalar yaptığı bilinmektedir. Fakat, eğitimin her alanında yeterli sayıda ve nitelikte uzman bulunmaması/bulunamaması olasılığı, MEA'nın hedeflerine ulaşmasını zorlaştırabilir.

5. *Öğretmen Yetiştiren Kurumların Görev Tanımı*: Bilindiği üzere Türkiye’de öğretmen yetiştirme geleneğinin kökleri oldukça uzun bir tarihsel geçmişe dayanmaktadır (Ergün, 1987). Bu doğrultuda halen esas olarak eğitim fakülteleri üzerinden bir öğretmen yetiştirme süreci işletilmektedir (Baş & Nural, 2023). Dolayısıyla MEA’nın kuruluşu ile birlikte eğitim fakültelerinin fonksiyonel olma ve toplumsal işlevlerini yerine getirme durumları da görev tanımı açısından bir karmaşaya neden olabilecektir. Burada yanıtlanması gereken önemli bazı sorular akla gelmektedir. Bu sorular arasında, örneğin, Milli Eğitim Akademisi işlerlik kazandığı takdirde eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sürecindeki yeni konumlandırması nasıl olacaktır? Bu konuda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve MEB nasıl bir işbirliği süreci yürütmeyi planlamaktadırlar? Ya da hem Milli Eğitim Akademisi hem de eğitim fakülteleri için ortak bir görev tanımı mı öngörülmektedir? Veya konuya daha farklı bir perspektifle bakılacak olursa, eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek (Polat & Arabacı, 2012) yerine neden öğretmen yetiştirme için ayrı bir milli eğitim akademisi kurulması gerekliliğinin ortaya çıktığı sorusunun da halen tartışmaya açık bir diğer önemli politika sorunu olduğu söylenebilir.

***MEA'nın finansal maliyetleri, entegrasyon sorunları ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde yaratabileceği belirsizlikler, potansiyel dezavantajlar arasında sayılabilir.***

Tüm bu olası dezavantajlarla baş etmek için diğer ülkelerdeki öğretmen yetiştirme örneklerine ve alınabilecek derslere odaklanma düşüncesi ise çeşitli faydalar sağlayabilir. Bu açıdan en başta Finlandiya olmak üzere Singapur ve Japonya gibi ülkelerdeki öğretmen yetiştirme süreçlerine kısaca yer verilmiştir. Bu ülkeler farklı dönemlerde uluslararası TALIS - Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) değerlendirmesine katılmış ve genel puan sıralaması olarak ülkemiz ortalamasının üzerinde puana sahip ülkeler oldukları için tercih edilmişlerdir. Svenja vd. (2012) TALIS anketi için, öğretmenlere ve müdürlere ders verdikleri okullar, çalışma koşulları ve zaman kullanımları ile eğitim, öğretim ve deneyimleri hakkında sorular soran bir değerlendirme aracı olduğu yorumunu yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlere, aldıkları teşvik, danışmanlık ve mesleki gelişimin miktarı ve türü, aldıkları resmi ve gayri resmi geri bildirim ve değerlendirme türleri ve bunların öğretmenlik uygulamalarını nasıl etkilediği hakkında uygulanan bir anket olarak detaylandırmaktadırlar. TALIS sayesinde, öğretmenlere okul içindeki bir dizi işbirlikçi ve bireysel uygulama ile öğretmenlerin iş tatmini ve öz yeterlilik düzeyleri hakkında da sorular sorulabilmektedir (Burns & Darling-Hammond, 2014).

## **Dünyadan Örnekler**

Öğretmen yetiştirme konusuna yönelik politikalar üzerine yapılan tartışmalar, yalnızca Türkiye’ye özgü ve yeni bir eğitsel tartışma alanı değildir. Aksine, bu konuda diğer ülkelerde de geçmişten günümüze tartışmalar gerçekleştirilmiş olup, her dönem güncelliğini koruyan bir

mesele olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Türkiye'deki akademik alanyazında da farklı türlerde ve çok sayıda akademik çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Abazoğlu vd., 2016; Akdemir, 2013; Azar, 2011; Başkan vd., 2006; Duman, 1999; Elçiçeği & Yılmaz, 2020; Gurbetoğlu, 2015; Güven, 2010; Işık vd., 2010; Parlar & Halisdemir, 2020).

Bu çalışmalar yakından incelendiğinde, büyük ölçüde mevcut sistemsel sorunların dile getirilmesiyle yetinildiği ve çoğu zaman özgün bir model veya önerinin ortaya konulmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, başta Singapur olmak üzere uluslararası sınavlarda öne çıkan Japonya ve Finlandiya gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin, demografik ve kültürel yapılarındaki farklılıklar nedeniyle ülkemiz açısından örnek alınması konusunda ihtiyatlı bir tavrın benimsendiği gözlenmektedir. Bu durum, diğer birçok faktör açısından da makul karşılanabilir. Ancak, öğretmen akademisi benzeri yapılara sahip bu ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, ülkemizdeki mevcut ve geleceğe dönük uygulamaların daha iyiye doğru evrilmesi açısından önemlidir.

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü'ne (OECD) üye ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen eğitimini analiz eden çalışmalarının sonucunda Kadınşah vd. (2023), üye ülkelerin tamamında öğretmenlik eğitiminin en az lisans ya da lisansüstü düzeyde bir eğitimle verilmekte olduğunu ve bu ülkelerin birçoğunda stajyerlik/aday öğretmenlik süresi için en az bir (1) yıllık genel bir sürenin tavsiye edildiğini ya da zorunlu tutulduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durumun özellikle de Finlandiya, Singapur ve Japonya örneklerinde kendiliğinden bir ön

***Öğretmen akademisi benzeri yapılara sahip ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, ülkemizdeki mevcut ve geleceğe dönük uygulamaların daha iyiye doğru evrilmesi açısından önemlidir.***

koşul olarak gözetildiği ve başta akademi vb. olmak üzere birçok ek uygulamalara başvurulduğu anlaşılmaktadır.

### **Finlandiya:**

Finlandiya, yakın zamana kadar eğitimde dünya çapında başarısıyla tanınan bir ülke olmuştur. Bu başarının temelinde, öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim programları yatmaktadır. Finlandiya'da öğretmenler, yüksek lisans düzeyinde eğitim almaktadırlar. Yani yüksek lisans mezunu olmak öğretmen olmanın ön koşuludur. Daha sonra sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler arasındaki işbirliği ve deneyim paylaşımı büyük oranda akademiler tarafından teşvik edilmektedir (Özerbaş & Safı, 2022). Türkiye'de MEA da Finlandiya örneğinde olduğu gibi öğretmen adaylarının/öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen programlar düzenleyebilirler. Bu programlar, onların en güncel eğitim yöntemleri ve teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak, sınıf içi uygulamalarda daha etkili olmalarına katkı yapabilecektir. Fakat MEA yükseköğretim düzeyinde alınacak bir lisansüstü eğitimin öğretmen adayına sağlayacağı analitik katkıları da

göz ardı etmemelidir. Bu durumda akademinin uygulamaya dönük yapısı ile alınan/alınacak olan lisansüstü eğitimin teorik temelli ve daha çok araştırmaya dönük alt yapısının birleştirilmesi gibi bir hibrit düşüncenin benimsenebileceği öne sürülebilir.

### **Singapur:**

Singapur ise 2022 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınav sonuçları sıralamasında tüm puan türlerinde Japonya ile birlikte ilk iki sırayı paylaşmaktadır (OECD, 2024). Bilindiği üzere PISA'nın temel amacının, 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme düzeylerini ölçmek (MEB, 2023a) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Singapur'un eğitimde inovasyon ve teknoloji kullanımı konusunda dünya liderlerinden biri olduğu düşünüldüğünde ulaştığı bu PISA birinciliğinin tesadüfi olmadığı da tahmin edilebilir. Nitekim Singapur'da öğretmenler, akademiler (Academy of Singapore Teachers) tarafından eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları için sürekli olarak eğitilir ve desteklenirler. Bu akademiler, kendi içerisinde altı enstitüyü (4'ü, öğretmenlere farklı diller konusunda mesleki gelişim imkanı tanırken, diğer 2 merkez; müzik, sanat ve beden eğitimi alanında hizmet sağlamakta) barındırmaktadır. Ayrıca öğretmenler bir araya gelerek, yenilikçi uygulamaları görüşme ve paylaşma imkanına sahip olmaktadır. Bu noktada, çalışanlara çalıştaylar düzenlemekte ve danışmanlık hizmeti sunulmaktadır. Böylece, mesleki öğrenme liderleri eğitilmektedir (Maya & Taştekin, 2018). Singapur'da eğitimde yenilikçi yöntemlerin uygulanması doğrudan ilgili

Bakanlık tarafından teşvik edilmektedir (İşleyen, 2019; Öztürk & Akkuş, 2020).

### **Japonya:**

Japonya, eğitimde araştırma ve politika geliştirme konularında güçlü bir yapıya sahiptir. Eğitim politikaları, bilimsel araştırmalara dayalı olarak geliştirilir ve uygulanır. Öğretmen eğitimi enstitüleri, bu süreçte önemli bir rol oynar ve politikaların etkili bir şekilde hayata geçirilmesini sağlamakta kullanılmaktadırlar (Ulutaş, 2021). Ayrıca Japonya'da öğretmenlerin yıl içerisinde belli bir süre boyunca hizmet içi eğitim alma zorunluluğu bulunduğu ve öğretmenler için lisansüstü eğitim amacıyla iki yıl süreyle maaşlarını düzenli almaya devam ederken okuldan ayrılma hakkının tanındığı (Mete, 2013) da bilinmektedir. Zira Japonya'da öğretmenlerin sürekli gelişimi için yasalar, idari heyetler tarafından mesleki yeterliklerini ve sosyal yönlerini geliştirmeleri için üniversitelere, araştırma kurumlarına ve özel kuruluşlara gönderilmelerini desteklemektedir (Aşçı vd., 2021). Bu türden bir bakış açısı, eğitim politikalarının daha etkili ve verimli olmasını sağlayarak, eğitim sisteminin genel kalitesini de artıracaktır.

Burada adı geçen ülkelerin öğretmen yetiştirme uygulamaları arasında genel bir kıyaslama yapıldığında ortaya çıkan özelliklerin ise; öğretmenlik için lisansüstü eğitim ve en az bir yıl ön hazırlık şartı, öğretmenlik esnasında sürekli mesleki gelişim ve eğitim teknolojilerini etkin şekilde kullanma becerisi ile bilimsel araştırmalara dayalı eğitim öğretim politikalarının geliştirilmesi olduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede Türkiye'de

kurulmak istenen Milli Eğitim Akademilerinin nispeten özgün bir değere sahip olabileceği söylenebilir. Fakat, genelde eğitim, özelde öğretmen yetiştirme sistemimiz açısından ne türden katkılar sağlayacağını ise burada açıklanan uluslararası tecrübeler ışığında yeniden değerlendirilmesi de gerekebilir.

## Sonuç

Halihazırda Milli Eğitim Akademisi yasa teklifi Türkiye Büyük Millet Meclisinde (TBMM) görüşülmeye başlandıktan ve bazı maddeleri kabul edildikten sonra TBMM tatile girmiştir. İlgili yasanın meclisin yeni yasama döneminde kabul edildiği ise kamuoyunun malumudur. Bununla birlikte öğretmen akademisi ile Milli Eğitim Akademisi yapılarının birbiriyle karıştırılmamasının gerekliliği doğru anlaşılmalıdır. Zira bu kurumlar ülkemiz özelinde ve mevcut koşullar dahilinde farklı amaçlarla kurulması/kullanılması planlanan politika araçlarına dönüşmüşlerdir.

Türkiye’de bir MEA kurulması, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve sürdürülebilir eğitim reformları gerçekleştirmek için önemli bir potansiyele sahip görünmektedir. Bu akademi; öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve eğitim

***Türkiye’de Milli Eğitim Akademilerinin kurulması, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve sürdürülebilir eğitim reformları gerçekleştirmek için önemli bir potansiyele sahip görünmektedir.***

yöneticilerinin mesleki gelişimlerini destekleyecek, eğitimde yenilikçi yöntemlerin ve teknolojilerin kullanılmasını teşvik edebilecektir. Ayrıca, ülkemiz öğretmen yetiştirme politikalarının bilimsel temellere dayandırılması ve etkili bir şekilde uygulanması boyutunda da önemli bir rol oynayabilir. Böylece Türkiye’nin eğitimde dünya standartlarına ulaşmasına bir katkı sağlanmış olacaktır. Diğer taraftan bu süreçte karşılaşılabilecek finansal maliyetler, bürokratik engeller, sisteme uyum sorunları, nitelikli uzman eksikliği ve eğitim fakültelerinin konumunun ve görev tanımlarının tam olarak ne olacağı gibi olası dezavantajların da dikkate alınması ve bu konularda alternatif çözüm yollarının geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle de toplumsal hesap verebilirlik adına öğretmen yetiştirme ve atama gibi bir sürecin en genel haliyle akademik bir zeminde daha ayrıntılı olarak ele alınması gerekliliği de önemli ölçüde dikkate alınmalıdır.

## Öneriler



**Akademi, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer ilgili kurumlara eğitim politikaları konusunda da danışmanlık yaparak alınacak kararların daha etkin ve verimli olmasını sağlamanın uygun koşullarını inşa etmelidir.**

Bu, eğitim politikalarının daha tutarlı ve sürdürülebilir olmasını sağlayacaktır. Özellikle öğretmen yetiştirme ve atanması konusunda MEA'nın sunacağı katkının düzenli raporlarla kamuoyuyla paylaşılması ve süreç konusunda düzenli aralıklarla eğitim yönetimi uzmanlarının görüşlerine başvurulması önemlidir.



**Milli Eğitim Akademileri'nde ulusal ve uluslararası eğitim işbirliklerinin güçlendirilmesi ve yaygınlaştırılması hedeflenmelidir.**

Akademi, diğer ülkelerdeki başarılı eğitim/öğretmen akademileri ile işbirliği yaparak, uluslararası deneyimlerden de faydalanmanın yollarını aramalıdır. Bu işbirlikleri, Türkiye'deki eğitim sisteminin iyileştirilmesi için de yeni fikirler ve yöntemler sunabilir. Ayrıca yurtdışındaki diğer farklı yükseköğretim kurumlarıyla da işbirliği ve görev paylaşımı yapılabilir. Bu konuda öncelikle mevcut tecrübeleri nedeniyle ülkemizdeki eğitim fakültelerinden destek talebinde bulunulabilir. Böylece milli eğitim akademisi özelinde hem yerel hem de uluslararası düzeyde eğitsel ve öğretimsel işbirliklerinin önünün açılması sağlanabilir.



**Milli Eğitim Akademisi, eğitim programlarına öğretmenlerin eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacak gerekli düzenlemeleri de dahil etmelidir.**

Eğitim teknolojilerinde verilecek destek ile beraber, eğitimde yenilikçi yöntemlerin uygulanmasını teşvik eden uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır. Bunlar için gereken her türlü alt yapı önceden hazır olmalıdır. Bu bağlamda eğitim teknolojileri alanından ilgili araştırmacı görüşlerinin alınması yararlı olabilir.



**Milli Eğitim Akademileri'nde, eğitim alanında bilimsel temellere dayalı araştırmalara yer verilmeli.**

Akademinin, eğitim alanında yapılacak araştırmaları desteklemesi, bu çalışmaların öğretmen yetiştirme politikalarına doğru katkı sağlaması açısından kritik bir role sahiptir. Elde edilen bilimsel bulguların, öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesinde ve daha etkili politikaların oluşturulmasında rehber olarak kullanılması, eğitim sistemimizin kalitesini artırmada önemli bir adım olacaktır. Bilimsel temellere dayalı politikalar, öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesini ve rekabeti artıracaktır. Bu konuda karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının güncel sonuçlarından faydalanılmalıdır.



**Milli Eğitim Akademileri'nde eğitimcilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan yüksek standartlarda eğitim programları oluşturulmalıdır.**

Milli Eğitim Akademileri; öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerini destekleyen yüksek standartlarda eğitim programları düzenlemelidir. Bu programlar, katılımcıların pedagojik becerilerini ve alan bilgilerini güncel tutmalarını sağlamalıdır. Bu konuda özellikle eğitim programları ve öğretim alanından araştırmacı ve uzmanların görüşlerine başvurulması gerekmektedir.



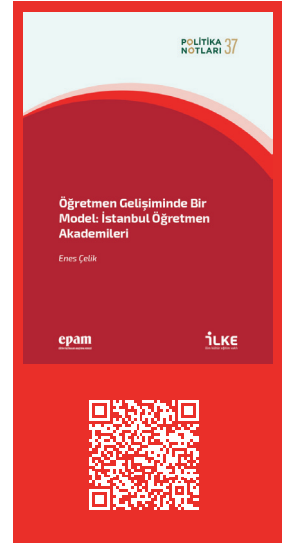
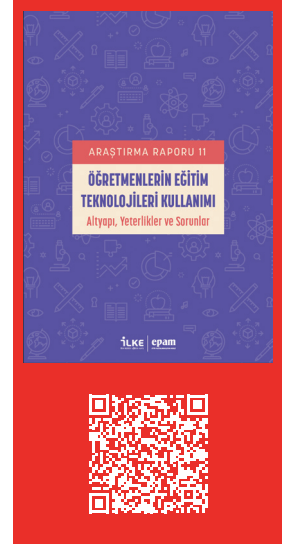
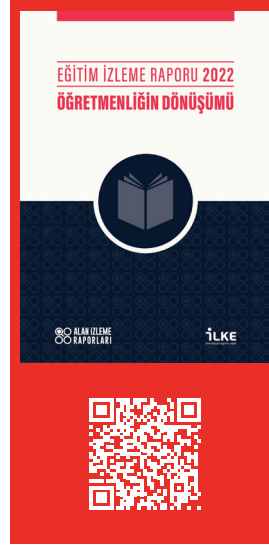
## Kaynakça

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.
- Acar, H. (2004). Eğitim yöneticisi ile eğitim deneticisi yetiştirme sorununa çözüm milli eğitim akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 307(3), 52-57.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akpınar, B., & Erdamar, F. S. (2020). Öğretmen istihdamı ve atanamayan öğretmenler bağlamında aşırı eğitimlilik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 838-852.
- Aşçı, M., Topal, T., & Yıldırım, R. (2021). Türkiye'de 2050 yılına yönelik öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin senaryolar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5099-5115. <https://doi.org/10.26466/opus.865457>
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 263-270.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.
- Baş, H., & Nural, E. (2023). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Başkan, G. A., Aydın, A., & Madden, Ö. T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bilgili, C. (2015). *Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol Dönemi eğitim politikaları: 1989-1991* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Burns, C., & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Çelik, E. (2022). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin İstanbul öğretmen akademileri projesi çerçevesinde değerlendirilmesi. (Politika Notu:2022/37) İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Duman, T. (1999). Türkiye'de eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme sorunu. *Erdem*, 12(34), 91-106.
- Elçiçeği, B., & Yılmaz, A. (2020). Tanzimat'tan günümüze öğretmen yetiştirme politikaları ve değer yargılarında yaşanan dönüşümler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 168-187.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18.
- Ergün, M. (2010). Öğretmenliğin evrimi ve gelecekteki öğretmenlerin yetiştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-13.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 75-94.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliğine adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Güngördü, A. (1999). Öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulaması: Fakülte-okul iş birliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 455-459.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Bogazici University Journal of Education*, 27(2), 13-21.
- Işık, A., Çıltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İşleyen, O. (2019). Singapur'da öğretmen olmak. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(30), 868-878. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1294>
- Kadıncı, E., Seçkin, B., Coşkun, D., & Coşkun, B. P. (2023). OECD ülkelerinin öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen eğitiminin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 3(1), 12-28. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.112>
- Karahan, M. (1998). *Türkiye eğitim sisteminde eğitim yöneticiliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.



- Karataş, İ. H. (2024). Yeni öğretmenlik meslek kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasına dair. *Okul Yönetimi*, 4(1), 1-10.
- Kaya, Z. (2023). Metaverse çağında öğretmenlik mesleğinin geleceğini düşünmek. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 295-321. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1229096>
- Maya, İ., & Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 13(11), 909-932. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023a). PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı web sayfası. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023b, 18 Ağustos). *Bakan Yusuf Tekin CNN Türk canlı yayınında eğitim gündemini değerlendirdi*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://basinmus.meb.gov.tr/www/bakan-yusuf-tekin-cnn-turk-canli-yayininda-egitim-gundemini-degerlendirdi/icerik/106> adresinden erişildi.
- OECD. (2024). *PISA 2022 technical report*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>
- On Birinci Kalkınma Planı. (2018). *Eğitim sisteminde kalitenin artırılması: Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Özerbaş, M. A., & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Öztürk, M. B., & Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79.
- Parlar, H., & Halisdemir, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2674-2696.
- Polat, M. (2023). Öğretmen yetiştiren kurumların mevcut durumu, yapısı ve sorun alanları. <https://ilke.org.tr/ogretmen-yetistiren-kurumlarin-mevcut-durumu-yapisi-ve-sorun-alanlari> adresinden erişildi.
- Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2012). Türkiye'de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.
- Svenja, V., David, K., Eckhard, K., & Sonja, B. (2012). *TALIS teaching practices and pedagogical Innovations evidence from TALIS: Evidence from TALIS*. OECD publishing.
- Şen, S., & Altun, S. A. (2022). Dönemin ruhunun Türk milli eğitim şûralarına (1939-2014) etkileri: Hermenötik bir analiz. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-45.
- Tekışık, H. H. (1993). Eğitimde yöneticilik sorunu ve milli eğitim akademisi. *Çağdaş Eğitim*, 18(192), 1-5.
- Tekışık, H. H. (2004). Milli eğitimde yönetici, müfettiş yetiştirme sorunu ve milli eğitim akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 307, 1-8.
- Tozlu, N. (2005). Necmettin Tozlu ile eğitim meselelerimiz üzerine. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2(6), 141-154.
- Tozlu, N. (2015). Öğretmen yetiştirme üzerine düşünceler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 123-135.
- Ulutaş, M. (2021). Teknoloji yönetimi: Almanya, Japonya ve Türkiye karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1609-1625. <https://doi.org/10.53487/ataunisosbil.887939>
- XIV. Millî Eğitim Şûrası (1993). MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi?. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 22-41.

## İlgili Yayınlarımız





Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçleriyle ilgili eğitim politikalarının gündemindeki güncel tartışma konularından biri, Milli Eğitim Akademisi’nin (MEA) kurulmasıdır. Yeni yürürlüğe giren MEA, eğitim dünyasında hem potansiyel getirileri hem de olası zorluklarıyla dikkat çekmektedir. Bu rapor, Türkiye’nin sürdürülebilir bir eğitim sistemi oluşturma hedefi doğrultusunda kurduğu MEA’ları avantaj ve dezavantajlarıyla değerlendirmektedir.

Öğretmen yetiştirme, her ülkenin eğitim politikalarının temel taşlarından biridir ve kültürel, politik ve toplumsal dinamiklerle şekillenir. Bu raporda, MEA’nın kurulmasıyla ilgili en güncel literatür değerlendirilmiş, akademinin Türkiye eğitimine getirebileceği katkılar analiz edilmiştir. Ayrıca, farklı ülkelerdeki başarılı eğitim modellerine de değinilerek, MEA’nın oluşum sürecinde karşılaşılabilecek olası zorluklar tartışılmıştır. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak, politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuş ve MEA’nın Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçlerinde sağlayabileceği yenilikler ile sürdürülebilirliğe katkıları üzerine düşünceler paylaşılmıştır.

Bu çalışma, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini yeniden şekillendirebilecek önemli bir adım olan MEA’nın eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki potansiyel etkilerini anlamaya yönelik detaylı bir analiz ve çözüm önerileri ortaya koymaktadır.