

MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ'NİN KURUMSAL ROLÜ:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE NİTELİKSEL
DÖNÜŞÜM, STRATEJİK SINIRLAR VE
YAPISAL GERİLİMLER ÜZERİNE
BİR DEĞERLENDİRME



ARAŞTIRMA DİZİSİ: 39 / TEMMUZ 2025

Millî Eğitim Akademisi'nin Kurumsal Rolü:

Öğretmenlik Mesleğinde Niteliksel
Dönüşüm, Stratejik Sınırlar ve
Yapısal Gerilimler Üzerine
Bir Değerlendirme



EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

ARAŞTIRMA DİZİSİ: 39 / TEMMUZ 2025

Sahibi : Eğitim-Bir-Sen Adına
Ali YALÇIN
Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü : Muammer KARAMAN
Genel Başkan Yardımcısı

Proje Yöneticisi : Ali DENİZ
Genel Başkan Yardımcısı

Yayın Kurulu : Talat YAVUZ
Mesut ÖNER
Abdülaziz AYDIN
Muammer KARAMAN
Ramazan ÇAKIRCI
Ali DENİZ

Grafik Tasarım : Ertan Güldibi

Baskı : Semih Ofset / 24-7-2025
Adet : 1500

Adres : Zübeyde Hanım Mahallesi
Sebze Bahçeleri Caddesi
No: 86 Kat: 14-15-16
Altındağ-Ankara/TÜRKİYE

Tel : (0312) 231 23 06
Faks : (0312) 230 65 28
Web Sitesi : www.ebs.org.tr
E-posta : ebs@ebs.org.tr

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır. Para ile satılamaz.

İÇİNDEKİLER

Kısaltmalar	4
Şekil ve Tablo Listesi	5
TAKDİM	7
ÖNSÖZ	9
YÖNETİCİ ÖZETİ	11
GİRİŞ	17
1. ÇAĞIN TALEBİ: NİTELİKLİ EĞİTİM	21
1.1. Eğitim Sistemlerinin 21. Yüzyıl için Yeniden İnşası	22
1.2. Türk Eğitim Sisteminde Zorluklarla Yüzleşmek	29
2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	35
2.1. Nitelikli Eğitim için Nitelikli Öğretmen	36
2.2. Dünyada Öğretmen Yetiştirme	43
2.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	56
2.4. Eğitim Yöneticisi Yetiştirme	63
3. MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ	69
3.1. Mesleğe Giriş: Aday Seçimi ve İstihdam	73
3.2. Kurumsal Rasyonalite ve Stratejik İşlev	81
3.3. Akademi’ye Yönelik Eleştirel ve Destekleyici Yaklaşımlar	84
3.4. Reformun Sürekliliği: Akademi Modelinin Dayanıklılığı	91
4. MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ’NDE VERİLECEK EĞİTİMLERİN KONULARI/İÇERİKLERİ ANKET ÇALIŞMASI	95
SONUÇ VE ÖNERİLER	103
KAYNAKÇA	115

Kısaltmalar Listesi

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AGS	Akademi Giriş Sınavı
ALES	Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
AYT	Alan Yeterlilik Sınavı
DMS	Devlet Memurları Sınavı
ENA	Ulusal Yönetim Okulu (<i>École Nationale d'Administration</i>)
ENQA	Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Derneği (<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>)
GTSI	Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi (<i>Global Teacher Status Index</i>)
GSYİH	Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü (<i>International Labour Organization</i>)
IMF	Uluslararası Para Fonu (<i>International Monetary Fund</i>)
INQAAHE	Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansları Uluslararası Ağı (<i>International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education</i>)
INSP	Ulusal Kamu Hizmeti Enstitüsü (<i>Institut national du service public</i>)
ISCED	Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (<i>International Standard Classification of Education</i>)
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
KPSS	Kamu Personel Seçme Sınavı
KYK	Kredi ve Yurtlar Kurumu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (<i>Organisation for Economic Cooperation and Development</i>)
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>)
SMG	Sürekli Mesleki Gelişim (<i>Continuous Professional Development - CPD</i>)
STEAM	Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik (<i>Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics</i>)
TALIS	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (<i>Teaching and Learning International Survey</i>)
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>)
TYT	Temel Yeterlilik Testi
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (<i>United Nations Development Programme</i>)
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNFPA	Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (<i>United Nations Population Fund</i>)
UNHCR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (<i>United Nations High Commissioner for Refugees</i>)
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>)
WEF	Dünya Ekonomik Forumu (<i>World Economic Forum</i>)
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu

Şekil ve Tablo Listesi

Şekil 1.	Eğitim sistemlerinin odaklandıkları 21. yüzyıl becerileri	25
Şekil 2.	OECD'ye üye ülkelerde zorunlu okul uygulaması süreleri (gün)	52
Şekil 3.	OECD'ye üye ülkelerde zorunlu okul uygulaması süreleri (saat)	52
Şekil 4.	MEB'de öğretmenlerin mezun oldukları fakülterlere göre dağılımı (%)	61
Tablo 1.	OECD ülkelerinde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modelleri	47
Tablo 2.	OECD ülkelerinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süresi	50
Tablo 3.	OECD ülkelerinde öğretmenlerin minimum hizmet içi eğitim süreleri	56
Tablo 4.	Millî Eğitim Şûralarında Akademi	71
Tablo 5.	KPSS öğretmenlik alan sınavları (2013-2024)	78
Tablo 6.	AGS öğretmenlik alan sınavları (2025)	79
Tablo 7.	Millî Eğitim Akademisi'ne olumsuz yaklaşımlar	86
Tablo 8.	Millî Eğitim Akademisi'ni destekleyen yaklaşımlar	88
Tablo 9.	Katılımcı öğretmenlere göre öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konular	96
Tablo 10.	Katılımcı öğretmenlere göre öğretmen adaylarının göreve başladığında karşılaşılabilecekleri en önemli zorluklar	97
Tablo 11.	Katılımcı yöneticilere göre yönetici adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konular	99
Tablo 12.	Katılımcı yöneticilere göre yönetici adaylarının göreve başladığında karşılaşılabilecekleri en önemli zorluklar	100

Eğitim sistemi, bir ülkenin geleceğini inşa eden en stratejik toplumsal yapıdır. Bu yapının temel unsuru olan öğretmenlerin niteliği ise, eğitim sisteminin başarısını belirleyen asli parametredir. Bugünün dünyasında öğretmenlik mesleği sadece bir meslek değil, aynı zamanda medeniyet inşasının öncüsüdür. Bu anlamda, öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek, mesleğe hazırlık süreçlerini bilimsel ve etik temellere oturtmak, hizmet içi gelişimi yaşam boyu öğrenme ekseninde yapılandırmak, toplumun refahına doğrudan katkı sunan bir kamusal görevdir.

Bakanlık, Millî Eğitim Akademisi'nin bu yüksek sorumluluğun kurumsallaşmış bir cevabı olarak eğitim sistemimizin öğretmen yetiştirme ve geliştirme ekseninde yaşadığı yapısal sorunlara bütüncül çözümler üretme potansiyeli taşıdığını vadedmektedir. Akademi, öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği olarak yapılandırmayı, liyakate dayalı mesleki gelişim süreçlerini kurumsallaştırmayı ve eğitim sisteminde sürdürülebilir kaliteyi mümkün kılmayı amaçlamaktadır. Ancak bu potansiyelin hayata geçebilmesi, Akademi'nin sadece bir atama ve yetiştirme kurumu olarak değil, aynı zamanda pedagojik ilkeleri merkeze alan, mesleki etik ve özerklikle bütünleşen bir dönüşüm aktörü olarak kurgulanmasıyla mümkündür.

Türkiye'nin en büyük sivil toplum kuruluşu olan Eğitim-Bir-Sen olarak biz, eğitimin niteliğini artırmaya dönük her yapısal dönüşümü hem desteklemek hem de eleştirel bir bilinçle izlemek zorunda olduğumuzun bilincindeyiz. Eğitim politikalarına yön veren bütün kurumların katılımcı, şeffaf ve veriye dayalı bir yönetim anlayışıyla inşa edilmesi gerektiğini savunuyoruz. Bu bağlamda, Millî Eğitim Akademisi üzerine hazırladığımız “*Millî Eğitim Akademisi'nin Kurumsal Rolü: Öğretmenlik Mesleğinde Niteliksel Dönüşüm, Stratejik Sınırlar ve Yapısal Gerilimler Üzerine Bir Değerlendirme*” raporumuz, yalnızca bir kurum analizinden ibaret değildir. Aynı zamanda öğretmen

yetiştirme politikalarının felsefesine, öğretmenlik mesleğinin toplumsal değerine, eğitim yöneticiliği modeline ve kamu yönetimi eksenindeki reform gereksinimlerine dair sendikal bir vizyonun yansımasıdır.

Bu raporda, öğretmenlik mesleğine girişten sürekli mesleki gelişime kadar uzanan sürecin kurumsal mantığı, uluslararası örneklerle birlikte tartışılmış; öğretmen adaylarının seçimi, istihdamı, mesleki formasyonu ve eğitim yöneticiliğine hazırlık süreçleri çok katmanlı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Akademi'nin taşıdığı potansiyel, bu potansiyelin karşılaştığı yapısal gerilimler ve reformun sürdürülebilirliği açısından kritik öneriler detaylı biçimde değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen araştırma ekibimize, uzman katkılar sağlayan akademisyenlere ve sendikamızın bilimsel sendikacılık vizyonuna katkı sunan tüm paydaşlarımıza teşekkür ediyorum. Raporun, Millî Eğitim Akademisi'nin kurumsallaşma sürecine katkı sunmasını; öğretmenlik mesleğinin niteliksel dönüşümüne, eğitim sistemimizin adil ve kaliteli yapıya kavuşmasına vesile olmasını temenni ediyorum.

Eğitim sistemleri, yalnızca bilgi üretimiyle sınırlı olmayan; aynı zamanda toplumsal adaletin, sosyal uyumun ve kalkınmanın temel taşıyıcısı olan kurumsal yapılardır. Bu yapıların merkezinde ise öğretmen yer almaktadır. Bugün, çağın ihtiyaçlarını kavrayan, değişen dünyaya uyum sağlayabilen ve öğrencilerini çok boyutlu düşünen bireyler olarak yetiştirebilen öğretmenlere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerinin yeniden ele alınması ve kurumsal düzeyde güçlendirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretmen yetiştirme politikalarının eleştirel bir gözle değerlendirilmesi, uluslararası örneklerle karşılaştırılması ve sahadan gelen ihtiyaçlarla harmanlanarak yeniden kurgulanması gerektiğini savunuyoruz. Bu doğrultuda hazırladığımız bu rapor, Millî Eğitim Akademisi'nin kuruluş mantığını, kurumsal yapısını, pedagojik işlevlerini ve politika düzeyinde taşıdığı potansiyeli detaylı biçimde analiz etmektedir.

Raporumuz dört temel eksen üzerine inşa edilmiştir: İlk bölümde eğitimin niteliğine dair küresel talepler ve Türkiye bağlamındaki yapısal gereklilikler ortaya konulmuştur. İkinci bölümde, öğretmen yetiştirme sistemleri tarihsel ve uluslararası bir çerçevede değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde, Millî Eğitim Akademisi'nin kurumsal modeli, işleyişi, reform potansiyeli ve eleştirel yaklaşımlar çok boyutlu olarak analiz edilmiştir. Son bölümde ise öğretmenler ve okul yöneticileri ile Akademinin içeriği ve müfredatına yönelik anket doğrultusunda politika yapıcılara yönelik somut öneriler sunulmuştur.

Özellikle öğretmen adaylarının seçimi, mesleğe hazırlık süreçleri, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve sürekli mesleki gelişim gibi konuların Türkiye eğitim sistemindeki

mevcut sorun alanlarıyla birlikte ele alındığı “*Millî Eğitim Akademisi'nin Kurumsal Rolü: Öğretmenlik Mesleğinde Niteliksel Dönüşüm, Stratejik Sınırlar ve Yapısal Gerilimler Üzerine Bir Değerlendirme*” raporumuz hem kuramsal hem de uygulama düzeyinde politika geliştirme süreçlerine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm araştırmacılara, katkı sunan akademisyenlere ve EBSAM bünyesinde yürütülen bilimsel sendikacılık çabalarına destek veren tüm paydaşlarımıza teşekkür ederim. Raporumuzun, Millî Eğitim Akademisi'nin kurumsal kimliğinin güçlenmesine ve öğretmenlik mesleğinin niteliksel dönüşümüne katkı sunmasını temenni ediyorum.

YÖNETİCİ ÖZETİ

Millî Eğitim Akademisi'nin Kurumsal Rolü:

Öğretmenlik Mesleğinde Niteliksel Dönüşüm, Stratejik Sınırlar ve Yapısal Gerilimler Üzerine Bir Değerlendirme

Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması, Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikalarının hem kurumsal hem de yapısal düzeyde yeniden kurgulanması köklü bir değişimi de beraberinde getirmektedir. Kamuda Diyanet Akademisi, Milli İstihbarat Akademisi, Türkiye Adalet Akademisi gibi örnekleri olan akademinin öğretmen yetiştirme uygulamaları içinde hayata geçirilmesi önemli bir değişikliktir. Bakanlığın bu adımı, yalnızca mevcut yükseköğretim sisteminin üretmiş olduğu öğretmen profilinin yeterliklerine ilişkin uzun süredir devam eden eleştirilerin bir sonucu değil, aynı zamanda Türkiye'nin ulusal eğitim kapasitesini 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda yeniden yapılandırma çabasının bir yansıması olarak nitelendirilmektedir. Ancak bu girişim, kamuoyunda ve akademik çevrelerde hem umut hem de kuşku doğuran ikili bir etki üretmiştir. Bir tarafta, pedagojik formasyon sisteminin niteliğine, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin işlevsizliğine ve öğretmenlik mesleğine hazırlık süreçlerinin yetersizliğine dair haklı eleştiriler yer almakta; diğer tarafta ise yükseköğretimin alanına giren bir eğitim yapısının Bakanlık bünyesinde kurulmasının hukuki, akademik ve yapısal sınırları sorgulanmaktadır. Bu çok katmanlı tartışmaların merkezinde yer alan temel soru şudur: Millî Eğitim Akademisi, öğretmenlik mesleğine hazırlıkta niteliksel bir sıçrama sağlayabilecek mi, yoksa öğretmen yetiştirme süreçlerini daha da karmaşıktıran bürokratik bir ara yapı mı olacaktır?

Millî Eğitim Akademisi modeli, öğretmen eğitiminde pratik uygulamalara önem vererek bir boşluğu doldurma potansiyeli taşıdığı ileri sürülmektedir. Teorik bilgiden çok sa-

hada öğretme becerilerini geliştirmeye odaklanması, yapılan araştırmalara bakıldığında boşluğu doldurmak açısından önemlidir. Mevcut düzenleme, KPSS gibi salt bilgiye dayalı sınav yerine daha kapsamlı bir “**sınav + eğitim**” modeline geçişi öngörmesi bakımından yenilikçidir. Ayrıca, uzman ve deneyimli öğretmenlerin eğitim sürecine katılımı, diğer başarılı eğitim sistemlerindeki mentorluk uygulamalarına benzer bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yönleriyle Akademi, öğretmen eğitimi ile okul deneyimi arasında köprü kurmayı hedefleyen uluslararası eğilimlerle örtüştüğü görülmektedir.

Rapor, Millî Eğitim Akademisi'ne dair algıların hangi değer temellerinden beslendiğini, hangi gerekçelere yaslandığını ve ne tür beklentiler ya da endişeler etrafında şekillendiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Amaç, yalnızca bir kurumun varlığını **meşrulaştırmak** ya da **yadsımak** değil; Türk eğitim sistemi içinde işlevsel, adil ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modelinin nasıl kurulabileceğine dair farklı perspektifleri analitik bir çerçevede değerlendirmektir. Zira eğitimde reformun başarısı, sadece yapısal değişikliklerle değil, bu değişikliklerin nasıl algılandığı ve sistemin hangi bileşenleriyle ne derece uyumlu olduğu ile de doğrudan ilişkilidir. Raporda Millî Eğitim Akademisi'nin kurumsal varlık nedenini daha bütüncül bir çerçevede değerlendirebilmek amacıyla öğretmen yetiştirme süreçleri kapsamlı biçimde ele alınmıştır. “*Nitelikli eğitim ancak nitelikli öğretmenle mümkündür*” ilkesi doğrultusunda, öğretmenlik mesleğinin gerekleri, mesleki yeterlik alanları, uygulama temelli modeller ve sürekli mesleki gelişim (SMG) süreçleri ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Dünya genelindeki öğretmen yetiştirme sistemleri ile Türkiye'nin mevcut yapısı karşılaştırılarak yapısal uyumsuzluklar, fırsatlar ve dönüşüm alanları belirlenmiştir.

Etki alanını genişleten, veriye dayalı karar mekanizmalarıyla beslenen, eleştiriye açık ve akademik bağımsızlığa saygılı bir Millî Eğitim Akademi'sinin inşası; yalnızca bu kurumu değil, Türk eğitim sistemini de çağdaş dünyanın talepleriyle uyumlu hâle getirecektir. Araştırma boyunca ortaya konulan sorun alanlarından hareketle, Millî Eğitim Akademisi'nin işlevselliğini artırmaya ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme rejimini sürdürülebilir kalite temelinde yeniden inşa etmeye yönelik **yedi** adet stratejik politika önerisi geliştirilmiştir. Bu tavsiyeler, yalnızca teknik düzeyde iyileştirmeler önermemekte; öğretmenlik mesleğinin kamusal değerini, mesleki niteliğini ve bütünlüğünü güçlendirecek sistemsel müdahale alanlarına odaklanmaktadır. Böylelikle Millî Eğitim Akademisi, eğitim sistemine entegre edilmiş bütüncül bir dönüşümün yapı taşı hâline gelebilecektir.

Öneriler

- Öğretmen seçiminde sadece test skorlarına dayalı tek boyutlu anlayıştan vazgeçilerek, akademi temelli, nesnel ve çok boyutlu bir değerlendirme modeline geçiş yapılması eğitim sistemi için bir gereklilik haline gelmiştir. Bu yaklaşım, bir yandan adil ve tarafsız bir seçme süreci sunarken, diğer yandan da öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarını ve içsel anlamını güçlendirecek bir paradigma dönüşümünü beraberinde getirecektir.
- Öğretmen yetiştirme sürecinde kuramsal bilgi ile sınıf içi deneyimi buluşturan, uygulama merkezli bir eğitim modeli esas alınmalıdır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının mesleğe gerçekçi bir hazırlıkla başlamalarını sağlayacak; özgüven, sınıf yönetimi ve pedagojik sezgi gibi sahici becerilerin gelişimini destekleyecektir.
- Millî Eğitim Akademisi öncülüğünde yapılandırılmış mülakatlar, vaka analizleri ve ders simülasyonları gibi araçlarla adayların iletişim becerileri, pedagojik yaklaşımları ve sınıf içi etkileşim becerileri objektif biçimde değerlendirilmelidir.
- Sürekli mesleki gelişim süreci Millî Eğitim Akademisi önderliğinde kurgulanmalı; eğitim fakülteleri ve hizmet içi eğitim programları ile desteklenerek kariyer, maaş, ödüllendirme vb. teşviklerle güçlendirilmelidir. Katılıma dayalı teşvik mekanizmaları, öğretmenlerin gelişim sürecini içselleştirmesini sağlayarak, eğitim sistemine nitelikli ve yenilikçi katkılar sunmalarını kolaylaştıracaktır.
- Her öğretmen öğrenme ihtiyaçlarına yönelik erişilebilir programlarla desteklenmeli; hizmet içi eğitimden kazandığı yetkinliklerle kariyerinde ilerleme olanağı sağlanmalıdır. Programlara katılım, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak çeşitlendirilmeli ve daha etkin bir biçimde düzenlenmelidir.
- Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini, teknoloji kullanım becerilerini ve bransa özgü ihtiyaçlarını gözeten zengin içeriklerle yapılandırılmalı; dijital erişim, atölye çalışmaları ve öğrenme toplulukları aracılığıyla bu süreç hem bireysel hem kurumsal düzeyde desteklenmelidir.
- Millî Eğitim Akademisi'nin müfredatı, teori ile pratiği bütünleştiren; deneyim temelli, mentörlük, proje odaklı, mikro-öğretim ve vaka analizlerine dayanan uygulama ağırlıklı bir yapıda kurgulanmalıdır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının sınıf içi becerilerini gerçek bağlamlarda geliştirmelerine ve pedagojik sezgilerini derinleştirmelerine olanak sağlayacaktır.

- Dijital okuryazarlık ve yenilikçi teknoloji kullanımı, öğretmen yetiştirme programlarının vazgeçilmez bir bileşeni olarak ele alınmalı; adaylara eğitim teknolojilerini etkin kullanma ve dijital içerik üretme becerileri kazandırılmalıdır. Böylece öğretmen adayları, dijital çağın gerektirdiği donanımla sınıflarda öğrenmeyi yeniden şekillendirme potansiyeline sahip olacaktır.
- Akademi'nin müfredatı, tarihsel deneyimlerle uluslararası iyi uygulamaları harmanlayan; esnek, bağlamsal ve deneyim temelli bir yaklaşıma dayanmalıdır.
- Müfredat, esnek ve modüler yapısıyla öğretmen adaylarının bireysel ilgi alanları, görev yapacakları coğrafi bağlamlar ve hizmet verdikleri öğrenci profillerine göre özelleştirilebilir olmalıdır. Seçmeli dersler, çevrim içi içerikler ve bölgesel ihtiyaçlara göre uyarlanmış öğretim modülleri, öğretmen formasyonunun etkinliğini artıracaktır.
- Saha araştırması kapsamında yapılan anket çalışmasının sonuçlarına göre mesleğe yeni başlamış öğretmen ve okul yöneticileri ile deneyimli öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak Millî Eğitim Akademisinde öğretmen ve yönetici adaylarına yönelik eğitim konuları veya içerikler oluşturulmalı ve öğretmen ile yönetici adaylarına bu eğitimler verilerek mesleğe daha hazır halde başlamaları sağlanmalıdır.
- Müfredat içeriği öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğinin misyonunu ve mefkuresini verecek şekilde tasarlanmalı ve mesleğe adanmışlığın önemi Akademi içerisinde sunulmalıdır. Buna ilaveten müfredat içeriğinde kültür ve medeniyet değerleri ile ilgili bilinç ve farkındalık öğretmen adaylarına verilmelidir.
- Akademi'nin müfredatı, öğretmen adaylarının kültürel, sosyal ve sportif becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Millî Eğitim Akademisi, eğitim yöneticilerinin liyakat temelli yetiştirilmesini öncelleyen, objektif veriye dayalı ve stratejik bir mesleki gelişim modeli inşa etmelidir.
- Eğitim yönetiminde karar alma süreçleri, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde kurgulanmalı; önerilen eğitim programları, değerlendirme sistemleri ve veri temelli çalışmalar ile eğitim yöneticilerinin liyakat esaslı performansı ödüllendirilerek kurumsal dönüşüm sağlanmalıdır.
- Liyakat odaklı politikaların kalıcı ve yaygın hâle gelebilmesinde Akademi öncü bir konuma yükselebilir. İyi uygulama örneği niteliğindeki bu dönüşüm, eğitim yönetiminde kalite ve hakkaniyetin artırılmasına katkıda bulunacaktır.

- Akademi, Bakanlık hiyerarşisiyle uyumlu ama aynı zamanda bilimsel özerkliği gözetilen esnek ve katılımcı bir yapı modeli benimsemelidir. Yönetim mekanizmalarında hem teorik uzmanlığı hem de saha deneyimini barındıran çok boyutlu bir danışma yapısı kurulmalı; pedagojik hedeflerle kurumsal performans izleme süreçleri entegre edilmelidir.
- Akademi'nin bilimsel niteliğini güçlendirmek amacıyla üniversitelerle iş birliği artırılmalı, yükseköğretim deneyimi ve araştırma yetkinliği olan uzmanlarla kadro yapılandırılmalıdır. Öğretmen yetiştiren fakültelerle program uyumu sağlanmalı; araştırma, yayın ve kalite güvence süreçlerinde YÖKAK, ENQA gibi bağımsız değerlendirme sistemleriyle uyum hedeflenmelidir.
- Kurumsal yapı, bürokratik hantallıktan arındırılarak iş birliğine açık, veri temelli ve kalite odaklı bir yönetim anlayışıyla yeniden şekillendirilmelidir. Böylece Akademi, hem Bakanlık politikalarına entegre bir yapıda hem de akademik yenilikçiliğe alan açan sürdürülebilir bir eğitim reformunun kurumsal taşıyıcısı hâline gelebilecektir.
- 7528 sayılı Kanun'da öğretmen adaylarının hukuki statüsü açıkça tanımlanmalı, bu statüye dair mevcut belirsizlik giderilerek öğretmen adayları 657 sayılı Kanun kapsamında "aday memur" olarak değerlendirilmelidir. Zira öğretmen adayları ne tam anlamıyla kursiyer ne de öğrencidir; dolayısıyla statü hukuku çerçevesinde netlik kazanması, mali, sosyal ve özlük hakları yasal güvence altına alınması elzemdir.
- Öğretmen adaylarının statüsüne dair belirsizlik, hem öğretmen adaylarının hak kayıplarını önlemek hem de sürecin anayasal ve idari hukuk ilkeleriyle uyumlu yürütülmesini sağlamak adına giderilmelidir. Böylelikle öğretmenlik mesleğine hazırlık dönemi, statüye uygun bir temele oturtularak hukuki güvenlik ve mesleki motivasyon açısından daha sağlam bir zemin kazanacaktır.

GİRİŞ

21. yüzyıl, insanlık tarihinin üretim biçimleri ve toplumsal yapıları açısından köklü bir dönüşüm sürecine girdiği bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Bu süreçte, geleneksel tarım ve sanayi toplumlarının yapısal kodları yerini daha dinamik, esnek ve dijital temelli sistemlere bırakmıştır. Artık bireylerden yalnızca bilgiye sahip olmaları değil, aynı zamanda bu bilgiye hızla erişebilmeleri, onu paylaşabilmeleri ve bağlamına uygun şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgiye erişimleri ve bilgiyi kullanma ve öğretme biçimleri de yeniden tartışılmaya başlanmıştır. Millî Eğitim Akademisi'nin 2024 yılında kurulması, Türk eğitim sisteminin özellikle öğretmen yetiştirme alanındaki kronikleşmiş yapısal sorunlarıyla yüzleşmesi ve bu sorunlara kurumsal, stratejik ve sistemik yanıtlar üretmesi açısından kritik bir eşiği temsil etmektedir. Akademi'nin öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumunu, mesleki gelişim süreçlerini, eğitim yönetiminin niteliğini ve insan kaynağı planlamasını yeniden şekillendirebilecek bir potansiyele sahip olduğu vurgusu yapılmaktadır. Ancak bu potansiyelin gerçek bir etkiye dönüşebilmesi, yalnızca bir kurumsal çatı inşa edilmesiyle değil; öğretmen yetiştirme politikalarının bilimsel temelde yeniden kurulanması, liyakat sisteminin kurumsallaştırılması, sürekli mesleki gelişimin (SMG) hayat boyu öğrenme ekseninde yapılandırılması ve eğitim yönetiminde liyakat ve erdem odaklı kültürün benimsenmesi gibi çok katmanlı reform adımlarıyla mümkündür. Öğretmenlik mesleğinin statü kaybı, nitelik ve çıktı uyumsuzluğu, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin yetersizliği ve pedagojik liderlik açığı, Millî Eğitim Akademisi'nin üstlenmesi beklenen rolün sıradanlaştırılmayacak kadar kritik olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Akademi'nin yalnızca öğretmen yetiştiren bir yapı değil; aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin pedagojik ve yönetsel standartlarını belirleyen, eğitim sistemine nitelik kazandıran ve politik kararlılıkla desteklenen bir dönüşüm aktörü olarak konumlandırılması beklenmektedir.

Millî Eğitim Akademisi, öğretmen yetiştirmedeki yapısal sorunlara verilmiş stratejik bir yanıt olarak bilgi toplumunun gereklerine uygun bir gelecek vizyonunun parçası olarak görülebilir. Bu yeni kurum, pedagojik reformu teşvik etme, öğretmen eğitiminde liyakati önceleme ve uygulama temelli öğrenme anlayışını yaygınlaştırma potansiyeline sahiptir. Geleceğe dair bu olumlu vizyonda eğitim; “Eğitim hayata hazırlık değildir; hayatın ta kendisidir” sözüne uygun biçimde, hayatla iç içe bir deneyim olarak görülmektedir. Millî Eğitim Akademisi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde hem akademik işleve sahip hem de bakanlık teşkilatına bağlı bir birim olarak konumlandırılmıştır. Bu çift yönlü kurumsal kimlik, Akademi'nin görev ve yapısını özgün kılmaya zemin hazırlayabilir. Akademi, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi vermek, öğretmen ve eğitim yöneticilerini yetiştirmek ve mevcut eğitim personelinin kariyer gelişimi için eğitim programları düzenlemekle görevlidir. Akademi yükseköğretim kurumlarının sağladığı teorik eğitimi tamamlayıcı uygulama odaklı bir eğitim süreci sunmayı vadediyor. Üniversiteler temel akademik formasyonu sağlarken, Akademi mezun öğretmen adaylarını MEB'in ihtiyaç duyduğu pedagojik uygulamalar ve müfredat bilgisiyle donatmayı hedeflemektedir. Kurum doğrudan MEB'e bağlı olduğundan, Bakanlık politikalarıyla uyumlu öğretmen adayları yetiştirme hedefi ön plandadır. Akademi'nin kurulmasına yönelik düşüncelerin temelinde Türk eğitim sisteminde öğretmen ve okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları) belirlenmesi ve yetiştirilmesi için kurumsallaşmış bir yapının olmaması ve sık sık değişen, tartışmalara yol açan uygulamalar barındırması bulunmaktadır. Uzun yıllardır bu alanda yapısal sorunlar vardır ve nitelik yönünden eleştirilere konu olmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminden başlayarak lisans eğitiminin niteliğine, mezunların istihdamına ve hizmet içinde mesleki gelişimlerine kadar uzanan geniş bir yelpazede ilerleyen süreç söz konusudur.

Bu çalışmada eğitim politikaları bağlamında Öğretmen Akademisi derinlemesine bir şekilde incelenmiştir. İnceleme, dört temel bölüm çerçevesinde kurgulanmıştır. İlk bölümde, eğitimin niteliğine ilişkin kavramsal ve kuramsal temellere odaklanılmış; ikinci bölümde, öğretmen yetiştirme sistemlerinin yapısal özellikleri incelenmiştir. Üçüncü bölüm, Millî Eğitim Akademisi'nin kuruluş amacını, işlevsel yapısını ve reform potansiyelini ele almaktadır. Son bölümde ise öğretmenler ve okul yöneticileri ile akademinin içeriği ve müfredatına yönelik anket çalışmasına ve bulgularına yer verilmiş olup elde edilen bulgular doğrultusunda değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur. Millî Eğitim Akademisi'nin kurumsal varlık nedenini daha bütüncül bir çerçevede değerlendirebilmek amacıyla öğretmen yetiştirme süreçleri kapsamlı biçimde ele alınmış, “Nitelikli eğitim ancak nitelikli öğretmenle mümkündür” ilkesi doğrultusunda, öğretmenlik mesleğinin gerekleri, mesleki yeterlik alanları, uygulama temelli modeller ve SMG süreçleri ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Dünya gene-

lindeki öğretmen yetiştirme sistemleri ile Türkiye'nin mevcut yapısı karşılaştırılarak yapısal uyumsuzluklar, fırsatlar ve dönüşüm alanları belirlenmiştir. Ulusal mevzuat, MEB dokümanları, bilimsel araştırmalar ile uluslararası kurumlarca hazırlanan raporlardan faydalanılmıştır. Akademi'ye yönelik olumlu ve olumsuz yaklaşımlar özetlenmekte, Akademi ile ilgili güncel tartışmaların başında gelen öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi, eğitim süresi gibi konular nesnel bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Destekleyici ve eleştirel görüşler literatür ve uzman değerlendirmeleri ışığında karşılaştırmalı olarak verilmektedir. Raporun sonunda öğretmen yetiştirme, öğretmen niteliği, eğitim yönetimi kamu yönetimi, eğitimde reform ve uluslararası uyum perspektifinde elde edilen bulgular doğrultusunda Millî Eğitim Akademisi'nin sürdürülebilirliği ve öğretmenlik mesleğinin niteliksel dönüşümüne katkı sağlanması amacıyla öneriler geliştirilmiştir.

1. ÇAĞIN TALEBİ: NİTELİKLİ EĞİTİM

Eğitim, yalnızca bireyin eğitime erişim hakkını değil, aynı zamanda eğitim süreci boyunca sahip olduğu hak ve özgürlükleri de kapsayan temel bir insan hakkı niteliğindedir. Bu hakkın öznesi çocuk olduğunda, eğitim hakkı ile çocuk hakları arasında doğrudan bir örtüşme meydana gelmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nde, eğitim hakkı bağımsız bir hak olarak tanımlanmakla birlikte, sözleşmenin genel ilkeleri arasında yer alan çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, ayrımcılığın önlenmesi, fiziksel ve zihinsel gelişimin desteklenmesi gibi hükümler de eğitimin içeriğiyle yakından ilişkilidir. Uluslararası düzeyde birçok metin, eğitimin herkes için ulaşılabilir ve eşit koşullarda sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 26'ncı maddesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 13'üncü maddesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 2'nci maddesi ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 29'uncu maddesi, eğitimin evrensel niteliğini ve ayrımcılık yasağını açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu belgelerde, eğitim hakkının yaş, cinsiyet, dil, din veya etnik köken ayrımı yapılmaksızın tüm bireyler için güvence altına alınması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, çocuğun eğitimi konusunda öncelikli sorumluluk ebeveynlere aitken, eğitimle ilgili yasal ve kurumsal düzenlemeleri oluşturmak ve uygulamak devletin yükümlülüğündedir (Avrupa Konseyi, 1950; Birleşmiş Milletler, 1966; Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2009; UNICEF Türkiye, 2020).

1.1. Eğitim Sistemlerinin 21. Yüzyıl için Yeniden İnşası

Eğitimde 21. yüzyılın talebi; toplumsal, ekonomik, teknolojik ve kültürel dönüşümlerin bir sonucu olarak eğitimin, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde yeniden şekillenmesidir. Bu talep, günümüzün dinamik dünyasında bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasını ve toplumun sürdürülebilir bir şekilde ilerlemesini sağlamayı amaçlar. Bugünün başarılı eğitim sistemleri, bireyleri yalnızca akademik bilgiyle donatmanın ötesine geçerek, onları çok boyutlu düşünme, değişim liderlik etme ve küresel sorunlara çözüm geliştirme kapasitesine sahip bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda; (1) karmaşık sorunlara yaratıcı ve etkili çözümler bulma, (2) çeşitli platformlarda açık, empatik ve ikna edici iletişim kurabilme, (3) çok disiplinli ortamlarda iş birliği ve ekip çalışması yapabilme, (4) dijital araçları ve teknolojiyi etkin ve etik ilkelere uygun bir biçimde kullanma, (5) bilgi güvenliği ve dijital vatandaşlık konusunda bilinç geliştirme, (6) değişen sosyal, ekonomik ve teknolojik koşullara hızla uyum sağlama, (7) öğrenme süreçlerini bireyselleştirme ve kişisel öğrenme yolları oluşturabilme, (8) fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik (STEAM) disiplinlerini bütüncül bir bakış açısıyla ele alabilme ve bu alanlar arasında bağlantı kurarak çok yönlü düşünebilme becerisi geliştirme, (9) eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yönünde duyarlılık geliştirme, (10) özel gereksinimli bireyler için kapsayıcı öğrenme ortamları tasarlama gibi hedefleri önceler. Bunlara ek olarak, (11) bilimsel veriye dayalı düşünme ve analitik sorgulama alışkanlıkları kazanma, (12) çevresel sürdürülebilirlik konusunda duyarlılık kazanma, (13) medya okuryazarlığı ve dezenformasyona karşı direnç geliştirme, (14) sistemsel düşünme becerisiyle toplumsal dinamikleri analiz edebilme, (15) eleştirel ve yansıtıcı düşünme yoluyla karar alma süreçlerini güçlendirme, (16) girişimcilik ve yenilikçilik yetkinlikleri kazanma, (17) duygusal zekâ ve öz düzenleme becerileri geliştirme, (18) yaşam boyu öğrenme motivasyonu edinme ile (19) kültürel farklılıklara saygı ve çok kültürlü anlayış geliştirme çağdaş eğitim sistemlerinin temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Bu beceriler, yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda daha adil, kapsayıcı ve dirençli toplumların inşasını da mümkün kılmaktadır. Özetle eğitimde çağın talebi, bireyleri hızlı değişen dünyaya hazırlamak ve toplumların sürdürülebilir gelişimini sağlamaktır. Bu süreçte teknoloji, değerler ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak kapsamlı ve kapsayıcı bir eğitim anlayışı geliştirmek şarttır. Bu yaklaşım, bireylerin hem kendilerini hem de dünyayı daha iyi bir yer haline getirmelerini sağlayacaktır (Çavuşoğlu, 2023; Erdil, 2023; Gültekin ve ark., 2022; Karataş, 2021; Millî Eğitim Bakanlığı, 2023; OECD, 2018a, 2019b; Pekdoğan ve ark., 2022; Uçak ve Erdem, 2020).

BM tarafından ilan edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, küresel kalkınmanın daha dengeli, kapsayıcı ve uzun vadeli bir perspektifle şekillenmesini hedefle-

mektedir. Bu çerçevede belirlenen 17 sürdürülebilir kalkınma amacı, hiçbir bireyin veya ülkenin dışlanmadığı bir ilerleme anlayışını temel alır. “Kimseyi geride bırakmama” ilkesine dayanan bu yaklaşım, 2015-2030 döneminde yoksulluğun ortadan kaldırılması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, eşitsizliklerin azaltılması, çevresel sürdürülebilirliğin gözetilmesi ve küresel refahın artırılması gibi çok boyutlu hedefleri içermektedir. Eğitim, bu dönüşüm sürecinin merkezinde yer almakta ve yalnızca bilgi aktarımına dayalı geleneksel modellerin ötesine geçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Nitelikli eğitim anlayışı kapsamında, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, sistematik analiz yapma ve etik temelli kararlar alabilme gibi üst düzey bilişsel becerilerle donatılması esas alınmaktadır. Bu doğrultuda, öğretim programlarının yerel sosyo-kültürel bağlamlar dikkate alınarak tasarlanması ve evrensel bir şablon yerine her ülkenin toplumsal ihtiyaçlarına uygun modeller geliştirmesi önerilmektedir. Öğrenme süreçlerinin öğrenci merkezli, disiplinler arası ve problem çözmeye dayalı pedagojik yaklaşımlarla desteklenmesi; aynı zamanda uluslararası düzeyde iş birliğinin güçlendirilmesi, küresel eğitim politikalarının temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu bütüncül bakış açısı, nitelikli eğitimin yalnızca bireysel değil, toplumsal ve çevresel kalkınma ile doğrudan ilişkili olduğu anlayışına dayanmaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları çerçevesinde tanımlanan **nitelikli eğitim** hedefi, 10 alt amaçtan oluşmaktadır ve bu alt hedeflerin tümü Türkiye açısından da geçerlilik taşımaktadır. Bu hedefler arasında: (1) 2030 yılına dek tüm çocukların kaliteli, ücretsiz ve etkili çıktılar üreten ilköğretim ve ortaöğretimi tamamlamalarının sağlanması. (2) Erken çocukluk döneminde gelişim, bakım ve okul öncesi eğitime kapsayıcı erişimin yaygınlaştırılması. (3) Kadın ve erkek bireylerin yükseköğretim dâhil olmak üzere kaliteli mesleki ve teknik eğitime eşit biçimde ulaşmasının desteklenmesi (4) Gençlerin ve yetişkinlerin iş gücü piyasasında gerekli teknik ve mesleki becerilerle donatılarak istihdam edilebilirliklerinin artırılması. (5) Engelliler ve diğer kırılgan grupların her düzeyde eğitime ve mesleki gelişim olanaklarına erişiminin güvence altına alınması. (6) Herkes için şiddetten arındırılmış, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması. (7) **Nitelikli öğretmen** arzının artırılması amacıyla uluslararası iş birliklerinin desteklenmesi gibi öncelikler yer almaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019a, 2019b; T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2021; Ng, 2017; OECD, 2019b, 2021; United Nations General Assembly, 2015; UNESCO, 2017; UNESCO, 2016).

21. yüzyılın beraberinde getirdiği dijitalleşme, otomasyon ve küresel hiperbağlantılılık, bireylerin yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda bu bilgiyle etkili şekilde başa çıkabilecek becerilere sahip olmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurma, değişen koşullara uyum sağlama, duygusal zekâ, empati, yaratıcılık ve ekip içinde iş birliği yapabilme gibi beceriler; artık öğre-

tim programlarının birer tamamlayıcısı olmaktan çıkmış, bireyin toplumsal ve mesleki varoluşunu sürdürebilmesi açısından temel yeterlikler hâline gelmiştir. Ancak bu becerilerin, hızla değişen sosyo-teknolojik bağlamlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve sistematik biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. *Sistemsel düşünme*, bireyin neden-sonuç zincirlerini doğrusal değil ilişkisel biçimde kavrayabilmesini sağlayarak, karmaşık küresel sorunların çözümünde temel bir zihinsel model sunar. *Veri okuryazarlığı*, yalnızca sayısal veri analiz yetisi değil, aynı zamanda verinin bağlamını sorgulama, güvenilirliğini değerlendirme ve anlamlı bilgiye dönüştürme becerisidir. Dijitalleşmenin derinleşmesiyle birlikte *yapay zekâ okuryazarlığı*, bireylerin yapay zekâ sistemlerinin temel çalışma prensiplerini, sınırlılıklarını, potansiyel etkilerini ve etik risklerini anlayarak bu sistemlerle bilinçli, eleştirel ve sorumlu şekilde etkileşim kurma becerisini içeren bir farkındalık alanı olarak yükselmiştir. Yapay zekâ okuryazarlığı, algoritmaların nasıl çalıştığını kavramayı, veri temelli karar süreçlerini sorgulamayı, ön yargı ve ayrımcılık risklerini ayırt edebilmeyi, mahremiyet, hesap verebilirlik ve şeffaflık gibi ilkeleri gözeterek yapay zekâ teknolojilerinin eğitim, sağlık, ekonomi gibi alanlarda nasıl kullanıldığını değerlendirebilmeyi içerir. Teknolojik gelişmeler, küresel belirsizlikler ve sürdürülebilirlik hedeflerinin ön plana çıktığı bir çağda, eğitim sistemlerinden beklenen bilgi ve yeterlilikler değişmektedir. OECD'nin (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü - *Organisation for Economic Cooperation and Development*) *Education 2030 çerçevesi*, öğrencilerin geleceğin belirsizlikleriyle başa çıkabilmesi için merak, hayal gücü ve dayanıklılık gibi yetkinlikler geliştirmesi gerektiğini vurgular. Eğitim, bireylere sadece meslek kazanma olanağı sunmanın ötesinde; kendi yaşamlarını biçimlendirme ve topluma katkıda bulunma gücü kazandırmayı amaçlamalıdır. Bu nedenle uluslararası kuruluşlar, eğitim politikalarını 21. yüzyıl becerilerini kazandıracak şekilde yeniden yapılandırmaya çalışmaktadır. Dünya Ekonomik Forumu'nun (*World Economic Forum - WEF*) 2023 raporuna göre *analitik düşünme 2027*'ye kadar en çok talep görecektir temel beceri olarak öne çıkmıştır. Raporda ayrıca yaratıcılık ile yapay zekâ okuryazarlığı gibi yetkinliklerin öneminin giderek artacağı vurgulanmıştır. Krizlerle başa çıkma ve hızlı değişime uyum sağlama bağlamında *dirençlilik*, *esneklik* ve *çeviklik* gibi öz-yeterlik becerilerinin önemine dikkat çekilmektedir. Tüm bu göstergeler, iş gücünün analitik-çözümleyici ve yaratıcı becerilere sahip bireyler yönünde gelişeceğine işaret etmekte, yapay zekânın hem teknik hem de etik boyutlarıyla müfredata entegre edilmesi önerilmekte ve öğrencilerin sorumlu yapay zekâ kullanıcıları olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Şekil 1) (Hamarat, 2019; TEDMEM, 2023; UNESCO, 2021; World Economic Forum, 2020, 2023).

Şekil 1. Eğitim sistemlerinin odaklandıkları 21. yüzyıl becerileri



21. yüzyıla özgü bilişsel ve sosyal becerilerin değerlendirilmesine yönelik tasarlanan uluslararası sınavlar -PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - *Programme for International Student Assessment*), TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması - *Trends in International Mathematics and Science Study*) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması - *Progress in International Reading Literacy Study*)- eğitim sistemlerinin etkililiğini küresel ölçekte karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi mümkün kılmaktadır. Bu sınavlarda yüksek başarı

gösteren ülkelerin ortak özelliği, müfredatlarını yenilikçi ve beceri odaklı pedagojik yaklaşımlarla yapılandırmalarıdır. Bu bağlamda, Finlandiya örneği dikkat çekicidir. Ülke, 2016 itibarıyla eğitim sistemine zorunlu olarak entegre ettiği *olgu temelli öğrenme (phenomenon-based learning)* modeliyle, geleneksel disiplin temelli yapının ötesine geçen bir müfredat geliştirmiştir. Bu model, öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı hedeflerken, sorgulama temelli öğrenmeyi sürecin merkezine yerleştirmektedir. Finlandiya müfredatında öne çıkan diğer yapılandırıcı ilkeler arasında; düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık ve çoklu ifade becerileri, bireysel yaşam yönetimi, dijital okuryazarlık ve teknoloji yeterlikleri, mesleki yeterlik ve girişimcilik ile toplumsal katılım ve sürdürülebilirlik gibi temalar bulunmaktadır. Tüm bu alanlar, sadece bilgi aktarımına değil; bireyin çok boyutlu gelişimine hizmet eden, bütüncül bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, ülkedeki müfredat geliştirme sürecinin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sosyo-kültürel ve etik temellerle şekillendirildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca daha az içerikle daha derinlemesine öğrenme ilkesi (*Less is more – daha az, daha çoktur*), sadece bir içerik azaltma politikası değil; öğrenmenin doğasına ilişkin radikal bir yeniden düşünme çağrısıdır. Öğrenciye bilgi yüklemek yerine anlam yaratma becerisi kazandırmak isteyen sistemler, bu yaklaşımı bir strateji değil, bir değer olarak benimser. Finlandiya'nın uluslararası başarıları bu yaklaşımın yüzeysel değil sistemsel bir doğruyu temsil ettiğini göstermektedir. Türkiye gibi müfredatın genişliği ile eleştirilen ülkeler için bu model, nicelikten niteliğe geçişin anahtarı olabilir (TEDMEM, 2023).

Günümüzde eğitimde öne çıkan paradigma değişikliği, yalnızca bilişsel çıktılara değil, aynı zamanda öğrencinin psikolojik bütünlüğüne, fiziksel sağlığına, aidiyet hissine ve kimlik inşasına odaklanmaktadır. Bu dönüşüm, eğitim sistemlerinin salt akademik başarıdan çok daha öte bir amaçla, bireyin çok boyutlu gelişimini öncelleyen yaklaşımlar benimsemesini zorunlu kılmaktadır. Yaşanılan coğrafyadan bağımsız olarak, küresel düzeyde eğitim politikalarının yeni bir yönelime ihtiyaç duyduğu açıkça gözlemlenmektedir. Eğitimde sürdürülebilir başarıyı yakalamış ülkeler -özellikle Singapur, Kanada, Güney Kore ve Finlandiya gibi örnekler- bu dönüşümün erken farkına varmış ve 1990'lı yıllardan itibaren geliştirdikleri sistematik stratejilerle eğitim sistemlerini yeniden inşa etmişlerdir. Bu ülkelerin ayrışan yönleri; öğrenciyi yalnızca akademik bir özne olarak değil, sosyal, duygusal ve kültürel bağlam içinde bütünsel bir varlık olarak gören politikalar üretmiş olmalarıdır. Bu ülkelerin başarısının ardında, geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek benimsedikleri beş temel ilke bulunmaktadır. (1) Eşitlik kavramı, tüm bireylere aynı imkânları sunmaktan ziyade, her bireyin ihtiyaçlarına göre şekillenen hakkaniyetçi bir yaklaşıma evrilmiştir. (2) Öğretmenlere yönelik uygulamalarda, cezai ve dışsal denetimlere dayalı bir hesap verebilirlik anlayışı yerine, mesleki güven ve sorumluluk temelli bir yaklaşıma öncelik

verilmiştir. (3) Eğitim ortamlarında bireyler ve kurumlar arasında rekabetin değil, iş birliğinin teşvik edilmesi hedeflenmiş; böylece kolektif öğrenme kültürü güçlendirilmiştir. (4) Program ve uygulamalarda katı standartlaştırma yerine, yerel koşullara duyarlı, öğrencilerin farklılıklarını gözeten esnek yapılar benimsenmiştir. (5) Son olarak, müfredat ve öğretim süreçlerinde uyumlaştırma yerine yaratıcılık, özgünlük ve yenilikçilik esas alınarak bireysel farklılıklar desteklenmiştir. Bu beş ilke, çağdaş eğitim sistemlerinin insan merkezli, adil ve sürdürülebilir yapılar inşa etmesinde kritik rol oynamıştır (Sahlberg, 2018, 2021; Schleicher, 2018).

Birinci Sanayi Devrimi (Endüstri 1.0 - Mekanik) 1780'de ilk endüstriyel dokuma tezgâhının su ve buhar gücü kullanılarak üretim sistemlerine dâhil olmasıyla ortaya çıktı. Bunu 1870'de işbölümüne dayalı elektrik enerjili kitlesel seri üretime geçiş (Endüstri 2.0 - Elektrik) izledi. 1969'da yaşanan dijital devrimle sanayi üretiminde mekanik ve elektronik teknolojilerin yerini dijital teknolojiye bırakmasıyla programlanabilir makineler kullanıldı ve sanayi üretimi, otomasyon sayesinde ileri safhalara taşındı (Endüstri 3.0 - Otomasyon). 2010 yılından sonra siber fiziksel sistemler, akıllı fabrikalar, robotlar, bulut teknolojisi ve internete dayalı üretimin devreye girmesiyle de dünya dördüncü sanayi devrimi (Endüstri 4.0 - İnternet) ile tanıştı. Nesnelerin interneti hayatın doğal bir parçası haline geldi. 2017 yılı itibarıyla, yapay zekâ tabanlı otonom sistemler, insansız teknolojiler ve insansız robotların farklı alanlarda uygulanmaya başlamasıyla birlikte, bilgi ve teknolojinin bütünleştiği yeni bir toplumsal yapı olarak tanımlanan Endüstri 5.0 evresine geçiş sürecinin başladığı kabul edilmektedir. Bu dönemde, fiziksel nesnelere, bireyler ve soyut kavramlar veri temelli bir ağ yapısı aracılığıyla birbirine bağlanmakta; üretim süreçleri, toplumsal fayda odaklı biçimde hem dijital hem de fiziksel düzeyde eş zamanlı işlerlik kazanmaktadır. Endüstri 5.0, yalnızca teknolojik bir dönüşüm değil, aynı zamanda insan merkezli, sürdürülebilir ve etik temelli bir üretim paradigması olarak değerlendirilmektedir. Sanayi devrimleri arasındaki geçiş süreleri incelendiğinde, teknolojik değişimin ivmesinin giderek arttığı görülmektedir. Tarım devrimi ile birinci sanayi devrimi arasında yaklaşık 12 bin yıl geçmişken, Endüstri 1.0'dan 2.0'a geçiş sadece 90 yıl sürmüştür. Endüstri 2.0 ile 3.0 arasındaki dönem yaklaşık bir yüzyıla yayılmışken, 3.0'dan 4.0'a geçiş 40 yıla kadar düşmüştür. Dördüncü ve beşinci sanayi devrimleri arasındaki geçiş süresi ise çok daha kısa olup teknolojik adaptasyonun hızla arttığını göstermektedir. Bu durum, gelecek dönüşümlerin daha kısa zaman dilimleri içinde yaşanacağına işaret etmektedir. Sayılan her devrim, üretimde insan emeğini en aza indirmeye, üretim süreçlerini kısaltmaya ve hızlandırmaya çalışmıştır. Endüstri 4.0 ve 5.0 çağında emek gücü, sanayi sektöründen hizmet sektörüne kaymak zorunda kalacak ve ortaya çıkan işsizliği azaltmak için de tarım ve hayvancılık alanında istihdam yaratılması gerekecektir. Tüm bunlar için ülkeler, geleceğin toplumu ve üretim sistemleri

ile uyumlu eğitim sistemlerini kurmak, bu maksatla da mevcut eğitim modellerinde reform yapmak zorunda kalacaklardır (Eğilmez, 2017; Koçak, 2019).

Dördüncü Sanayi Devrimi, dünyadaki eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması zorunluluğunu getirmiştir. Çünkü (1) Geleneksel eğitim paradigması yetersizdir. Endüstri odaklı ve sınav merkezli mevcut okul sistemleri, hızla dijitalleşen, otomasyonla şekillenen ve belirsizliğin hâkim olduğu bir dünyada yetersiz kaldığını net biçimde ortaya koymaktadır. Geleneksel sistemler, öğrencileri 21. yüzyıl becerileriyle değil, 20. yüzyılın standart kalıplarıyla donatmaktadır. (2) Günümüzde iş gücü piyasasında en çok talep gören beceriler, yaratıcılık, eleştirel düşünme, sistemsel düşünme, analitik düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık, liderlik, girişimcilik ve dayanıklılık gibi sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerdir. Mevcut okul sistemleri ise bu becerilerin sistematik kazanımına odaklanmamaktadır. (3) Eşitsizlik derinleşmekte, yeni ayrımlar oluşmaktadır. Dijital dönüşüm, sosyoekonomik eşitsizlikleri artırma riski taşımaktadır. Nitelikli dijital altyapıya ve yenilikçi müfredata erişimi olan okullar ile olmayanlar arasındaki fark büyümekte, bu durum eğitimde “geleceğe hazırlık uçurumunu” derinleştirmektedir. (4) Eğitim ekosistemleri çok merkezli ve iş birliğine açık olmalıdır. Artık eğitim yalnızca devletin ya da tekil okulların yürüttüğü bir faaliyet değil; iş dünyası, sivil toplum, teknoloji şirketleri, akademi ve yerel toplulukların birlikte şekillendirdiği bir öğrenme ekosistemi olmak zorundadır. Dördüncü Sanayi Devrimi'nin dönüştürücü etkisi altında eğitim sistemlerinin radikal biçimde yeniden tasarlanması için getirilen öneriler şunlardır: (1) Öğretmen rolleri yeniden tanımlanmalıdır. Öğretmenler bilgi aktarıcı değil; mentor, rehber, kolaylaştırıcı ve öğrenme tasarımcısı olarak konumlandırılmalıdır. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programları ve mesleki gelişim süreçleri kökten gözden geçirilmeli, dijital ve pedagojik beceriler bütünlük biçimde ele alınmalıdır. (2) Yetkinlik temelli yeni müfredat yapıları oluşturulmalıdır. Okullar, bilgi aktarımının ötesine geçerek bireylerde yüksek düzeyli düşünme becerileri, öğrenmeyi öğrenme, duygusal zeka, sorumluluk alma ve adaptasyon yetisi gibi becerileri geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu süreç, öğrencileri sadece mesleki değil, aynı zamanda toplumsal hayata da hazırlamalıdır. (3) Eğitimde dijital dönüşüm geniş kapsamlı planlarla yürütülmelidir. Teknoloji sadece bir araç değil, pedagojik dönüşümün anahtarı olarak görülmelidir. Özellikle yapay zekâ, artırılmış gerçeklik ve büyük veri gibi alanların eğitimle entegrasyonu, öğrenme deneyimini kişiselleştirmek için kullanılmalıdır. Ancak bu süreç, etik, kapsayıcı ve öğretmenleri güçlendiren bir çerçevede tasarlanmalıdır. (4) Sosyal-duygusal öğrenmeye stratejik yer verilmelidir. Bilişsel gelişimin yanında, öğrencilerin duygusal zekâ, empati, öz farkındalık, dayanıklılık gibi sosyal-duygusal becerileri kazanmaları için yapılandırılmış öğrenme ortamları sunulmalıdır. Bu beceriler, hem bireysel refah hem de toplumsal uyum açısından kritik önemdedir. (5) Eğitim sistemlerinde esneklik sağlanmalıdır. Geleceğin

okul modelleri “tek tip” değil; esnek, bağlamsal ve kültürel çeşitliliğe duyarlı yapılardan oluşması gerekmektedir. Türkiye’de 2024 yılında kurulan Millî Eğitim Akademisi gibi yapılar için bu tespit ve öneriler, kurumsal vizyonun yeniden inşasında kritik bir yol haritası sunmaktadır (World Economic Forum, 2020).

1.2. Türk Eğitim Sisteminde Zorluklarla Yüzleşmek

Türk eğitim sistemi, son yüzyılda yaptığı büyük atılımlara, tüm gelişme çabalarına ve önemli başarılarına rağmen ülkenin sosyolojisiyle, çağın ve toplumun ihtiyaçlarıyla uyumlu, küresel rekabet beklentisini karşılayan, zamanı doğru yorumlayabilen, özgün pedagojik bir anlayışı ortaya koymakta zorlanmış, eğitim geleneğinin felsefi ve bilimsel temelleri zayıf kalmıştır. Eğitim; istikrara ve sürekliliğe kavuşamayan, siyasi gücün ve gündemin dönemsel öncelikleri doğrultusunda gerekli altyapı hazırlıkları tamamlanmadan ani değişimlere maruz bırakılan bir alana dönüşmüştür.

Yukarıda yapılan vurgular sadece Türk eğitim sistemine has sorunlar değildir. Dünya genelinde eğitim sistemleri değişime dirençli ama değişime muhtaç yapılardır. Birçok ülkede okul sistemleri geleneksel yapılarla inşa edilmekte, dolayısıyla günümüz dünyasının hızla değişen ihtiyaçlarına yanıt vermekte zorlanmaktadır. Eğitim sistemleri çoğu zaman geçmiş yüzyılın ihtiyaçlarını yansıtan yapılar üzerinde işlemektedir ve bu durum, öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacağı becerilerle donatılmasını zorlaştırmaktadır. Mevcut eğitim reformları genellikle yetersiz ve yüzeysel kalmaktadır. Birçok reform çabası sembolik düzeyde kalmakta, sistemin temel yapı taşlarına dokunulmamaktadır. Öğretmen eğitimi, müfredat yapısı, sınav sistemleri gibi kilit bileşenlerde radikal değil, rötuş niteliğinde değişiklikler yapılmaktadır. Bu da reformların sistemsel dönüşüm yaratmasını engellemektedir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrenciler kaliteli eğitime erişimde ciddi engellerle karşılaşmakta ve sistemler eşitsizlikleri yeniden üretmektedir. Kaynak dağılımı, okul kalitesi ve öğretmen deneyimi gibi faktörler, eğitimde eşitsizliklerin yapısal hale gelmesine neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleği dünya genelinde stratejik ama değeri düşmüş bir konumdadır. Öğretmenler eğitimin kalbindeki rollerine rağmen, meslekleri artık yeterince prestijli görülmemektedir. Özellikle yetenekli bireylerin öğretmenliğe yönelmesini teşvik eden mekanizmalar zayıf kalmaktadır. Eğitim sistemlerinde karar alıcılar, politika belirlerken sistemli ve karşılaştırılabilir veri kullanımı konusunda yeterince güçlü bir kapasiteye sahip değildir. Sayılan olumsuzlukları gidermek maksadıyla: (1) Eğitimde reform yaparken sadece tekil politikaları düzeltmek değil, sistemin tüm bileşenlerinin uyum içinde çalışmasını sağlayacak bütüncül bir dönüşüm gerekmektedir. Müfredat, ölçme-değerlendirme, öğretmen eğitimi ve okul yönetimi birlikte ele alınmalıdır. (2) Finlandiya ve Singapur gibi ülkeler örnek alınarak,

öğretmen yetiştirme sistemleri yüksek seçicilik, uzun uygulama süreçleri, araştırma temelli pedagojik altyapı ve sürekli mesleki gelişim (SMG - *Continuous Professional Development* - CPD) imkanları ile desteklenmelidir. (3) Dezavantajlı grupların kaliteli eğitime erişimini sağlayacak kaynak yönlendirmeleri, pozitif ayrımcılık politikaları ve okul temelli destek sistemleri kurulmalıdır. Eğitim sistemlerinin sosyal adalet ilkesine dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir. (4) Eğitim sistemlerinde performans verilerinin sistematik toplanması, analiz edilmesi ve politika üretiminde kullanılması için dijital altyapılar kurulmalı ve bu süreçlerin şeffaf ve hesap verebilir şekilde tasarlanması gerekmektedir. (5) Ezbere dayalı bilgi aktarımını esas alan geleneksel müfredat anlayışının, 21. yüzyılın karmaşık ve çok katmanlı ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersiz kaldığı açıkça görülmektedir. Öğretmenler, sadece bilgi aktarıcı değil; öğrenmeyi yönlendiren, rehberlik eden ve beceri gelişimini teşvik eden profesyoneller olarak yeniden konumlandırılmalıdır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde bu tür reform önerileri, özellikle Millî Eğitim Akademisi gibi yeni yapıların tasarımında ve yönetim ilkelerinde belirleyici bir rol oynamalıdır. Aksi hâlde, geleneksel yapıların yeniden üretimi kaçınılmaz olacak, bu da eğitim sistemlerinin evrensel dönüşüme uyum sağlamasını engelleyecektir (OECD, 2018b; UNESCO, 2019, 2021; World Economic Forum, 2020).

MEB'in kamuoyu ile paylaştığı Örgün Eğitim İstatistikleri verilerine göre Türkiye'de 75 bin 467 resmi ve özel örgün eğitim kurumunda 1 milyon 168 bin 896 (Resmi: 993 bin 397 - Özel: 175 bin 499) öğretmen görev yapmakta ve 18 milyon 710 bin 265 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir. 101 yıl geriye gidildiğinde (1923-1924) genç Cumhuriyet'in İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 5 bin 053 örgün eğitim kurumu, 12 bin 130 öğretmeni ve 355 bin 634 öğrencisi mevcuttu. 1923-1999 yılları arasında MEB bütçesinin merkezi bütçeye oranının 76 yıllık ortalaması %8,9 iken 2000-2025 yılları arasında bu oran %10,7'ye yükselmiştir. %19,1'lik artış dikkate değerdir. *Türkiye'nin eğitim harcamalarının GSYİH'ye oranı (yükseköğretim hariç):* 2002 yılında %2,24 iken bu oran 2025 yılında %2,36 olarak gerçekleşmiştir. 2002-2025 yılları ortalaması %2,58'dir. Bu durum Türkiye'nin uluslararası kuruluşların önerdiği %4-6 normunun altına kaldığını göstermektedir. *Kamu eğitim harcamalarının merkezi yönetim bütçesine oranı (yükseköğretim hariç):* 2002 yılında %6,91 olan kamu eğitim harcamalarının oranı 2025 yılında %9,85 olarak gerçekleşmiştir. 2002-2025 yılları ortalaması %10,66'dır. Burada da Türkiye'nin, uluslararası kuruluşların "kamu harcamalarının en az %15-20'si eğitime ayrılmalıdır." yönündeki tavsiyesini yerine getirmede sonucunu çıkarmaktadır. Merkezi yönetim bütçesinden MEB'e 1923'te %2,44; 1940'ta %5,04; 1961'de %14,37; 1981'de %9,45 ve 1991'de %14,10 oranlarında kaynak ayrılmıştır. Türkiye'de eğitime ayrılan kamu harcamalarının, gerek GSYİH içindeki oranı gerekse merkezi yönetim bütçesindeki payı değerlendirildiğinde, uzun

yıllar boyunca ulusal hedeflerle ve uluslararası standartlarla tam anlamıyla örtüşmediği söylenebilir. Eğitime ayrılan kamu kaynağının artırılması, eğitimin kalitesini ve erişilebilirliğini artırarak uzun vadede ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Türkiye'nin 2025 yılı merkezi yönetim bütçesi 14,73 trilyon TL'dir. MEB, YÖK (Yükseköğretim Kurulu), üniversite bütçeleri, ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi), KYK (Kredi ve Yurtlar Kurumu) ve diğer bütçelerin toplamı 2,18 trilyon TL'dir. MEB'in bütçesi ise 1,45 trilyon TL'dir. MEB bütçesinin büyük bir kısmı personel ve sosyal güvenlik giderlerine ayrılmış olup yatırımlara ve mal/hizmet alımlarına ayrılan paylar görece daha düşüktür (Gündüz, 2023; Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d; T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2024; UNESCO, 2016).

Türkiye'de eğitimin finansmanına ilişkin makro göstergeler, bu temel prensibin ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Öncelikle uluslararası normlara göre "GSYİH'nin en az %4-6'sı ve kamu harcamalarının en az %15-20'si eğitime ayrılmalı" prensibi, neredeyse Cumhuriyet tarihi boyunca uygulanamamıştır. Son olarak 2016 yılında MEB'e merkezi bütçeden ayrılan pay %13,38 iken, 2025 yılı itibarıyla bu oran %9,85'e gerilemiştir. Benzer şekilde, Bakanlık bütçesi içindeki yatırım harcamalarının oranı 2002 yılında %17,2 iken, 2025 yılında %9,7'ye düşmüştür. Bu daralma, eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun biçimde yeniden yapılandırılması açısından ciddi bir yapısal engel oluşturmaktadır. Oysa eğitimde hedeflenen kalite artışının sağlanabilmesi için yalnızca politik söylemler değil, bu söylemleri gerçekleştirecek somut kaynak planlamaları ve uygulama adımları da gereklidir. Bu doğrultuda, (1) eğitim bütçesinin toplam kaynaklar içindeki payının artırılması, aynı zamanda gelir düzeyi ve bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınarak dengeli şekilde dağıtılması öncelikli bir gerekliliktir. Ayrıca, (2) okul binaları, laboratuvarlar, kütüphaneler ve dijital altyapı gibi fiziksel kaynakların kapsamlı biçimde iyileştirilmesi; (3) mesleki ve teknik eğitimin hem kalitesinin hem de toplumsal itibarının yükseltilmesi sağlanmalıdır. Bununla birlikte, (4) okul bazlı performans göstergeleri kamuoyuyla şeffaf biçimde paylaşılmalı; eşik değerlerin altında kalan okullar için özel iyileştirme programları yürürlüğe konmalıdır. (5) Okullarda düzenli olarak öğrenci memnuniyet anketleri uygulanmalı ve bu veriler doğrudan politika belgeleri ile okul gelişim planlarına yansıtılmalıdır. Ayrıca, (6) eğitim kalitesini artırıcı somut aksiyonların, veli-öğretmen-öğrenci üçlüsünden oluşan "okul kalite komiteleri" üzerinden organize edilmesi önemlidir. Eğitim kadrosunun güçlendirilmesi adına, (7) kırsal ve dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin hizmet motivasyonunun artırılabilmesi için ek ekonomik desteklerin yanı sıra sosyal haklara ilişkin düzenlemelerin yapılması önemli bir gerekliliktir. Liderlik boyutunda ise, (8) okul yöneticiliği, sıradan bir idari görev değil, profesyonel bir liderlik alanı olarak yeniden tanımlanmalı; yöneticilere yönelik mesleki gelişim prog-

ramları genişletilmeli ve bu yöneticiler, somut performans göstergeleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Eğitimde sistemsel kalite güvencesinin sağlanabilmesi için (9) finansman, kadro dağılımı ve öğrenci başarısı gibi kritik göstergelerin kamuoyuna açıklandığı şeffaf mekanizmalar kurulmalı, okulların derecelendirildiği raporlar düzenli olarak yayımlanmalıdır. (10) Okullarda hijyen koşulları, fiziksel güvenlik ve afet hazırlık planları güçlendirilerek öğrenci refahı artırılmalıdır. Öğrencilerin bütünsel gelişimini desteklemek için, (11) psikososyal destek hizmetlerinin kapasitesi artırılmalı; (12) okul öncesi eğitimi tüm çocuklara ücretsiz olarak sunulmalıdır. Eğitimde yapısal eşitsizlikleri körükleyen ikili öğretim uygulamaları sonlandırılmalı ve (13) tekli, tam gün eğitime geçilmesi sağlanmalıdır. Dil eğitimi bağlamında ise, (14) yabancı dil öğretimi erken yaşta başlamalı ve işlevsel iletişim temelli bir yapıya kavuşturulmalıdır. Dijital dönüşümün etkili olabilmesi için, (15) eğitim teknolojileri pedagojik bir temele oturtularak sistematik biçimde öğretim süreçlerine entegre edilmelidir. İnsan kaynağında liyakat ilkesinin tesisi adına, (16) öğretmen atama ve yer değiştirme sistemi, tamamen liyakate ve bölgesel ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılmalıdır. Kaynak kullanımında yerel düzeyde etkinliğin sağlanabilmesi için, (17) okul temelli bütçe ve kaynak yönetimi yetkinlikleri artırılmalı; yöneticilere bu alanda kapasite geliştirme desteği verilmelidir. Günümüzün disiplinler arası eğitim paradigmasına uygun olarak, (18) öğrencilerin çok boyutlu düşünme becerilerini desteklemek amacıyla, fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematiği bir arada işleyen STEAM yaklaşımının eğitimde sistematik biçimde yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Eğitsel eşitsizliklerin giderilmesi açısından, (19) düşük öğrenci performansına sahip okullar öncelikli olarak desteklenmelidir. Tüm bu gereksinimlerin hayata geçirilebilmesi, (20) ancak yeterli, sürdürülebilir ve adil bir mali kaynak tahsisi ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda, Türk eğitim sisteminin 21. yüzyıl standartlarına erişebilmesi için yalnızca politika hedeflerinin belirlenmesi değil, bu hedefleri taşıyacak güçlü ve hesap verebilir bir mali mimarinin de inşa edilmesi zorunluluktur.

Eğitim, mekanik işleyişten ziyade insani ve organik bir yapıya sahip olduğundan, tüm zorluklara karşın iyimserliği korumak bilimsel ve pedagojik açıdan anlamlıdır. Uygun ortamlar sağlandığında, tıpkı canlı sistemlerde olduğu gibi, öğrenme ve gelişim süreçleri kendiliğinden filizlenir. En çorak ölüm vadilerinde, koşulların değiştirilmesi halinde; yani insanlara farklı beklentiler ve geniş imkânlar sağlanması, öğretmenlere, öğrencilere değer verilmesi, insanlara yaratıcı ve yaptıkları işlerde yenilikçi olma hoşgörüsü sunulması durumunda bir zamanlar verimsiz olan eğitim sistemi ve okullar can bulur, anlam kazanır. Çocukların ruhlarının geleceğin evinde, büyüklerin düşlerinde bile ziyaret edemeyecekleri yerde yaşadığını, hayatın ne geri gidebileceğini ne de dünle oyalanacağını söyleyen Halil Cibran, "Sizler yaysınız, çocuklarınız da bu yaylardan fırlatılan canlı oklardır." der. Eğitim, günümüzde yalnızca küresel ölçekte

karşılaşılan çok boyutlu bir sorun alanı değil, aynı zamanda insanlığın ortak geleceği için en güçlü umut kaynaklarından biri olarak değerlendirilmektedir. Toplumların geçirmekte olduğu dönüşüm süreci, klasik eğitim yaklaşımlarının ötesine geçilmesini; çağın ruhunu kavrayan, insan merkezli yeni eğitim paradigmasının inşa edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu dönüşüm, yalnızca ekonomik kalkınma veya teknolojik ilerlemeyle sınırlı olmayan bir gelişmişlik anlayışını gündeme getirmektedir. Artık sürdürülebilir ilerleme, adalet, etik, çevresel duyarlılık ve estetik gibi değer temelli ölçütlerle birlikte düşünülmekte; bu yönlerden zayıf kalan toplumların maddi refah düzeyi ne kadar yüksek olursa olsun, örnek toplumlar kategorisinde değerlendirilemeyeceği görüşü giderek yaygınlık kazanmaktadır. Bu bağlamda eğitimin rolü belirleyici bir nitelik kazanmakta; insanlığın değer eksenli yeniden yapılanma sürecinde en kritik sorumluluk alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Ancak eğitim sistemleri, yalnızca Türkiye özelinde değil, küresel düzeyde de yapısal ve işlevsel birçok zorlukla karşı karşıyadır. Dolayısıyla, ideal ve kapsayıcı bir eğitim modeli geliştirme çabaları, ulusal sınırların ötesine taşan ortak bir arayış olarak devam etmektedir (Cibran, 2016; Robinson, 2013).

2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Eğitim sistemlerinin etkililiğini belirleyen çok sayıda unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında öğretmen yeterlikleri, öğrenme ortamlarının fiziksel altyapısı, teknolojik donanımın mevcudiyeti ve erişilebilirliği, kullanılan eğitim materyallerinin niteliği, okul yönetimi ile ebeveynler arasındaki iş birliği ve müfredatın güncelliği ön plana çıkmaktadır. Ancak bu değişkenler içinde, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan ve en güçlü biçimde etkileyen unsur, öğretmenlerin niteliğidir. Öğretmenler, sahada eğitim politikalarını uygulayan, uygulamaların sonuçlarını gözlemleyen ve sistemin aksayan yönlerini analiz etme kapasitesine sahip olan en kritik aktörlerdir. Bu bağlamda öğretmen, yalnızca bir uygulayıcı değil, aynı zamanda eğitim politikalarının somutlaşmasını sağlayan bir dönüştürücü özne konumundadır. Eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğretmenin kalitesiyle ilişkilidir. Nitelikli öğretmenler, yeni nesilleri küresel dinamiklere uyum sağlayacak biçimde yetiştirme kapasitesine sahip olduklarından, sistemin taşıyıcı kolonları olarak görülmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca iyi yetiştirilmesi değil, aynı zamanda istihdam süreçlerinin etkin biçimde yönetilmesi ve arz-talep dengesinin sağlanması, eğitim sisteminin bütüncül başarısı açısından stratejik bir zorunluluktur. Günümüzde pek çok ülke, öğretmen yetiştirme yapılarında kapsamlı reformlar gerçekleştirerek bu alanı yeniden yapılandırmaktadır. Bu reformlar genellikle öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitim süreçleri, mesleğe başlama dönemindeki destek mekanizmaları, sürekli mesleki gelişim olanakları ve performans değerlendirme sistemlerini içermektedir. Eğitim sisteminin sürdürülebilir kalite artışı için, öğretmen yetiştirme sisteminin bilimsel ve işlevsel temellerle kurgulanması gerekmektedir. Türkiye’de ise öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin süreçlerde uzun yıllardır yapısal ve kronik sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar, öğretmen adaylarının seçilmesinden, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının niteliğine; okul yöneticilerinin atanma süreçlerinden, liderlik beceri-

lerinin geliştirilmesine kadar çok çeşitli alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile kurulan Millî Eğitim Akademisi, söz konusu sorunların tamamını olmasa da belirli bir bölümünü çözmeyi amaçlayan, Türk eğitim sistemine yönelik yapısal bir reform girişimi olarak değerlendirilmektedir. (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Özoğlu ve ark., 2013; UNESCO, 2015; T.C. Resmî Gazete, 2024).

2.1. Nitelikli Eğitim için Nitelikli Öğretmen

Eğitim, bireyin entelektüel, etik, toplumsal ve siyasal yönlerden çok boyutlu bir biçimde gelişimini hedefleyen, insanı bütünsel olarak inşa etmeye yönelik bir süreçtir. Bu bağlamda öğretmen, yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda değerleri kuşanan ve kuşatan bir rehberdir. İdealist eğitim kuramı, öğretmeni coşku ve adanmışlıkla hareket eden, kültürel mirası taşıyan ve yaşatan bir örnek şahsiyet olarak konumlandırır. Gazâlî, bir toplumun gelişmişlik düzeyini onun eğitimcilerinin niteliğiyle doğrudan ilişkilendirmiştir. Ona göre öğretmenlik, en yüce mesleklerden biri olup; yeniden inşa edilen bir toplumun temelini bu mesleğin mensupları oluşturur. Eğitimcilerin yönünü kaybetmesi, toplumsal değerlerin zayıflamasına ve manevi rehberliğin yok olmasına neden olabilir. Benzer şekilde, Nurettin Topçu öğretmeni zaman ve mekânın ötesine geçen bir vicdan sahibi olarak tanımlar. Ona göre öğretmen yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda öğrencinin kalbini ve karakterini de inşa etme sorumluluğunu taşır. Merhamet, adalet ve saygı gibi ahlaki değerlerin öğrencide yeşermesi, öğretmenin tutumuyla doğrudan ilişkilidir. Öğrenciyi küçük düşürmeyen, incitmeyen ve onun iç dünyasını önemseyen bir eğitim anlayışını savunur. John Dewey ise öğretmeni, çocuğa hazır bilgi aktaran biri olarak değil, düşünme becerisini kazandıran ve öğrenmeyi öğreten bir rehber olarak görür. Ona göre eğitim, öğrencinin edilgen bir alıcı değil, aktif bir katılımcı olduğu bir süreçtir. Bu yaklaşımda öğretmen, çocuğun düşünsel özerkliğini teşvik eden ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir yönlendirici işlevi üstlenir (Cevizci, 2016; Dewey, 1988; Gutek, 2006; Topçu, 2015).

Öğretmenlik mesleği, eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik tüm boyutlarıyla doğrudan ilişkili olup ileri düzeyde alan bilgisi, pedagojik yeterlik ve mesleki uzmanlık gerektiren çok yönlü bir mesleki formasyon alanıdır. Uluslararası karşılaştırmalar, öğretmenlerin eğitim düzeyi ve üstlendikleri sorumluluklara rağmen, birçok ülkede mesleğin toplumsal itibarı ve özlük haklarının benzer nitelikteki diğer profesyonel meslek gruplarının gerisinde kaldığını göstermektedir. Türkiye bağlamında ise öğretmenlerin sosyoekonomik konumu kimi yönlerden olumlu bir düzeyde seyretse de, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve mesleki gelişim imkânları açısından bütüncül bir iyileşme sağlandığı söylenemez. Türk eğitim sisteminde öğ-

retmenlik mesleğinin yasal çerçevesi tarihsel olarak güçlü biçimde tanımlanmıştır. 13 Mart 1924 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, öğretmenliği devletin temel görevlerinden olan eğitim ve öğretim işlevini yerine getiren, belirli sınıf ve derecelerle yapılandırılmış bir meslek olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12'nci maddesinde "Maarif hizmetlerinde aslanan muallimlik" ifadesiyle öğretmenlik mesleğinin sistemdeki merkezi rolü açıkça vurgulanmıştır. Bu yaklaşım, 1973'te yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da devam ettirilmiş; öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve buna bağlı yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar öğretmenlik mesleği yasal düzlemde uzmanlık temelli bir alan olarak kabul edilmiş olsa da, uygulamalarda bu yaklaşımın tutarlılıkla yansıtılmadığı görülmektedir. Öğretmen istihdamına ilişkin süreçlerde, uzmanlık eğitimi almamış bireylerin çeşitli koşullarda öğretmenlik görevine atanabilmesi; nitelik belirleme ilkelerinin yasal düzenlemelerde yer almasına rağmen uygulamada bağlayıcılığının bulunmaması gibi durumlar, yasal söylem ile uygulama arasındaki yapısal uyumsuzluğu ortaya koymaktadır. Öğretmenliğin kimler tarafından ve hangi yeterliklerle icra edilmesi gerektiği konusu, Türkiye'de MEB, YÖK, akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adayları arasında hâlâ ortak bir mutabakata bağlanamamıştır. Ancak eğitim bilimcilerin büyük çoğunluğu, öğretmenliğin sıradan bir kamu görevi ya da yalnızca istihdam aracı olarak görülmemesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Bu görüş, öğretmenliğin toplumsal ve pedagojik işlevinin, yalnızca bireylerin değil, bir bütün olarak toplumun entelektüel ve etik düzeyini biçimlendiren stratejik bir rol üstlendiğini teyit etmektedir (Bayhan, 2011; Göker ve Gündüz, 2017; Özoğlu ve ark., 2013).

Türkiye'nin de taraf olduğu ve 5 Ekim 1966 tarihinde kabul edilen ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü - *International Labour Organization*)-UNESCO Ortak Tavsiye Kararı, öğretmenlik mesleğini yüksek düzeyde uzmanlık gerektiren bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu belgede, öğretmen adaylarının mesleğe uygun nitelik ve yeteneklere sahip bireyler arasından seçilmesi gerektiği vurgulanmakta; meslek öncesi eğitimin uygulamalı, bütüncül ve nitelikli bir yapıda sunulması ile meslek içi eğitimin sürekliliğinin sağlanması gerekliliği dile getirilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, yalnızca sınıf içi etkinliklerde değil, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve kurum yönetiminde de aktif roller üstlenmeleri gerektiği belirtilmektedir. Ancak Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim sisteminin en önemli aktörleri olan öğretmenlerin, karar alma süreçlerine katılım düzeyinin oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını doğrudan etkileyen birçok alanda -örneğin müfredatın tasarımı, ders materyallerinin seçimi, haftalık ders saatlerinin ve sınıf mevcutlarının belirlenmesi, okul bütçesinin planlanması ya da disiplin politikalarının oluşturulması

gibi- karar verme süreçlerine katılımları çoğu zaman sembolik düzeyde kalmakta ya da hiç gerçekleşmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik otonomisini sınırlandırmakta ve mesleki tatmin üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. UNESCO, UNICEF ve UNDP tarafından yayımlanan güncel raporlarda da öğretmenlerin, yalnızca bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda yeni kuşakların düşünsel yapısını ve değer dünyasını biçimlendiren stratejik aktörler olduğu vurgulanmaktadır. Bu perspektife göre öğretmenler, küresel ölçekte karşılaşılan sosyal, çevresel ve teknolojik zorluklara karşı toplumların direnç geliştirmesinde belirleyici rol oynayan ve herkes için nitelikli eğitimin sürdürülebilirliğinde temel işlev üstlenen profesyoneller olarak tanımlanmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Gülmez, 2010; Özoğlu ve ark., 2013).

Öğretmenlerin, mesleki itibarları ve statülerinden memnun olduklarını söylemek zordur. **2004** yılında Eğitim-Bir-Sen tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin %90,7'si "Millî Eğitim Bakanlığının kendilerine gereken değeri vermediğine" inanmaktadır. %87,5'i "Kitle iletişim araçlarının öğretmenlik mesleğine gereken değeri vermediğini"; %88,7'si "Kazancının ailesinin ve kendisinin bütün ihtiyaçlarını tümüyle karşılayacak düzeyde olmadığını"; %84,5'i "Mevcut teftiş sisteminden memnun olmadığını"; %92,1'i "Yüksek lisans yapmak istediğini"; %74,8'i "Mesleğinden beklediği iş doyumunu almadığını" belirtmektedir. **2014** yılında yapılan bir araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin %77,1'i "Mesleklerini bile rek ve isteyerek seçtiklerini"; %59,4'ü "Öğretmenliğin devlet güvenceli bir iş olması"; %53,9'u "Toplumda saygın bir yerinin olması"; %29,5'i "Aile teşvikleri" ve %27,1'i "Üniversiteye giriş puanının öğretmenliğe yetmesi" sebebiyle mesleği seçtiğini ifade etmiştir. Aynı araştırmaya göre "Benden yeni bir meslek seçmem istense, hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim." önermesine katılan öğretmenlerin oranı %48,7'dir. Buna tezat oluşturacak düzeyde öğretmenlerin sadece ve sadece %20'si "Çocuklarının öğretmen olmasını istemektedir." Öğretmenlerin %41,9'u öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının ve mesleki imajının artık geri dönülemez düzeyde zedelendiğini ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algı ve mesleki bağlılık düzeyi, eğitimin sürdürülebilir niteliği açısından kritik bir belirleyicidir. **2016** yılında yapılan bir araştırma, öğretmenlerin yalnızca %37,7'sinin tekrar öğretmenliği tercih edeceğini, %33,2'sinin farklı bir meslek seçmek isteyeceğini ve %29,1'inin ise kararsız olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcıların %65,7'si öğretmenliğin toplumsal statüsünün zamanla azaldığını, %54'ü ise devletin öğretmenlere yeterince değer vermediğini belirtmiştir. Toplumun öğretmenlere değer verdiğini düşünenlerin oranı yalnızca %20,5'te kalırken, %52,7'lik kesim bunun aksini savunmaktadır. Bu veriler, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bireysel düzeyde değil, kamusal düzeyde de değer kaybına uğradığını göstermektedir. Bu tür algısal erozyonlar, mesleğe yönelik motivasyon kaybına, meslekten erken ayrılmalara

ve eğitim çıktılarında kalite düşüşüne neden olabilmektedir. Millî Eğitim Akademisi'nin kuruluşu, bu tür yapısal ve algısal sorunlara karşı stratejik bir müdahale imkânı sunmaktadır. Akademi; yalnızca öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerini yeniden yapılandırmakla kalmamalı, aynı zamanda mesleki kimlik inşasını destekleyen, öğretmenliğin entelektüel niteliğini vurgulayan ve toplumsal itibarı artırmayı hedefleyen bütüncül politikalar geliştirmelidir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ötesinde, öğretmenliğin bir “kamu liderliği mesleği” olarak yeniden tanımlanması, hem statü krizini aşmak hem de genç kuşakları mesleğe yönlendirmek açısından kritik önem taşımaktadır. Bunun için Millî Eğitim Akademisi'nin, yalnızca teknik beceri kazandıran bir kurum değil; öğretmenliği entelektüel, etik ve toplumsal bir formasyon olarak ele alan bir mesleki değer üretim merkezine dönüşmesi gerekmektedir. Kariyer basamaklarının liyakat temelli işlemesi, öğretmenlerin sistematik olarak desteklenmesi ve başarılarının görünür kılınması, mesleki motivasyonun yeniden inşasında temel rol oynayacaktır (Bostancı, 2004; Eğitim-Bir-Sen, 2008; TEDMEM, 2014; Yurdakul ve ark., 2016)

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve mesleki imajının güçlendirilmesi, eğitim politikalarının öncelikli hedefleri arasında yer almalıdır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının kimler olabileceğine ve hangi niteliklerle mesleğe kabul edileceklerine ilişkin net ve uygulanabilir standartların belirlenmesi; öğretmenlerin eğitim sisteminde yalnızca uygulayıcı konumunda görülmeleri yerine, pedagojik karar süreçlerine aktif biçimde katılım sağlayan aktörler olarak konumlandırılması; eğitim sisteminde karşılaşılan sorun alanlarının tanımlanmasında ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinde öğretmen görüşlerinin sistematik biçimde dikkate alınması; öğretmenlik programlarının öğrenciler için cazip olması, en başta arz ve talep dengesini sağlamaya yönelik çalışmaların tamamlanması; başarılı ve yüksek motivasyonlu öğretmenlerin meslekten uzaklaşmaması, meslekleriyle bütünleşebilmeleri ve mesleki memnuniyetlerinin artırılması için kendilerine anlamlı roller verilmesi; öğretmenlere sunulan mesleki gelişim imkânlarının daha da artırılması; öğretmenlerin mali haklarında, hizmet ettikleri bölgelerin zorluk derecesine göre ilave ödeme yapılmasını sağlayacak düzenlemelere gidilmesi ve öğretmen maaşlarının yoksulluk düzeyinin üstüne çıkarılmak suretiyle iyileştirilmesi gerektiği hususunda büyük çoğunluk hemfikirdir. OECD Eğitim Direktörü Andreas Schleicher, PISA gibi uluslararası ölçekte referans kabul edilen değerlendirme sistemlerinin analizine dayanarak, günümüzde yüksek başarı gösteren eğitim sistemlerinin belirli ortak yapısal ve işlevsel özellikler etrafında şekillendiğini ifade etmektedir. Bu sistemlerde öğretmenlik mesleği, genel olarak yüksek bir toplumsal statüye sahiptir ve bu statü, mesleğe giriş yapan bireylerin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Örneğin, Finlandiya'da öğretmen adaylarının seçimi, son derece seçici ve çok aşamalı bir sürece dayanmakta; öğretmenlik, toplumda

nadir rastlanan bir saygınlıkla konumlandırılmaktadır. Öğretmenler titiz bir seçim süreciyle belirlenmekte ve kapsamlı, yüksek kaliteli bir eğitim sürecinden geçirilmektedir. Elde edilen bu mesleki nitelik, sistemin geneline yansıtılarak tüm öğrencilerin yüksek kalitede eğitime erişmesi sağlanmaktadır. Yüksek başarı düzeyine ulaşmak için, en nitelikli okul liderlerinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullara ve en yetkin öğretmenlerin ise yüksek çaba gerektiren öğrenci gruplarına yönlendirilmesi sağlanmakta; bu doğrultuda etkili teşvik mekanizmaları geliştirilmektedir. Bu sistemlerde, her öğrencinin öğrenme potansiyeline sahip olduğu ve yüksek başarıya ulaşabileceği yönünde güçlü bir inanç bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler, yalnızca öğrencilerin akademik performanslarına odaklanmakla kalmayıp, onların bütüncül iyi olma hallerine yönelik de sorumluluk üstlenmektedir. Eğitim politikaları ve uygulamaları ise sistemin tüm bileşenleriyle uyumlu bir şekilde tasarlanmakta; öğretmenler sürekli yenilik yapmaya, kendi mesleki gelişimlerini ve meslektaşlarının yeterliklerini artırmaya teşvik edilmektedir (Schleicher, 2018).

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün ve mesleki itibarının yükseltilmesi, yalnızca öğretmenlerin görevlerini sorumluluk bilinciyle yerine getirmeleriyle değil; aynı zamanda mesleki haklarının açık biçimde tanımlanması, korunması ve gözetilmesiyle mümkündür. Bu hakların kurumsal düzeyde tanınması, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu desteklediği gibi, dolaylı olarak öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin gelişmesine ve psiko-sosyal iyi oluşlarının güçlenmesine de katkı sağlar. Ayrıca, öğretmenlerin mesleklerini ifa ederken bilimsel temelden yoksun eleştiri ve keyfi yargılamalara maruz kalmalarının önüne geçilmesi için mesleki hakların açık normatif çerçevelerle korunması gerekmektedir. Mesleki haklarla birlikte, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle ve toplumla kurdukları ilişkilerde uymaları beklenen etik standartların da tanımlanması önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin itibarının yeniden inşa edilmesi, yalnızca dışsal saygınlık unsurlarına değil, aynı zamanda meslek içi öz denetim, yüksek etik davranış ilkeleri ve profesyonel hesap verebilirlik mekanizmalarının işlerliğine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenliğin, meslek içi etik standartların kurumsallaştığı ve meslektaşlar arası denetim süreçlerinin işlediği profesyonel bir topluluk olarak yapılandırılması gerekmektedir. Toplumsal yaşamda her meslek, belirli bir sosyal değer, saygınlık ve ekonomik karşılık üzerinden konumlandırılmaktadır. Mesleklerin statüsünü belirleyen üç temel unsur; o mesleğe duyulan toplumsal ihtiyaç, mesleğin sağladığı yaşam standartları ve meslek sahibine gösterilen saygıdır. Varkey Vakfı tarafından gerçekleştirilen Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi (*Global Teacher Status Index – GTSI*), öğretmenlik mesleğinin bu üç temel boyut çerçevesinde dünyadaki konumunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. GTSI, kamuoyu anketleri, öğretmen görüşleri ve istatistiksel verilerin sentezlenmesiyle oluşturulmakta; öğretmen maaşları, çalışma koşulları, toplum içindeki algılanan

prestijleri ve eğitim çıktıları üzerindeki etkileri gibi çok boyutlu kriterlere dayanmaktadır. 2018 yılı verilerine göre, öğretmenler küresel sıralamada yöneticilerden daha düşük konumda yer almakta; okul müdürleri 4'üncü sırada konumlanırken, lise ve ilkokul öğretmenleri sırasıyla 10'uncu ve 11'inci sırada yer almaktadır. Aynı endekste Çin, öğretmenlere en yüksek itibarı tanıyan ülke olarak ilk sırada yer alırken, Brezilya en alt sırada yer almıştır. Türkiye, 2018 yılında 35 ülke içinde yedinci sırada yer almasına rağmen, bu durum 2013'e kıyasla düşüşe işaret etmektedir; zira Türkiye o yıl üçüncü sıradaydı. Toplumsal yapıda bireyin üstlendiği görevler ve ona atfedilen roller, belli sosyal statülerle ilişkilidir. Sosyolojik açıdan statü, bir bireyin toplumsal yapı içerisindeki konumu ve o konuma yüklenen değerler bütünü ifade ederken; rol, bu statüye uygun davranış biçimlerini belirler. Gelişmiş ülkelerde genellikle bu ikisi arasında uyum gözlenirken, Türkiye'de öğretmenlik özelinde statü ile rol arasındaki ilişkinin çoğu zaman tutarsızlık içerdiği görülmektedir. Öğretmenler, eğitim sisteminde merkezi bir rol üstlenmelerine rağmen, bu rol ile orantılı toplumsal saygınlığa çoğu zaman sahip olamamaktadırlar. Özellikle Asya-Pasifik ülkeleri (Çin, Japonya, Güney Kore, Singapur vb.) ile Finlandiya gibi yüksek başarı sergileyen eğitim sistemlerinde, öğretmenlik mesleği yüksek toplumsal prestije sahip, seçici ölçütlere dayanan ve profesyonel normlarla düzenlenmiş bir alan olarak tanımlanmıştır. Bu ülkelerde öğretmenlerin seçim süreçlerinden hizmet içi gelişimlerine, sosyoekonomik koşullarından mesleki özerklik düzeylerine kadar her alan, öğretmenliği stratejik bir meslek olarak yapılandıracak biçimde düzenlenmiştir. Bu yapısal yaklaşımın, öğretmenliğe duyulan güveni ve saygıyı artırdığı, dolayısıyla eğitim sistemlerinin genel başarısına doğrudan katkı sağladığı söylenebilir (Şirin, 2015; TEDMEM, 2023; Ünsal, 2018; Varkey Foundation, 2018).

Education International tarafından yayımlanan *Global Status of Teachers 2024* raporu, 121 ülkeden 204 üst düzey öğretmen sendikası temsilcisinin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlik mesleğinin mevcut konumunu ve eğitim sistemlerinde karşılaşılan öncelikli sorunları kapsamlı biçimde incelemektedir. Raporda öne çıkan temel bulgular arasında öğretmen açığı, düşük ücret politikaları, artan iş yükü, sınırlı kariyer ilerleme olanakları ve mesleğin toplum nezdindeki görece düşük statüsü yer almaktadır. Küresel düzeyde, sendikaların %73'ü öğretmenlerin toplumsal yaşamda kritik bir rol üstlendiğini kabul etmekte; buna karşın %69'u, mesleğin hak ettiği toplumsal ve kurumsal değeri görmediğini belirtmektedir. Yalnızca %44'lük bir kesim öğretmenliğin saygın bir meslek olarak algılandığını ifade ederken, öğretmenliğin gençler açısından arzu edilen bir kariyer olarak görüldüğünü belirtenlerin oranı %33'te kalmıştır. Bu durum, öğretmenliğin meslek tercihi bakımından küresel ölçekte cazibesini kaybetmekte olduğunu göstermektedir. Bölgesel farklılıklar da dikkat çekicidir: Asya-Pasifik bölgesindeki ülkelerde öğretmenlerin diğer bölgelere kıyasla

daha yüksek toplumsal saygınlığa ve daha fazla kariyer fırsatına sahip olduğu belirtilmektedir. Avrupa ve Latin Amerika'da öğretmenlik mesleği daha düşük bir değerle ilişkilendirilmektedir. Dünya genelinde öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı başlıca sorunlar arasında aşırı iş yükü, kalabalık sınıflar, düşük toplumsal takdir düzeyi ve artan ruhsal sağlık problemleri öne çıkmaktadır. Nitekim katılımcıların %83'ü, fazla iş yükünü mesleki yaşamlarını olumsuz etkileyen en önemli faktör olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin çalışma koşullarını zorlaştıran diğer etkenler arasında yetersiz okul yönetimi, yoğun bürokratik sorumluluklar ve sınıf içi şiddet olayları yer almaktadır. Ayrıca birçok ülkede eğitim bütçelerinin yetersiz olduğu; özel öğretim kurumlarının ise etkili biçimde denetlenmediği vurgulanmaktadır. Rapor, kamuya ait okullar için ayrılan bütçelerin son yıllarda azaldığını ve bu durumun özellikle düşük gelirli öğrenciler açısından eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirdiğini ortaya koymaktadır (Arnold ve Rahimi, 2024).

Eğitimde niteliğin artırılmasında en belirleyici unsur, donanımlı öğretmen kadrosuna sahip olmaktır. Teknolojik altyapının gelişmişliği, fiziki eğitim ortamlarının çağdaş standartlarda inşa edilmesi ya da müfredatın modernize edilmesi, nitelikli öğretmenin yerini ikame edemez. Öğretmenin mesleki yeterliliği, pedagojik formasyonu ve mesleki motivasyonu, öğrenme çıktılarının kalitesini belirleyen temel bileşenler arasındadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ile mesleğe sağlanan ekonomik olanaklar arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen maaşlarının uzun yıllardır yoksulluk sınırının altında seyretmesi, mesleğin hem maddi cazibesini azaltmakta hem de toplumsal saygınlığını olumsuz etkilemektedir. Cumhuriyet dönemi boyunca öğretmen ücretlerinin ekonomik göstergelerle uyumlu bir şekilde iyileştirilememesi, bu mesleği tercih eden bireylerin yaşam standartları üzerinde sınırlayıcı bir etki yaratmıştır. 2025 yılı Temmuz ayı verilerine göre kamu görevine yeni başlayan bir öğretmen (9/1 derece) aylık 52 bin 456 TL, uzman öğretmen (1/4 derece) 61 bin 537 TL ve başöğretmen (1/4 derece) ise 68 bin 208 TL düzeyinde maaş almaktadır. Aynı dönemde 4 kişilik bir hane bazında tespit edilen TÜRK-İŞ tarafından açıklanan yoksulluk sınırı 81 bin 734 TL iken, açlık sınırı 25 bin 92 TL olarak belirlenmiştir. Bu durum, özellikle alt kıdem düzeyindeki öğretmenlerin, dört kişilik bir ailenin temel yaşam giderlerini karşılamakta güçlük çekebileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mali özlük haklarının iyileştirilmesi, yalnızca bireysel yaşam kalitelerinin artırılması açısından değil, aynı zamanda öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanması, yetenekli bireylerin mesleğe yönelmesi ve eğitim sisteminin genel verimliliğinin artırılması açısından da kritik önemdedir (Dönmez-Yapucuoğlu ve Eryılmaz-Ballı, 2022; Dünya Bankası, 2011; Sahlberg, 2018; TEDMEM, 2023; TÜRK-İŞ, 2025; Ünsal, 2018).

2.2. Dünyada Öğretmen Yetiştirme

Eğitim sisteminin niteliğini artırmak isteyen birçok ülke, bu amaca ulaşmada öğretmen kalitesinin belirleyici rolünü kabul ederek öğretmen yetiştirme süreçlerinde kapsamlı reformlara yönelmiştir. Öğretmen eğitimi yalnızca hizmet öncesi programlarla sınırlı değildir; bu süreç aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleğe seçilmesinden itibaren görev başlangıçları, destekleyici geçiş dönemleri ve hizmet süresince devam eden mesleki gelişim faaliyetlerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. AB (Avrupa Birliği) ve OECD ülkelerinde öğretmen istihdamına ilişkin genel yaklaşımlar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine girişte aranan eğitim düzeyinin genellikle en az lisans (ISCED 6) hatta bazı ülkelerde yüksek lisans düzeyine çıkarıldığı görülmektedir. Özellikle Avusturya ve Norveç gibi ülkeler öğretmenlik eğitimi ni tamamen yüksek lisans temelli hâle getirirken, AB ortalamasında öğretmenlerin yaklaşık %55'inin yüksek lisans diplomasına sahip olduğu bildirilmektedir. Öğretmen yetiştirme programları genellikle üniversite kurumlarında yürütülmekte, teorik içerikle harmanlanmış kapsamlı uygulamalı staj süreçlerini içermektedir. Birçok ülkede, öğretmen adayları mezuniyet sonrasında yapılandırılmış bir indüksiyon (*Induction Programmes*) dönemine alınmakta; bu dönem, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazanarak mesleğe daha sağlıklı bir geçiş yapmalarını amaçlamaktadır. Bu geçiş süreci, sadece pedagojik adaptasyonu değil, aynı zamanda mesleki dayanıklılığı da güçlendirmektedir. Sürekli Mesleki Gelişim (SMG), Avrupa'da öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. AB politikaları, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında sürekli gelişim içinde olmalarının önemine dikkat çekmektedir. 2021 yılı verilerine göre, Avrupa'daki öğretmenlerin %92,5'i son bir yıl içinde en az bir mesleki gelişim etkinliğine katılmıştır. Birçok eğitim sisteminde öğretmenlere yıllık ortalama 18 saatlik SMG faaliyetlerine katılım için izin verilmektedir ve 18 ülkede bu katılım yasal zorunluluk hâline getirilmiştir. Buna karşın, Türkiye bağlamında yapılan değerlendirmeler, öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sırasında uygulama ağırlıklı derslerden yeterince faydalanamadan mezun olduklarını göstermektedir. Hizmet öncesi eğitim sürecinin güncel öğretim programlarıyla uyumlu ve uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmemesi, öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerini olumsuz etkileyebilmektedir. TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) bulguları ise öğretmenlerin hâlen çoğunlukla geleneksel gelişim araçlarına -örneğin meslektaş etkileşimi, alan kitapları okuma, uzmanlık dersleri gibi- başvurduklarını, ancak ders programlarının yoğunluğu ve zaman yönetimi sorunları nedeniyle SMG faaliyetlerine katılımın sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; Özer ve ark., 2018; Seferoğlu, 2004).

2.2.1. Politika Önerileri

AB, öğretmen eğitimine ilişkin rapor ve karar metinlerinde bir dizi ilke önermektedir. Bunların başında öğretmenlerin mesleki gelişimine sürekli yatırım yapmak gelir. Eğitim politikalarında öğretmenlerin ömür boyu öğrenme kapsamında desteklenmesi gerektiği vurgulanır; bu nedenle Avrupa Komisyonu, üye ülkelerin ulusal kariyer çerçeveleri oluşturmasını, mesleki unvan sistemleriyle öğretmenlere farklı kariyer yolları sunmasını ve yeterli SMG olanakları tanınmasını tavsiye etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki bağımsızlığı ve iş birliği de öne çıkarılır. Öğretmen mesleğinin iş birliğine dayalı bir meslek olarak yeniden kurgulanmasının önemi, öğretmenlerin kararlara katılımı öne çıkartılmaktadır. AB eğitim politikalarında bir diğer vurgu çalışma koşullarının iyileştirilmesi üzerinedir. Avrupa Konseyi; öğretmen maaşları, sosyal statü, iş yükü gibi unsurların mesleğin cazibesini artırmada belirleyici olduğunu vurgulamakta, devletleri bu alanlarda düzenleme yapmaya çağırmaktadır. Örneğin, ilgili raporlarda öğretmenlere mesleki gelişim için ayrılacak yeterli zaman ve kaynak sağlanması gerektiği açıkça belirtilmiştir. AB belgeleri, öğretmen eğitiminde şu temel ilkelere dikkat çekmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021):

- *Nitelikli Eğitim ve Sürekli Mesleki Gelişim:* Üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin yeterlik standartlarının yükseltilmesi; yeni öğretmenler için yapılandırılmış staj ve sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmesi;
- *Mesleki Gelişimin Teşviki:* Öğretmenlerin çeşitli SMG modellerine (yüz yüze, dijital, saha içi vb.) katılımının sağlanması; yıllık SMG sürelerinin belirtilmesi ve planların oluşturulması;
- *Kariyer Çerçevesi:* Ulusal kariyer çerçevelerinin geliştirilmesi, öğretmenlere uzman öğretmen ve başöğretmen benzeri unvanlarla kariyer basamaklarının sunulması;
- *Sosyal Statü ve Ücret:* Öğretmen maaş ve özlük haklarının piyasa koşullarına göre iyileştirilmesi ve rekabetçi hale getirilmesi;
- *Öğretmen Katılımı:* Öğretmenleri politika yapım süreçlerine dâhil edilmesi, mesleki bağımsızlıklarına saygı gösterilmesi.

UNESCO'nun 2019'da yayımladığı Yapay Zekâ ve Eğitim Hakkında Pekin Mutabakatı (*Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*), yapay zekâ teknolojilerinin eğitim sistemlerine entegrasyonunun yalnızca teknik bir yenilik değil, aynı zamanda pedagojik, etik, sosyal ve kurumsal bir dönüşüm süreci olduğunu açıkça vurgular. Yapay zekâ, öğrenme süreçlerini kişiselleştirebilir, öğretmenleri destekleyebilir ve yönetsel verimliliği artırabilir. Yapay zekânın eğitimdeki olanaklarından herkesin eşit biçimde yararlanamaması, dijital eşitsizlikleri daha da derinleştirme riski taşımaktadır. Özellikle düşük gelirli ülkelerdeki okullar, gerekli dijital altyapı ve insan kaynağından yoksundur. Yapay zekâ uygulamalarında öğrenci verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve işlenmesi süreçleri, veri güvenliği ve mahremiyet açısın-

dan ciddi etik riskler taşımaktadır. Pekin Mutabakatı, bu konuda açık regülasyon ve denetim mekanizmalarının kurulmasını şart koşmaktadır. Yapay zekâ, öğretmenlerin yerini almak için değil, onların öğretim faaliyetlerini daha etkili ve verimli yürütmesini sağlamak için kullanılmalı; eğitimde insan faktörü ve pedagojik ilişki, teknolojik olanakların ötesinde kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarını etkin biçimde kullanabilmeleri için öğretmenlerin dijital pedagojik yetkinlikleri geliştirilmelidir. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimine yapay zekâ okuryazarlığı dâhil edilmelidir (UNESCO, 2019).

2.2.2. Hizmet Öncesinde Öğretmen Yetiştirme

OECD ve AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme süreçleri; hizmet öncesi eğitimde adayların seçimi, eğitimin süresi, uygulanan pedagojik modeller ve gerekli akademik yeterlikler açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Bu ülkelerde öğretmen eğitimi, genel olarak eş zamanlı (*concurrent*) ve ardışık (*consecutive*) olmak üzere iki temel yaklaşıma dayanmaktadır. Eş zamanlı model, pedagojik formasyonun lisans düzeyindeki alan eğitimiyle bütünleştirilmiş biçimde verildiği, entegre bir öğretim yaklaşımını ifade eder. Bu model genellikle eğitim fakültelerinde uygulanmakta olup, öğretmen adayları hem alan bilgisi hem de pedagojik formasyonu aynı program içinde eş zamanlı olarak edinmektedir. Buna karşılık, ardışık model, öğretmen adayının önce kendi uzmanlık alanında (örneğin fizik, tarih, matematik) lisans eğitimini tamamladığı; ardından belirli bir süreye yayılan bağımsız bir pedagojik formasyon programına katılarak öğretmenlik yeterliği kazandığı bir yapıyı tanımlar. Bu model sıklıkla fen-edebiyat fakülteleri mezunları başta olmak üzere farklı alanlardan öğretmenliğe geçiş yapan bireyler için uygulanır. Uluslararası uygulamalara bakıldığında, Türkiye'de olduğu gibi okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin yetiştirilmesinde eş zamanlı modelin daha sık tercih edildiği; buna karşılık, ortaöğretim düzeyinde öğretmen yetiştirmede ardışık modelin yaygınlık kazandığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, birçok ülke öğretmen ihtiyacını karşılamak ya da daha yetkin bireyleri eğitim sistemine kazandırmak amacıyla alternatif öğretmen yetiştirme yolları da geliştirmiştir. Hizmet öncesi eğitim programlarına öğrenci kabulünde kullanılan ölçütler ülke bazında farklılık arz etmektedir. Örneğin Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde rekabete dayalı merkezi sınav sistemleri esas alınırken, Finlandiya gibi öğretmen kalitesini eğitimin merkezine yerleştiren ülkelerde lise sonrasında çok aşamalı ve oldukça seçici sınavlar uygulanmaktadır. Bu ülkelerde bazı üniversiteler, kendi öğretmenlik programlarına öğrenci alımında özel sınavlar da düzenleyebilmektedir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminde karşılaşılan temel sorunlardan biri, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde ortak standartların ve kurumsal istikrarın sağlanamamasıdır. Bu durum, hem eğitim fakültelerinde yürütülen programlar hem de ardışık model kapsamında sunulan pedagojik formasyon uygulamaları için geçerlidir. Öğretmen

adaylarının mesleğe hazırlanma süreçlerinde nitelik farklarının ortaya çıkması, sistemin uzun vadeli başarı hedeflerine ulaşmasını zorlaştırmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Çevikbaş, 2002; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Özoğlu ve ark., 2013; Taymaz, 1997).

OECD ülkelerinde öğretmen yetiştirme süreçleri, ülkelerin eğitim politikalarına ve öğretim kademelerine göre farklılık göstermektedir. Tablo 1'de yer alan karşılaştırmalı veriler, öğretmen eğitiminde tercih edilen modellerin çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Finlandiya, Japonya, Yunanistan ve Slovakya gibi ülkelerde, öğretmen adaylarının büyük bölümü okul öncesinden liseye kadar olan tüm düzeylerde eş zamanlı öğretmen yetiştirme modeli ile eğitilmektedir. Ancak bu ülkelerden Yunanistan ve Slovakya gibi bazı örneklerde, belirli branşlarda ardışık modelin de uygulandığı görülmektedir. Şili, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gibi ülkelerde ise tüm kademelerde her iki model bir arada kullanılmaktadır. Bazı ülkelerde ise eğitim düzeyine bağlı olarak yalnızca bir model tercih edilmektedir. Örneğin, okul öncesi öğretmen yetiştirmede 22 OECD ülkesinde, ilkokul düzeyinde ise 21 ülkede yalnızca eş zamanlı model benimsenmiştir. Buna karşın, diğer ülkelerde bu kademeler için her iki modelin bir arada yürütüldüğü görülmektedir. Lise düzeyine gelindiğinde ise model tercihlerinde daha fazla çeşitlilik mevcuttur. Yalnızca eş zamanlı modeli uygulayan ülkeler arasında Yunanistan, Japonya, Polonya ve Slovakya öne çıkarken; Belçika (Flaman Bölgesi), Danimarka, Birleşik Krallık, Estonya, Fransa, İzlanda, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, Norveç ve İspanya gibi ülkeler ise lise öğretmeni yetiştirmede sadece ardışık modeli kullanmaktadır. Türkiye'de ise okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitimi yalnızca eş zamanlı model üzerinden yürütülürken, lise öğretmenleri her iki modelle de yetiştirilmektedir. Bununla birlikte, bazı eğitim sistemlerinde geleneksel modellerin yanı sıra alternatif öğretmen yetiştirme yolları da uygulanmaktadır. Bu yollar genellikle daha kısa süreli, istihdam odaklı programlar olup, öğretmen açığına hızlı çözümler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu uygulamalar, farklı meslek gruplarından yüksek nitelikli bireyleri öğretmenlik mesleğine kazandırmayı amaçlamaktadır. Avrupa'daki eğitim sistemlerinin yaklaşık üçte birinde alternatif yollar, geleneksel eş zamanlı ve ardışık modellere ek olarak kullanılmaktadır. OECD ülkelerinin neredeyse yarısında, tüm kademelerde alternatif yoldan öğretmen alımına imkân tanınmaktadır. Bu kapsamda, örneğin Birleşik Krallık'ta (ilkokul ve lise düzeyinde) yeni göreve başlayan öğretmenlerin en az %10'u alternatif yollar aracılığıyla mesleğe adım atmaktadır. Bu oran, Belçika'nın Fransızca konuşulan bölgesinde ortaokul öğretmenleri için %12, lise öğretmenleri için ise %20 seviyesindedir. Bu veriler, öğretmen yetiştirme sistemlerinin çeşitliliğini ve esnekliğini yansıtarak, farklı ülkelerin öğretmen temininde izlediği stratejik yaklaşımları ortaya koymaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2014; Özoğlu ve ark., 2013)

Tablo 1. OECD ülkelerinde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modelleri

OECD'ye Üye Ülkelerin Hizmet Öncesinde Öğretmen Yetiştirme Modelleri		
Okul Öncesi		
Eş zamanlı	Ardışık	Eş zamanlı & Ardışık
Avusturya, Avustralya, Belçika (Fl.), Belçika (Fr.), Çekya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Japonya, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Norveç Polonya, Slovakya, İspanya, İsviçre, TÜRKİYE	Birleşik Krallık, Fransa	Şili, Almanya, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD
İlkokul		
Eş zamanlı	Ardışık	Eş zamanlı & Ardışık
Avusturya, Belçika (Fl.), Belçika (Fr.), Çekya, Danimarka, Finlandiya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Japonya, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Norveç, Polonya, Slovakya, İspanya, İsviçre, TÜRKİYE	Birleşik Krallık, Fransa, Almanya	Avustralya, Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD, Estonya, İrlanda
Ortaokul		
Eş zamanlı	Ardışık	Eş zamanlı & Ardışık
Belçika (Fl.), Belçika (Fr.), Danimarka, Finlandiya, Yunanistan, İzlanda, Japonya, Meksika, Hollanda, Polonya, Slovakya, TÜRKİYE	Birleşik Krallık, Fransa, Almanya, Estonya, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, İspanya	Avusturya, Avustralya, Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD, Çekya, Macaristan, Norveç, İsviçre
Lise		
Eş zamanlı	Ardışık	Eş zamanlı & Ardışık
Finlandiya, Yunanistan, Japonya, Polonya, Slovakya	Birleşik Krallık, Fransa, Almanya, Estonya, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, İspanya, Belçika (Fl.), Danimarka, İzlanda, Norveç	Avusturya, Avustralya, Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD, Çekya, Macaristan, İsviçre, Belçika (Fr.), Hollanda, TÜRKİYE
Kaynak: (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; OECD, 2022; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021)		

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında öğrenci seçimine ilişkin küresel düzeyde iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır. *Birinci yaklaşımda*, adaylar hizmet öncesi eğitim programlarına, belirli bir ihtiyaca dayalı olarak kabul edilmektedir. Bu modelde, eğitim fakültelerine kabul sürecinde öğretmen istihdamı için duyulan ihtiyaç esas alınmakta ve adaylar kontenjan dâhilinde oldukça titiz bir değerlendirme ile seçilmektedir. Mezuniyet sonrasında ise adaylar genellikle doğrudan istihdam edilmekte ve ikinci bir elemeye tabi tutulmamaktadır. Bu nedenle, giriş aşamasında yüksek seçicilik kriterleri uygulanmaktadır. Özellikle Finlandiya ve Güney Kore örneklerinde görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının eğitim programlarına girişi oldukça rekabetçidir. Finlandiya'da, ortaöğretim bitirme sınavının ardından ülke genelinde ek sınavlar düzenlenmekte ve bazı üniversiteler kendi giriş sınavlarını da gerçekleştirmektedir. Ayrıca, Avusturya, Çekya, Danimarka, Estonya, Macaristan, İrlanda, Güney Kore, İskoçya ve Slovakya gibi ülkelerde adaylar mülakat temelli bir seçim sürecinden geçirilmektedir. *İkinci yaklaşımda* ise öğretmen ihtiyacına dayalı bir kontenjan sınırlaması uygulanmamakta, daha geniş bir aday kitlesi genel kabul kriterleri doğrultusunda eğitim programlarına alınmaktadır. Bu modelde mezun sayısının arzı aşması nedeniyle, öğretmen olarak atanmak isteyen bireyler ayrıca bir seçme ve yerleştirme sürecine tabi tutulmaktadır. Örneğin, Portekiz, Yunanistan, Çekya, Rusya ve Brezilya'da hizmet sonrası istihdamda rekabetçi sınav sistemleri uygulanmakta; adaylar öğretmen olarak görev yapabilmek için ikinci bir seçilme sürecini geçmek zorundadır. Buna karşın, Polonya, Almanya, İsviçre, Avusturya, Fransa, Şili ve Meksika gibi bazı ülkelerde ise öğretmenlik yükseköğretim programlarına girişte belirgin bir seçici mekanizma bulunmamakta ve adaylar genel başvuru koşulları çerçevesinde kabul edilmektedir. Bu iki model arasındaki temel fark, öğretmen adaylarının mesleğe giriş noktasındaki seçicilik düzeyi ile hizmet öncesi eğitim ve istihdam sürecinin birbirine ne ölçüde entegre edildiğidir. İlk model daha seçici ve doğrudan istihdam garantisi sunarken, ikinci model öğretmen fazlasına yol açabilmekte ve daha karmaşık bir iş gücü piyasası yapısı ortaya çıkarabilmektedir (Barber and Mourshed, 2007; Çelik ve Bozgeyikli, 2019; OECD, 2014; Özoğlu ve ark., 2013).

Öğretmenlik mesleği için hizmet öncesi eğitim süresi; öğretim kademelerine, ülkelerin benimsediği öğretmen yetiştirme modellerine (eş zamanlı ya da ardışık) ve ulusal yeterlik standartlarına göre farklılık göstermektedir. Örneğin, okul öncesi öğretmenliği için gerekli eğitim süresi Japonya'da 2 yıl iken, Avusturya, Şili, Fransa, İzlanda ve İtalya'da bu süre 5 yıla kadar çıkmaktadır. Genellikle okul öncesi ve ilköğretim düzeyleri için öngörülen hizmet öncesi eğitim süresi, ortaokul ve lise kademelerine kıyasla daha kısa tutulmaktadır. Ortaokul öğretmenliği özelinde incelendiğinde, eğitim süresi Avusturya ve Belçika'da üç yıl ile sınırlı kalırken; İtalya, Almanya ve Lüksemburg gibi ülkelerde bu süre 6 ila 6,5 yıl arasında değişmektedir. Finlandiya, Fransa ve

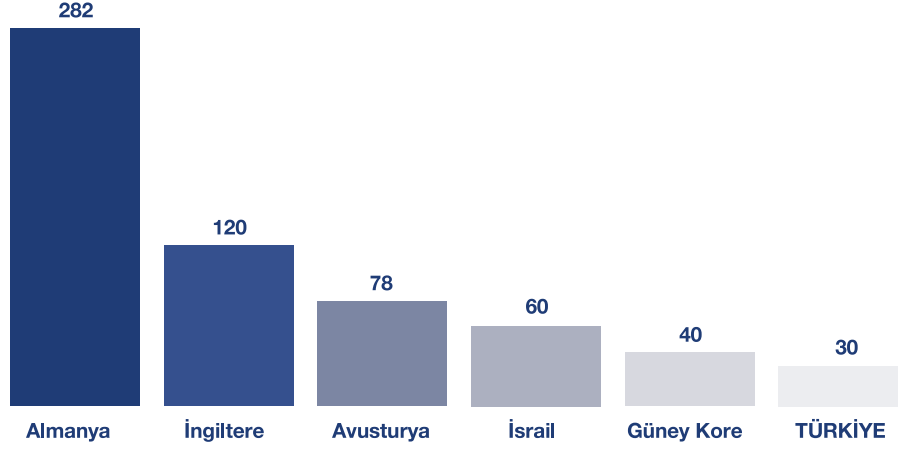
İsviçre'nin de aralarında bulunduğu 15 ülkede ortaokul öğretmenliği için beş yıllık bir eğitim zorunlu tutulmaktadır. Benzer şekilde, Finlandiya ve Almanya'nın da dâhil olduğu 11 ülkede ilkökul öğretmenleri için beş yıl veya daha uzun süreli hizmet öncesi eğitim gerekmektedir. Lise düzeyinde görev yapacak öğretmenler için gerekli eğitim süresi bazı OECD ülkelerinde beş yılın altındayken (9 ülke), çoğu ülkede beş yıl ve üzeri bir eğitim programı öngörülmektedir. Tablo 2'de yer alan veriler, 23 farklı OECD ülkesinde öğretmenlerin eğitim süresine ilişkin kademelere göre dağılımı göstermektedir. Küresel düzeyde giderek artan bir uzlaşmaya göre, öğretmenlik için yalnızca lisans düzeyinde mezuniyetin yeterli olmadığı yönünde bir eğilim söz konusudur. Okul öncesi öğretmenliği bağlamında verisi bulunan 25 ülke incelendiğinde, dört ülkede (Birleşik Krallık, Fransa, İzlanda ve İtalya) yüksek lisans mezuniyetinin zorunlu olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde İsveç, Fransa, Almanya ve Finlandiya gibi ülkeler dâhil olmak üzere 11 ülke yüksek lisans diplomasını zorunlu tutarken, Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 20 ülke için lisans mezuniyeti yeterli kabul edilmektedir. Ortaokul öğretmenliği açısından yüksek lisans gerekliliği daha belirgin hâle gelmektedir. Bu düzeyde 17 ülke yüksek lisans diplomasını şart koşmakta, 14 ülke ise lisans derecesini yeterli görmektedir. Lise öğretmenliği için ise 22 ülkede yüksek lisans zorunluluğu varken, yalnızca 11 ülke bu düzey için lisans mezuniyetini yeterli kabul etmektedir. Bu bulgular, özellikle orta ve üst öğretim kademelerinde görev yapacak öğretmenler için yüksek lisans düzeyinde eğitimin OECD ülkelerinin büyük bir bölümünde norm hâline geldiğini ve bu eğitimin mesleki yeterliliğin bir göstergesi olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır (OECD, 2022).

Tablo 2. OECD ülkelerinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süresi

OECD'ye Üye Ülkelerde Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Süresi (Yıl)				
Ülke	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Avustralya	4	4	4	4
Avusturya	3-4	5	5	5-6
Belçika (Fl.)	3	3	3	5
Belçika (Fr.)	3	3	3	5
Kanada	4-5	4-5	4-5	4-5
Şili	5	5	5	5,5
Danimarka	3,5	4	4	6
Birleşik Krallık	4	4	4	4
Estonya	3	5	5	5
Finlandiya	3	5	5	5
Fransa	5	5	5	5
Almanya	3	6,5	6,5	6,5
Yunanistan	4	4	4	4
Macaristan	3	4	5	6
İsrail	4	4	4	4
İtalya	5	5	6	6
Japonya	2	4	4	4
Güney Kore	2-4	4	4	4
Meksika	4	4	4	4
Hollanda	4	4	4	5,5
Norveç	3	5	5	5
Polonya	5	5	5	5
Portekiz	5	5	5	5
İskoçya	4	4	5	5
Slovakya	3	5	5	5
Slovenya	3	5	5	5
İspanya	4	4	5	5
İsveç	3,5	4	4,5-5	5
İsviçre	3	3	5	6
ABD	4	4	4	4
TÜRKİYE	4	4	4	4

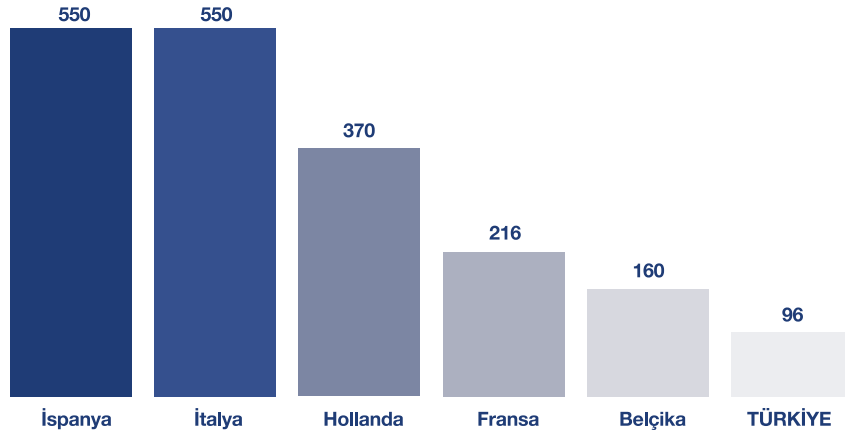
Kaynak: (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; OECD, 2022; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021)

OECD ülkelerinde öğretmen yetiştirme süreçlerinde okul uygulamaları, tüm öğretim kademeleri için genellikle zorunlu bir bileşen olarak yer almaktadır. Özellikle ortaokul düzeyinde, 36 ülkenin 32'si öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması yapmasını zorunlu kılmıştır. Ancak bu uygulamaların süresi ülkeler arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Şekil 2'de sunulan veriler, öğretmenlik uygulamasına ayrılan sürenin ülkeden ülkeye büyük ölçüde değiştiğini ortaya koymaktadır. Türkiye, bu bağlamda 30 gün ile öğretmenlik uygulamasına en az zaman ayıran ülkelerden biri konumundadır. Oysa Finlandiya'da öğretmen adayları, eğitimin ilk yılından itibaren uygulamalı derslere dahil olmakta ve bu süreç boyunca dört ayrı öğretmenlik uygulaması yapmaktadır. Benzer şekilde, Singapur'da da öğretmenlik uygulamaları ikinci yıldan önce başlamaktadır ve dört uygulama aşaması içermektedir. Almanya'da da öğretmen adayları birinci yılda uygulamalara dâhil edilmekte ve toplamda dört farklı uygulama süreci ile birlikte 282 gün gibi oldukça uzun bir süre okul ortamında deneyim kazanmaktadır. Bu süre, Almanya'yı uygulama süresi açısından OECD ülkeleri arasında en üst sıraya yerleştirmektedir. Diğer bazı ülkelerde öğretmenlik uygulama süreleri şu şekildedir: Birleşik Krallık'ta 120 gün, Avusturya'da 78 gün, İsrail'de 60 gün ve Güney Kore'de 40 gündür. Burada ifade edilen uygulamalar, mesleğe geçişteki adaylık ya da staj süreçlerinden değil, öğretmen yetiştirme programlarının parçası olarak gerçekleştirilen ve öğretim süresi içinde yer alan uygulamalardan oluşmaktadır. Birçok ülke, öğretmen adaylarının okul ortamında deneyim kazanmalarını temel bir gereklilik olarak görmektedir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının desteklenmesi sorumluluğu, başta okulda görevli danışman öğretmenler olmak üzere, bazı ülkelerde üniversitelerdeki akademisyenler (27 ülke) ve okul yöneticileri (20 ülke) tarafından da paylaşılmaktadır. OECD ülkelerindeki bu uygulama örnekleriyle karşılaştırıldığında, Türkiye'de yürürlükte olan okul uygulaması süresinin ve kapsamının oldukça sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmede uygulama temelli eğitimin niteliğinin artırılması gerekliliğine işaret etmektedir (Çam-Tosun, 2019; Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Eğitim-Bir-Sen, 2013; OECD, 2014, 2020b; Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), 2024).

Şekil 2. OECD'ye üye ülkelerde zorunlu okul uygulaması süreleri (gün)

Kaynak: (Çam-Tosun, 2019; Çelik ve Bozgeyikli, 2019; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Şekil 3 verileri, OECD'ye üye bazı ülkelerde öğretmen adaylarına yönelik zorunlu okul uygulaması sürelerini saat cinsinden karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. İlgili veriler incelendiğinde, İspanya ve İtalya'da öğretmenlik uygulamalarının toplam süresi 550 saate ulaşırken, Hollanda'da bu sürenin 370 saat olduğu görülmektedir. Fransa'da uygulama süresi 216 saat, Belçika'da ise 160 saat olarak belirlenmiştir. Türkiye'de ise öğretmen adaylarına yönelik zorunlu uygulama süresi sadece 96 saat ile sınırlı kalmakta, bu da uluslararası örneklerle karşılaştırıldığında oldukça düşük bir düzeye işaret etmektedir.

Şekil 3. OECD'ye üye ülkelerde zorunlu okul uygulaması süreleri (saat)

Kaynak: (Çam-Tosun, 2019; OECD, 2020; Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), 2024).

2.2.3. Hizmet İçinde Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik mesleğine yeni adım atan bireyler için öngörülen adaylık süreci, hizmet içi öğretmen yetiştirme sisteminin önemli bir parçası olarak yapılandırılmış destek mekanizmalarını kapsamaktadır. Bu süreçte yer alan öğretmen adayları, deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde çeşitli sorumlulukları üstlenmekte ve bu görevler karşılığında belirli bir ücret almaktadır. Adaylık dönemi, yalnızca iş başında deneyim kazandırmayı değil, aynı zamanda bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenmiş danışmanlık ve ek eğitim etkinlikleriyle mesleki gelişimi desteklemeyi amaçlamaktadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bu süreç, mesleki yetkinliklerin geliştirilmesi ve güncel bilgilerin takibi açısından kritik öneme sahiptir. Bu kapsamda düzenlenen hizmet içi eğitimler; öğretmenlerin hem meslektaşlarıyla iş birliği içinde öğrenmelerini sağlamakta hem de alan uzmanlarından destek alarak karşılaştıkları pedagojik ya da uygulamaya dönük güçlükleri aşmalarına yardımcı olmaktadır. Avrupa'daki bazı ülkeler, yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleğe daha güçlü bir başlangıç yapmalarını sağlamak adına yapılandırılmış adaylık ve mentorluk programları uygulamaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından politika yapıcılara yönelik yayımlanan el kitabında da bu tür destek süreçlerinin, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını artırmada ve mesleği erken bırakma oranlarını azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir. Hazırlık süreci yalnızca pedagojik yeterlikleri değil, aynı zamanda öğretmenin mesleki doyumunu ve meslekte kalıcılığını da doğrudan etkilemektedir. Etkili biçimde tasarlanmış adaylık ve destek programları, öğretmenlerin niteliğini artırarak eğitim sisteminin genel kalitesine olumlu katkı sunmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2014).

OECD ülkelerinin yaklaşık yarısında, öğretmen adayları için zorunlu bir adaylık süreci programı yürürlükte. Ortaöğretim düzeyine dair verisi bulunan 33 ülkeden 18'inde bu süreç zorunlu tutulmakta; 8 ülkede ise uygulanması okul yönetimlerinin takdirine bırakılmaktadır. Zorunlu uygulayan 18 ülkenin 13'ünde ise öğretmen olarak göreve başlayabilmek, bu sürecin başarıyla tamamlanmasına bağlıdır. Avrupa'daki pek çok eğitim sisteminde, mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin hazırlık sürecinden geçmesi temel bir uygulama haline gelmiştir. 26 eğitim sisteminde merkezi otoriteler bu süreci zorunlu hale getirmiştir; buna karşın Estonya, Slovenya ve Finlandiya gibi ülkelerde program öneri niteliğindedir. Bazı ülkelerde yeni öğretmenler görevlerini sürdürürken eş zamanlı olarak bu programa katılmakta; diğerlerinde ise öğretmen olarak atanabilmek için önce bu sürecin başarıyla tamamlanması gerekmektedir. Hazırlık süreci farklı ülkelerde eğitim hayatının çeşitli evrelerinde uygulanabilmektedir: Mezuniyet öncesinde, göreve başlamadan hemen önce ya da staj döneminde yürütülebilir. Örneğin, Almanya, Fransa, Lüksemburg ve Avusturya'da bu süreç, öğretmen eğitiminin bir parçası olarak planlanmakta; Almanya'da ise eyalet

bazında değişmekle birlikte, öğretmen olabilmek için ikinci devlet sınavının geçilmesi ve bu sürece katılım zorunludur. OECD ülkelerine ilişkin mevcut verilere göre, 18 ülkede hazırlık programları zorunlu tutulurken; 9 ülkede okul yönetimlerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Hollanda, Çekya ve İspanya'da ise bu süreç önerilmemektedir. Program süresine bakıldığında; Türkiye dâhil 9 ülkede bu süre 12 ay olarak belirlenmiştir. Macaristan'da 24 ay, Lüksemburg'da 18 ay, beş ülkede ise 10-11 ay aralığında uygulanmaktadır. Meksika ve Güney Kore'de ise adaylık dönemi bir aydan daha kısa sürmektedir. Son yıllarda, yeni öğretmenlerin mesleğe adaptasyonu açısından adaylık süreçleri artan bir önem kazanmıştır. Son on yılda İrlanda, Malta, Portekiz, Romanya, Slovakya, İsveç ve Kuzey Makedonya bu tür programları hayata geçirmiştir. Bununla birlikte, yedi ülkede öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımı yasal bir zorunluluk kapsamında bulunmamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2014).

Avrupa'daki 46 eğitim sistemine dair analizlerde, hizmet içi eğitim planlarının hazırlanmasında görevli otoritenin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sistemlerin 25'inde planlama sorumluluğu doğrudan okullara aitken, 19'unda bu yetki merkezi düzeydeki kurumlara verilmiştir. Öte yandan, 18 ülkede okulların hizmet içi eğitim planı hazırlama yükümlülüğü bulunmamakla birlikte, okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerini organize etme yetkileri mevcuttur. Genel eğilim, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde okulların belirleyici aktör olarak konumlandırıldığı yönündedir. Hizmet içi eğitimin okul düzeyinde zorunlu olarak planlandığı ülkelerde, genellikle eğitimin içeriği ve öncelikleri konusunda karar alma yetkisi okul yönetimindedir. Bu süreçte, merkezi otoriteler tarafından belirlenen genel politika çerçevelerine bağlı kalınmakla birlikte, okul yönetimleri öğretmenlerin bireysel görüşlerini dikkate alabilir veya sendikal yapılarla istişare ederek karar süreçlerini şekillendirebilir. Bu tür eğitim planları çoğunlukla okulun genel gelişim hedefleri ile doğrudan ilişkilidir. Hizmet içi eğitim planlamasının zorunlu olmadığı ülkelerde dahi, okul yönetimlerinin öğretmenlerin gelişim alanlarını belirleme konusunda aktif rol aldığı görülmektedir. Toplamda 37 eğitim sisteminde okullar, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ve önceliklerini tanımlama süreçlerine katılmaktadır. Bu katılımın niteliği ise ülkelerin eğitim yönetim modellerine bağlı olarak çeşitlenmektedir. 30 eğitim sisteminde üst düzey eğitim otoriteleri bu süreci yönlendirici bir rol üstlenirken, sadece dört sistemde (Türkiye, Yunanistan, Hırvatistan ve Letonya) hizmet içi eğitim planlaması tümüyle merkezi düzeyde yapılandırılmıştır. OECD ülkelerine ilişkin verilere bakıldığında, ortaokul düzeyinde yer alan 24 eğitim sisteminin tamamında hizmet içi eğitim planları, okulların kendi gelişim öncelikleri doğrultusunda şekillendirilmektedir. Örneğin, Japonya'da hizmet içi eğitimin kapsamı öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından belirlenmekte, son karar ise merkezi eğitim otoritesi tarafından onaylan-

maktadır. Güney Kore'de öğretmenler içerik önerilerinde bulunabilmekte, ancak uygulama kararı yine merkezi kurumlara aittir. İspanya ve Şili örneklerinde ise merkezi düzeyde geliştirilen eğitim faaliyetleri öğretmenlerin tercihine sunulmakta, katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Hizmet içi eğitimin zorunlu süresi, ülkelerin eğitim politikalarına göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir. İngiltere, Almanya ve Rusya gibi örneklerde, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik en az katılım süresi açıkça tanımlanmıştır. Bu kapsamda, yıllık hizmet içi eğitim süresi Lüksemburg'da sekiz saat ile oldukça düşükken, İzlanda'da bu süre 150 saate kadar çıkmaktadır. Estonya'da beş yıllık dönemde toplam 160 saatlik katılım beklenirken, Macaristan'da yedi yıllık periyotta en az 120 saatlik hizmet içi eğitim zorunlu tutulmaktadır. Japonya'da ise öğretmenlerin meslek yaşamlarının onuncu yılında tamamlaması gereken kapsamlı bir gelişim programı bulunmaktadır. Bu program, okul öncesi öğretmenler için ortalama 123 saat, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleri için ise 231 saati kapsamaktadır. Ayrıca Japonya'da her on yılda bir yenilenen öğretmen sertifikası için 30 saatlik hizmet içi eğitim koşulu aranmaktadır. Güney Kore'de öğretmenler, mesleğe başladıktan sonraki üç ila dört yıl içinde sertifika yükseltme veya üst düzey yeterlik kazanımı için 90 saatlik hizmet içi eğitim tamamlamak zorundadır. Benzer biçimde, birçok OECD ve Avrupa ülkesinde mesleki gelişim programlarına katılım, öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemeleri ve maaş artışından yararlanmaları açısından belirleyici bir unsur hâline gelmiştir. Kariyer basamaklarının bulunmadığı bazı ülkelerde ise hizmet içi eğitime katılım, maaş artışlarında temel kriter olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, İspanya, Avusturya ve Bosna-Hersek örnek olarak verilebilir. Ayrıca Çekya, Yunanistan, Portekiz, Lihtenştayn ve Norveç gibi sistemlerde hizmet içi eğitimin, doğrudan ekonomik kazanımlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna ek olarak, 17 ülkede öğretmenlerin yönetsel sorumluluklar üstlenmesi, mentörlük yapması, ders koordinatörlüğü yürütmesi ya da kariyer danışmanlığı gibi roller üstlenebilmesi için hizmet içi eğitimlere katılım şartı aranmaktadır. Şili, Güney Kore, Meksika, Polonya, Portekiz, Slovakya ve İspanya gibi ülkelerde ise hizmet içi eğitim, yalnızca mesleki gelişim değil, aynı zamanda yükselme ve ücret politikalarıyla doğrudan ilişkilendirilen stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu ülkelerde öğretmenlerin belirli zaman dilimlerinde tamamlaması gereken minimum hizmet içi eğitim sürelerine ilişkin güncel karşılaştırmalar ise Tablo 3'te detaylı biçimde sunulmuştur (OECD, 2022; Çelik ve Bozgeyikli; 2019).

Tablo 3. OECD ülkelerinde öğretmenlerin minimum hizmet içi eğitim süreleri

OECD Ülkelerinde Öğretmenlerin Almak Zorunda Olduğu Minimum Hizmet İçi Eğitim Süreleri		
Ülke	Saat/Gün/Kredi	Zaman Dilimi (Yıl)
Belçika (Fr.)	3 gün	1
Belçika	48 saat	3
Fransa	9 saat	1
Letonya	36 saat	3
Litvanya	5 gün	1
Lüksemburg	16 saat	1
Macaristan	120 saat	7
Malta	18 saat	1
Avusturya	15 saat	1
Portekiz	50 saat	4
Romanya	90 kredi	5
Slovenya	15 gün	3
İskoçya	35 saat	1
Arnavutluk	6 saat	1
Finlandiya	60 saat	3
İsrail	150 saat	1
Karadağ	24 saat	5
Sırbistan	64 saat	1

Kaynak: (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

2.3. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme

Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme, eğitimin tüm bileşenleriyle etkileşim içinde gelişen karmaşık bir süreç olup tarihsel dönüşümler ve güncel reformlarla şekillenmiştir. Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemi öğretmen okullarına ve 1981 YÖK reformuyla üniversite merkezli lisans programlarına uzanan yapısal değişimler; 1997 YÖK-Dünya Bankası iş birliğiyle uygulanan öğretmen eğitimine yönelik kalkınma projeleri ve pedagojik formasyon programlarındaki yeniden düzenlemeler, Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmenin yeniden kurgulanmasını beraberinde getirmiştir.

Bu kapsamda öğretmen adaylarının seçimi, müfredat içeriği ve uygulama-teori bütünlüğü sürekli olarak yeniden tanımlanmaktadır. Finlandiya, Singapur, Japonya ve Kanada gibi ülkelerde öğretmen eğitimi, katı seçim kriterleri, güçlü akademik hazırlık ve sürekli mesleki gelişimle tamamen bütünselleştirilirken; Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik seminer, mentörlük ve diğer hizmet içi eğitim programlarının pedagojik niteliği ve etkililiği sıkça eleştirilmektedir; bu uygulamaların okula yansıma düzeyi konusunda kaygılar sürmektedir. Eğitimde sistemsel bütünlük ilkesi doğrultusunda, öğretmen yetiştirme ve SMG süreçlerinin kuramsal bilgi ile okul pratiklerini uyumlu kılacak biçimde yapılandırılması günümüz eğitim politikalarının önceliklerinden biridir. Bu bütünsel yaklaşım, eğitimin toplumsal hedeflerine ulaşmada önemli bir bileşendir. Eğitimde bütünleşik işleyişin sağlanması açısından öğretmen eğitiminin yapısı ve niteliği hayati önem taşımaktadır (Çelik ve ark., 2019; Demirel-Yazıcı ve Cemaloğlu, 2022; Gür ve ark., 2018; Koşar ve ark., 2020; Millî Eğitim Bakanlığı, 2020, 2024e).

2.3.1. Hizmet Öncesinde Öğretmen Yetiştirme

Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçleri, özellikle 1980 sonrasında önemli bir yapısal dönüşüme uğramıştır. Bu dönüşümün temel kırılma noktası, 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yaşanmıştır. Söz konusu düzenlemeyle birlikte, daha önce MEB bünyesinde yürütülen öğretmen yetiştirme faaliyetleri üniversitelerin yetki alanına devredilmiş; yüksek öğretmen okulları eğitim fakültelerine, iki yıllık eğitim enstitüleri ise eğitim yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Bu çerçevede, 1982 yılından itibaren üniversitelerde kurulan 21 eğitim fakültesi ve 29 eğitim yüksekokulu öğretmen yetiştirme görevini üstlenmiştir. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının öğretim süresi, YÖK tarafından 1989 yılında alınan bir kararla dört yıla çıkarılmıştır. Bu karar doğrultusunda eğitim yüksekokulları, eğitim fakültelerine entegre edilerek sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarına dönüştürülmüştür. Böylece okul öncesi, ilkökul ve ortaokul kademelerinde öğretmen yetiştirme süreci, eş zamanlı model çerçevesinde lisans düzeyinde dört yıllık bir hizmet öncesi eğitime kavuşmuştur. Ortaöğretim düzeyi için öğretmen yetiştirme uygulamaları ise hem eş zamanlı hem de ardışık modellerin birlikte kullanıldığı karma bir yapıya sahiptir. 1982-1997 yılları arasında ortaöğretim branş öğretmenlik programları (örneğin, Matematik, Tarih gibi alanlar), eğitim fakültelerinde dört yıllık lisans programı şeklinde yürütülmüştür. Ancak, 1997 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen yeniden yapılanma süreciyle birlikte, bu programların yapısı değiştirilmiş ve 3,5 yıl alan eğitimi + 1,5 yıl öğretmenlik eğitimi formülü temelinde yeniden düzenlenmiştir. Eş zamanlı model bağlamında Türkiye'de belli bir kurumsal

istikrar gözlemlenebilirken, ardışık modele karşılık gelen pedagojik formasyon uygulamalarında ise süreklilikten yoksun, değişken bir yapı hâkim olmuştur. 1997 yılında alınan bir kararla pedagojik formasyon sertifika programları sona erdirilmiş ve farklı fakültelerden mezun olan adayların öğretmen olabilmeleri için 4+1,5 yıl süren tezsiz yüksek lisans programı çerçevesinde ortaöğretim alan öğretmenliği eğitimi almaları zorunlu hâle getirilmiştir. Bu değişiklikte birlikte, ortaöğretim öğretmenliği için lisansüstü düzeyde pedagojik yeterlik arayışı kurumsallaşmıştır (Ada ve Baysal, 2013; Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Yükseköğretim Kurulu, 2007).

2009 yılında YÖK, Atatürk, İstanbul ve Uludağ üniversitelerinden gelen önerileri değerlendirerek önemli bir yapısal düzenlemeye gitmiştir. Bu kapsamda, söz konusu üniversitelerde yürütülmekte olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarının içerdiği pedagojik formasyon derslerinin, 2009-2010 akademik yılından itibaren fen-edebiyat fakülteleri ile ilahiyat fakülteleri gibi alan dışı fakültelerde lisans öğrenimi sırasında verilmesine onay verilmiştir. Bu uygulamayla birlikte ardışık model içerisinde, lisans eğitimi süresine paralel yürütülen pedagojik formasyon ve tezsiz yüksek lisans programları üzerinden çift hatlı bir öğretmen yetiştirme mekanizması geliştirilmiştir. Yapılan düzenlemeler, 1997 öncesinde uygulanan pedagojik formasyon sertifika programlarına benzer bir yönelimi yeniden gündeme taşımıştır. Özellikle fen-edebiyat ve ilahiyat fakültelerinin bu süreçte öğretmen yetiştirmede aktif hâle gelmesiyle birlikte, eğitim fakültelerinin yanında alternatif kurumlar olarak konumlanmaları sağlanmıştır. 2010 yılında YÖK, öğretmen yetiştirmede ardışık modelin uygulanmasına ilişkin politikasını bir kez daha değiştirmiştir. Bu karar doğrultusunda tezsiz yüksek lisans programları sonlandırılmış ve yerini yeniden sertifika temelli pedagojik formasyon programları almıştır. Aynı yıl, fen-edebiyat fakültelerinde öğrenim gören son sınıf ve beşinci yarıyıldaki öğrencilerin bu formasyon eğitiminden faydalanabilmesi için düzenlemeler yürürlüğe girmiştir. Ancak, bu politikanın sürekliliği sağlanamamış ve 5 Nisan 2012 tarihinde alınan bir başka kararla, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon alma hakkı iptal edilmiştir. Aynı yıl Haziran ayında, eğitim fakültelerindeki ikinci öğretim programlarının da kapatılması yönünde karar alınmıştır. Nisan 2012 kararına gelen kamuoyu tepkisi üzerine, 18 Nisan 2013'te gerçekleştirilen Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında geri adım atılmış ve pedagojik formasyon sertifika programlarının mezunlara yönelik olarak devam ettirilmesine karar verilmiştir. Bu süreçte öğretmen yetiştirmede ardışık modele dair politikaların istikrarsızlığı dikkat çekmiştir. 12 Kasım 2015 tarihli YÖK kararı, pedagojik formasyon eğitiminin nitelik kaybına yol açtığı ve beklentileri yönetemediği gerekçesiyle kontenjan sınırlamasına gidileceğini ilan etmiştir. Bu çerçevede, öğretmen yetiştirme yetkisine sahip 70 üniversiteye toplamda 15.000 kişilik bir kontenjan ayrılmıştır. Ancak, yalnızca bir hafta sonra, 18 Kasım 2015'te YÖK bu

kararını değiştirmiş; pedagojik formasyon kontenjanlarının belirlenmesinde üniversite senatolarının yetkili olacağına hükmetmiştir. Böylece tüm üniversiteler, YÖK'ten onay almaksızın formasyon programları açma yetkisine sahip olmuştur (Abazoğlu ve ark., 2016; Bilir, 2011; Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), 2024; Yükseköğretim Kurulu, 2014, 2015; Yüksel, 2011).

Son yıllarda öğretmen yetiştirme politikalarında yaşanan gelişmeler incelendiğinde, MEB ile YÖK arasında yeterli düzeyde eşgüdüm ve stratejik planlamanın sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, özellikle pedagojik formasyon uygulamaları bağlamında yaşanan süreçlerde net bir şekilde kendini göstermektedir. Nitekim MEB'in 23 Ekim 2018 tarihinde yayımladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde pedagojik formasyon programlarının kaldırılacağına yönelik açık bir ifade yer almasına rağmen, aynı dönemde bazı üniversitelerin formasyon eğitimi duyurusu yapmaları ve kayıt kabul süreçlerine başlamaları, kurumsal koordinasyon eksikliğinin tipik bir örneğini oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyen en önemli unsurun öğretmen olduğu dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme politikalarının uzun vadeli, tutarlı ve bilimsel temellere dayalı şekilde yapılandırılması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye ilişkin hizmet öncesi eğitim müfredatında özellikle son çeyrek yüzyılda çok sayıda yapısal değişiklik gerçekleştirilmiştir. 1997 yılında YÖK tarafından başlatılan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci kapsamında müfredat içeriğinde köklü reformlar yapılmış, bu değişiklikleri 2006 ve 2009 yıllarındaki ders içeriklerine dair düzenlemeler izlemiştir. Yeniden yapılandırılan bu programlarda, öğretmen adaylarına sunulacak derslerin yaklaşık %50'si alan bilgisi ve alan eğitimi, %30'u öğretmenlik meslek bilgisi, %20'si ise genel kültür alanına ayrılmıştır. Programlarda yer alan zorunlu ders oranı azaltılmış, seçmeli derslerin kapsamı genişletilmiş ve üniversitelere toplam kredi yükünün %25'i oranında esneklik tanınmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Etkili İletişim ve Türk Eğitim Tarihi gibi genel kültür dersleri sunulmuştur. 2018 yılı itibarıyla ise eğitim fakültelerinin program içeriği yeniden revize edilmiş, bu çerçevede meslek bilgisi dersleri %30-35, genel kültür dersleri %10-15 ve alan eğitimi dersleri %45-50 oranlarında yeniden dengelenmiştir. Türkiye'de öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimine kabulü, merkezi sınav sistemi aracılığıyla yürütülmektedir. 1981 yılında öğretmen yetiştirme görevinin MEB'den üniversitelere devredilmesiyle birlikte, bu alanlara öğrenci kabulü yalnızca üniversite giriş sınavından alınan puana dayalı hâle gelmiştir. Bu sistemde kaliteyi artırmak amacıyla zamanla çeşitli baraj uygulamaları hayata geçirilmiştir. 2017 yılında YÖK, eğitim fakültelerine yerleştirme için 240 bin başarı sırası barajı getirmiştir. Ancak 2018 yılında sınav sistemi değiştirilerek Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) uygulamaya konulmuş, artan kontenjanlar ve puan türlerindeki genişleme nedeniyle öğretmenlik programlarında başarı sırası kriterleri yeniden tanımlanmıştır. Bu kapsamda, 2018 yılında alınan karar doğrultusunda bazı öğretmenlik lisans programlarına

(örneğin Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği) 2019'dan itibaren 300 bininci başarı sırası barajı getirilmiştir. Öte yandan, özel yetenek sınavıyla öğrenci kabul eden alanlar için de yeni düzenlemeler yapılmıştır. 2020 yılı itibarıyla, Beden Eğitimi, Müzik ve Resim-İş Öğretmenliği gibi alanlara başvurabilmek için Temel Yeterlilik Testi (TYT) puanında en az 800 bininci başarı sırasına ulaşma şartı getirilmiştir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Millî Eğitim Bakanlığı, 2017; Yükseköğretim Kurulu, 1998, 2018).

Öğretmen yetiştirme sisteminin temelini oluşturan eğitim fakülteleri, uygulamadan ziyade teorik içeriklere ağırlık vermeleri nedeniyle sıklıkla eleştirilmekte; teorik bilgilerin mesleki becerilere dönüştürülmesinde ciddi güçlükler yaşandığı belirtilmektedir. 1997 yılında YÖK ile MEB iş birliğiyle eğitim fakültelerinde kapsamlı bir program dönüşümü gerçekleştirilmiş ve ulusal düzeyde standartların oluşturulması hedeflenmiştir. Ancak geçen sürede programlar defalarca revize edilmesine rağmen uygulamadaki temel sorunlar çözüme kavuşturulamamış, fakülteler arasında kalite farkı giderilememiştir. Türkiye'de öğretmen eğitiminin kalite güvencesini sağlayacak etkili bir akreditasyon ve izleme sisteminin eksikliği, mezunların mesleki yeterlik düzeylerinde farklılıklara ve genel ortalamanın beklenen düzeyin altında kalmasına neden olabilmektedir. Özellikle pedagojik formasyon sertifika programları etrafında şekillenen uygulamalar, öğretmenlik mesleğinin niteliği açısından tartışmalı bir alan hâline gelmiştir. Eğitim fakültesi dışındaki lisans programlarından mezun olan bireylerin kısa süreli formasyon eğitimleriyle öğretmenliğe adım atması, 2010'lu yıllarda bu uygulamanın yaygınlaşmasıyla birlikte eleştirilerin odak noktası olmuştur. Bu süreçte, on binlerce adayın sınırlı içerikle yürütülen programlardan geçerek öğretmenlik belgesi alması, öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren doğasına aykırı bir durum yaratmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde geçirdikleri dört yıllık lisans eğitiminin mesleğe hazırlık düzeyine etkisi önemli bir değerlendirme alanıdır. 2000'li yılların başından itibaren eğitim fakültelerinin sayısı ve kontenjanları düzenli biçimde artırılmış; 2000-2011 yılları arasında mezun sayısı yaklaşık %30 artarak 30 binlerden 45 binlere yükselmiştir. Bu artışa karşın, eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine erişimde rekabet ettiği pedagojik formasyon mezunlarının yeterlikleri, eğitim fakültesi dekanları ve öğrencileri tarafından sürekli olarak sorgulanmıştır. Bu çevreler, öğretmenliğin yüksek düzeyde mesleki bilgi ve beceri gerektiren bir alan olduğunu vurgulamakta, kısa süreli sertifika programlarının bu donanımı sağlayamayacağını savunmaktadır. Bununla birlikte, Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programları (örneğin TIMSS 2007) üzerinden yapılan karşılaştırmalar, pedagojik formasyon mezunu öğretmenlerin öğrencilerinin akademik performansının, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerinden belirgin ölçüde düşük olmadığını göstermiştir. Öte yandan, PISA kapsamında, Türkiye'deki okul müdürlerinin beyanları dikkate alındığında, nitelikli öğretmen eksikliği ciddi bir sorun olarak görülmektedir. Müdürlerin %44'ü Matematik, %37'si Fen ve %56'sı Türkçe alanında öğretmen yetersizliğinin öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. 2009 yı-

İnında bu oranlar sırasıyla %60, %54 ve %61'e yükselmiştir; bu da sorunun giderek büyüdüğünü ortaya koymaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olan ve 150-160 kredilik bir lisans programı ile 25 kredilik pedagojik formasyon programlarını tamamlayan öğretmenlerin öğrencileri arasında akademik başarı açısından anlamlı farkların olmaması, eğitim fakültelerinin etkinliğinin yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini arttırmaya yönelik olarak son yirmi yılda pek çok girişim yapılmasına karşın, öğretmen yetiştirme sisteminde bütüncül ve sürdürülebilir reformların hayata geçirilemediği; bu nedenle mezun olan öğretmen adaylarının yeterli düzeylerinin hâlâ tartışmalı olduğu görülmektedir (Ayvalı ve Koşar, 2021; T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023; Dönmez, 2025; Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2015; T.C. Resmî Gazete, 1992; Üstündağ ve ark., 2016).

MEB'de görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumlarının dağılımı, öğretmen yetiştirme sisteminin işleyişi ve yönlendirme politikalarının etkinliğini değerlendirmek açısından belirleyici bir göstergedir. Şekil 4'te yer alan verilere göre, mevcut öğretmen kadrosunun %51,8'i eğitim fakültelerinden, %22,4'ü farklı fakülte ve yüksekokullardan, %14,1'i fen-edebiyat fakültelerinden, %8,2'si mesleki ve teknik eğitim fakültelerinden, %3,1'i ilahiyat fakültelerinden ve %0,4'ü ise güzel sanatlar fakültelerinden mezun durumundadır (Abazoğlu ve ark., 2016; Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), 2024).

Şekil 4. MEB'de öğretmenlerin mezun oldukları fakültele göre dağılımı (%)



Kaynak: (Abazoğlu ve ark., 2016; Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), 2024).

2.3.2. Hizmet İçinde Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de 1995 ile 2015 yılları arasında aday öğretmenlerin mesleki gelişim süreci; temel, hazırlayıcı ve uygulamalı aşamalardan oluşan toplam 160 saatlik bir seminer programı çerçevesinde yürütülmüştür. Bu eğitimlerin sonunda, adaylar yazılı sınavlara alınmış; başarılı olanlar, birinci ve ikinci sicil amirlerinin değerlendirmeleri doğrultusunda adaylık statüsünden çıkarılmışlardır. 2015 yılı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı, aday öğretmen yetiştirme sisteminde önemli yapısal değişikliklere gitmiştir. 17 Nisan 2015 tarihli Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile yeni bir uygulama çerçevesi oluşturulmuştur. Bu düzenlemeye göre, KPSS ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) başarı puanlarına dayanarak atanan öğretmenlerin, bir yıllık adaylık süreci boyunca görev yapmaları ve bu süreçte üç ayrı performans değerlendirmesi ile yazılı ve sözlü sınava tabi tutulmaları öngörülmüştür. Ayrıca 2 Mart 2016 tarihinde yayımlanan yönergeyle, adaylık sürecinin ilk altı ayında öğretmenlere işbaşı eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda aday öğretmenlerin, görev yaptıkları ilde belirlenen bir eğitim kurumunda danışman öğretmen ve okul yöneticilerinin rehberliğinde staj programına katılmaları planlanmıştır. 2016 yılında uygulamada yapılan bir başka düzenlemeyle, adayların eğitimlerini kendi tercih ettikleri iller yerine atandıkları illerde almaları kararlaştırılmıştır. Bu değişiklikte birlikte, adaylık eğitiminin içeriğinde de bazı revizyonlara gidilmiştir. Her ne kadar sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinliklerin kapsamı büyük ölçüde korunmuş olsa da, hizmet içi seminerlerin süresi azaltılmış ve toplam eğitim süresi 240 saatten 168 saate düşürülmüştür. Yeni sistemle birlikte aday öğretmenler, bir yandan mesleki eğitimlerine devam ederken diğer yandan fiilen öğretmenlik görevlerini de yerine getirmektedirler. Bu durum, teori ile pratiğin eş zamanlı yürütüldüğü bütüncül bir modelin benimsenmesi olarak değerlendirilebilir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Millî Eğitim Bakanlığı, 2016; Sarıkaya ve ark., 2017; T.C. Resmî Gazete, 2015, 2016).

TALIS 2018 araştırması kapsamında elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (%90’ın üzerinde) en az bir hizmet içi eğitim programına katılım sağlamıştır. Ancak bu programlara katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü, söz konusu eğitimlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına somut katkı sağladığını düşünmemektedir. Nitekim hizmet içi eğitimlerin öğretim süreçlerine olumlu etkide bulunduğunu ifade eden öğretmenlerin oranı %75’in altında kalmaktadır. Bu oran, OECD ortalamasına göre oldukça düşüktür. Eğitimlerin niceliksel olarak yapılması, niteliksel olarak etkili oldukları anlamına gelmemektedir. Türkiye’de öğretmenlerin büyük kısmı, hizmet içi eğitimlerin kendi mesleki ihtiyaçlarına hitap etmediğini ifade etmektedir. Etkili SMG için gereken özelleştirilmiş, uygulamaya dayalı ve iş birliğine açık yapı çoğu zaman yoktur. Türkiye’de 5 yıldan az deneyime sahip öğretmenlerin sadece %22’sinin bir mentör öğretmene erişimi vardır. Bu oran, Sin-

gapur'da %50'nin üzerindedir. Mentörlük mekanizmasının eksikliği, yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişiminde ciddi bir boşluk yaratmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin %58'i kariyerlerinin başında hiçbir oryantasyon programına katılmadıklarını bildirmiştir. Oysa uluslararası araştırmalar, bu programların mesleki yeterlik ve iş doyumuna güçlü katkı sunduğunu göstermektedir. OECD'nin etkili hizmet içi eğitim için geliştirdiği öneriler şunlardır (OECD, 2019a):

- Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin kariyerinin her aşamasında devam eden bir süreç olmalıdır. İlk atamadan itibaren başlatılan sürekli bir gelişim planı işlemelidir.
- Aday öğretmen yetiştirme ve meslek içi eğitim arasında güçlü bir içeriksel ve pedagojik bağ kurulmalı, eğitimler birbiriyle ilişkili olmalı ve modüller yapıda ilerlemelidir.
- Güçlü konu/alan bilgisi içeriği, etkin iş birliğine dayalı öğrenme ve uygulamaya dönük aktif öğretim stratejileri bulunmalıdır.
- Deneyimli öğretmenlerin mentor olarak görev alması, kariyer ilerlemede bir basamak olarak teşvik edilmeli; maaş, unvan gibi özendiriciler sağlanmalıdır.
- Eğitime katılımı zorunlu kılmak yerine, eğitimin kalitesi artırılarak gönüllü katılım teşvik edilmeli, öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarını temel alan içerikler sunulmalıdır.
- "Bireyselleştirilmiş Öğretmen Gelişim Planları" hazırlanmalı. Her öğretmenin yıllık gelişim haritası çıkarılmalı, bu plan performans değerlendirme ve terfi sistemine entegre edilmelidir.
- Eğitimlerde uygulamalı öğrenme (mikro öğretim, sınıf içi gözlem, akran değerlendirmesi vb.) yaygınlaştırılmalıdır.
- Eğiticilerin niteliği yeniden tanımlanmalı; eğitici olabilmek için yetişkin eğitimi ve uzmanlık eğitimi zorunlu kılınmalıdır.
- Hizmet içi eğitimlerin çıktılarını ve uygulama etkisini izleyen, ölçen, değerlendiren bir sistem tasarlanmalıdır. Eğitimlerin yalnızca "yapılmış olması" değil, ne kadar işe yaradığı sorgulanmalıdır.

2.4. Eğitim Yöneticisi Yetiştirme

Eğitim kurumlarının yönetiminden sorumlu olan yöneticiler, okulları belirlenen amaçlar doğrultusunda işlevsel kılan; ulusal eğitim politikalarını ve temel eğitim ilkelerini uygulamaya koyan kilit aktörlerdir. Türk eğitim sisteminin hem ulusal çıkarlar hem de evrensel eğitim normlarıyla uyumlu biçimde yürütülmesi, okul düzeyindeki insan kaynağının ve fiziksel olanakların etkili biçimde yönetilmesini gerekli kılmaktadır. Bu

doğrultuda, yetkinlik sahibi, liyakat temelli ve başarılı eğitim yöneticilerine duyulan ihtiyaç kritik bir önem arz etmektedir. Kamu yönetiminde liyakat; kamu görevlilerinin işe alınmasından görevde yükselmeye, yer değişikliğinden görevden uzaklaştırmaya kadar tüm kariyer süreçlerinde, bilimsel, mesleki ve etik niteliklerin esas alınması, objektif kurallar çerçevesinde değerlendirme yapılması ve tüm bu süreçlerin yetkili ve sorumlu kamu otoriteleri tarafından adil biçimde yönetilmesini ifade eder. Bu sistemde, bir pozisyona atanacak kişinin o görevin gerektirdiği bilgi, eğitim ve deneyime sahip olması temel ölçüttür. Adayın siyasi görüşü, etnik kökeni, cinsiyeti ya da benzeri unsurlar değerlendirme dışıdır; yalnızca görev için gerekli nitelikler dikkate alınır. Liyakat ilkesinin işletilmediği kamu sistemlerinde ise kurumsal verimliliği zayıflatan kayırmacılık biçimleri öne çıkar. Nepotizm (akraba kayırması), kronizm (eş-dost kayırması), patronaj (siyasi himaye) ve hemşehricilik gibi pratikler, özellikle az gelişmiş ülkelerde kurumsal yapıları zedeleyen yaygın uygulamalardır. Bu tür toplumsal yapılarda bireyler arası ilişkiler genellikle aile, akrabalık, dini aidiyet ve hemşehricilik temelinde şekillenmekte; millet ve devlet gibi daha geniş ölçekli yapılarla olan bağlılık ise ikincil düzeyde kalmaktadır. Birçok Afrika ve Asya toplumunda kamu gücünün aile veya yakın çevre lehine kullanımı, etik dışı bir tutum olarak değil; toplumsal bir sorumluluk veya erdem olarak algılanabilmektedir. Hatta kamu görevinde bulunan bir bireyin yakın çevresine destek sunmaması, toplumsal dışlanmaya yol açabilecek kadar olumsuz karşılanabilmektedir. Bu tür yapılar anayasal düzlemde liyakat ilkesini benimsemiş olsalar da, uygulamada kayırmacılık kültürü belirleyici olmaya devam etmektedir (Aykaç, 1990; Eryılmaz, 2006; Gardner, 2007; Hasanoğlu ve Aliyev, 2007; Hoff, 1975; Öktem, 1991; Şen, 1995).

Türkiye'nin eğitim yönetimindeki temel sorunlardan biri, yönetici seçim ve atama süreçlerinde istikrarlı ve öngörülebilir politikaların izlenememesidir. Uzun vadeli bir stratejiden yoksun oluş, bu alanda kalıcı ve sürdürülebilir bir modelin geliştirilemesine yol açmaktadır. Örneğin, 2004 ile 2018 yılları arasında geçen 14 yıllık süreçte eğitim kurumu yöneticilerini ilgilendiren yönetmelikler on kez değiştirilmiştir. Neredeyse her öğretim yılına bir yönetmelik revizyonu denk gelmiş, bazı düzenlemeler ise uygulamaya alınamadan yürürlükten kaldırılmıştır. Çoğu zaman, bir yönetmeliğin etkileri gözlemlenmeden yeni bir düzenlemeye geçilmiş; bu da sistematik bir istikrarsızlık yaratmıştır. Bu durum, Türkiye'de eğitim yönetimi özelinde olduğu gibi birçok kamu politikası alanında da teori ile pratiğin örtüşmediğini ve liyakat ilkesinin işle-yişinde ciddi sorunlar bulunduğunu göstermektedir. Oysa kamu yönetimi, bireylere adil davranan bir sistem üzerine inşa edilmelidir. Zira yönetsel adaletin sağlanmadığı bir ortamda kamu görevlilerinden halkla ilişkilerde adil davranışlar sergilemeleri beklenemez. Günümüzde bireylerin değeri, aidiyetlerine değil; bilgi, beceri ve tutumlarına dayalı olarak belirlenmekte; adalet, eşitlik, erdem ve liyakat gibi değerler öne

çıkılmaktadır. Bu bağlamda, toplumsal ilerlemeyi ve kurumsal verimliliği önemseyen yöneticilerin, değişen zamanın gerisinde kalmaması ve çağın gereklerine uygun bir vizyon benimsemeleri kaçınılmazdır. Liderliğin öğrenci başarısına etkisini inceleyen bilimsel çalışmalar, okul yöneticilerinin öğretmenlerden sonra öğrenci başarısını etkileyen en önemli ikinci unsur olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar, bir okul yöneticisinin öğrenci başarı düzeyine olan katkısının yaklaşık %25 olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde doğrudan etkileri bulunmasına karşın, bu etkiyi okul genelinde yaygınlaştırarak sistemik bir dönüşüm sağlama kapasitesine sahip olan kişi, eğitim kurumunun yöneticisidir. Bu yönüyle okul yöneticisi, eğitimsel çıktılar üzerinde kritik ve benzersiz bir konuma sahiptir. Nitelikli yöneticiler; öğrencilerin akademik başarılarını bir yıl içinde %10'a kadar artırabilmekte, devamsızlık oranlarını düşürebilmekte ve mezuniyet oranlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca araştırmalar, nitelikli yöneticilerin, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okullarda görev yaptıklarında, bu koşullarda yetersiz yöneticilere kıyasla daha uzun süre görevde kaldıklarını göstermektedir. Dahası, bu yöneticiler; yoksulluk içinde yaşayan ve düşük başarı gösteren öğrenci grupları üzerinde daha iyi koşullara sahip okullardaki meslektaşlarından daha yüksek düzeyde etki yaratabilmektedir. Kısa vadede yüksek nitelikli bir eğitim kurumu yöneticisinin kuruma sağlayabileceği değer beş temel boyutta somutlaşmaktadır: (1) Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artış, (2) öğrenci devamsızlık oranlarında belirgin azalma, (3) öğretmenlerin devamsızlıklarında düşüş ve mesleki bağlılık düzeylerinde artış, (4) dezavantajlı okul ve öğrenci grupları üzerinde gözlemlenebilir olumlu etki, (5) nitelikli, iş doyumunu yüksek öğretmenlerin okulda daha uzun süre görev yapması. Bu bulgular, okul yöneticilerinin yalnızca yönetsel değil; aynı zamanda pedagojik ve sosyolojik bir etki gücüne sahip olduklarını göstermekte, eğitim sisteminin dönüştürücü aktörlerinden biri olduklarını ortaya koymaktadır (Aydın, 2012; Karip ve Köksal, 1999; Krasnoff, 2015; Şimşek, 2004).

İngiltere'de eğitim kurumu yöneticisi olarak atanabilmenin temel koşulu, liyakat esasına dayanmaktadır. Bu nedenle adayların, ulusal düzeyde organize edilen bir liyakat programına katılmaları zorunludur. Eğitim yöneticileri, genel olarak yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip, mesleki deneyimi bulunan ya da devlet tarafından tanınan eşdeğer bir yeterliliği ya da yerel eğitim otoritelerinin onayladığı sertifikaya sahip bireyler arasından seçilmektedir. Fransa'da kamu yönetimi alanında yönetici olmayı hedefleyen bireyler, göreve başlamadan önce resmi bir eğitim sürecinden geçmek zorundadır. Bu bağlamda uzun yıllar boyunca ülkenin en saygın yönetici okullarından biri olarak kabul edilen Ulusal Yönetim Okulu (*École Nationale d'Administration - ENA*), üst düzey bürokratların, valilerin, büyükelçilerin ve bakanlık temsilcilerinin yetiştiği temel kurum olmuştur. ENA, 1945 yılında Charles de Gaulle

tarafından kurulmuş ve Fransız kamu yönetiminin teknokratik mirasını temsil eden önemli bir yapı olarak işlev görmüştür. Ancak 2021 yılında, daha kapsayıcı, çağdaş ve eşitlikçi bir kamu hizmeti yapısı inşa etme hedefiyle ENA kapatılmış; yerine Ulusal Kamu Hizmeti Enstitüsü (*Institut national du service public - INSP*) kurulmuştur. INSP, merkezi sınavlarla son derece seçici bir öğrenci kabul süreci işletmekte ve mezunlarını doğrudan kamu yönetiminin üst kademelerine yerleştirmektedir. Eğitim kurumu yöneticisi olmak isteyen bireyler de bu enstitüyü başarıyla tamamlayarak göreve atanabilmektedir. ABD ise eğitim yöneticiliği alanında, kurumsal geçmişi ve deneyimi en köklü ülke konumundadır. Bu ülkede okul yöneticiliği, mesleki bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmakta ve hizmet öncesi formasyonla desteklenmektedir. Eğitim liderliği alanındaki akademik programların kökeni 19. yüzyıla kadar uzanmakta olup, günümüzde yaklaşık 500'ün üzerinde üniversite, enstitü, akademi ve bölgesel liderlik okulu bu alanda faaliyet göstermektedir. Bu yapılanma, yöneticiliğin sadece idari değil, aynı zamanda pedagojik bir uzmanlık alanı olarak da kabul edilmesini sağlamaktadır (Ardanç ve Ergun, 1980; Balyer ve Gündüz, 2011; Lokmacioğlu, 2012; Pelit, 2013).

Avrupa ülkelerinde okul yöneticiliği görevine aday olabilmek için belirli yasal ve mesleki nitelikler aranmaktadır. Belçika, Letonya, Hollanda ve Norveç gibi ülkelerde bu görev için temel koşul, öğretmenlik yeterliğine sahip olmaktır. Bu ülkelerde liderlik deneyimi kazanmak, yönetsel formasyon almak ya da değerlendirme sınavlarına katılmak gibi uygulamalar önerilmekle birlikte, genellikle yasal zorunluluk kapsamında değerlendirilmemektedir. Buna karşılık, Yunanistan, Litvanya ve İngiltere gibi ülkelerde adaylardan hem öğretmenlik hem de idari deneyim talep edilmektedir. AB ülkelerinde yöneticilik için gereken mesleki deneyim süresi, ülkeye göre değişiklik göstermektedir. Finlandiya dışında neredeyse tüm ülkelerde öğretmenlik geçmişi zorunlu tutulmakta; bu sürenin uzunluğu ise 3 ila 10 yıl arasında farklılık göstermektedir. Örneğin; Belçika'da bu süre 10 yıl, İspanya, İrlanda, İtalya ve Portekiz'de 5 yıl, Fransa'da ise ilköğretim için 3 yıl, ortaöğretim için 5 yıldır. Avrupa Komisyonu verilerine göre, bazı ülkelerde okul müdürlüğüne atanacak adayların, yönetici yetiştirme programlarını tamamlamaları gerekmektedir. Bu programlar bazı ülkelerde (örneğin Belçika, Almanya, Estonya, İspanya, İtalya, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Finlandiya, İngiltere, İzlanda, Litvanya) göreve başlamadan önce zorunlu tutulurken; diğer bazı ülkelerde (Çekya, Avusturya, Slovakya, İsveç) ise göreve başladıktan sonra tamamlanması beklenmektedir. Başarı düzeyi yüksek eğitim sistemlerinde, okul yöneticiliği genellikle öğretmenlik kökenli bireylerin yürüttüğü, uzmanlaşma gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle yöneticilerin belirli bilgi, beceri ve liderlik niteliklerine sahip olmaları beklenmekte; bu yetkinliklerin kazanımı için kapsamlı ve sürekliliği olan eğitim süreçleri zorunlu kılınmaktadır. Yö-

netici seçimi genellikle yarışma sınavları, dosya incelemeleri veya liyakate dayalı seçim yöntemleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Günümüzde başarılı eğitim sistemlerinin ortak özelliği, bilgiye, deneyime, etik değerlere ve liderlik kapasitesine sahip bireyleri yönetim kadrolarına dâhil etme yönünde kararlı politikalar izlemesidir. Bu çerçevede, Türkiye'nin de eğitim yöneticilerinin seçimi ve atamasında liyakat temelli bir sistem benimsemesi, uluslararası ölçekte rekabet edebilirlik açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. OECD verilerine göre, eğitim yöneticilerinin %63'ü yüksek lisans mezunudur. Ancak Türkiye'de bu oran yalnızca %17 düzeyindedir. Bu durum, Türkiye'de okul yöneticilerinin lisansüstü akademik yeterliliğe sahip olma oranının OECD ortalamasının oldukça gerisinde kaldığını göstermektedir. Bu fark, Türkiye'de eğitim yöneticiliği formasyonunun akademik boyutunun güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Çelik ve ark., 2019; Gülmez ve Yavuz, 2016; Sahlberg, 2015).

Eğitim liderlerinin seçim ve atama süreçleri, yalnızca idari bir karar süreci olmanın ötesinde, yöneticilerin iş doyumunu ve kuruma olan bağlılıkları üzerinde belirleyici bir etki yaratmaktadır. Bu nedenle, bu süreçlerin dayandığı ilke ve yöntemlerin bilimsel temellere dayalı biçimde yapılandırılması, eğitim yönetiminde kaliteyi artırma açısından kritik öneme sahiptir. Eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar, eğitim yöneticilerinin çoğu zaman kurumsal sorunlara etkili ve kalıcı çözümler üretmekte yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitim liderlerinin yetiştirilme süreçlerine ilişkin niteliksel standartların gözden geçirilmesini ve eğitim yönetimi disiplininin kuramsal temellerinin yeniden tartışılmasını zorunlu kılmaktadır. Etkin liderlik, yalnızca yönetsel yetkinlikle değil; aynı zamanda pedagojik donanım, etik sorumluluk ve stratejik vizyonla da doğrudan ilişkilidir. Türk eğitim sisteminde, eğitim yöneticisi olarak göreve başlayan bireylerin, öncesinde sistematik ve zorunlu bir profesyonel hazırlık sürecinden geçmeleri gerekmemektedir. Mevcut uygulamalarda hizmet içi eğitim programlarına katılım ise genellikle isteğe bağlıdır ve yaygın biçimde teşvik edilmemektedir. Dahası, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olmak, yöneticilik atamalarında öncelikli bir tercih nedeni olarak değerlendirilmemektedir. Bu durum, eğitim liderliği mesleğinin profesyonelleşmesi açısından ciddi bir yapısal eksiklik oluşturmaktadır. Modern eğitim yönetimi anlayışı, yöneticilik rolünün yalnızca idari görevlerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğretim liderliği, insan odaklılık ve etik değerlere bağlılık gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, ideal bir eğitim yöneticisinden; yönetim ve öğretim süreçlerini bütüncül biçimde kavrayan, insan haklarına saygılı, etik ilkelere bağlı, güven veren ve güvene dayalı ilişkiler kurabilen, iletişim becerileri gelişmiş, değişime açık, bilimsel düşünceye değer veren, hesap verebilir, farklılıkları yönetebilen, empati kurabilen, eleştiriye açık, kararlı ve cesur bireyler olmaları beklenmektedir. Bu tür niteliklerin kurumsal yapılara

entegre edilebilmesi için, eğitim yöneticilerinin mesleğe girişinden önce kapsamlı bir hazırlık sürecine tabi tutulmaları; görev süresince ise sürekli gelişimi önceleyen eğitim programlarıyla desteklenmeleri gerekmektedir (Aslanargun, 2012; Biçakcı, 2017; Eğitim-Bir-Sen, 2017; Sahlberg, 2015; Turan ve Şişman, 2000).

Bu bölümde özellikle öğretmen yetiştirme süreçlerinin kapsamlı biçimde ele alınmasının temel amacı, Millî Eğitim Akademisi'nin kurumsal varlık nedenini daha bütüncül bir çerçevede değerlendirebilmektir. "Nitelikli eğitim ancak nitelikli öğretmenle mümkündür" ilkesi doğrultusunda, çağdaş öğretmenlik anlayışının gerekleri, mesleki yeterlik alanları, uygulama temelli modeller ve sürekli mesleki gelişim süreçleri ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Dünya genelindeki öğretmen yetiştirme sistemleri ile Türkiye'nin mevcut yapısı karşılaştırılarak yapısal uyumsuzluklar, fırsatlar ve dönüşüm alanları belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesi gerekliliği ve bu alandaki niteliksel boşluklar, kamu politikası düzeyinde çözüm bekleyen yapısal sorunlar olarak ortaya konmuştur.

3. MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ

Öğretmenlik, yalnızca belirlenen müfredat hedeflerine ulaşmayı amaçlayan teknik bir uzmanlık alanı değil; aynı zamanda ulusal ve evrensel değerleri yaşatarak kuşaktan kuşağa aktaran, toplumu kültürel bağlamda bir arada tutan yüksek nitelikli bir meslektir. Toplumların eğitimdeki başarı düzeyi, birçok unsurla birlikte öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, etkili ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi inşa edebilmenin ön koşullarından biri, mesleki yeterliliği yüksek öğretmen kadrolarına sahip olmaktır. Bu hedefe ulaşmak, yalnızca başarılı ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak seçilmesiyle değil; aynı zamanda bu bireylerin hizmet öncesi dönemde güçlü bir mesleki formasyonla donatılmalarını sağlayan nitelikli bir eğitim süreciyle mümkündür. Etkili bir öğretmen, yalnızca belli etik ve toplumsal değerlere sahip olmakla kalmamalı; aynı zamanda öğretim yapacağı alanın pedagojik bilgisine, sınıf yönetimi becerilerine ve iletişim yeterliliklerine de sahip olmalıdır. Bu çok yönlü yeterlikler, yalnızca teorik bilgiyle değil; sistemli, uygulama temelli bir öğretmen eğitimi süreciyle geliştirilebilir. Öğretmenlik, yapısı gereği akademik temellerin ötesinde, büyük ölçüde meslek içi uygulamalarla olgunlaştırılan bir disiplindir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini artırmak için uygulama ağırlıklı eğitim modellerine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Kuramsal bilgi ile sınıf içi deneyimin bütünleştirilmesi, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini daha erken ve etkili biçimde geliştirmelerine katkı sağlar. Mesleki gelişim kavramı ise öğretmenlerin yalnızca bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda okul topluluğu ve eğitim sistemi üzerindeki etkilerini de kapsayan bilinçli, planlı ve sürekli öğrenme faaliyetlerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Bu gelişimin sürdürülebilirliği, gerçekleştirilen faaliyetlerin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu noktada eğitimcilerin niteliği, mesleki gelişim süreçlerinin etkililiği üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla, hizmet içi eğitimlerde görev alacak eğitimcilere yönelik mesleki standartların açık biçimde tanım-

lanması gerekmektedir. Bu ihtiyacın karşılanması amacıyla, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini yönlendirecek, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri planlayıp yürütecek yeterli donanıma sahip bir kurumun varlığı büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede, Akademi MEB'in yapısal ihtiyaçlarını gözeterek, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemine bütüncül bir yaklaşım sunmayı hedeflemektedir (Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2019; Millî Eğitim Bakanlığı, 2017; Özoğlu, 2010; Şişman, 2011).

MEB bünyesinde öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerini kurumsal bir çerçevede yürütecek bir akademi kurulması, uzun yıllardır eğitim kamuoyunda dile getirilen yapısal bir ihtiyaç olarak varlığını sürdürdüğü bakanlık tarafından belirtilmektedir. Bu doğrultudaki ilk resmi adım, 1989 yılında dönemin Millî Eğitim Bakanı Avni Akyol tarafından gündeme taşınmıştır. Aynı yıl yürürlüğe giren ve 179 sayılı Teşkilat Kanunu'nda değişiklik öngören 385 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 21. maddesiyle, "Millî Eğitim Akademisi" kavramı Bakanlığa bağlı bir kuruluş olarak hukuki metinlerde yer bulmuştur. Bu gelişmeyi takiben, 30 Nisan 1992 tarihli ve 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'un 55. maddesinde de benzer şekilde Millî Eğitim Akademisi'nin kurulacağı yönünde bir düzenlemeye yer verilmiştir. Akademi fikri, yalnızca hukuki metinlerle sınırlı kalmamış; aynı zamanda eğitim politikalarının planlandığı en yüksek danışma organı olan Millî Eğitim Şûralarında da istikrarlı biçimde ele alınmıştır. 1993 yılında yapılan 14. Millî Eğitim Şûrası'ndan başlayarak; XV. (1996), XVI. (1999), XVII. (2006), XIX. (2014) ve XX. (2021) şûralara kadar uzanan süreçte, akademinin kurulması önerileri sürekli olarak şûra kararlarına yansımıştır. Bu öneriler, gündelik politika taleplerinin ötesinde, öğretmen yetiştirme sisteminin kurumsallaştırılmasına yönelik yapısal bir arayışı yansıtmaktadır. 1995 yılında Ankara Hasanoğlan'da Akademi binasının inşasına başlanmış; bu yapı 2009 yılında tamamlanmış ve kısa bir süre sonra, 2010 yılında İçişleri Bakanlığına devredilmiştir. Bu gelişme, eğitim camiasında kurumsal kapasite inşası açısından kaçırılmış bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Tüm bu gelişmelere karşın, Millî Eğitim Akademisi'nin görev alanlarıyla ilgili tartışmalar özellikle 1990'lı yılların ortasından itibaren daha somut bir çerçeveye kavuşmuştur. Şûra kararlarında, akademinin yalnızca öğretmenlerin değil; aynı zamanda okul yöneticileri, müfettişler ve diğer eğitim aktörlerinin mesleki gelişimini hedefleyen kuramsal, uygulamalı ve analitik eğitim programlarını yürütecek bir yapı olması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, sadece hizmet içi eğitim programlarının değil, aynı zamanda eğitim yönetimi, öğretim liderliği ve okul denetimi gibi alanlarda politika geliştirme süreçlerini destekleyecek araştırmaların da Akademi çatısı altında teşvik edilmesi gerektiği önerilmiştir. Bu çerçevede Millî Eğitim Akademisi, eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli insan kaynağını yetiştirme ve geliştirme sürecinde stratejik bir kurum olarak konumlandırılmıştır (Sunar ve ark., 2024; T.C. Resmî Gazete, 1989, 1992).

Tablo 4. Millî Eğitim Şûralarında Akademi

Millî Eğitim Şûralarında Millî Eğitim Akademisi ile İlgili Getirilen Tavsiyeler	
Şûra Tarihi ve Sayısı	Getirilen Tavsiyeler
1993 14. Millî Eğitim Şûrası	"Millî Eğitim Akademisi'ne işlerlik kazandırılacaktır. Müfettişlerin, üniversitelerde ve Millî Eğitim Akademisi'nde teftiş ve rehberlik alanında lisansüstü eğitim görmeleri sağlanacaktır."
1996 15. Millî Eğitim Şûrası	"Öğretmenler yüksek lisans ve doktora yönlendirilmeli; hizmet içi eğitimi düzenleyip örgütleyebilmesi ve öğretmenlikle ilgili araştırma ve geliştirmeleri destekleyebilmesi için Millî Eğitim Akademisi hayata geçirilmelidir."
1999 16. Millî Eğitim Şûrası	"Bakanlığın örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ve merkez teşkilatında ihtiyaç duyulduğu eğitim-öğretim, yönetim, teftiş ve çeşitli uzmanlık alanlarına meslek içinde eleman yetiştirmek ve kariyerlerini geliştirmek için kurulması planlanan Millî Eğitim Akademisi'nin işlerlik kazanması doğrultusunda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır."
2006 17. Millî Eğitim Şûrası	"Hizmet öncesinde öğretmenlik meslek eğitimi gerçek hayata yaklaştırılmalı sürecin bu yönde zenginleştirilmesi sağlanmalıdır. Aday öğretmenlerin, mesleğe uyum ve oryantasyon süreçleri yönetmelikte öngörüldüğü şekilde (yeterli kadro ve donanımına sahip merkezi okullarda) değerlendirilmeli ve bu süreçte üniversitelerle iş birliği yapılmalıdır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, mesleğin tüm yeterlik alanlarını ve çalışanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. 3797 sayılı Kanun'un 55'inci maddesinde öngörülen "Millî Eğitim Akademisi"ne işlerlik kazandırılmalıdır."
2014 19. Millî Eğitim Şûrası	"Öğretmenler için mesleki gelişim programlarını düzenlemek, bu programlar için öğretim materyalleri hazırlamak ve AR-GE faaliyetleri gerçekleştirmek üzere Millî Eğitim Akademisi kurulmalıdır."
2021 20. Millî Eğitim Şûrası	"Öğretmenler ve diğer MEB personeli için Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması amacıyla yasal altyapısı oluşturularak kamu ve özel kurumlar ile tüm sivil paydaşlar arasında iş birliği sağlanmalıdır."

MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)'nde, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim süreçlerini sistematik ve sürdürülebilir biçimde desteklemek amacıyla "Öğretmen Akademileri"nin kurulması hedeflenmiştir. Bu hedef, özellikle aday öğretmenlik sürecinden başlayarak öğretmenlerin meslek hayatları boyunca gelişimlerini destekleyecek yapıların oluşturulmasını amaçlamaktadır. Söz konusu belgede yer alan stratejik hedef, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini artırmaya yöneliktir. Bu doğrultuda planlanan eylem, Öğretmen Akademilerinin kurulması olarak tanımlanmış; bu hedefin 2017 yılı sonuna kadar hayata geçirilmesi öngörülmüştür. Belgede, eğitim öğretim süreçlerinde bilimsel ve tek-

nolojik gelişmeleri takip edebilen, bu konularda araştırma ve danışmanlık sunabilecek kurumsal bir yapılanmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Bu yapının, aynı zamanda Bakanlık personeline ve öğretmenlere yönelik hayat boyu öğrenme olanaklarını artırmak ve çeşitlendirmek üzere örgün, açık ve uzaktan eğitim yöntemlerini kullanarak hizmet sunması beklenmektedir. Ayrıca, Öğretmen Akademilerinin yalnızca doğrudan eğitim sunmakla sınırlı kalmaması; aynı zamanda öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik standartların belirlenmesinde ilgili kuruluşlarla iş birliği yapması, pedagojik formasyon eğitimlerinin kalitesini artırması, kariyer basamaklarına geçişte sunulacak eğitim programlarını planlaması gibi çok boyutlu görevler üstlenmesi hedeflenmiştir. Bu sistem içinde, gerek Bakanlık tarafından gerekse öğretmenler tarafından bireysel olarak mesleki gelişim amaçlı hizmet satın alınmasına imkân sağlayacak esnek modellerin oluşturulması da önerilmiştir. Bu kapsamda Öğretmen Akademileri, hem aday öğretmen yetiştirme süreçlerini destekleyecek hem de hizmet içi eğitimlerin niteliğini artıracak, öğretmenlik mesleğini sürekli öğrenmeye dayalı bir yapıya dönüştürecek kurumsal bir mekanizma olarak kurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

2024 yılında 7528 sayılı Kanun ile kurulan Millî Eğitim Akademisi, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeyi ve eğitim sisteminin genel niteliğini yükseltmeyi amaçlayan kurumsal bir girişim olarak yapılandırılmıştır. Akademi, yaklaşık 550 saatlik kapsamlı bir eğitim programı aracılığıyla, yalnızca pedagojik formasyon sağlamayı değil; aynı zamanda çağdaş eğitim yaklaşımları, dijital teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli öğrenme modelleri gibi konularda öğretmen adaylarına yetkinlik kazandırmayı hedeflemektedir. Ancak Akademi'nin başarılı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşabilmesi, yalnızca yasal altyapısıyla sınırlı bir değerlendirmeye açıklanamaz. Türk kamu yönetimi geleneği, MEB'in kurumsal kapasitesi, eğitim fakültelerinin güncel durumu, uluslararası iyi uygulama örnekleri ve mevcut kurumsal kültür dikkate alınarak çok katmanlı bir analiz yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinden, görevdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimine ve eğitim yöneticilerinin profesyonel gelişimine kadar uzanan tüm süreçlerin tek bir çatı altında toplanması, sistematik bir eşgüdüm sağlayabilir. Millî Eğitim Akademisi'nin yapısal kurgusunun, yüksek performans gösteren ülkelerin eğitim modellerinden esinlenerek şekillendirilmesi, Türkiye'nin eğitimde kaliteyi yükseltme ve uluslararası standartlara erişme hedeflerini destekleyebilir. Ancak bu tür reformların başarısı, yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin pratik pedagojik becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklerle desteklenmesine bağlıdır. Bu noktada kritik soru, uygulama odaklı öğretmen yeterliklerinin program boyunca ne düzeyde sınanacağı ve geliştirileceğidir. Akademi tarafından sunulan eğitim programlarının etkililiği, öğretmenlerin sınıf içi iletişim, öğrenciye beceri kazandırma ve problem çözme kapasitesini ne ölçüde artırdığına göre değerlendirilecektir. Bu nedenle, sistemin başarısı

yalnızca hedeflenen yeterliklere değil, aynı zamanda bu yeterliklerin uygulamadaki karşılıklarına, program kalitesine ve eğitim sürecinin tutarlılığına bağlı olacaktır. Millî Eğitim Akademisi'nin uzun vadeli etkisi, pedagojik başarının yalnızca içerik değil, aynı zamanda uygulama kalitesiyle belirleneceği gerçeği göz önünde bulundurulurak izlenmelidir.

3.1. Mesleğe Giriş: Aday Seçimi ve İstihdam

OECD ve AB ülkelerinde öğretmenlik mesleğine giriş süreci, nitelikli aday seçimini ve sürdürülebilir istihdamı hedefleyen çok katmanlı yapılarla şekillenmektedir. Öğretmen açığı, yaşlanan iş gücü, düşük mesleki cazibe ve yetersiz destek mekanizmaları nedeniyle derinleşirken; ülkeler açık başvuru, rekabetçi sınav ve aday listesi gibi modellerle bu süreci yönetmektedir. Tek tip bir istihdam yaklaşımı yerine, sistemin ihtiyacına göre çeşitlenmiş modeller uygulanmakta; birçok ülkede öğretmenlik eğitimi mezuniyeti yeterli görülmemekte, ek sınavlar, akreditasyon süreçleri ve mesleki denetimlerle aday filtrelenmektedir. Böylece öğretmen istihdamı, yalnızca arz değil, kalite temelli bir meseleye dönüşmektedir. Türkiye'de ise öğretmenlik mesleğine giriş, uzun süre merkezi sınav temelli bir yapıya dayansa da, bu modelin pedagojik yeterlikleri ölçmede yetersiz kalması nedeniyle 2024'te Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile köklü bir dönüşüm başlatılmıştır. Yeni sistemde, KPSS ve mülakatın yerini çok aşamalı, Millî Eğitim Akademisi merkezli uygulama temelli ve hazırlık süreci olan bir model benimsenmiştir. Öğretmen adayları artık yalnızca bilgi testleriyle değil, aynı zamanda beceri, tutum ve profesyonel yeterlikler temelinde seçilmesi; böylece Türkiye'de öğretmen istihdamının kalite temelli, bütüncül bir modele evrilmesi, öğretmen yetiştirmede Bakanlığın nihai hedefi olarak belirlenmiştir.

3.1.1. OECD ve AB Ülkelerinde Öğretmen Adayı Seçimi ve İstihdam Süreçleri

Avrupa eğitim sistemlerine yönelik yapılan analizler, öğretmenlik mesleğinin birçok Avrupa ülkesinde giderek cazibesini yitirdiğini ortaya koymaktadır. Avrupa genelinde öğretmen açığı ciddi bir sorundur. Öğretmen açığının temel nedenleri arasında öğretmen nüfusunun yaşlanması, gençlerde mesleğe başlama motivasyonunun düşük olması ve yüksek düzeyde meslekten ayrılma sayısı öne çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin tercih edilme ve meslekte kalma motivasyonunu olumsuz etkileyen başlıca unsurlar arasında zorlayıcı çalışma koşulları, yüksek düzeyde stres, rekabetçi olmayan maaş politikaları ve mesleki tanınırlığın yetersizliği yer almaktadır. Bununla birlikte, birçok Avrupa ülkesinde öğretmenler için kariyer basamaklarının sınırlı olması, yatay geçişlerin açık biçimde tanımlanmamış olması ve ödüllendir-

me mekanizmalarının yeterince teşvik edici olmaması da mesleki doyumunu azaltan önemli etkenler arasındadır. Ayrıca, erken kariyer döneminde öğretmenlere sunulan yapılandırılmış destek sistemlerinin yetersizliği dikkat çekmektedir; nitekim Avrupa genelinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yarısından fazlası bu tür desteklerden mahrum kalmaktadır. Bu sorunları hafifletmek amacıyla pek çok ülke, öğretmen alım süreçlerini esnekletirmekte, alternatif giriş yolları geliştirmekte ve öğretmen havuzlarını çeşitlendirerek istihdam süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Buna paralel olarak, mesleğin çekiciliğini artırmak üzere çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik yapısal reformlar da hayata geçirilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Avrupa'daki eğitim sistemlerinde öğretmen istihdamına ilişkin üç temel model öne çıkmaktadır: açık başvuru esaslı işe alım, rekabetçi sınav temelli seçim ve aday listelerine dayalı yerleştirme. Bu modeller arasında en yaygın kullanılan yöntem, Avrupa'daki ülkelerin yaklaşık dörtte üçünde uygulanan *açık işe alım* modelidir. Bu yöntemde, öğretmen pozisyonlarına yapılan başvurular genellikle okulların kendileri veya yerel kamu otoriteleri tarafından değerlendirilmekte; atamalar ise merkezi düzeyden ziyade yerel ya da kurumsal düzeyde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, bu sistem merkezîyetçi olmayan, daha otonom bir istihdam yapısını yansıtmaktadır. Ancak, bu durumun mutlak bir özerklik anlamına gelmediği; bazı ülkelerde öğretmen seçim sürecine dair ayrıntılı düzenlemelerin yer aldığı görülmektedir. İkinci model olan *rekabetçi sınav sistemi*, yedi Avrupa ülkesinde öğretmen alımının temel aracı olarak kullanılmaktadır. Bu sistemde, sınırlı sayıdaki açık pozisyona başvuran adaylar, merkezi veya yerel kamu otoriteleri tarafından düzenlenen sınavlarla değerlendirilir. Sınav sonucunda başarılı olanlar ya doğrudan öğretmen kadrosuna atanmakta ya da başarı sıralamasına göre oluşturulan listeler aracılığıyla seçilmektedir. İspanya, Fransa, Romanya ve Lihtenştayn gibi ülkelerde rekabetçi sınav, öğretmenlik mesleğine giriş için tek geçerli yöntemdir. Yunanistan ve İtalya'da ise sınav uygulamasına ek olarak, aday listeleri de kullanılmakta; yüksek puan alan adaylar doğrudan atanırken, diğer başarılı adaylar listelerde yer alarak ilerleyen dönemlerde değerlendirilmektedir. Üçüncü model olan *aday listesi temelli istihdam* ise dokuz Avrupa ülkesinde uygulanmaktadır. Bu sistemde öğretmen adayları, üst düzey veya bölgesel düzeydeki eğitim otoritelerine başvuruda bulunmakta ve çeşitli ölçütlere göre sıralanmaktadır. Almanya, Lüksemburg, Malta ve Arnavutluk bu yöntemi temel istihdam mekanizması olarak benimsemiştir. Örneğin Almanya'da öğretmen adayları, pedagojik formasyonlarını tamamladıktan sonra, kamu okullarında daimi görev almak üzere eyalet düzeyindeki yetkili mercilere başvururlar. Başvurular ya eyaletin eğitim ve kültür bakanlığına ya da ilgili okul denetim otoritesine yapılmakta; adayların yerleştirilmesi ise açık pozisyonların niteliği, başvuranın mesleki yeterlikleri ve

başarı geçmişine göre belirlenmektedir. Bazı eyaletlerde doğrudan okullara yapılan başvurular değerlendirilirken, nihai atama yetkisi genellikle merkezi veya eyalet otoritelerinde kalmaktadır. Başarılı adaylar deneme sürecini tamamladıktan sonra kamu görevlisi statüsüne kavuşmaktadır. Belçika'nın Fransızca ve Almanca konuşulan bölgeleri, Avusturya ve Portekiz gibi ülkelerde de aday listelerine dayalı çeşitli uygulamalar görülmektedir. İstihdam modelleri, genellikle öğretmenlerin atanacağı kurumlara ve başvuru şekillerine göre farklılaşmaktadır. Açık işe alım uygulanan birçok ülkede öğretmenler doğrudan başvuru yaptıkları okullara atanırken; Avusturya gibi bazı ülkelerde bölgesel otoritelere yapılan başvurular sonrasında öğretmenler ilgili okullara yönlendirilmektedir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; European Commission/EACEA/Eurydice, 2023; Kalkan, 2021; OECD, 2017, 2022, 2025).

Bazı ülkelerde öğretmen olabilmek için yalnızca temel öğretmenlik eğitiminin tamamlanması yeterli görülürken, birçok ülkede bu eğitimin ötesinde ek koşullar da aranmaktadır. Avrupa genelinde incelendiğinde, eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında öğretmenlik mesleğine giriş için, ilgili öğretmen yetiştirme programlarından mezuniyet tek başına yeterli kabul edilmektedir. Bu anlayışa göre, söz konusu programların öğretmenlik mesleği için gerekli mesleki ve pedagojik yeterlikleri kazandırdığı varsayılmaktadır. Ancak OECD'ye üye bazı ülkelerde -örneğin Avustralya, Avusturya, Fransa, Yunanistan, Japonya, Güney Kore, Meksika, İspanya ve Türkiye'de- üniversite mezuniyetinin ardından öğretmen adaylarının doğrudan göreve başlamaları mümkün değildir. Bu ülkelerde öğretmenlik mesleğine giriş, mezuniyetin ardından tamamlanması gereken ek değerlendirme süreçlerine bağlıdır. Avrupa'daki 46 eğitim sisteminin 23'ünde, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimine ek olarak, genellikle rekabetçi veya mesleki yeterliği ölçmeye yönelik bir sınavdan başarılı olmaları gerekmektedir. Örneğin İspanya, Fransa, İtalya, Lüksemburg ve Arnavutluk'ta öğretmenlik mesleğine adım atmak isteyen adayların bu tür sınavları geçmeleri zorunludur. Rekabetçi sınavlar, çok aşamalı yapıdadır ve yazılı testler, mülakatlar, öğretmenlik uygulamalarının gözlenmesi, portfolyo değerlendirmesi gibi çeşitli bileşenlerden oluşabilmektedir. İspanya örneğinde, iki aşamalı bir sınav sistemi uygulanmakta; bu sistemde öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik yeterlikleri ve öğretim becerileri değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, Avrupa'daki 17 farklı eğitim sisteminde öğretmenlik eğitimi, doğrudan istihdama geçiş için yeterli görülmemekte; adayların mesleki uygulama yeterliklerini ayrıca kanıtlamaları beklenmektedir. Almanya, Hırvatistan, Romanya ve Slovenya gibi ülkelerde, adaylık süreci sonunda öğretmen adaylarının ulusal veya bölgesel düzeyde bir değerlendirme sınavını başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bu sınavlar, genellikle öğretmenlik uygulamalarının sistematik bir değerlendirmesini içerir. İrlanda, İsveç ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde ise öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce belirli bir kayıt veya

akreditasyon sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu süreçte, bireyin sahip olduğu profesyonel beceri, tutum ve etik değerler değerlendirilmektedir. Adaylar, resmi olarak bu niteliklerin tanındığı andan itibaren öğretmen olarak görev alabilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2017, 2022, 2025).

3.1.2. Türkiye'de Öğretmen Adayı Seçimi ve İstihdam Süreçleri

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan bireylerin başlıca istihdam alanı kamu okullarıdır. Bunun yanı sıra, özel eğitim kurumları da öğretmen istihdamında belirli bir paya sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın güncel istatistiklerine göre, Türkiye'de görev yapan toplam öğretmen sayısı 1.168.896'dır. Bu öğretmenlerin %85'i (993.397 kişi) kamu okullarında; %15'i ise (175.499 kişi) özel okullarda görev yapmaktadır. Aynı şekilde toplam öğrenci sayısı 18.710.265 olup, bu öğrencilerin %85'i kamu okullarında (15.849.271), %9'u özel okullarda (1.631.192), %6'sı ise açık öğretim kurumlarında (1.229.802) eğitim görmektedir. Kamu okullarındaki öğretmen istihdamı, iki temel statü üzerinden düzenlenmiştir: Kadrolu öğretmenlik ve sözleşmeli öğretmenlik. 2016 yılına kadar tüm öğretmenler yalnızca kadrolu memur statüsünde atanmakta iken, 27 Temmuz 2016 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile sözleşmeli öğretmenlik uygulaması yürürlüğe girmiştir. Bu düzenlemeye göre, öğretmen atamaları KPSS puanına dayalı olarak belirlenen üç kat aday arasından, MEB tarafından yapılan sözlü sınav sonuçlarına göre gerçekleştirilmekte ve başarı sırasına göre atama yapılmaktadır. Kamuya öğretmen olarak atanma koşulları, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan "Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları" çerçevesinde belirlenmiştir. Bu esasların 7'nci maddesine göre, öğretmen olarak atanacak kişilerin genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon eğitimi gibi temel yeterlikleri eksiksiz biçimde tamamlamış olmaları gerekmektedir. Bu üç bileşenden herhangi birini yerine getirmemiş olan bireylerin öğretmen olarak atanması mümkün değildir. Ancak öğretmen açığının ciddi düzeyde olduğu hâllerde, gerekli diğer şartları taşıyan adaylar pedagojik formasyon eğitimini sonradan tamamlama koşuluyla göreve başlatılabilmektedir. Bu tür görevlendirmelerde, ilgili adayların adaylık süreci içinde eksik olan pedagojik yeterliklerini tamamlamaları için gerekli önlemlerin alınması zorunludur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014, 2024a, 2024c).

2007 yılında Türkiye'deki resmî ve özel tüm eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 679.880 iken, bu sayı 2024 yılı itibarıyla 1.168.896'ya ulaşmıştır. Bu veriler doğrultusunda, söz konusu dönemde öğretmen sayısında yaklaşık %72'lik bir artış gerçekleşmiştir. Aynı zaman diliminde Türkiye nüfusu yalnızca %21,4 oranında artmıştır. Öğretmen sayısındaki artışın nüfus artış oranını belirgin biçimde aşması,

MEB'in sınıf mevcutlarını azaltma ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını düşürme yönündeki politikalarının somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sözleşmeli öğretmen atama verileri incelendiğinde; 2022 yılında 19.614, 2023 yılında 45.154 ve 2024 yılında ise 19.968 öğretmenin istihdam edildiği görülmektedir. Bu dalgalı atama rakamlarına rağmen, öğretmenlik mesleğine yönelik ilginin artarak devam ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim KPSS Eğitim Bilimleri Testi'ne 2021 yılında 377.359 aday katılmışken, bu sayı 2024 yılında %40'lık bir artışla 526.947'ye ulaşmıştır. Bu durum, 2024 yılı itibarıyla kamuda öğretmen olmak isteyen aday sayısının yarım milyonu aşarak tarihsel olarak en yüksek seviyeye çıktığını ortaya koymaktadır. Bu yükseliş yalnızca öğretmenlik mesleğine duyulan ilgiyle açıklanamaz; ekonomik belirsizlikler, kamu sektörünün sunduğu istihdam güvencesi ve özel sektördeki istikrarsız istihdam yapıları da bu talebi artıran önemli etkenler arasında yer almaktadır. Ayrıca, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı verilerine göre eğitim fakültelerine 56.238 yeni öğrenci kayıt yaptırmış; aynı dönemde 51.203 öğretmen adayı mezun olmuştur. Bu durum, öğretmen arzındaki artışa işaret etmekte; ancak kamuya yapılan atamaların aynı hızda artmaması nedeniyle arz-talep dengesizliğinin giderek belirginleştiğini göstermektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme kapasitesi yüksek seviyelere ulaşmış olsa da, bu kapasitenin istihdam olanaklarıyla yeterince örtüşmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla kamu kadroları arasındaki yapısal makasın giderek açılması, eğitim politikalarının hem planlama hem de insan kaynağı yönetimi açısından daha uzun vadeli ve bütüncül bir bakış açısıyla yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2019; Millî Eğitim Bakanlığı, 2024c; Yurdakul ve Şahin-Demir, 2024).

1999 yılından itibaren Türkiye'de kamu okullarına öğretmen atamaları, merkezi sınav esasına dayanan bir sistem üzerinden gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda, Devlet Memurluğu Sınavı (DMS), öğretmenlik de dâhil olmak üzere tüm kamu hizmetlerine girişte zorunlu hale getirilmiş ve kamu personeli seçimi, rekabete açık bir sınav temelli yapıya kavuşturulmuştur. 2002 yılında yapılan mevzuat değişikliği ile birlikte sınavın adı Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak değiştirilmiş; bu değişiklikle sistem daha kurumsal ve yaygın bir yapıya dönüşmüştür. İlk uygulama yıllarında öğretmen atamalarında esas alınan puanlar, Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri testlerinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak belirlenmiştir. Ancak 2013 yılında sisteme dâhil edilen Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT), öğretmen adaylarının yalnızca genel yeterlikleri değil, aynı zamanda kendi branşlarındaki mesleki bilgi düzeylerini de ölçmeyi amaçlayan alan temelli bir değerlendirme süreci olarak kurgulanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. KPSS öğretmenlik alan sınavları (2013-2024)

KPSS Öğretmenlik Alan Sınavları (2013-2024)	
Sınav Bölümü	İçerik Açıklama
Genel Yetenek ve Genel Kültür	120 soru (60 GY + 60 GK)
Eğitim Bilimleri	80 soru
ÖABT	<p>Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği için 45 Alan Bilgisi + 30 Alan Eğitimi sorusu, toplam 75 soru.</p> <p>Diğer Branşlar: 60 Alan Bilgisi + 15 Alan Eğitimi sorusu, toplam 75 soru.</p>
KPSS P121 puanı	ÖABT uygulanan alanlar için kullanılır. Genel yetenek ve genel kültür (GY-GK): %15; Eğitim Bilimleri: %20; ÖABT: %50.
KPSS P10 Puanı	ÖABT uygulanmayan alanlar için kullanılır. Genel yetenek ve genel kültür (GY-GK): %30; Eğitim Bilimleri: %40.
ÖABT'nin zorunlu olduğu alanlar	Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (İngilizce, Almanca), Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Beden Eğitimi, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri.

AGS (Akademi Giriş Sınavı) öncesinde kamu okullarında öğretmen olarak atanabilmek için izlenen süreç ve aranan temel koşullar şu şekilde özetlenebilir: (1) Öğretmen yetiştirme lisans programlarından ya da Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans / Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarından birini başarıyla tamamlamış olmak, (2) KPSS'de ilgili alan puan türünde en az 50 puan almış olmak, (3) her alan için belirlenen kontenjanın üç katı aday arasında yer alarak sözlü sınava çağrılmak, (4) video kaydı alınan yaklaşık 45 dakikalık mülakattan başarılı sonuç elde etmek, (5) KPSS puanı ile sözlü sınav puanının eşit ağırlıklı ortalaması (%50 + %50) esas alınarak yapılacak sıralamada atama hakkı kazanmak.

Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasıyla Türkiye'de öğretmen atama sisteminde yapısal anlamda bir değişikliğe gidildi: Bakanlık, KPSS ve mülakat uygulaması kaldırılarak yerine Millî Eğitim Akademisi çatısı altındaki çok aşamalı bir modeli hayata geçirdi. Mülakat hususu ile ilgili Eğitim-Bir-Sen uzun bir süredir endişelerini ifade etmiştir ve mağduriyet oluşturan mülakat uygulaması yerine adil bir istihdam modeli hayata geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2024). Yeni AGS (Akademi Giriş Sınavı), öğretmen adaylarının sözel ve sayısal akıl yürütme becerileri ile eğitim mevzuatı ve genel kültür alanlarındaki yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan çoktan

seçmeli bir sınav olduğu bildirilmiştir. Branşa göre değişmekle birlikte, bazı alanlarda AGS puanının %50'si ile ÖABT puanının %50'si birleştirilerek MEB-AGS puanı hesaplanmaktadır (Tablo 6). Yabancı dil öğretmenliklerinde ise AGS ve YDS/e-YDS puanlarının ortalaması dikkate alınır. Belirlenen puan eşliğini aşan adaylar, Millî Eğitim Akademisi bünyesinde teorik bilgi ve uygulama temelli içeriklerden oluşan bir hazırlık programına dâhil edilmektedir. Eğitim süresi, mezuniyet durumuna göre farklılaşır: *Eğitim fakültesi mezunları* için her biri 10-14 hafta süren 3 dönemlik bir program öngörülmekte olup bu süre yaklaşık **7-10 ay** arasındadır. *Diğer fakültelerden mezun* olanlar için ise 4 dönemlik bir eğitim planlanmakta ve bu da yaklaşık **10-14 aylık** bir süreye denk gelmektedir. Eğitim sonunda elde edilen başarı, akademik performans ve sınıf içi uygulamalardan alınan değerlendirme puanları esas alınarak atamaya esas başarı puanı hesaplanmaktadır. Bu yapısal dönüşümün gerekçesi, öğretmen adaylarının yalnızca bilgi birikimi değil mesleki yeterlik, beceri, tutum ve değerleriyle de değerlendirilmesini sağlayacak daha bütüncül bir sürece geçilmesi istemidir. MEB'e göre yeni sistem, adayların mesleki yetkinliğini daha iyi ölçüp eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlıyor. Önceki KPSS-mülakat ikilisinde torpil kaygıları gündeme gelmişti; yeni model bu eleştirileri ortadan kaldırmayı hedefliyor. Bununla birlikte, çok aşamalı ve uzun süren bu yapı bürokratik yükü artırabilir; ayrıca eğitim ve değerlendirme süreçlerinde seçici ölçütler konulmazsa objektiflik riski doğabilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024f; Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2025)

Tablo 6. AGS öğretmenlik alan sınavları (2025)

AGS Öğretmenlik Alan Sınavları (2025)	
Sınav Bölümü	İçerik Açıklama
AGS Oturumu	↘ 80 soru, (sözel ve sayısal yetenek, Türkiye coğrafyası, eğitim mevzuatı vb.)
ÖABT Oturumu	↘ 50 soru, adayın alan bilgisi ↘ Yabancı dil öğretmenliği adayları için AGS puanının %50'si ile Yabancı Dil Seviye Tespit Sınavı (YDS veya e-YDS) puanının %50'si alınarak MEB-AGS puanı hesaplanacaktır.

KPSS, çoktan seçmeli test formatıyla adayların genel akademik yeterliklerini değerlendirmeye yönelik olarak kurgulanmıştır. ÖABT ise bu yapıya, adayların branş bazındaki uzmanlık düzeyini ölçen bir bileşen olarak dâhil edilmiştir. Ancak bu sınav temelli model, öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu yapısına uygunluğu konusunda uzun süredir eleştirilmekte; özellikle sınıf içi etkileşim, pedagojik yeterlik, iletişim

gücü ve liderlik kapasitesi gibi alanlarda yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Araştırmalar, mevcut test sisteminin öğretmenlikte gerekli olan yüksek düzey bilişsel becerileri, duyuşsal özellikleri ve 21. yüzyıl becerilerini (örneğin problem çözme, eleştirel düşünme, üst biliş, etkili iletişim) ölçmede sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca KPSS'nin Eğitim Bilimleri ve ÖABT bileşenlerinde yer alan soruların kapsam geçerliliği düşük bulunmakta; bu soruların çoğunlukla alt düzey bilgi alanlarına odaklandığı belirtilmektedir. Söz konusu sınav sistemi, öğretmenliğin gerektirdiği bütüncül mesleki donanımı değerlendirme açısından içeriksel ve yapısal yetersizlikler barındırmaktadır. Bu eleştiriler doğrultusunda, öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin yapısal olarak yeniden tasarlanması gerektiği yönünde bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Bakanlık, Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile merkezi sınav odaklı sistemin sınırlılıkları resmî düzeyde kabul edilerek, yerini çok aşamalı, uygulamaya dayalı ve öğretmenlik mesleğine özgü bir değerlendirme süreci öngören yeni bir modele geçmektedir. Bu yeni yaklaşım doğrultusunda kurulan Millî Eğitim Akademisi ile öğretmen adaylarının yalnızca bilgi düzeylerini değil; aynı zamanda tutum, beceri ve mesleki değerlerini ölçmeyi amaçlayan bütüncül bir sistem geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu sistemin ilk adımı niteliğinde olan AGS, adayları yalnızca akademik başarıya göre değil, aynı zamanda pedagojik yeterlikleri, mesleki eğilimleri ve gelişime açıklıkları temelinde de değerlendiren çok boyutlu bir seçme aracı olarak kurgulanması amaçlanmaktadır. Böylece öğretmenlik mesleğine geçiş süreci, sadece rekabetçi test skorlarına dayanan geleneksel sınav modeli olmaktan çıkarılması; bunun yerine etik, pedagojik ve profesyonel nitelikleri merkeze alan, çok katmanlı ve daha nitelikli bir değerlendirme yapısının benimsenmesi söz konusudur (Gür ve ark., 2018; Kala ve Çakır, 2016; T.C. Resmî Gazete, 2002, 2024; Yıldırım ve ark., 2012).

AGS ile KPSS sistemi arasındaki en önemli fark, öğretmenlik alanına özgü tek bir sınavın devreye girmesidir. KPSS'de genel yetenek/öğretmenlik testleri ile ÖABT sınavları ayrı zamanlarda uygulanırken, AGS bunları tek çatı altında toplamaktadır. AGS'nin, Millî Eğitim Akademisi'nin belirlediği öğretmenlik yeterlikleri çerçevesinde sorular içermesi planlanırken eski KPSS/ÖABT daha çok akademik bilgiye yöneliktir. AGS'de puanların standart puana dönüştürülmesi uygulaması da önceki sisteme göre farklı bir hesaplama yöntemi sunmaktadır. Akademi'nin getirdiği yeni sistemle birlikte, öğretmen atamalarında mülakat (sözlü sınav) uygulaması kaldırılmıştır. Böylece kamuoyunda uzun süredir tartışma konusu olan ve liyakat ilkesine zarar verdiği gerekçesiyle eleştirilen mülakat süreçleri sona ermiştir. Yeni uygulamada, AGS ve alan sınavı sonuçlarına göre en yüksek başarı puanına sahip adaylardan başlayarak, atama yapılacak kadro sayısı kadar aday Millî Eğitim Akademisi'ne kabul edilecektir. Bu sayede önceki KPSS tabanlı modelde uygulanan ve atanacak öğretmen sayısının üç katı kadar adayın mülakata çağırılması yöntemi de tamamen

terk edilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Kanunu'na göre hazırlık eğitimi, Millî Eğitim Akademisi tarafından yürütülecek olup; bu eğitim, teorik ve uygulamalı derslerden oluşacaktır. Eğitim içeriği, MEB tarafından belirlenen öğretmenlik meslek yeterlikleri temel alınarak kurgulanacaktır. Adaylar, her bir teorik dersten en az iki yazılı sınava tabi tutulduğu ve bu sınavlardan 100 üzerinden en az 60 puan alanlar başarılı sayıldığı; başarısız olanlara ek sınav hakkı tanındığı; ek sınavda da başarısız olunması durumunda adayın Akademi ile ilişkisi kesileceği bildirilmiştir. Ayrıca adaylar, staj kapsamında yürütülen uygulama süreçlerinde üç ayrı performans değerlendirmesine tabi tutulacaktır. Hazırlık eğitimi süresince devam zorunluluğu bulunmaktadır. Sağlık gerekçeleri dışında, toplamda en fazla 20 gün devamsızlık yapılmasına izin verilir. Bu sınırı aşan ya da mazereti Bakanlıkça uygun görülmeyen adayların kayıtları dondurularak sonraki dönemlere devredilir. Hazırlık eğitimi, Millî Eğitim Akademisi bünyesinde kurulacak olan eğitim ve uygulama merkezlerinde yürütüleceği de belirtilmektedir. (Adıgüzel, 2013; Korkmaz ve Ünsal, 2016; Millî Eğitim Bakanlığı, 2024g).

Uluslararası karşılaştırmalara bakıldığında ise Akademi'ye benzer yaklaşımlar dikkati çeker. Finlandiya'da öğretmen eğitimi programlarına başvuruların %10'dan azı kabul edilir ve adaylar yazılı sınav, motivasyon mülakatı ile grup çalışmalarından oluşan çok aşamalı bir seçme sürecinden geçirilir. Singapur'da en yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler arasından titizlikle seçilen adaylar kapsamlı pedagojik eğitimden geçirilir. Güney Kore'de ise öğretmen adayları merkezi öğretmenlik sınavlarını ve bölgesel sınavları geçmek zorundadır; süreç yüksek derecede merkezîyetçi ve rekabetçidir. Bu karşılaştırmalar, çok boyutlu seçim ve yetiştirme modellerinin genel olarak öğretmen kalitesini artırmayı hedeflediğini göstermektedir. Bu üç ülkede de öğretmenliğe seçilme süreci yalnızca sınavla değil; karakter, yetkinlik, uygulama becerisi ve mesleki motivasyon gibi unsurların bütüncül değerlendirilmesine dayanır (Ng, 2017; OECD, 2020b; Sahlberg, 2011).

3.2. Kurumsal Rasyonalite ve Stratejik İşlev

Nitelikli öğretmen seçimi, yalnızca akademik başarıya değil; öğretmenliğe yatkınlık, alan ve pedagojik bilgi düzeyi, iletişim becerileri ile öğrenmeye ve insana yönelik tutum gibi çok boyutlu yetkinliklerin bir arada değerlendirilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Ancak Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme sisteminin, nitelikten çok niceliğe odaklı bir yaklaşımla kurgulandığı; bu yapının, ülkenin gerçek öğretmen ihtiyacıyla uyumlu olmadığı görülmektedir. Uluslararası uygulamalar, öğretmen seçimi konusunda iki temel modele işaret etmektedir. İlkinde, Finlandiya, Japonya, Avusturya, Danimarka ve Estonya gibi ülkeler; öğretmen yetiştirme programlarına sınırlı kontenjanla, seçici ölçütler doğrultusunda öğrenci kabul etmektedir. Bu sis-

tem, erken aşamada sıkı bir eleme yaparak az sayıda fakat yüksek nitelikli öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir. İkinci modelde ise Portekiz, Yunanistan, Rusya ve Brezilya gibi ülkeler, öğretmen yetiştirme programlarına geniş katılımı kabul eder; ancak mezuniyet ya da istihdam öncesi süreçlerde ayrıştırıcı değerlendirme araçlarıyla nitelikli adayları belirlemeye çalışır. Türkiye, uygulamaları itibarıyla bu ikinci grupta yer almaktadır. Pedagojik formasyon programlarının yaygınlaştırılması ve seçmeli derslerle öğretmenliğe geçişin kolaylaştırılması, öğretmenliğe yönelik yeterlik kriterlerinin zayıflatılmasına yol açmış; bu durum, atama bekleyen öğretmen adayı sayısının hızla artmasına ve arz-talep dengesizliğinin derinleşmesine neden olmuştur. Bu çerçevede yürütülen öğretmen yetiştirme politikalarının, sistemin insan kaynağı kapasitesine ve istihdam projeksiyonlarına dayalı bir planlamadan uzak olduğu görülmektedir. Özellikle pedagojik formasyon süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik YÖK tarafından atılan adımlar, eğitim sisteminin öğretmen ihtiyacını eğitim fakülteleri aracılığıyla karşılayamayacak bir kriz durumunda olduğu varsayımı üzerine inşa edilmiştir. Ancak öğretmen niteliği söyleminin öne çıkarıldığı bir sistemde, bu tür uygulamaların söz konusu iddia ile çeliştiği açıktır. Eğitim fakülteleri, nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda herhangi bir performans değerlendirme ya da hesap verebilirlik mekanizmasıyla karşı karşıya değildir. Mevcut atama sisteminde yer alan KPSS ve mülakat uygulaması, nitelikli öğretmen seçimini sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Gerçek anlamda nitelikli öğretmenlerin sisteme kazandırılabilmesi için çoklu değerlendirme araçlarına dayanan, kapsamlı ve güvenilir seçme sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak sistem düzeyinde yapısal reformlar yapılmadan mülakatın tek başına güvenilir ve kabul gören bir ölçme aracı hâline gelmesi mümkün görünmemektedir. Dahası, mülakat aşaması, öğretmenlik mesleğine uygun adayların belirlenmesinde yalnızca sürecin son halkasını temsil etmektedir; oysa çözüm bekleyen temel meseleler hâlâ sistemin başlangıç kademelerinde bulunmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçleri, ülkenin orta ve uzun vadeli öğretmen ihtiyacıyla daha uyumlu bir yapıya kavuşturulmalıdır. Öğretmen arzının plansızca artırılmasının sosyoekonomik etkileri sistematik biçimde analiz edilmeli; bu doğrultuda öğretmen yetiştirme politikaları, nitelik merkezli bir anlayışla yeniden tasarlanmalıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Sunar, 2024).

7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu, 18 Ekim 2024 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve öğretmenlik mesleğinin yasal ve kurumsal çerçevesini yeniden tanımlamıştır. Bu kanun ile birlikte, öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde merkezi bir rol üstlenecek olan Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması hükme bağlanmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Tutanak Dergisi'nde yer alan bahse konu *Kanun'un gerekçesi* aşağıda özet halinde sunulmuştur (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2024; T.C. Resmî Gazete, 2024):

Eğitimde kaliteyi yükseltmenin yolunun, bilimsel gelişmelerin ışığında donanımlı bireyler yetiştirmekten geçtiği, bu bağlamda öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutum yönünden güçlü bir formasyonla mesleğe hazırlanmasının zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Kanun gerekçesinde yer alan ifadeler, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda eğitim sisteminin dönüşümünü sınıfa taşıyan stratejik aktörler olarak konumlandığını göstermektedir. Eğitime yapılan her yatırımın anlam kazanması, bu yeniliklerin sınıf ortamına taşınmasıyla mümkündür ve bu geçişin temel taşı öğretmenlerdir. Bu çerçevede öğretmenlerin çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde sürekli gelişen pedagojik donanımlarla desteklenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin yaş ortalamasının 40'ın altında olması, bu kitlenin uzun yıllar sistem içinde kalacağını göstermekte; bu nedenle meslek öncesi eğitimden başlayarak hizmet süresince güncellenen bilgi ve becerilerle desteklenmeleri kaçınılmaz hâle gelmektedir. Kanunla birlikte kurulması öngörülen Millî Eğitim Akademisi, hem yeni öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında hem de görevdeki öğretmenlerin mesleki gelişiminde sistematik ve sürdürülebilir bir yapı kurmayı hedeflemektedir. Akademi bünyesinde oluşturulacak eğitim ve uygulama merkezlerinde istihdam edilecek uzman eğiticiler, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik çok boyutlu ve uygulama temelli eğitimler sunacaktır. Bu süreçte üniversitelerin, özellikle eğitim fakültelerinin akademik katkılarından da yararlanılması planlanmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi oldukça dağınık bir yapı sergilemektedir. Sadece altı alanda öğretmenler eğitim fakülteleri aracılığıyla yetiştirilirken, 20'den fazla branşta farklı fakülteler de bu sürece dâhil olmaktadır. Hâlen istihdam edilen 62 öğretmenlik alanının büyük bölümü eğitim fakülteleri dışında yetişen mezunlardan oluşmaktadır. Bu adaylar, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ya lisans sürecinde seçmeli olarak ya da mezuniyet sonrası aldıkları sertifika programları aracılığıyla edinmektedir. Ancak bu yapı, öğretmen adaylarının görev öncesi pedagojik formasyon açısından yeterince hazırlanmasını engellemekte, özellikle öğretmenlik uygulaması (staj) süresinin kısalığı dikkat çekmektedir. Türkiye'de uygulama süresi yalnızca 96 saat iken, bu süre Fransa'da 216 saat, Belçika'da 160 saat, İspanya ve İtalya'da ise 550 saate kadar ulaşmaktadır. Millî Eğitim Şûralarında sıklıkla dile getirilen eleştirilerden biri, öğretmen yetiştirme programlarının teorik ders ağırlıklı olması ve uygulamalı içeriklerin yetersizliğidir. Oysa etkili sınıf yönetimi, öğretim stratejilerinin profesyonelce uygulanması, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik müdahaleler ve ölçme-değerlendirme becerileri gibi alanlar, ancak güçlü bir uygulama temelli eğitim süreciyle gelişebilir. Bu becerilerden yoksun öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra deneyimlerini yalnızca deneme-yanılma yoluyla edinmeleri, sistemin genel verimliliğini düşürmektedir. Dolayısıyla, nitelikli öğretmen yetiştirme sisteminin kurulması kaçınılmaz bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu hedef doğrultusunda, öğretmen adaylarının yükseköğretimde aldıkları eğitimi

tamamlayıcı nitelikte, 3 veya 4 dönemlik bir “Mesleğe Hazırlık Eğitimi” sürecinden geçmeleri öngörülmektedir. Bu eğitimler Millî Eğitim Akademisi çatısı altında, teorik ve uygulamalı derslerden oluşacak şekilde tasarlanacaktır. Eğitim içeriğinde öğretmenlik meslek bilgisi, özel alan bilgisi ve genel öğretmen yeterliklerine odaklanılacak; böylece öğretmen adaylarının mesleğe yüksek düzeyde hazırlıkla başlamaları sağlanacaktır. Akademi yalnızca öğretmen adayları için değil; eğitim yöneticileri ve denetim görevlileri dâhil olmak üzere tüm eğitim personelinin meslek içi gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir. Kariyer ilerlemeleri, yöneticilik formasyonu ve liyakat kriterleri doğrultusunda yapılacak eğitimler aracılığıyla personelin bilgi ve beceri düzeyleri sürekli güncellenecek; bu yapı, eğitim sisteminin profesyonel kapasitesini artıracaktır. Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması, eğitim sistemine kurumsal işlevsellik kazandırmayı ve kamuda görev alacak personeli daha donanımlı hâle getirmeyi amaçlayan yapısal bir reform niteliği taşımaktadır.

Ancak Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirmedeki bu ihtiyacın giderilmesini öğretmen adaylarının yükseköğretimde aldıkları eğitimi tamamlayıcı nitelikte, 3 veya 4 dönemlik teorik ve uygulamalı derslerden oluşacak şekilde tasarlanmış ve öğretmenlik meslek bilgisi, özel alan bilgisi ve genel öğretmen yeterliklerine odaklanılacak “Mesleğe Hazırlık Eğitimi” sürecinden geçmeleri ile öngörmüştür. Bakanlık böylece öğretmen adaylarının mesleğe yüksek düzeyde hazırlıkla başlamalarını sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca Akademi yalnızca öğretmen adayları için değil; eğitim yöneticileri ve denetim görevlileri dâhil olmak üzere tüm eğitim personelinin meslek içi gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir. Kariyer ilerlemeleri, yöneticilik formasyonu ve liyakat kriterleri doğrultusunda yapılacak eğitimler aracılığıyla personelin bilgi ve beceri düzeyleri sürekli güncellenerek; bu yapının, eğitim sisteminin profesyonel kapasitesini artırılması planlanmaktadır. Bakanlık bu anlamda Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması ile eğitim sistemine kurumsal işlevsellik kazandıran; kamuda görev alacak personeli daha donanımlı hâle getirmeyi amaçlayan yapısal bir değişikliğe gidildiğini belirtmektedir.

3.3. Akademi'ye Yönelik Eleştirel ve Destekleyici Yaklaşımlar

Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması, Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikalarının hem kurumsal hem de yapısal düzeyde yeniden kurgulanmasına yönelik köklü bir değişikliğe gidildiğinin göstergesidir. Bu adım, mevcut yükseköğretim sisteminin üretmiş olduğu öğretmen profilinin yeterliklerine ilişkin eleştirilerin sonucu olmasının yanında aynı zamanda Türkiye'nin ulusal eğitim kapasitesini 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda yeniden yapılandırma ihtiyacının da bir sonucudur. Bu girişim, kamuoyunda ve akademik çevrelerde hem umut hem de kuşku doğuran ikili bir

etki üretmiştir. Bir tarafta, pedagojik formasyon sisteminin niteliğine, hizmet içi eğitimin işlevsizliğine ve öğretmenlik mesleğine hazırlık süreçlerinin yetersizliğine dair haklı eleştiriler yer almakta; diğer tarafta ise yükseköğretimin alanına giren bir eğitim yapısının Bakanlık bünyesinde kurulmasının hukuki, akademik ve yapısal sınırları sorgulanmaktadır. Bu çok katmanlı tartışmaların merkezinde yer alan temel soru şudur: Millî Eğitim Akademisi, öğretmenlik mesleğine hazırlıkta niteliksel bir sıçrama sağlayabilecek mi, yoksa öğretmen yetiştirme süreçlerini daha da karmaşıklaştıran bürokratik bir ara yapı mı olacaktır? Bu bölümde sunulacak olan görüşler, Millî Eğitim Akademisi'ne dair algıların hangi değer temellerinden beslendiğini, hangi gerekçelere yaslandığını ve ne tür beklentiler ya da endişeler etrafında şekillendiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Amaç, yalnızca bir kurumun varlığını meşrulaştırmak ya da yadsımak değil; Türk eğitim sistemi içinde işlevsel, adil ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modelinin nasıl kurulabileceğine dair farklı perspektifleri analitik bir çerçevede değerlendirmektir. Zira eğitimde reformun başarısı, sadece yapısal değişikliklerle değil, bu değişikliklerin nasıl algılandığı ve sistemin hangi bileşenleriyle ne derece uyumlu olduğu ile de doğrudan ilişkilidir.

3.3.1. Akademi'ye Getirilen Yapısal ve Pedagojik İtirazlar

Millî Eğitim Akademisi'ne yönelik eleştirilerin başlıca dayanak noktası, bu yapının diğer kamu kurumlarındaki akademik yapılarla statü ve misyon açısından uyum göstermediği iddiasıdır. Ancak, kamu kurumları bünyesindeki Akademiler, kendilerine özgü kurumsal hedefler doğrultusunda farklı eğitim programları uygulamaktadır. Örneğin, Diyanet Akademisi din hizmetleri alanında görev alacak personelin mesleki formasyonuna odaklanmakta; Millî İstihbarat Akademisi ise istihbarat ve güvenlik alanlarında lisansüstü eğitim ve bilimsel faaliyetlerle bu alanda akademik bir zemin oluşturma amacı gütmektedir. Polis Akademisi, Emniyet Teşkilatı için akademik ve uygulamalı eğitim sunan bir yükseköğretim kurumuyken; Türkiye Adalet Akademisi, mesleğe kabul edilmiş ancak henüz göreve başlamamış yargı mensuplarını, yani hâkim ve savcılarını yetiştirmeye odaklanmaktadır. Dolayısıyla, bu kurumlar hâlihazırda bir meslek diplomasına sahip bireyleri yeniden yetkinleştirme çabasından ziyade, meslek içi veya lisansüstü gelişim süreçlerini yürütmektedir. Millî Eğitim Akademisi'ne yönelik eleştiriler, kurumsal gereklilik, akademik yeterlik, özerklik ve yükseköğretim sistemiyle uyumluluk gibi çok yönlü parametreler etrafında şekillenmektedir. Özellikle mevcut durumda 97 eğitim fakültesi bulunmasına rağmen yeni bir yapının ihdas edilmesi, kamu kaynaklarının verimliliği ve kurumsal yetki çakışması açısından tartışmaya açıktır. Ayrıca, Akademi'nin 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile olan hukuki uyumu ve bilimsel bağımsızlık konusunda taşıdığı eksiklikler eleştirilmektedir.

Pedagojik formasyon uygulamalarının yetersizliği gerekçesiyle Akademi'nin kurulduğu dikkate alındığında, yeni yapının bu eksiklere ne derece cevap vereceği belirsizliğini korumaktadır. Mülakat uygulamasının kaldırılması sonrasında hayata geçirilen yeni seçme süreçlerinin liyakat ilkesiyle ne ölçüde uyumlu olduğu ise henüz somut etki analizleriyle desteklenmemiştir. Tablo 7'de sunulan değerlendirmeler, Millî Eğitim Akademisi'ne yönelik eleştirel yaklaşımların dayandığı temel varsayımları ortaya koymakta ve bu kurumun millî eğitim sistemi içindeki konumunu sorgulayan argümanlara yer vermektedir (Sunar ve ark., 2024).

Tablo 7. Millî Eğitim Akademisi'ne olumsuz yaklaşımlar

Millî Eğitim Akademisi'nin Kurulmasını Yanlış Bulanların Argümanları	
Sıra No	Görüşler
1	YÖK çatısı altında faaliyet gösteren 97 Eğitim Fakültesi, hâlihazırda yaklaşık 200 bin öğretmen adayına yönelik teorik ve uygulamalı eğitim programları sunmaktadır. Bu kurumsal yapı, öğretmen yetiştirme sürecinde yükseköğretim sisteminin merkezi bir rol üstlendiğini göstermektedir. Ancak Millî Eğitim Akademisi'nin benzer işlevler üstlenerek sisteme dâhil olması, öğretmen eğitimi alanında görev ve yetki paylaşımında belirsizliklere neden olabilir. Akademi ile eğitim fakülteleri arasında oluşabilecek kurumsal örtüşmeler; rol çatışması, kurumsal yetki aşımı ve yönetimde çok başlılık gibi yapısal sorunların ortaya çıkma riskini artırmaktadır.
2	Öğretmen adaylarının niteliği ile ilgili sorunlar olduğu yapılan tüm araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Öğretmen yetiştirmede sorun varsa sorunu var eden nedenlere odaklanmak gerekir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında öğretmenler iyi yetiştirmiyorsa yükseköğretim kurumlarının öğretmen adayı seçimi, öğretim programlarının düzeltilmesiyle çözülebilir.
3	Millî Eğitim Akademisi girişimi ile MEB üniversiteye benzemeye çalışmaktadır. MEB, öğretmen yetiştirmede üniversitenin rol ve sorumluluklarını üstlenmemelidir.
4	Üniversitelerde verilen pedagojik formasyon ve alan bilgisi eğitiminin yetersiz olduğu gerekçesiyle Millî Eğitim Akademisi kuruldu. Ancak Akademi'de verilmesi planlanan eğitimin yeterli olacağına garanti de yoktur.
5	Millî Eğitim Akademisi bünyesinde öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasına yönelik kuramsal ve uygulamalı eğitim süreçlerinin yürütülmesi planlanmaktadır. Bu kapsamda, öğretmen seçimine ilişkin mülakat süreci zamana yayılmış bir değerlendirme biçimine dönüştürülse de, söz konusu yeni uygulamanın mevcut mülakat sisteminde yaşanan sorunları ne ölçüde giderdiğine dair bilimsel bir etki analizine henüz rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, yönetsel değişikliğin öğretmen alımındaki nesnellik ve liyakat düzeyine katkısı, veri temelli olarak ortaya konmamıştır.
6	Hazırlık eğitimi alacak olan kişilerin statüsü belirsizdir. Üniversite öğrencisi olmayan, öğretmen de olmayan bu kişileri asgari ücret düzeyinde ve öğretmenlik mesleğinin itibarını aşağıya çekecek seviyede bir hayat kalitesine maruz bırakmak haksızlıktır. Eğer burada verilecek olan eğitim, kurs ise bir yıl uzun bir süredir. Akademi isminin hakkı olan akademik eğitim verilecekse, hazırlık eğitimi sonunda yüksek lisans derecesi verilmesi gerekmektedir.

Sıra No	Görüşler
7	Kamu kurumları bünyesinde faaliyet gösteren akademik yapılar, genellikle mevcut bir meslek diplomasına sahip bireyleri yeniden eğitime amacı gütmemektedir. Bu kurumlar, meslek öncesi veya meslek içi uzmanlık geliştirme misyonu doğrultusunda işlev görmektedir. Örneğin, Millî İstihbarat Akademisi, istihbarat, güvenlik ve strateji gibi özgün uzmanlık alanlarında lisansüstü düzeyde eğitim programları sunmakta ve bilimsel araştırmalar gerçekleştirmektedir. Benzer şekilde, Türkiye Adalet Akademisi, mesleğe kabul edilmiş ancak henüz göreve başlamamış hâkim ve savcı adaylarına yönelik mesleki temel eğitim vermektedir. Diyanet Akademisi ve Polis Akademisi ise, kendi kurumsal alanlarında mesleki yeterlilikleri artırmaya yönelik yapılandırılmış programlar sunmaları açısından bu çerçevede değerlendirilebilir.
8	Millî Eğitim Akademisi, özel öğretim kurumlarında çalışacak öğretmenleri kapsamamaktadır. Eğer Akademi, öğretmenlerin niteliğini artırmak için kurulduysa özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenin sistem dışında kalması tutarsızlık arz etmektedir.

3.3.2. Eğitim Reformu Bağlamında Akademi'ye Yönelik Pozitif Tutumlar

Millî Eğitim Akademisi'nin kuruluşunu yerinde bir adım olarak değerlendiren ve bu kurumun öğretmen niteliğini yükseltme noktasında işlevsel bir rol üstleneceğini savunan görüşler, söz konusu yapıyı Türk eğitim sisteminde uzun yıllardır süregelen öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim alanlarındaki yapısal yetersizliklere yönelik kurumsal bir reform çabası olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre Akademi, sadece bir organizasyonel yenilik değil; aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin profesyonel standartlar temelinde yeniden inşasına yönelik stratejik bir değişim çabası olduğu düşünülmektedir. Özellikle hizmet içi eğitimlerin işlevsizleşmesi, KPSS ve ÖABT gibi merkezi sınavların öğretmenliğe özgü yeterlilikleri ölçmede yetersiz kalması, pedagojik formasyon sürecinin niteliksiz ve denetimsiz hale gelmesi gibi sorunların, Akademi'nin varlığını gerekçelendiren temel eksenleri oluşturduğu ileri sürülmektedir. Akademi, yalnızca yeni aday öğretmenlerin değil, aynı zamanda mevcut öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimini sürekli ve bütüncül bir yaklaşımla destekleyecek kurumsal bir platform olarak görülmektedir. Uygulamalı eğitim sürelerinin OECD ortalamalarının oldukça gerisinde olması ve mezuniyet sonrası mesleki becerilerin eksikliği, öğretmenliğe hazırlıkta yeni bir eğitim fazına duyulan ihtiyacı daha da görünür kıldığı; Akademi'nin, nitelikli eğitim kadroları, yapısal değerlendirme araçları ve çoklu yeterlik ölçme sistemleriyle bu açığı kapatabileceği düşünülmektedir. Tablo 8'de sunulan görüşler, bu beklentileri gerekçelerle temellendirmektedir.

Tablo 8. Millî Eğitim Akademisi'ni destekleyen yaklaşımlar

Millî Eğitim Akademisi'nin Kurulmasını Doğru Bulanların Argümanları	
Sıra No	Görüşler
1	Öğretmenlik mesleğinin yalnızca akademik bilgiyle değil; iletişim becerisi, pedagojik duyarlılık, tutum, etik duruş ve sınıf içi etkileşim kapasitesiyle bütünsel biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Akademi ile amaçlanan, öğretmen adaylarını sadece çoktan seçmeli sınav sonuçlarına göre değil, mesleğe uygunluk düzeylerini çoklu ölçme araçlarıyla analiz ederek seçmek ve yetiştirmektir. Bu yaklaşımla, bilişsel yeterliklerin yanı sıra sınıf yönetimi, etkili iletişim, motivasyon oluşturma ve pedagojik sezgi gibi mesleki başarıyı belirleyen sessiz nitelikleri de değerlendirme kapsamına alması beklenmektedir. Adayların ders anlatma denemeleri, gözlem temelli değerlendirmeler ve yapılandırılmış mülakatlarla desteklenen bu yeni sistem; bilimsel geçerlik ve uygulama temelli ölçütleri öncelikle Türk eğitim sisteminin öğretmen profilinde yapısal bir kalite dönüşümünü hedeflemektedir. Akademi ile eğitim sistemine nitelikli, istekli ve mesleğe hazır öğretmenler kazandırılabilir .
2	Mevcut öğretmen atama sürecinde temel alınan KPSS, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilişsel yeterlilikleri yalnızca sınırlı ölçüde değerlendirebilmektedir. Özellikle problem çözme, akıl yürütme, iletişim kurma, üst bilişsel farkındalık gibi 21. yüzyıl becerileri ile tutum, motivasyon ve değer yönelimleri gibi duyuşsal özelliklerin ölçümünde; sınavın hem içerik kapsamı hem de yapısal tasarımı bakımından ciddi sınırlılıklar barındırdığı gözlenmektedir. Bu durum, öğretmen seçiminde mesleki yeterliliği bütüncül bir şekilde değerlendiren daha derinlikli yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.
3	Pedagojik formasyonun kolay erişilebilir, seçici olmayan, denetimsiz ve akredite edilmiş halde olması, öğretmenliğe girişin kalite filtrelerini zayıflatmaktadır, aynı zamanda pedagojik formasyon uygulamalarında herhangi bir kalite standardı bulunmamaktadır. Millî Eğitim Akademisi, doğru tasarlanır ve uygulanırsa pedagojik formasyon sorununu çözebilme potansiyeline sahiptir.
4	Lisans eğitiminin ardından Millî Eğitim Akademisi bünyesinde sunulacak mesleğe hazırlık programlarının, öğretmenlik yeterliklerini kazandırma işlevi açısından önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Akademinin, öğretmen eğitimine uygulama temelli bir yaklaşım kazandırarak uluslararası başarılı modellerle uyumlu bir yapı sunması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerinin daha bütüncül ve denetimli biçimde yürütülmesini amaçlayan, MEB'e bağlı özel bir akademik yapılanma kurulması uzun süredir dile getirilen bir ihtiyaç olarak gündemde yer almaktadır.
5	Millî Eğitim Akademisi'nin kuruluş amacı, yalnızca aday öğretmenlerin planlı ve aşamalı bir mesleğe hazırlık sürecinden geçmesini sağlamakla sınırlı değildir; aynı zamanda görevdeki öğretmenler ile eğitim yöneticilerinin sürekli mesleki gelişimlerine katkı sunmayı da kapsamaktadır. Bu yapılanma, Türk eğitim sisteminde uzun süredir eleştirilen hizmet içi eğitim uygulamaları ile aday öğretmen yetiştirme süreçlerindeki yapısal boşlukları gidermeye yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin yanı sıra, eğitim yönetimi ve denetimi gibi uzmanlaşmış alanlarda çalışan ya da çalışacak personelin; bilimsel temellere dayalı, güncel gelişmeleri dikkate alan ve sistematik biçimde tasarlanmış mesleki gelişim programlarına erişimi, bu sayede daha sürdürülebilir ve nitelikli bir hâle gelmesi beklenmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin yönetim yeterliklerinin kazandırılması ve kariyer ilerlemelerinin desteklenmesi yönünde kurumsal bir zemin oluşturma potansiyeline sahiptir.

Sıra No	Görüşler
6	Türkiye'de öğretmenlik mesleğine hazırlık kapsamında yükseköğretim düzeyinde sunulan uygulamalı eğitim süresi, yalnızca 30 gün (96 saat) ile sınırlıdır. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf içi deneyim kazanma olanaklarının oldukça kısıtlı olduğunu göstermektedir. Oysa birçok Avrupa ülkesinde bu süre oldukça yüksektir: İtalya ve İspanya'da 550 saat, Hollanda'da 370 saat, Fransa'da 216 saat ve Belçika'da 160 saatlik uygulamalı öğretim deneyimi sunulmaktadır. Türkiye, bu veriler ışığında, öğretmenlik uygulaması açısından OECD ülkeleri arasında en düşük süreye sahip ülkelerden biri konumdadır. Millî Eğitim Akademisi'nin devreye girmesiyle, öğretmen adaylarının uygulama temelli eğitim sürelerinin hem nicelik hem de nitelik bakımından artırılması hedeflenmekte; bu sürenin 500 ila 600 saat aralığına çıkarılması planlanmaktadır. Böylece, adayların sahaya daha donanımlı ve deneyimli şekilde katılımı amaçlanmaktadır.
7	Millî Eğitim Akademisi, Türk eğitim sisteminde yatay kariyer modellerinin oluşturulmasında aracı olabilir. "Mentor/Danışman Öğretmen", "Akademik Lider", "Sınıf İçi Uzman" gibi rollerle öğretmenliğin yatayda derinleşmesini sağlanabilir. Bu roller finansal ve statüsel ödüllerle desteklenebilir.
8	Akademi bünyesinde, öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine coğrafi olarak yakın ve erişilebilir eğitim ve uygulama merkezleri aracılığıyla, uzman eğiticiler eşliğinde sürdürülebilir mesleki gelişim programları yürütülmesi hedeflenmektedir. Bu yapının, yerinden uygulama gücünü akademik destekle bütünleştirerek, öğretmen yetiştirme sürecini sahaya daha yakın ve işlevsel kılmaya önemli bir aşamadır.
9	Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme süreçleri, tek tip bir model yerine çoklu kurumsal yapılar aracılığıyla yürütülmektedir. Lise düzeyindeki derslerin büyük kısmına yönelik öğretmen adayları, ağırlıklı olarak eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri ve bazı diğer fakültelerde yetiştirilmektedir. Ancak kamuya atanan toplam 62 öğretmenlik alanı, eğitim fakülteleri dışındaki yükseköğretim birimlerinden mezun olan bireylerden oluşmaktadır. Bu durum, öğretmen eğitimi alanında program bütünlüğü ve pedagojik yeterliliklerin homojen biçimde kazandırılması açısından çeşitli sorunları gündeme getirmektedir. Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasıyla birlikte, hem mesleğe hazırlık sürecinde hem de görev süresince sunulacak sistematik gelişim programları aracılığıyla öğretmen adaylarına bütüncül ve uygulamaya dayalı bir mesleki yeterlik kazandırılması hedeflenmektedir. Bu yapı, öğretmenliğin yalnızca akademik bilgiye değil, aynı zamanda sahaya dayalı deneyim ve mesleki donanıma dayalı bir meslek olarak kurumsallaşmasına katkı sağlayabilir.
10	Öğretmen adayları, hazırlık ya da adaylık süreçlerinde mesleki becerilerini geliştirecek yeterli düzeyde uygulamalı eğitim olanaklarına erişememektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi büyük ölçüde teorik derslere dayalı bir yapıya sahip olup, öğretme becerilerinin sahada geliştirilmesine imkân tanıyan uygulamalı öğrenme süreçleri oldukça sınırlıdır. Oysa etkili bir öğretmenlik için gereken ders planlama, yöntem ve teknik seçimi, materyal kullanımı, sınıf içi etkileşim yönetimi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi gibi kritik beceriler; ancak sistemli bir uygulama süreciyle anlamlı şekilde geliştirilebilir. Benzer şekilde, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere uygun öğretim tasarımı yapabilme kapasitesi de sadece teorik bilgiyle değil, gerçek sınıf ortamlarında kazanılan deneyimle mümkündür. Bu uygulama eksikliği, öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra gerekli yeterlikleri deneme-yanılma yoluyla edinmelerine neden olmakta; bu durum hem öğretim sürecinin verimliliğini düşürmekte hem de öğrencilerin öğrenme fırsatlarını sınırlandırmaktadır.
11	MEB'deki mevcut hizmet içi eğitim sistemi; içeriği sabit ve pasif katılıma dayalı yapısıyla kısmen işlevsizleşmiştir. Eğitimler çoğu zaman biçimsel bir görev olarak görülmekte, öğretmenler için mesleki doyum ve gelişim sağlanamamaktadır.

Sıra No	Görüşler
12	Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan personelin bir üst göreve atanmasında; öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim süreçlerinden geçerek mesleki yetkinliklerini belgelendirmeleri, ayrıca diğer personelin Millî Eğitim Akademisi çatısı altında alacakları eğitimlerle ehliyet ve liyakatlerini kanıtlamaları, kurumsal yapının işlevselliğini ve stratejik önemini güçlendirebilir. Bu yaklaşım, eğitim sisteminde görev alacak insan kaynağının daha nitelikli, donanımlı ve görevlerine hazırlıklı biçimde istihdam edilmesini destekleyecek; böylece kurumsal kapasite ve performansın artmasına katkı sunabilir.
13	“Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecine dâhil olacağı bir dönem” şeklinde özetlenebilecek yeni öğretmen yetiştirme sürecine mevcut uygulamalardan farklı olarak deneyimli öğretmenlerin ve akademisyenlerin eğitimci olarak Akademi’de görev alması öngörülmektedir. Uzman ve başöğretmen unvanlı öğretmenler, gerekli değerlendirmeler sonucunda eğitim personeli olarak istihdam edilebilecektir.
14	Akademi, öğretmen adaylarını yalnızca sınavla değil, hazırlık eğitimindeki başarılarıyla da değerlendiren çok boyutlu bir sistem sunmaktadır. Bu süreçte başarısız olan adaylar elenecek; dolayısıyla yalnızca sınavı geçen değil, eğitimi başarıyla tamamlayanlar atanabilecektir. Bu model, öğretmenlik gibi yüksek düzeyde duygusal ve sosyal zekâ gerektiren bir mesleğe, salt test puanıyla seçimi aşarak nitelikli bireylerin katılımını sağlayabilir. Öğretmenlik sadece “bilgili” olmakla değil, “etkili” olmayı da gerektiren bir meslektir. Bununla birlikte, eğitim fakültelerindeki nitelik farklılıklarına karşı Akademi, mesleki yeterliği önceleyen bir filtre işlevi görmesini sağlayabilir.

Millî Eğitim Akademisi’ne yönelik algılar ve beklentiler, Türk eğitim sisteminin yapısal, tarihsel ve yönetsel sorunları ekseninde şekillenmektedir. Akademi’nin kurulmasını eleştirenler, bu girişimi mevcut yükseköğretim sistemine alternatif, hatta rekabetçi bir yapı olarak görmekte; bilimsel özerklikten yoksunluğu, statü belirsizlikleri ve pedagojik yeterlik garantisinin olmaması gibi gerekçelerle kurumsal meşruiyetini sorgulamaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştirme sisteminde var olan sorunların kaynağı olarak Akademi dışı nedenlere işaret edilmekte; çözümün, üniversitelerdeki öğretim programlarının ve seçim süreçlerinin iyileştirilmesiyle sağlanabileceği savunulmaktadır. Buna karşın destekleyici yaklaşımlar, Akademi’yi mevcut sistemin zayıf halkalarını tamamlayan bir fırsat alanı olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Akademisi’nin başarısı, yalnızca yapısal varlığına değil; bilimsel özerklik, denetlenebilirlik, kapsayıcılık ve pedagojik derinlik gibi kriterlere ne ölçüde yanıt verdiğine bağlı olarak şekilleneceği; doğru tasarlandığında ve öngörülen yeniliklerin hayata geçirilmesi durumunda bir reform aracına dönüşebileceği düşüncesini beraberinde getirmektedir. Kapsayıcı ve veriye dayalı politika yapım süreçleriyle desteklenmediği takdirde, Akademi’nin öğretmen niteliğini dönüştürme iddiası, yalnızca kurumsal bir illüzyon olarak kalabilir.

3.4. Reformun Sürekliliği: Akademi Modelinin Dayanıklılığı

Millî Eğitim Akademisi, yasal dayanağı oluşturulmuş, Bakanlık tarafından kurumsal tasarımı itibarıyla yüksek potansiyele sahip bir yapı olarak nitelendirilse de eğitim yönetimi literatüründe sıklıkla vurgulanan bir gerçeklik, kurumsal tasarımın kendiliğinden başarı üretmediğidir. Akademi'nin sürdürülebilir şekilde değer üretmesi, yalnızca mevzuatla değil, aynı zamanda stratejik insan kaynağı planlaması, örgütsel yetkinlik, akademik kalite güvencesi, yönetsel bağımsızlık ve pedagojik vizyon ile mümkündür. Akademi'nin eğitim yöneticilerine yönelik liderlik programları yoluyla okul düzeyinde yönetsel etkinliği artırması; öğretmen adaylarının seçme, yetiştirme ve değerlendirme süreçlerini standartlaştırarak kalite güvence sistemine bağlaması; mentörlük temelli staj uygulamalarıyla sahaya dayalı mesleki gelişimi güçlendirmesi ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyen yapılar kurması, kuruma özgü pedagojik katkıların başlıca örnekleri olarak öne çıkmaktadır. Bu yönleriyle Akademi, Türk eğitim sisteminin uluslararası öğretmen yetiştirme standartlarıyla entegrasyonunu kolaylaştırabilir, öğretmenlik mesleğinin toplumsal prestijini yeniden inşa edebilecek stratejik bir kaldıraç dönüşebilir. Ancak, yüksek hedeflerin gölgesinde ciddi yapısal riskler de mevcuttur. Aşağıda sıralanan bu riskler, Akademi'nin beklenen işlevlerini yerine getirmesini engelleyebilecek temel tehdit alanlarını oluşturmaktadır:

- *Yönetici ve Eğitici Seçimi:* Kurum yöneticilerinin ve eğitici kadronun seçiminde gerekli özenin gösterilmemesi, Akademi'nin entelektüel meşruiyetini ve pedagojik güvenilirliğini ciddi biçimde zedeleyebilir.
- *Akademik İnsan Kaynağı:* Türkiye'de pek çok eğitim fakültesi nitelikli öğretim elemanı temininde zorluk yaşarken, Akademi'nin yüksek lisans/doktora düzeyinde pedagojik uzmanlığa sahip, güncel bilimsel literatürü takip eden, araştırma üretkenliği yüksek kadrolarla beslenmesi hususunda zorluklar olabilir. Özellikle ilk imajın iyi oluşması açısından akademik kadroların seçimi Akademi'nin kalitesi için büyük önem taşımaktadır.

Bu yapısal riskleri bertaraf etmek, yalnızca iyi niyetle değil, çok katmanlı stratejik yönelimlerle mümkündür. Bu bağlamda önerilen çözümler şunlardır:

- *Yönetsel Liyakat:* Akademi'nin tepe yöneticileri, yalnızca pedagojik formasyon değil, aynı zamanda kamu yönetimi, stratejik liderlik ve akademik yeterlik alanlarında yetkinlik sahibi kişilerden seçilmeli; atamalar liyakat esasına göre yapılmalı ve 5 yıllık görev güvencesiyle desteklenmelidir. Akademi, hem kendi iç yapısında hem de etki alanındaki kurumlarda liyakat ilkesini tavizsiz uygulamalıdır. Atama ve terfi süreçlerinin objektif, şeffaf ve yetkinlik temelli hale getirilmesi sayesinde eğitim yönetiminde

adalet ve güven pekişecektir. Akademi, siyasi dönüşümlere karşı kurumsal bağımsızlık geliştirmeli; yöneticiler yalnızca performans ve etki değerlendirmelerine göre görevde kalmalı veya değiştirilebilmelidir.

- **Akademik Kadro:** Akademi'nin eğitim politikalarını bilimsel temellere oturtması için yüksek akademik kapasiteyle donatılması şarttır. Üniversiteler ve araştırma merkezleriyle iş birliği yaparak güncel pedagojik yaklaşımları uygulamaya yansıtması ve elde edilen bilimsel bulguları politika geliştirmede kullanması gerekmektedir. Üniversitelerle yapılacak protokoller sayesinde yarı-zamanlı uzman akademisyen istihdamı sağlanmalı; öğretim görevlileri için performans temelli atama ve değerlendirme kriterleri tanımlanmalıdır.
- **Kalite Güvence Sistemi:** Sürdürülebilir bir kalite artışı için Akademi'nin tüm süreçlerini kapsayan bir kalite güvence sistemi kurulmalıdır. Değerlendirme ve akreditasyon mekanizmaları yoluyla ülke çapında tutarlı standartlar sağlanmalı, geri bildirim ve rehberlik ile sürekli iyileştirme kültürü desteklenmelidir. Akademi, bağımsız kalite güvence kurumlarının dış denetimine açılmalı; ölçme-değerlendirme, izleme ve geri bildirim süreçleri objektif dış gözlemlerle yapılandırılmalıdır. Türkiye'de Millî Eğitim Akademisi'nin bağımsız ve kurumsallaşmış bir dış kalite güvence denetimine tabi tutulmasını sağlayacak, resmî ve uzmanlaşmış bir yapı henüz mevcut değildir. YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu) ve bazı sivil akreditasyon kuruluşları, mevcut ulusal deneyimler bakımından dolaylı referans noktaları olarak değerlendirilebilir. Ancak, öğretmen yetiştirme gibi stratejik bir alanda görev üstlenen Millî Eğitim Akademisi için, uzun vadede MEB bünyesinde bağımsız ve sadece öğretmen eğitiminin kalite güvencesine odaklanmış bir Kalite ve Akreditasyon Kurumu'nun kurulması, sistemsel sürdürülebilirlik ve hesap verebilirlik açısından zorunludur. Kısa vadede ise, Akademi bünyesinde kurulacak Kalite Güvence ve Akreditasyon Ofisi, bu yapının kurumsal öncülü olarak yapılandırılmalıdır. Bu ofis; değerlendirme, izleme, sürekli iyileştirme ve dış paydaş geri bildirimi gibi süreçleri sistematik şekilde yürütecek; ayrıca, başlangıç aşamasında YÖKAK'ın kalite güvence çerçevesi ile uyumlu bir model benimseyerek faaliyet gösterebilecektir. Bu geçiş süreci, hem kurumsal kapasite inşasını destekleyecek hem de öğretmen yetiştirme sisteminde şeffaflık, kalite ve liyakat temelli bir kalite kültürünün yerleşmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öne çıkan uluslararası kalite güvence ve eğitim politikası kuruluşları ile iş birliği sağlanmalıdır. ENQA (Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Derneği - *European Association for Quality Assurance in Higher Education*), Avrupa yüksek-

köğretim alanındaki kalite güvence ajanslarını temsil eden bir çatı örgüttür ve kalite güvencesi süreçlerini destekler. Bir diğeri ise INQAAHE (Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansları Uluslararası Ağı - *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*), dünya genelinde yükseköğretimde kalite güvencesi alanında faaliyet gösteren kuruluşları bir araya getiren bir ağıdır. Bu kuruluşlarla iş birliği yapmak veya üyelik başvurularında bulunmak, Millî Eğitim Akademisi'nin uluslararası standartlara uyum sağlaması ve kalite güvencesi süreçlerini güçlendirmesi açısından stratejik öneme sahiptir.

- *Müfredat Esnekliği ve Uluslararası Standartlar*: Müfredat, çağın gereksinimlerine yanıt verebilen, disiplinler arası yaklaşımları içeren ve bireysel öğrenme farklılıklarını gözeten bir yapı olarak tasarlanmalıdır. Bilimsel düşüncüyü, eleştirel aklı, etik sorumluluğu ve dijital okuryazarlığı merkeze alan dinamik ve modüler bir öğretim programı, öğretmen adaylarının hem pedagojik yeterliklerini hem de küresel farkındalıklarını artıracaktır. Millî Eğitim Akademisi, bu doğrultuda uluslararası akredite kurumlarla iş birliğine giderek ortak sertifika programları, akademik değişim modelleri ve mesleki gelişim platformları geliştirmelidir. Buna ilaveten müfredat içeriği, öğretmen adaylarının kültür ve medeniyet değerleri ile ilgili bilinç ve farkındalıklarını artıracak ve aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin misyonunu, mefkuresini ve mesleğe adanmışlığı öğretecek biçimde oluşturulmalıdır.

Türkiye Yüzyılı vizyonu, geleneksel, ezbere dayalı ve durağan öğrenme modellerinden uzaklaşarak, bireyin bilişsel ve duyuşsal alanlarını eş zamanlı geliştiren yetkinlik temelli bir eğitim sisteminin inşasını hedeflemektedir. Bu vizyon, bilgi aktarımından ziyade bireyin problem çözme, yaratıcı düşünme, etik sorumluluk ve hayat boyu öğrenme becerileriyle donatılmasını esas alır. Bu kapsamda “nitelikli öğretmen, güçlü eğitim” ilkesi temel referans noktası olarak benimsenmiş; öğretmenlik mesleği yalnızca bir görev alanı değil, uzmanlık temelli, kariyer odaklı ve sürekli mesleki gelişimi zorunlu kılan bir profesyonel yolculuk olarak yeniden tanımlanmıştır. Millî Eğitim Akademisi, Türkiye Yüzyılı vizyonuyla eğitim sisteminin yapısal uyumunu güçlendirebilir. 2024 yılında çıkarılan Öğretmenlik Mesleği Kanunu ve Millî Eğitim Akademisi bu vizyona kurumsal karşılık olarak geliştirilmiştir ifade edilmektedir (Anadolu Ajansı, 2022).

4. MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ'NDE VERİLECEK EĞİTİMLERİN KONULARI/İÇERİKLERİ ANKET ÇALIŞMASI

Millî Eğitim Akademisi'nin kurumsal rolü kapsamında öğretmen ve yönetici adaylarına yönelik müfredat oluşturulurken hangi konuların ve içeriklerin yer alması gerektiğini tespit etmeye yönelik 1-6 Temmuz 2025 tarihleri arasında öğretmen ve okul yöneticilerinin katıldığı bir saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Online olarak oluşturulan ankete Türkiye geneli öğretmenlerde tüm illerden, okul yöneticilerinden ise Edirne hariç tüm illerden katılım gerçekleşmiş olup 4 bin 384 öğretmen ve bin 533 okul yöneticisi ankete katılım sağlamıştır. İllere göre ağırlıklandırma yapılarak örneği oluşturan katılımcıların Türkiye genelini yansıtmaları sağlanmıştır. Öğretmenlere; öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konuların neler olduğu ve bu konuların önem derecesini belirtmeleri istenmiş daha sonra ise öğretmen adaylarının göreve başladığında karşılaşacakları en önemli zorluklar sorulmuş ve önem derecesi vermeleri istenmiştir. Aynı şekilde okul yöneticilerine de yönetici adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konular ile başladıktan sonra karşılaşacakları en önemli zorlukların neler olduğu sorularak önem derecesi vermeleri istenmiştir. Tablo 9'da katılımcı öğretmenlere göre öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konular verilmiş ve önem derecesine göre sıralanmıştır. Buna göre katılımcı öğretmenler, öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce çok önemli olarak ilk sırada sınıf yönetimi konusunu bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Daha sonra sırasıyla sınıf içi disiplin kurma, etkili iletişim, psikolojik dayanıklılık, stres yönetimi, problem çözme, motivasyon sürekliliği, haklar, etkili eğitim araçları kullanmada dijital araçların kullanımı, yaratıcı düşünme, disiplin uygulamaları ve sendikal haklar konuları gelmektedir. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise psikolojik dayanıklılık, haklar, sendikal haklar, disiplin uygulamaları ve milli eğitim mevzuatı konularını tüm öğretmenlerin görüşlerine ilişkin önem sırası oranlarından daha fazla

oranda çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli diğer olarak belirttikleri konular ise milli ve manevi değer bilinci, bölgesel farklılık ve kültürel uyum, okul idaresi – öğretmen – öğrenci – veli iletişimi ve uyumu, öğretmen dosyası kuralları, bireysel farklılık, çok kültürlülük ve kapsayıcılık, tecrübe aktarımı atölyeleri, protokol kuralları ve ölçme ve değerlendirme teknikleri başlıkları ön plana çıkmaktadır.

Tablo 9. Katılımcı öğretmenlere göre öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konular

Öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konular					
	Çok önemli	Önemli	Az önemli	Çok az önemli	Bilmese de olur
Sınıf yönetimi	86,3	10,9	1,3	1,2	0,3
Sınıf içi disiplin kurma	83,8	13,4	1,2	1,3	0,3
Etkili iletişim	80,8	16,8	1,0	1,2	0,2
Psikolojik dayanıklılık	78,2	18,9	1,5	1,2	0,2
Stres yönetimi	76,5	20,3	1,7	1,3	0,2
Problem çözme	73,2	24,1	1,3	1,3	0,1
Motivasyon sürekliliği	72,5	23,9	2,2	1,2	0,2
Haklar	68,1	26,0	4,1	1,5	0,3
Etkili eğitim araçları kullanmada dijital araçların kullanımı	62,6	31,3	4,3	1,4	0,3
Yaratıcı düşünme	56,3	35,1	6,8	1,4	0,4
Disiplin uygulamaları	50,0	38,7	9,1	1,7	0,6
Sendikal haklar	49,9	32,0	13,5	3,1	1,5
Veri okuryazarlığı	42,3	43,0	12,1	2,1	0,5
Millî eğitim mevzuatı	41,2	41,9	13,6	2,5	0,7
Yapay zekâ okuryazarlığı	32,7	45,3	18,6	2,6	0,8
Temel hukuk bilgisi	31,1	42,0	22,4	3,4	1,1

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlere göre öğretmen adaylarının göreve başladığında karşılaşacakları en önemli zorluklar verilmiş ve önem derecesine göre sıralanmıştır. Tabloya göre öğretmenler, öğretmen adaylarının göreve başladığında karşılaşacakları en önemli zorluğun sınıf içi disiplin kurma olduğunu ifade

ederek önem düzeyinde ilk sırada yer almasını sağlamıştır. Daha sonra sırasıyla öğrencilerin farklılıklarını dikkate alma öğrencileri motive etme, stres, öğrencilerin sorunlarını ve nedenlerini anlayamama, velilerle iletişim kurma, öğretmenlik rolüne uyum sağlama, rehberlik yetersizliği, okula ve bulunduğu çevreye uyum sağlama, sınıf çalışmalarını organize etme, öğrencilerin davranışlarını kestiremememe, göreve uyum sağlama ve öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme zorlukları gelmektedir. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise tüm öğretmenlerin görüşlerine göre oluşturulan mevcut sıralama haricinde stres, rehberlik yetersizliği, okula ve bulunduğu çevreye uyum sağlama, resmi işlerin yerine getirilmesi ve iş yükü konuları daha yüksek oranda dile getirilmiştir. Öğretmenlere göre öğretmen adaylarının göreve başladığında karşılaşacakları en önemli diğer olarak belirttikleri zorluklar ise zaman yönetimi, öğretmen dosyası oluşturma, sorumluluk alma ve iş disiplini, protokol kuralları, çok kültürlülük ve kapsayıcılık çerçevesinde öğretmenlik yapmak, bölgesel farklılıklara uyum sağlama hususları ön planda yer almaktadır.

Tablo 10. Katılımcı öğretmenlere göre öğretmen adaylarının göreve başladığında karşılaşacakları en önemli zorluklar

Öğretmen adaylarının göreve başladığında karşılaşacakları en önemli zorluklar					
	Çok önemli	Önemli	Az önemli	Çok az önemli	Bilmese de olur
Sınıf içi disiplin kurma	73,7	22,6	2,6	0,8	0,3
Öğrencilerin farklılıklarını dikkate alma	69,6	26,2	3,1	0,9	0,2
Öğrencileri motive etme	64,7	30,2	3,8	1,0	0,3
Stres	60,6	33,4	5,0	0,8	0,3
Öğrencilerin sorunlarını ve nedenlerini anlayamama	60,5	32,6	5,6	1,0	0,3
Velilerle iletişim kurma	60,5	32,3	5,8	0,8	0,5
Öğretmenlik rolüne uyum sağlama	60,0	32,4	6,0	1,0	0,5
Rehberlik yetersizliği	54,9	36,0	7,1	1,2	0,7
Okula ve bulunduğu çevreye uyum sağlama	54,8	36,1	7,4	1,3	0,4

	Çok önemli	Önemli	Az önemli	Çok az önemli	Bilmese de olur
Sınıf çalışmalarını organize etme	54,5	37,7	6,3	1,1	0,4
Öğrencilerin davranışlarını kestirememe	51,9	38,3	8,2	1,2	0,4
Göreve uyum sağlama	48,8	40,6	8,9	1,4	0,4
Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme	47,3	42,8	7,9	1,6	0,4
Resmi işlerin yerine getirilmesi	40,7	45,4	11,9	1,5	0,4
İş yükü	40,0	45,8	12,4	1,3	0,5

Tablo 11’de katılımcı okul yöneticilerine göre yönetici adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konular verilmiş ve önem derecesine göre sıralanmıştır. Buna göre okul yöneticileri, yönetici adaylarının göreve başlamadan önce en önemli olarak ilk sırada etkili iletişim konusunu bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Daha sonra sırasıyla problem çözme, okul yönetimi, etik değerler, stres yönetimi, psikolojik dayanıklılık, okul iklimi, kurumsal liderlik, planlama, motivasyon sürekliliği, haklar, bütçe yönetimi, denetim, yaratıcı düşünme, milli eğitim mevzuatı, disiplin uygulamaları, veri yönetimi ve sendikal haklar gelmektedir. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise psikolojik dayanıklılık, stres yönetimi, okul iklimi, motivasyon sürekliliği, bütçe yönetimi, milli eğitim mevzuatı, disiplin uygulamaları, veri yönetimi ve sendikal haklar konularını tüm yöneticilerin görüşlerine ilişkin önem sırası oranlarından daha fazla oranda önemli bulmaktadır. Okul yöneticilerine göre yönetici adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli diğer olarak belirttikleri konular ise yönetsel vicdan ve adalet kültürü, zaman yönetimi, kriz yönetimi, toplum ve paydaş ilişkileri yönetimi, kişisel duruş, temsil, protokol bilinci, mesleki öz farkındalık, MEB bilişim sistemlerine yönelik uygulama yetkinliği gibi hususlar ön plana çıkmaktadır.

Tablo 11. Katılımcı yöneticilere göre yönetici adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konular

Yönetici adaylarının göreve başlamadan önce bilmesi gereken en önemli konular					
	Çok önemli	Önemli	Az önemli	Çok az önemli	Bilmese de olur
Etkili iletişim	88,3	9,9	0,5	1,2	0,1
Problem çözme	83,0	14,8	0,9	1,2	0,3
Okul yönetimi	79,5	17,5	1,5	1,2	0,3
Etik değerler	79,1	17,2	1,9	1,4	0,4
Stres yönetimi	75,4	21,2	1,7	1,5	0,3
Psikolojik dayanıklılık	74,5	21,0	3,0	1,2	0,4
Okul iklimi	71,0	24,5	3,0	1,3	0,3
Kurumsal liderlik	70,3	25,2	2,2	1,8	0,4
Planlama	66,7	28,6	3,2	1,1	0,3
Motivasyon sürekliliği	64,9	30,3	3,3	1,2	0,3
Haklar	57,1	36,1	4,7	1,7	0,3
Bütçe yönetimi	57,0	33,7	7,4	1,3	0,5
Denetim	53,5	39,2	5,2	1,8	0,3
Yaratıcı düşünme	50,8	39,1	7,5	1,7	0,8
Millî eğitim mevzuatı	50,2	40,8	7,0	1,6	0,4
Disiplin uygulamaları	45,8	43,0	9,3	1,5	0,3
Veri yönetimi	45,3	44,3	8,6	1,5	0,3
Sendikal haklar	43,1	36,5	15,1	4,1	1,2
Temel hukuk bilgisi	35,1	46,7	15,6	2,1	0,6
Sosyal medya okuryazarlığı	34,1	46,1	16,5	2,2	1,0
Yapay zekâ okuryazarlığı	30,2	44,6	20,4	3,6	1,2

Tablo 12 incelendiğinde okul yöneticilerine göre yönetici adaylarının göreve başladığında karşılaşılabilecekleri en önemli zorluklar verilmiş ve önem derecesine göre sıralanmıştır. Tabloya göre yöneticiler, yönetici adaylarının göreve başladığında karşılaşılabilecekleri en önemli zorluğun çatışma yönetimi olduğunu ifade ederek önem düzeyinde ilk sırada yer almasını sağlamıştır. Daha sonra sırasıyla okul çalışmalarını organize etme, öğretmenleri motive etme, velilerle iletişim kurma, stres, öğretmenlerin farklılıklarını dikkate alma, rehberlik yetersizliği, öğretmenlerin sorunlarını ve nedenlerini anlayamama, resmi işlerin yerine getirilmesi ve öğretmenlerin davranışlarını kestirememe zorlukları gelmektedir. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde ise tüm yöneticilerin görüşlerine göre oluşturulan mevcut sıralama haricinde stres, iş yükü, rehberlik yetersizliği ve öğretmenlerin sorunlarını ve nedenlerini anlayamama zorlukları daha yüksek oranda dile getirilmiştir. Okul yöneticilerine göre yönetici adaylarının göreve başladığında karşılaşılabilecekleri en önemli diğer olarak belirttikleri zorluklar ise değişime direnç ve öğretmen çatışmaları, hiyerarşik uyum, merkezi politikalar ve Bakanlık uygulamaları ile uyum, ekip yönetimi, işbirliği kültürü, kurum kültürünü anlama ve geliştirme, oryantasyon ve psikolojik dayanıklılık hususları ön planda yer almaktadır.

Tablo 12. Katılımcı yöneticilere göre yönetici adaylarının göreve başladığında karşılaşılabilecekleri en önemli zorluklar

Yönetici adaylarının göreve başladığında karşılaşılabilecekleri en önemli zorluklar					
	Çok önemli	Önemli	Az önemli	Çok az önemli	Bilmese de olur
Çatışma yönetimi	63,0	31,5	4,4	0,6	0,5
Okul çalışmalarını organize etme	61,6	33,9	3,2	1,0	0,3
Öğretmenleri motive etme	61,5	32,0	5,1	0,7	0,6
Velilerle iletişim kurma	61,4	33,4	4,3	0,6	0,2
Stres	56,7	36,1	6,2	0,7	0,3
Öğretmenlerin farklılıklarını dikkate alma	55,6	38,0	5,3	0,5	0,6
Rehberlik yetersizliği	48,9	39,7	8,8	1,5	1,1
Öğretmenlerin sorunlarını ve nedenlerini anlayamama	48,4	41,0	8,8	1,0	0,7
Resmi işlerin yerine getirilmesi	48,1	43,0	7,8	0,8	0,4
Öğretmenlerin davranışlarını kestirememe	45,6	43,0	9,5	1,2	0,7
İş yükü	44,8	44,9	9,4	0,7	0,3
Okula ve bulunduğu çevreye uyum sağlama	44,6	47,2	6,9	0,9	0,4
Göreve uyum sağlama	43,1	48,0	7,5	1,1	0,2

Dolayısıyla hem mesleğe yeni başlamış öğretmen ve okul yöneticileri ile deneyimli öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak Millî Eğitim Akademisinde öğretmen ve yönetici adaylarına yönelik eğitim konuları veya içerikler oluşturulmalı ve öğretmen ile yönetici adaylarına bu eğitimler verilerek mesleğe daha hazır halde başlamaları sağlanmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Millî Eğitim Akademisi'nin kurumsal tasarımı köklü bir değişim sunsa da bu yapının sürdürülebilir bir başarıya ulaşması yalnızca yasal düzenlemelerle değil; derinlemesine düşünülmüş, çok katmanlı ve bilimsel temelli stratejilerle mümkün olacaktır. Liyakat esaslı yönetim anlayışı, bağımsız kalite güvence mekanizmalarının tesisi, üniversitelerle kurumsal iş birlikleri, pedagojik özgünlük ve eleştirel düşüncüyü önceleleyen akademik kültür inşası bu sürecin vazgeçilmez bileşenleridir. Akademi'nin yönelimi; pedagojik mükemmeliyetin, etik duyarlılığın ve kamu yönetimi rasyonelinin kesişiminde bir model oluşturmaya odaklanmalıdır. Etki alanını genişleten, veriye dayalı karar mekanizmalarıyla beslenen, eleştiriye açık ve akademik bağımsızlığa saygılı bir yapının inşası; yalnızca Millî Eğitim Akademisi'ni değil, Türk eğitim sistemini de çağdaş dünyanın talepleriyle uyumlu hâle getirecektir. Araştırma boyunca ortaya konulan sorun alanlarından hareketle, Millî Eğitim Akademisi'nin işlevselliğini artırmaya ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme rejimini sürdürülebilir kalite temelinde yeniden inşa etmeye yönelik yedi adet stratejik politika önerisi sunulmaktadır. Bu öneriler, yalnızca teknik düzeyde iyileştirmeler önermekle kalmayıp; öğretmenlik mesleğinin kamusal değerini, mesleki niteliğini ve mesleki bütünlüğünü güçlendirecek sistemsel müdahale alanlarına odaklanmaktadır. Böylelikle Akademi'nin varlığı, eğitim sistemine entegre edilmiş bütüncül bir dönüşümün yapı taşı hâline gelebilecektir.

1. TEST ESASLI ÖĞRETMEN SEÇİMİNDEN ÇOK BOYUTLU DEĞERLENDİRMEYE GEÇİŞ

Çoktan seçmeli testlerle öğretmen seçiminin tek boyutlu bakış açısı, eğitim-öğretim sürecinin derinlikli ve insani yönlerini göz ardı etmektedir. Öğretmenlik mesleği, sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda öğrenciyi öğrenme sürecine katma ve onda düşünceyi tutuşturma sanatıdır. Yalnızca test skorlarına dayalı bir seçme sisteminin, öğretmen adaylarının potansiyelini ve gerçek becerilerini tam anlamıyla yansıtamadığı açıktır. Öğretmenlik mesleğinin kapsamlılığı, derinliği ve çok yönlülüğü, salt akademik başarı veya bilişsel performansla ölçülemez. Bir öğretmen, bilgiyi aktaran bir teknisyen olmanın ötesinde, bir rehber ve ilham kaynağıdır. Gerçekten de iyi bir öğretmen, sadece müfredatı bilen kişi değil, aynı zamanda öğrencilerde merak uyandıran, değer aşıl原因 ve karakter gelişimine katkıda bulunan kişidir. Eğitim, insanı insan yapan bir dönüşüm süreciyse, öğretmen bu dönüşümün hem katalizörü hem de taşıyıcısı konumundadır. Ne var ki mevcut sistemde öğretmen adayları, büyük oranda standart testlerle ve yüzeysel mülakatlarla değerlendirilmektedir. Bu tek boyutlu değerlendirme, öğretmenliğin gerektirdiği pedagojik sezgi, etik farkındalık, empati ve sınıf yönetimi gibi sessiz nitelikleri göz ardı etmektedir. Oysa öğretmenlik, bir sınıf dolusu farklı karakterde bireyi yönetebilme, her birinin kalbine dokunabilme mahareti gerektirir. Her öğrencinin kendine özgü bir dünyası vardır; bu dünyayı anlayıp ona göre rehberlik edebilmek, öğretmenin temel sorumluluklarından biridir. Eğitim, insanın ham potansiyelini erdemli bir olgunluğa eriştirir; bu görev de öğretmenin omuzlarındadır. Sadece sınav başarısına göre öğretmen seçmek yerine, test merkezli yaklaşımdan öğretmen adaylarını çok boyutlu değerlendirmeye tabi tutan yeni bir paradigma geliştirmektir. Bu noktada Millî Eğitim Akademisi'nin öncülüğünde oluşturulacak sistem eğer öngördükleri çok boyutlu değerlendirme sürecinde başarılı olabilirse bu anlamda kritik bir rol oynayacaktır. Adayların yetkinliklerini tüm yönleriyle ortaya koyabilmek için objektif ve zengin değerlendirme araçları devreye alınmalıdır. Yapılandırılmış mülakatlar, adayların iletişim becerilerini, öz değerlerini ve pedagojik tutumlarını anlamaya yardımcı olabilir. Vaka analizleri ve ders simülasyonları ise adayların gerçek sınıf durumlarında problem çözme, yaratıcılık, empati ve sınıf yönetimi becerilerini sergilemesine imkân tanıyacaktır. Bu sayede, öğretmen adayları sadece ne bildikleriyle değil, bildiklerini sınıf ortamında nasıl kullanabildikleriyle değerlendirilecektir. Çok boyutlu değerlendirme yaklaşımı, bir yandan adil ve tarafsız bir seçme süreci sunarken, diğer yandan da mesleğin itibarını yükseltmeye yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, sadece test esaslı öğretmen seçimi yerine, seçilen öğretmenlere yönelik Akademi temelli, nesnel ve çok boyutlu bir değerlendirme modeline geçiş yapılması eğitim sistemi için bir gereklilik haline gelmiştir. Bu yeni paradigma ile öğretmenler sadece sınav puanlarıyla değil, insani ve mesleki nitelikleriyle değerlendirilip seçileceklerdir. Millî Eğitim Akademisi'nin koordinasyonunda yürütülecek uygulamalı vaka çalışmaları ve ders simülasyonu gibi süreçler öğretmen adaylarının gerçek yeteneklerini nesnel biçimde açığa çıkartmayı öngörmektedir. Uzun vadede bu yaklaşım, mesleğe daha donanımlı, bilinçli ve öğrencilerine ilham verebilen öğretmenler kazandırarak eğitimde niteliğin artmasına katkı sağlayabilir.

2. KURAMDAN DENEYİME, ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE UYGULAMA ODAKLI DÖNÜŞÜM

Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme sistemi, uzun yıllar boyunca kuramsal bilgiye ağırlık veren ve sınıf ortamı deneyimini ikinci plana iten bir yapı sergilemiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında kuram ile uygulama arasındaki uçurumu hissedilir biçimde yaşamalarına yol açmaktadır. Tarihsel olarak, öğretmen okulları ve eğitim enstitülerinden eğitim fakültelerine uzanan süreçte uygulamalı eğitime ayrılan süre ve önem sınırlı kalmış, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi dersler nicelik ve nitelik olarak istenen düzeye ulaşamamıştır. Yeni öğretmenler gerçek sınıf ortamında yeterli deneyim ve özgüven olmadan göreve başlamakta, bu da mesleğe uyum sürecini güçleştirmektedir. Güncel çalışmalara ve eğitim bilimleri yazınına göre, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde öne çıkan bazı yapısal eksiklikler belirgindir. *Birincisi*, eğitim fakültelerindeki programlar, aşırı kuramsal ağırlığı nedeniyle öğretmen adayları pratik öğretim becerilerinin gelişmesi açısından yeterli olmadığı yönünde bir kanaati beraberinde getirmektedir. Kuram odaklı eğitim anlayış, sınıf yönetimi, öğrenci davranışlarını yönetme ve kriz durumlarına müdahale gibi becerilerde adayların deneyim kazanmalarını engellemektedir. *İkincisi*, eğitimde dijital teknolojilerin artan önemine rağmen, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu ve dijital araçları etkin kullanma becerileri istenen düzeyde gelişmemektedir. *Üçüncü* olarak, mezuniyet sonrasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi konusunda sistematik bir yapı bulunmamaktadır. Bu nedenle, yeni öğretmenler için hizmet içi eğitim ve mentörlük uygulamaları sınırlı kalmakta; bu da yenilikçi pedagojik yöntemlerin ve yansıtıcı düşünmenin öğretmenlik uygulamalarına aktarılmasını zorlaştırmaktadır. Sonuçta, bu eksiklikler Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminin çağdaş eğitim yaklaşımları karşısındaki rekabet gücünü

olumsuz etkilemektedir. Millî Eğitim Akademisi, yukarıda belirtilen sorunlara yapısal ve pedagojik çözümler sunma iddiasıyla hayata geçirilen yenilikçi bir model olarak ortaya çıkmıştır. MEB tarafından kurulan Akademi, öğretmen yetiştirme sürecinde kuramsal bilgidен uygulamaya geçişi hızlandıracak bir köprü görünümündedir. Akademi, bir yandan öğretmen adaylarını seçmek için AGS gibi ölçütler kullanırken, diğer yandan onlara hem kuramsal temelleri güçlendiren hem de uygulama becerilerini pekiştiren yoğun bir eğitim programı sunmayı hedeflemektedir. Bu program kapsamında adayların, eğitim psikolojisi, ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntemleri gibi bilgi temelli derslerin yanı sıra, gerçek okullarda deneyimli uzman ve başöğretmen unvanlı öğretmenlerin mentörlüğünde uygulamalı stajlar yaparak sınıf deneyimi kazanması hedefleniyor. Akademinin eğitim süreci, yaklaşık bir yıl sürmektedir. Bu dönemin önemli bir kısmı uygulamalı çalışmalara ayrıldığından, öğretmen adayları gerçek sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri durumları önceden deneyimleme fırsatı bulmakta ve böylece mesleğe daha hazır hale gelmesi planlanmaktadır. Akademinin pedagojik yöntemleri, kuramsal bilginin deneyime dönüşmesini sağlayacak şekilde özenle tasarlanmalıdır. Örneğin, mikro öğretim uygulamaları ile adaylar küçük ölçekli ders sunumları gerçekleştirip akranları ve danışman öğretmenlerden yapıcı geri bildirim aldıkları takdirde, bu sayede sınıfı yönetme ve öğrenciye hitap etme becerilerini güvenle geliştirebilir. Mentörlük sistemi dâhilinde her öğretmen adayı, deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında uygulama yaparak gerçek zamanlı destek alınması beklenmektedir. Bunun yanında, vaka analizi odaklı çalışmalar, öğretmen adaylarını çeşitli öğrenme durumları ve sınıf içi problemler üzerine düşünmeye sevk ederek problem çözme becerilerini ve pedagojik karar verme yetilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Yansıtıcı uygulama ve düşünme süreçleri ise adayların kendi öğretim deneyimlerini sistematik olarak değerlendirmelerini ve sürekli iyileştirme odaklı bir mesleki bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme sürecinde kuramdan deneyime geçişi esas alan uygulama temelli dönüşüm, Türk eğitim sistemi için kritik bir gelişim aşamasıdır. Millî Eğitim Akademisi'nin hayata geçirdiği yapısal ve pedagojik yenilikler sayesinde, yeni nesil öğretmenler mesleğe donanımlı ve özgüvenle başlayabilecektir. Bu dönüşüm, uluslararası standartlarla uyumlu bir öğretmen yetiştirme anlayışını yerleştirerek öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Kuramsal bilgi ile sınıf deneyimi arasındaki uçurumun azalması, uzun vadede öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ve genel eğitim kalitesine olumlu yansıtacak, böylece millî eğitim sisteminin geleceğine yönelik kalıcı bir kazanım sağlayacaktır.

3. ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİMİNİN STRATEJİK VE BÜTÜNCÜL BİR SÜRECE DÖNÜŞTÜRÜLMESİ

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, eğitim sistemlerinin kurumsal ve bireysel kalite düzeyini belirleyen kritik bir faktördür. MEB'de hizmet içi eğitim faaliyetleri genellikle geçici çalışmalar veya yasal zorunlulukla sınırlı kalmakta, bu nedenle mesleki gelişim bireysel sorumluluğun ötesine geçememektedir. Millî Eğitim Akademisi, içerik ve uygulama modellerini bütüncül biçimde planlayarak hizmet içi eğitimlerin etkililiğini ve sürekliliğini artıracaktır. Millî Eğitim Akademisi öncülüğünde öğretmen SMG faaliyetleri merkezi bir stratejiyle planlanmalıdır. Akademi, ulusal eğitim politikaları ve ihtiyaç analizleri doğrultusunda mesleki gelişim programları oluşturmalı, düzenli olarak güncellemeli ve hizmet içi eğitimlerin bütünsel koordinasyonunu sağlamalıdır. Geliştirilen planlar, öğrenci başarısı ile okul gereksinimleri dikkate alınarak şekillendirilmeli ve bu politikalar okul temelli uygulamalarla desteklenmelidir. Mevzuatta mesleki gelişim faaliyetlerinin sürekliliğini güvence altına alacak düzenlemelere ihtiyaç vardır. Öğretmenlik kariyer basamakları ile ücret politikaları, hizmet içi eğitim programlarına katılıma doğrudan bağlanmalıdır; örneğin alınan eğitim kredileri veya sertifikalar, maaş ve terfi süreçlerinde etken olmalıdır. Bu sayede öğretmenler mesleki gelişimi angarya olarak görmeyip, kariyer gelişimlerini destekleyen bir mekanizma olarak benimseyecektir. Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin güncel ihtiyaçlarını karşılayacak zengin ve yenilikçi içeriklerle çeşitlendirilmelidir. Pedagojik yöntemler, teknoloji entegrasyonu ve branşa özel uzmanlıklar gibi konular kapsamlı biçimde işlenmeli; atölye çalışmaları, seminerler ve teknoloji destekli uzaktan eğitim seçenekleri sunulmalıdır. Ayrıca, coğrafi ve zaman sınırlamalarını aşmak için dijital platformlarla erişim kolaylaştırılmalı, her öğretmenin gelişim fırsatlarından eşit şekilde yararlanması sağlanmalıdır. Okullarda deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde çalışma grupları ve öğrenme toplulukları kurulmalıdır. Öğretmenler kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun kişisel gelişim planları oluşturabilmeli; araştırma projeleri, uzmanlık sertifikaları veya bireysel mentorluk programları ile gelişimlerini sürdürebilmelidir. Bu sayede SMG, hem okul içi iş birliği kültürü ile zenginleşecek hem de bireysel öğrenme tercihleriyle desteklenecektir. Mesleki gelişime katılım, maddi ve manevi ödüllerle desteklenmelidir. Eğitim faaliyetlerine aktif katılım gösteren öğretmenlere ek ödeme veya puan gibi somut teşvikler sunulmalı; ayrıca başarılı mesleki gelişim projeleri bakanlık veya okul yönetimleri tarafından takdir edilmelidir. Böyle bir ödüllendirme sistemi, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeye motive edecek bir kültürü pekiştirecektir. Öğretmen yetiştiren fakülteler, eğitim

programlarında hayat boyu öğrenme, yenilikçi öğretim yöntemleri ve teknoloji kullanımı gibi alanlara ağırlık vermelidir. Millî Eğitim Akademisi ile iş birliği içinde yürütülecek ortak projeler, fakültelerin öğretim programlarını güçlendirerek okul uygulamalarıyla bütünleşmesine katkıda bulunacak şekilde tasarlanmalıdır. Sürekli mesleki gelişim anlayışı adaylık döneminden itibaren başlatılmalıdır. Öğretmen eğitim programları, mesleki gelişim kültürünü önceleyen modüller içermeli; aday öğretmenlere staj sürecinde sürekli geri bildirim, mentorluk ve mesleki sorumluluğu tanıyan etkinlikler sunulmalıdır. Bu yaklaşım, eğitim fakülteleri ile okul temelli uygulamalar arasındaki kopukluğu giderecek ve yeni öğretmenlerin mesleki gelişim sorumluluğunu öğrenme sürecinin temel bir parçası olarak pekiştirecektir. Mesleki gelişim bir angarya değil, öğretmenlerin mesleki ve toplumsal sorumluluğudur. Okul yöneticileri, elde edilen kazanımları kurumların kalite güvence süreçlerine entegre etmeli ve sürekli geri bildirim mekanizmaları oluşturmalıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin bireysel gelişimleri, okul ve eğitim kurumu performansını yükselten bir kaldıraç haline dönüşecektir.

Sonuç olarak, SMG süreci Millî Eğitim Akademisi önderliğinde kurgulanmalı; eğitim fakülteleri ve hizmet içi eğitim programları ile desteklenerek kariyer, maaş, ödüllendirme vb. teşviklerle güçlendirilmelidir. Her öğretmen öğrenme ihtiyaçlarına yönelik erişilebilir programlarla desteklenmeli; hizmet içi eğitimden kazandığı yetkinliklerle kariyerinde ilerleme olanağı sağlanmalıdır. Programlara katılım, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak çeşitlendirilmeli ve daha etkin bir biçimde düzenlenmelidir. Bu yaklaşım, hem öğretmenlerin motivasyonunu ve yetkinliğini artırarak bireysel gelişime katkı sağlayacak hem de eğitim sisteminin genel kalitesini sürdürülebilir biçimde yükseltmeye katkı sağlayabilir.

4. EĞİTİM YÖNETİMİNDE AKADEMİ TEMELLİ YENİ BİR LİYAKAT KÜLTÜRÜ MİMARISİNİN KURULMASI

Millî Eğitim Akademisi, eğitim yönetiminde yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesinde kilit bir aktör olarak hareket etmeli, kurum mevcut yapısıyla eğitim yöneticilerini yetiştirme, eğitim politikalarını analiz etme ve sahadaki paydaşlarla iletişimi güçlendirme sorumluluğu taşımalıdır. Bu bağlamda liyakat temelli bir kültürün inşası, Akademi'nin kurumsal rolünü güçlendirecek ve eğitim yönetiminde verimliliği artıracak önemli bir hedeftir. Yapılan araştırmalar, liyakate dayalı bir sistemin bulunmadığı ortamlarda karar süreçlerinin subjektifliğe bağlı aksaklıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, Akademi'nin asli görevi, liyakatin ön planda olduğu bir yönetim kültürü geliştirmeye yönelik olmalıdır. Akademi'nin mevcut işlevlerinin desteklenmesi ve güçlendirilmesi için atılacak adımlardan

biri, eğitim yöneticilerine yönelik sürekli profesyonel gelişim programları düzenlemektir. Bu programlar, liderlik vasıflarını liyakat temelli değerlere göre pekiştirmeyi ve karar süreçlerinde objektif yöntemlerin benimsenmesini sağlayacak bilgi birikimini artırmayı hedeflemelidir. Eğitim yönetiminde liyakat ilkesine uygun politikalar geliştirebilmek için öncelikle objektif veri toplama ve analiz mekanizmaları kurulmalıdır. Bu tür mekanizmalar, karar vericilere bilimsel geri bildirim sunarak stratejik planlamaya katkı sağlar. Buna yönelik olarak Akademi, eğitim yöneticilerinin performans verilerini düzenli olarak toplayan ve değerlendiren bir veri sistemi kurabilir. Bu sistem sayesinde eğitimdeki en başarılı uygulamalar nesnel olarak tespit edilip tüm yöneticilerle paylaşılarak yönetimde şeffaflık ve hesap verebilirlik kültürü güçlendirilebilir. Millî Eğitim Akademisi'nin kurumsal kapasitesini güçlendirmek ve eğitim sisteminde liyakate dayalı yönetim kültürünü yaygınlaştırmak amacıyla geliştirilen bütüncül öneriler şunlardır:

- (1) Eğitim yöneticileri için liyakat odaklı ve modüler yapıda sürekli mesleki gelişim programlarının tasarlanması ve uygulanması bu sürecin temel adımlarından biridir. (2) Yöneticilerin performanslarını şeffaf, objektif ve kanıta dayalı kriterlerle ölçen değerlendirme sistemlerinin oluşturulması, hesap verebilirliği artıracaktır.
- (3) Kariyer basamaklarına erişimde açık, ölçülebilir ve adil başarı göstergelerinin benimsenmesi liyakat esaslı, politika belgeleriyle desteklenen terfi sistemlerinin kurulması yönetim kalitesini yükseltecektir.
- (4) Akademi bünyesinde araştırma ve analiz birimlerinin kurulması veri temelli karar alma süreçlerini destekleyen dijital yönetim platformlarının geliştirilmesi önerilmektedir.
- (5) Uygulama odaklı pilot projelerle liyakat merkezli yönetim modellerinin sahada test edilmesi başarılı uygulamaların izleme-değerlendirme raporlarıyla desteklenerek ölçeklenebilir hale getirilmesi önerilmektedir.
- (6) Eğitim yöneticilerine yönelik etik liderlik, kamu hizmeti ahlakı ve hesap verebilirlik alanlarında zorunlu hizmet içi eğitimlerin sunulması ve beraberinde eğitim kurumu yöneticilerinin meslekî görev güvencelerinin sağlanması ve mali haklarının geliştirilmesi, akademi mezunlarının kariyer gelişimlerinin sistematik olarak izlenmesi de sürecin kalıcılığı açısından önem taşımaktadır.

Bu bütüncül yaklaşımlar, Millî Eğitim Akademisi'nin yalnızca bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda liyakate dayalı kamu yönetimi anlayışının öncüsü olmasını sağlayabilir. Uzun vadede bu stratejiler, eğitim yöneticileri arasında liyakat bilincinin kurumsallaşmasına ve eğitim sisteminin genel kalitesinin yükselmesine katkı sunacaktır.

Sonuç olarak, Millî Eğitim Akademisi liyakat temelli bir yönetim kültürü inşasına odaklanarak Türk eğitim sisteminde değişim ve gelişim için sağlam bir zemin hazırlayabilir. Akademi, bu amaca yönelik olarak şeffaflık, hesap verebilirlik ve objektiflik ilkeleriyle hareket etmeli; önerilen eğitim programları, değerlendirme sistemleri ve veri temelli çalışmalar ile eğitim yöneticilerinin liyakat esaslı performansı ödüllendirilerek kurumsal dönüşüm sağlanmalıdır. Bu süreçte Akademi, kamu yönetimi içinde liyakat kültürünün yaygınlaşmasında öncü bir konuma yükselebilir. İyi uygulama örneği niteliğindeki bu dönüşüm, eğitim yönetiminde kalite ve hakkaniyetin artırılmasına katkıda bulunacaktır.

5. AKADEMİ İÇİN ESNEK, DİNAMİK VE UYGULAMA TEMELLİ MÜFREDAT TASARIMI

Dünya genelindeki yüksek performanslı eğitim sistemlerinde öğretmen eğitimi, teorik bilginin pratiğe dönüştüğü atölye çalışmaları ve uzun dönem stajlarla desteklenmektedir. Bu bağlamda dinamik müfredat, hem Türk eğitim tarihinin deneyimsel pedagojik geleneklerini hem de modern eğitim sistemlerinin yenilikçi uygulamalarını bütünleştirecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Millî Eğitim Akademisi'nin müfredatının belirlenmesinde şu temel konular öncelikli olarak ele alınmalıdır. **Deneyim temelli öğrenme:** Öğretmen eğitiminde pratik uygulamalar teorik bilgilerle eş zamanlı işlenmeli, laboratuvar çalışmaları, simülasyon ortamları ve okul içi atölye etkinlikleriyle pekiştirilmelidir. Öğretmen adayları gerçek sınıf ve toplumsal ortam deneyimleriyle öğrenmeyi içselleştirmelidir. Böylece pedagojik kuramlar canlı deneyimlerle kavranacak, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğretim becerileri daha sağlam temeller üzerine inşa edimesine olanak tanır. **Proje tabanlı eğitim ve mikro-öğretim:** Müfredat, iş birliğine dayalı proje çalışmaları ve mikro-öğretim uygulamalarıyla zenginleştirilmelidir. Aday öğretmenler, gerçek hayattan alınan problemleri çözmeyi amaçlayan projelerde yer almalı; ders tasarımı ve sunum tekniklerini küçük grup ortamlarında deneyimlemelidir. Mikro-öğretim seansları, adayların geri bildirim olarak uygulamalarını değerlendirmesine ve pedagojik farkındalık kazanmasına imkân verir. Bu uygulamalar, 21'inci yüzyılın iş birliği, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. **Vaka analizi ve saha deneyimi:** Gerçek eğitim vakaları incelenmeli, sınıf ve okul örnekleri analiz edilmelidir. Farklı coğrafi ve kurumsal bağlamlarda (köy, kasaba, kent) uzun süreli staj ve gözlem imkânları tanınmalıdır. Vaka analizi çalışmaları, öğretmen adaylarının çeşitli öğrenci profillerine uygun stratejiler geliştirmesini sağlar; saha deneyimi ise öğretmenliğin yerel dinamiklerini kavramalarını des-

tekler. Bu yöntemler, öğretmenlerin pedagojik farkındalığını artırarak mesleki gelişimlerine zemin hazırlar. **Esnek, modüler ve farklılaştırılmış müfredat:** Öğretmen formasyonu modüler bir tasarım çerçevesinde yeniden yapılandırılmalıdır. Seçmeli dersler, sertifika programları ve esnek öğrenme yolları sunan çevrim içi modüllerle desteklenen yapı, öğretmen adaylarının ilgi alanlarına ve hizmet verecekleri bölgelerin ihtiyaçlarına göre eğitim yolculuklarını kişiselleştirmelerine imkân tanır. Böylece köy, kasaba veya metropol gibi farklı kırsal ve kentsel bağlamlarda çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun, esnek bir eğitim dizisi oluşturulabilir. Bu çeşitlilik, formasyon programının etkinliğini artırarak her eğitimciye kendi çalışma koşullarına uygun bir öğrenme yolu sunar. Öğretmen yetiştirme programları ulusal standartları gözetirken aynı zamanda yerel ihtiyaçlara göre uyarlanabilir, modüler içeriklere sahip olmalıdır. Farklı coğrafi bağlamlarda görev alacak öğretmen adaylarına yönelik özelleştirilebilir ders seçenekleri sunulmalıdır. Örneğin kırsal okul öğretmenleri, çoklu yaş grubu yönetimi ve kırsal kaynak kullanımına yönelik özel eğitim içerikleriyle desteklenirken, kentsel bölgelerdeki öğretmen adayları teknoloji entegrasyonu ve çeşitlilik yönetimi konularında güçlendirilmelidir. **Dijital okuryazarlık ve yenilikçi teknoloji kullanımı:** Müfredat, dijital çağın gereksinimlerine uygun biçimde güncel teknoloji ve dijital okuryazarlık bileşenlerini içermelidir. Öğretmen adayları eğitim teknolojileri, e-öğrenme platformları, yapay zekâ uygulamaları gibi yenilikçi araçları tanıyıp kullanabilmelidir. Sınıf içi öğretim materyallerinin dijital içeriklerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin teknolojiyle bütünleşik öğrenme deneyimleri kazanmasını desteklerken; öğretmen adaylarının da eğitimde dijital dönüşüme yönelik farkındalığını ve uyum yetkinliğini güçlendirecektir.

Sonuç olarak, dinamik ve uygulamaya dönük müfredat modeli, öğretmen yetiştirmede niteliği artırmayı hedefleyen kapsamlı bir dönüşüm sunar. Akademi'deki model, tarihsel deneyimler ve uluslararası örneklerle harmanlanan esnek, bağlamsal ve deneyimsel bir yaklaşımı temel almalıdır. Modüler içerikler, saha çalışmaları ve teknoloji entegrasyonu ile zenginleştirilen müfredat, öğretmen adaylarının pedagojik becerilerini gerçek yaşam koşullarında geliştirmelerine zemin hazırlar. Böylece meslek itibarının yükselmesine ve eğitimde sürdürülebilir gelişime önemli katkı sağlanacaktır. Bu sayede öğretmen formasyonunda yenilikçi bir kalite anlayışı yerleşecek, eğitim politikaları uzun vadeli başarı hedeflerine hizmet edecektir.

6. KURUMSAL UYUM VE AKADEMİK ÖZGÜRLÜK ARASINDA AKADEMİ'NİN YAPI VE SİSTEM DENGESİ

Akademi'nin yönetim yapısı, hem bürokratik hiyerarşiye hem de akademik danışma mekanizmalarına yer vermektedir. Bu yapının getirdiği başlıca zorluk, özerk (idari ve akademik bağımsızlık) bir kurum olma ile Bakanlık hiyerarşisine tabi olma arasındaki dengeyi kurmaktır. Akademi, yalnızca MEB bünyesinden değil; eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmış akademisyenler, saha deneyimi yüksek, okul yöneticileri ve nitelikli öğretmenlerden oluşan çok boyutlu bir uzman havuzuyla yapılandırılmalıdır. Bu yapı, entelektüel derinliği güçlü, teorik bilgi ile pratik deneyimi sentezleyebilen bir kadro ile desteklenmeli; böylece Akademi, hem bilimsel geçerliliği hem de uygulama gücü yüksek bir öğretmen yetiştirme ekosistemine dönüşmelidir. Akademi, doğrudan MEB'e bağlı bir kuruluş olarak hem ulusal eğitim hedeflerine hizmet etmek hem de akademik üretim yapmakla yükümlüdür. Akademi'nin görev tanımı, öğretmen ve yönetici yetiştirme programları hazırlayıp yürütmeyi, yetiştirilecek personelin yeterliklerini belirlemeyi, gelişen ihtiyaçlara göre eğitim müfredatını güncellemeyi ve eğitimlerin etkinliğini izlemeyi içerir. Akademi'nin bilimsel gelişmeleri izleme, araştırma-proje faaliyetleri yürütme, üniversitelerle iş birliği yapma görevleri de mevzuatta hüküm altına alınmıştır. Diğer yandan, Akademik Kurul ve İzleme-Yönlendirme Kurulu gibi organlar, kurum içi bilimsel akıl ve değerlendirme süreçlerini başlatma potansiyeli taşımaktadır; ancak karar mekanizmalarında nihai yetki çoğunlukla merkezi otoritede kalmaktadır. Akademi'nin kurumsal yönetim modeli, eğitici profili ve iş birliği ilişkileri de bu denklemin ayrılmaz parçalarıdır. Kurumda görevlendirileceklerin yükseköğretim deneyimine sahip, araştırma ve yayın kapasitesi güçlü kişiler arasından seçilmesi, Akademi'nin bilimsel birikimini artıracaktır. Akademi'nin hem MEB içindeki birimlerle hem de üniversiteler ve uluslararası kuruluşlarla yakın iş birliği kurması başarı açısından gereklidir. Özellikle öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleriyle program uyumu sağlanması, öğretmen adaylarının Akademi eğitimine daha hazır gelmelerini kolaylaştırır. Bu amaçla, ortak çalışma komisyonları kurulabilir, üniversitelerin programlarından Akademi'ye geçişteki beklentiler paylaşılabilir. Ulusal ve uluslararası düzeyde iyi uygulama örneklerinin takip edilmesi de Akademi'nin kendini güncel tutmasına katkı yapar. Akademi'nin başarısı, verilen eğitimlerin öğretmen niteliğine ve öğrenci başarısına yansıyor yansımadığı ile ölçülecektir. Bu nedenle kalite güvence sistemi kurulmalı ve her eğitim programının etkisi değerlendirilmelidir. Akademi'nin mevcut haliyle bağımsız dış değerlendirme veya akreditasyon süreçlerine etkin katılımının sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu kapsamda, YÖKAK, ENQA ve INQAAHE gibi ulusal ve uluslararası kalite

güvencesi mekanizmalarına uyum sağlanması, şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından fayda sağlayacaktır.

Sonuç olarak, Akademi'nin başarısı, kurumsal yapısının sağlam temellere dayalı olarak geliştirilmesi ve sürekli iyileştirilmesine bağlıdır. Daha az hiyerarşik, daha fazla iş birliği ve bilimsel temelli karar süreçlerine öncelik veren bir yapı oluşturulmalıdır. Mevcut yapının güçlü yönlerini (kapsayıcılık, fonksiyonel uzmanlık, işlevsel derinlik vb.) koruyup, zayıf yönlerini gidererek; hem bir Bakanlık birimi disiplinine sahip hem de üniversite benzeri özgür ve yenilikçi ortam sunan bir Akademi modeli mümkün gözükmektedir. Akademi'nin yapı ve sistem dengesi, hem ulusal eğitim politikalarıyla uyumu koruyacak sağlam bir çerçeve hem de akademik özgürlüğü besleyecek özerk girişim alanları gerektirmektedir. Tarihsel birikim ve uluslararası eğitim reformu örnekleri, etkili bir kurumsal yapı için stratejik yönetimle birlikte şeffaflık ilkesinin kurumsallaştırılmasını ve yenilikçiliği besleyen bilim temelli bir örgüt kültürünün eş zamanlı olarak inşa edilmesini gerekli kılmaktadır. Akademi, bu iki temel eksenli dengeli biçimde bütünleştiren esnek bir yapı benimseyerek, çağdaş ve sürdürülebilir bir eğitim reformunun işlevsel modeli haline gelebilir.

7. ÖĞRETMEN ADAYLARININ STATÜSÜNDE MEVZUAT AÇIĞI

7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanununda öğretmen adaylarının hukuki statüsünün düzenlenmemiş olduğu ve burada bir boşluk olduğu görülmektedir. 7528 sayılı Kanun, "Akademide hazırlık eğitime alınanları", "Öğretmen adayı" olarak tanımlamaktadır. Ancak öğretmen adayının hukukî statüsü Kanun metninden anlaşılabilir. Kanun metninden hareketle öğretmen adaylarının kamu görevlisi olmadıkları ama bir kursiyer/öğrenci de olmadıkları görülmektedir. Bir özel hukuk sözleşmesi olan iş sözleşmesinde taraflar, yasaların öngördüğü sınırlar içinde sözleşmenin konusunu, amacını, biçimini, bağlantı kuracakları kişileri serbestçe seçebilirler. Buna karşılık istihdamın idari sözleşme, görevlendirme veya atama suretiyle yapılması durumunda, çalışma ilişkisinin çerçevesini oluşturan yasal mevzuat tarafların hareket serbestisini kısıtlamakta ve kişileri statü hukukuna tabi kılmaktadır.

Öte yandan 7528 sayılı Kanunda, öğretmen adaylarının hazırlık eğitim sürelerinde 31/5/2006 tarihli ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu kapsamında genel sağlık sigortalısı sayılacağı ifade edilmekte; diğer bir ifadeyle sadece kısa vadeli sigorta kolları yönünden bir sosyal güvenceye sahip olacakları görülmektedir. Bunun anlamı, öğretmen adaylarının hazırlık

eğitimi süresince atamaları yapıncaya değin emeklilik haklarından mahrum kalacakları, atama tarihine kadar hazırlık eğitimlerinde geçen sürelerinin emekliliğe esas hizmet süresinin hesabına değerlendirilemeyeceğidir. Bunun sosyal devlet ilkesinin ihlali yanında sosyal güvenlik hakkının da ihlali olduğu bir açıktır.

Bu hususlara ilaveten diğer bir önemli husus ise aile birliğinin sağlanmasıdır. Akademi sonrası aile birliğini sağlamak Bakanlığın öncelikli alanlarından birisi olmalıdır. Diğer önemli bir nokta ise Akademi süresinde geçirilen eğitim süresinin öğretmenlik hizmet süresinden sayılmaması memuriyette geçirilmiş süreler kapsamında değerlendirilmemesidir. Akademi sonrası öğretmenliğe geçildiğinde alınan eğitim süresi de hizmet süresine eklenmelidir.

Sonuç olarak; 7528 sayılı Kanun çerçevesinde Akademiye eğitime alınan öğretmen adaylarının hukuki statüsü yasal düzenleme konusu edilerek bu konudaki kanun boşluğu giderilmeli; öğretmen adayları 657 sayılı Kanun bağlamında "aday memur" olarak değerlendirilmeli; ücretleri buna göre belirlenerek haklarında kısa ve uzun vadeli sigorta kolları kapsamında sigorta primi ödemesi yapılmalıdır. Buna ilaveten aile birliği önemsenmeli ve Akademi'de alınan eğitim süresi hizmet yılı içerisinde değerlendirilmeye alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2016(6), 143–160.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adıgüzel, O. C. (2013). Teacher recruitment in Turkey: Analysis of teacher selection exams in comparison with Revised Bloom’s taxonomy of educational objectives. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2136–2146.
- Anadolu Ajansı. (2022, 28 Ekim). *Cumhurbaşkanı Erdoğan ‘Türkiye Yüzyılı’ vizyonunu açıkladı*. <https://www.aa.com.tr/tr/politika/cumhurbaskani-erdogan-turkiye-yuzyili-vizyonunu-acikladi/2723379>
- Ardanış, B. ve Ergun, T. (1980). Siyasal nitelikli yüksek yönetici atamaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 13(2), 3-18
- Arnold, B. & Rahimi, M. (2024). *The global status of teachers 2024*. Education International.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2/Ek Özel Sayı), 1327–1344.
- Avrupa Konseyi. (1950). *İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi*. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list>
- Aydın, N. (2012). Weberyen bürokraside liyakat ve Türk kamu bürokrasisinden bir kesit: “Siyasetin bürokrasi ironisi”. *Sayıştay Dergisi*(85), 51–67.
- Aykaç, B. (1990). Personel yönetiminde yeterli ilkesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(4), 91-109
- Ayvalı, Ö. ve Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Fenomenolojik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 955–992.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2),

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Tez no. 298646) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bıçakcı, M. F. (2017). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (Tez no.487421) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 232–246. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001231
- Bilir, A. (2011). The historical evolution of teacher training and employment policies in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 44(2), 223-246.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. UN. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Birleşmiş Milletler. (1966). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Bostancı, N. (2004). *Öğretmen sorunları araştırması*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Cibran, H. (2016). *Ermiş*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çam-Tosun, F. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 837–868.
- Çavuşoğlu, A. (2023). Eğitim ve çevrim içi eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(35), 565–576.
- Çelik, Z. (2008). *Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM).
- Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2019). *Eğitime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM).
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması*. Nobel Yayıncılık.
- Derinbay-Gülmez, D. ve Yavuz, M. (2016). Okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40.
- Demirel-Yazıcı, S. ve Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye'nin öğretmen profilinin OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 15–40.
- Dewey, J. (1988). *Özgürlük ve kültür* (M. Y. Baylav, Çev.). Remzi Kitabevi.

- Dönmez, B. (2025, 5 Mart). *Millî Eğitim Akademisi ya da Türkiye'de öğretmen yetiştirme kaosu*. Perspektif.online. <https://www.perspektif.online/milli-egitim-akademisi-ya-da-turkiye-de-ogretmen-yetistirme-kaosu/>
- Dönmez-Yapucuoğlu, M. ve Eryılmaz-Ballı, F. (2022). Türkiye, Almanya, Çin, Kanada ve Singapur öğretmenlik meslek kanunlarının karşılaştırmalı analizi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 250–266.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. The World Bank.
- Eğilmez, M. (2017, 6 Mayıs). *Endüstri 4.0*. Kendime Yazılar. <https://www.mahfiegilmez.com/2017/05/endustri-40.html>
- Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Eğitim yönetiminde liyakat ve kariyer sistemi*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM).
- Eğitim-Bir-Sen. (2024). 61. Başkanlar kurulumuz sonuç bildirgesini yayımladı. Eğitim-Bir-Sen. <https://www.ebs.org.tr/haber/61-baskanlar-kurulumuz-sonuc-bildirgesini-yayimladi/34787>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2019). *Öğretmenler: Eğitim izleme raporu 2019*. Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Gözlemevi.
- Erdil, E. (2023). *Dijital dönüşüm ve Türkiye*. İstanbul Politik Araştırmalar Enstitüsü.
- Eryılmaz, B. (2006). *Kamu yönetimi*. Erkam Yayınları.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teaching-careers-europe-access-progression-and-support>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/node/23314>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023: The teaching profession*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/849109>
- Gardner, H. (2007). *Geleceği inşa edecek beş zihin*. Optimist Yayın Dağıtım.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(213), 177–196.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ütopya Yayınevi.
- Gülmez, M. (2010). *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi (1966 ILO/UNESCO Ortak Belgesi)*. Eğitim-Sen Yayınları.

- Gültekin, M., Yazar, T. ve Oral, B. (Eds.). (2022). *21. yüzyıl becerileri bakış açısından eğitim ve öğretimde farklı yaklaşımlar*. Pegem Akademi.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM).
- Gündüz, M. (2023, Kasım 16). Cumhuriyet'in 100'üncü yılında eğitim. *Perspektif Online*.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/HUEF_OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu-2017.pdf
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları* (Yayın No. 272). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). <http://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf>
- Hasanoğlu, M. ve Aliyev, Z. (2007). *Yönetimde yolsuzluk ve mücadele stratejileri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoff, J. D. (1975). ABD merkezi personel sistemi (S. Büyükdavras, Çev.). *Amme İdaresi Dergisi*, 8(4), 45–53.
- Kala, A. ve Çakır, M. (2016). 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı biyoloji alan bilgisi sorularının biyoloji öğretmenliği alan bilgisi yeterliklerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 243–260.
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistem ve programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1–16.
- Karataş, K. (Ed.). (2021). *Eğitim ve 21. yüzyıl becerileri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(18), 193-207
- Koçak, C. (2019). *Dördüncü sanayi devrimi: "Endüstri 4.0" ve bir cam ambalaj fabrikasında uygulanması* (Tez no. 575567) [Yüksek lisans tezi, Gebze Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 82-95.
- Koşar, D., Er, E. ve Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(52), 370–392.
- Krasnoff, B. (2015). Leadership qualities of effective principals (N. Kaya, Çev.). *Northwest Comprehensive Center*.
- Lokmacioğlu, S. (2012). *Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi* (Tez no. 377569) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. *Tebliğler Dergisi*, 77(2678), 257–299.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. *Tebliğler Dergisi*, 79(2702), 183–187.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen strateji belgesi (2017–2023)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *2019 yılı idare faaliyet raporu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Geçmişten günümüze sayılarla eğitim (1923–2023)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *2003'ten 2023'e Millî Eğitim*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2023/24*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). *2025 yılı bütçe sunuş konuşması*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024e). *2023 yılı idare faaliyet raporu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024f, 20 Aralık). *Millî Eğitim Akademisi ve AGS hakkında sıkça sorulan sorular*
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024g, 11 Ekim). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi, TBMM Genel Kurulunda kabul edildi*.
- Ng, P. T. (2017). *Learning from Singapore: The power of paradoxes*. Routledge.
- OECD. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD. (2017). *What do we know about teachers' selection and professional development in high-performing countries?* (PISA in Focus No. 70). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/87acdc87-en>
- OECD. (2018a). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD. (2018b). *How to build a 21st-century school system: Fundamental principles for reform*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/05/world-class_g1g8d583/9789264300002-en.pdf
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD. (2019b). *The future of education and skills 2030*. OECD Publishing.
- OECD (2020a), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- OECD. (2020b). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world (PISA series)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2025, January 27). *Do top-performing countries recruit their teachers from among top graduates? OECD Education and Skills Today*. <https://oecdutoday.com/do-top-performing-countries-recruit-their-teachers-from-among-top-graduates/>

- Öktem, M. K. (1991). Personelin seçimi ve başarı güdüsü. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(4), 65–73.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2025, 8 Mayıs). *2025-MEB AGS başvurularının alınması* [Duyuru]. <https://www.osym.gov.tr/TR,33201/2025-meb-ags-basvurularin-alinmasi-08052025.html>
- Özer, F., Erdaş Kartal, E., Doğan, N., Çakmakçı, G., İrez, S. ve Yalaki, Y. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış: Model, süreç, engel, teori ve uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63–97.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları* (Yayın No. 17). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM).
- Pekdoğan, S., Şengün, G. ve Kanak, M. (Eds.) (2022). *Eğitimde 21. yüzyıl becerileri*. Eğiten Kitap.
- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması: Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneği / Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneği)* (Tez No: 330390) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Robinson, K. (2013, April). How to escape education’s death valley [Video]. TED Conferences.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2015). *Pasi Sahlberg ile Türk eğitim sistemi üzerine* [Röportajı yapan: TED-MEM]. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli: Küçük bir kuzey ülkesini eğitimde zirveye taşıyan temel ilkeler ve uygulamalar*. Metropolis Yayıncılık.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland*. Teachers College Press.
- Sarıkaya, İ., Samancı, O. ve Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939–989.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40–45.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Sunar, S. (2024). *Öğretmenlerin mesleğe seçim süreçlerinde planlanan düzenlemelerle ilgili TEDMEM görüşü*. Türk Eğitim Derneği.
- Sunar, S., Demirci Celep, N., Demirtaş, D., Eren Şişman, E. ve Kurt, O. (2024). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu teklifine ilişkin görüş ve değerlendirmeler*. Türk Eğitim Derneği.

- Şen, M. L. (1995). Liyakat ilkesi ve Türk personel sistemindeki uygulaması. *Amme İdaresi Dergisi*, 28(1), 23–35.
- Şirin, S. R. (2015). *Yol ayrımındaki ülke Türkiye: Ya özgürlük ya sefalet*. Doğan Kitap.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13–21.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi eğitim* (Yay. No. 94). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği* (Rapor Dizisi 3). Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2023). *Yeni bir eğitim anlayışı şart* (Güncel Yayınlar Dizisi No. 9). Türk Eğitim Derneği.
- Topçu, N. (2015). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergâh Yayınları.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). (2024, 9 Temmuz). *Tutanak Dergisi*, 26, 261.
- TÜRK-İŞ. (2025, 30 Mayıs). *Türk-İş Mayıs 2025 açlık ve yoksulluk sınırı*. Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu. <https://www.turkis.org.tr/turk-is-mayis-2025-aclik-ve-yoksulluk-siniri/>.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019a). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları değerlendirme raporu*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Degerlendirme-Raporu_13_12_2019-WEB.pdf
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019b). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları Türkiye 2. ulusal gözden geçirme raporu: Ortak hedefler için sağlam temeller*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Turkiye-2nci-Ulusal-Gozden-Gecirme-Raporu_TR-WEB.pdf
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *Düzenleyici Etki Analizi Rehberi*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/Duzenleyici-Etki-Analizi-Rehberi.pdf>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2024). *2025 yılı merkezi yönetim bütçe kanun teklifi ve bağlı cetveller*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2024/10/2025-Yili-Merkezi-Yonetim-Butce-Kanun-Teklifi-ve-Bagli-Cetveller.pdf>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB). (2021). *Ulusal genç istihdam stratejisi 2021-2023*. <https://www.csgeb.gov.tr/Media/ysllqeyh/ulusal-genc-istihdam-stratejisi-ve-eylem-plani-2012-2023.pdf>
- T.C. Resmî Gazete. (1989, 3 Kasım). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında 179 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılmasına Dair 385 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname* (Sayı: 20329).
- T.C. Resmî Gazete. (1992, 12 Mayıs). *3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun* (Sayı: 21226).

- T.C. Resmî Gazete. (2002, 3 Mayıs). *Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik* (Sayı: 24744).
- T.C. Resmî Gazete. (2015, 17 Nisan). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmî Gazete* (Sayı: 29329). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- T.C. Resmî Gazete. (2016, 3 Ağustos). *Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik* (Sayı: 29790). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>
- T.C. Resmî Gazete. (2024, 18 Ekim). *7528 sayılı öğretmenlik mesleği kanunu* (Sayı: 32696).
- UNESCO. (2015). *The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* (ED-2016/WS/28). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education: Outcome document of the International Conference on Artificial Intelligence and Education (Beijing, PR China, 16-18 May 2019)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF Türkiye. (2020). *Çocuk haklarına dair sözleşme ve çocukların hakları*. <https://www.unicef.org/turkey>
- United Nations General Assembly. (2015, October 21). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>
- Uçak, S. ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76–93.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir Pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Üstündağ, M. T., Yalçın, H., Birbudak, T. S., Güneş, E. ve Safran, M. (2016). Öğretmen adaylarının 2014 KPSS puanlarının fakülte ve öğretmenlik alanlarına göre karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 599–619.
- Varkey Foundation. (2018). *Global teacher status index 2018*. University of Sussex.
- Yıldırım, K., Tabak, H. ve Yavuz, B. (2012). MEB öğretmen yeterliklerinin kamu personeli seçme sınavı eğitim bilimleri testinde dikkate alınma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 751–778.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM).

- Yurdakul, S. ve Şahin-Demir, S. A. (2024). *Eğitime bakış 2023: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM).
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu. (2014). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında duyuru*.
- Yükseköğretim Kurulu. (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve ve usul ve esaslar*.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum.
- World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum.

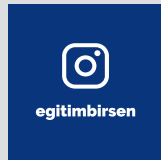


MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ'NİN KURUMSAL ROLÜ:

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE NİTELİKSEL
DÖNÜŞÜM, STRATEJİK SINIRLAR VE
YAPISAL GERİLİMLER ÜZERİNE
BİR DEĞERLENDİRME

Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması, Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikalarının hem kuramsal hem de yapısal düzeyde yeniden kurgulanması köklü bir değişimi de beraberinde getirmektedir. Akademi bu anlamda öğretmenlik mesleğine hazırlıkta niteliksel bir sıçrama sağlayabilecek mi, yoksa öğretmen yetiştirme süreçlerini daha da karmaşıklaştıran bürokratik bir ara yapı mı olacaktır? Bu rapor, Millî Eğitim Akademisi'ne dair algıların hangi değer temellerinden beslendiğini, hangi gerekçelere yaslandığını ve ne tür beklentiler ya da endişeler etrafında şekillendiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Amaç, yalnızca bir kurumun varlığını meşrulaştırmak ya da yadsımak değil; Türk eğitim sistemi içinde işlevsel, adil ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modelinin nasıl kurulabileceğine dair farklı perspektifleri analitik bir çerçevede değerlendirmektir.

EĞİTİM-BİR-SEN (EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI) GENEL MERKEZİ



www.ebs.org.tr