

BÖLÜM 1

Eğitimde Değişen Paradigma ve Yeni Öğretmen Roller

Melike Günbey ¹, Ali Berk Karaman ², Merve Çakır Bayram ³

¹ Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-0402-5611>

² Perşembe Medreseönu Şehit Temel Arslan Ortaokulu, Ordu, Türkiye

<https://orcid.org/0009-0009-8989-4752>

³ Keşap Atatürk Çok Programlı Lisesi, Giresun, Türkiye

<https://orcid.org/0009-0005-2081-5797>

İrtibat Yazarı: Melike Günbey, melike.gunbey@giresun.edu.tr

Özet - Eğitim alanında yaşanan paradigma değişimleri, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yeniden tanımlamayı gerekli kılmıştır. Bu bölümde, eğitim paradigmalarının tarihsel gelişimi ile bu değişimlerin öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin değişen rolleri ve öğretmen yetiştirme politikaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öncelikle davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve bağlantıcılık gibi temel eğitim paradigmalarının öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin yaklaşımları ele alınmıştır. Ardından bu dönüşümlerin öğretmenin bilgi aktarıcı rolünden öğrenmeyi kolaylaştırıcı, rehber, teknoloji uygulayıcısı, kültürel arabulucu ve yaşam boyu öğrenen rollerine geçişini nasıl şekillendirdiği tartışılmıştır. Bölümün son kısmında eğitimdeki paradigma değişimlerinin öğretmen yetiştirme politikalarına yansımaları değerlendirilmiş; öğretmen eğitiminin alan bilgisi odaklı yaklaşımlardan pedagojik, teknolojik ve sosyo-kültürel yeterlikleri bütüncül biçimde geliştirmeyi hedefleyen modellere doğru evrildiği ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme politikalarının eğitimde meydana gelen kuramsal, teknolojik ve toplumsal dönüşümlerden doğrudan etkilendiği ve gelecekte de bu değişimlere uyum sağlayabilecek esnek yapılar geliştirmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitimde Paradigma Değişimi, Öğretmen Roller, Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Günbey, M., Karaman, A. B., & Çakır Bayram, M. (2026). Eğitimde değişen paradigma ve yeni öğretmen rolleri. In F. M. Özbilen (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yeni ufuklar* (pp. 1–25). Pen Academic Publishing. <https://doi.org/10.29329/penbook.36.1>

1. Giriş

Eğitim, bireylerin bilgi edinme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve toplumsal değerleri içselleştirme süreçlerini destekleyen önemli bir araçtır. Nelson Mandela'nın da belirttiği gibi, *“Eğitim, dünyayı değiştirmek için kullanılabileceğiniz en güçlü silahtır.”* Bu güçlü araç, küreselleşmenin etkisiyle artık yalnızca ulusal sınırlar içinde şekillenen bir süreç olmaktan çıkmış; ortak değerler, bilgi akışı ve küresel standartlarla etkileşim içine girerek evrensel bir boyut kazanmıştır.

Küreselleşme, ekonomik, kültürel ve politik alanlarda olduğu gibi eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemekte ve dönüştürmektedir. Söz konusu dönüşümü gerçekleştirmek hem bilgi edinme hem de düşünme biçimini yeniden şekillendirmekle mümkün olabilir. Bu süreçte eğitim kurumlarından “sürdürülebilirlik için eğitim”, “sürdürülebilir gelecek için öğrenme” ve “sürdürülebilir kalkınma için eğitim” gibi çağrılara yanıt vermeleri beklenmektedir (Ryan & Cotton, 2013). Albert Einstein'ın sorunların aynı düşünce yapısıyla çözülemeyeceğine ilişkin vurgusu, eğitimde yeni paradigmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, Thomas S. Kuhn'un, köklü değişimlerin, var olan inançları sarsan uzun süreli krizler sonucunda ortaya çıktığını savunan görüşü ile paralellik taşımaktadır. Bu bağlamda Kuhn'un paradigma kavramı, söz konusu dönüşümü açıklamada önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Paradigma; bilimsel bir topluluğun üyeleri tarafından kabul edilen temel fikirler, yöntemler, dil ve kuramlardan oluşur. Kuhn'a göre paradigma, bilimin ilerleyebilmesi açısından temel bir gerekliliktir. Ona göre doğa tarihinin yorumlanabilmesi, seçme, değerlendirme ve eleştiriye olanak sağlayan; birbiriyle ilişkili kuramsal ve yöntemsel inançlardan oluşan örtük bir yapının varlığına bağlıdır (Kuhn, 1970, ss. 16–17). Tüm bu fikirler birlikte değerlendirildiğinde, eğitimin ancak eleştirel ve yenilikçi düşünceyi teşvik ettiğinde gerçekten dönüştürücü bir güç haline gelebileceği belirtilebilir.

Eğitimde paradigma değişimi, yalnızca öğretim yöntemlerinin dönüşümünü kapsamamakta aynı zamanda bilgiye, öğrenmeye ve otoriteye ilişkin anlayışları yeniden şekillendirmektedir. Geleneksel öğretim anlayışı, bilgiyi öğretmenden öğrenciye aktarılan sabit ve nesnel bir yapı olarak görmekte; öğretmeni ise sınıfın temel otoritesi konumuna yerleştirmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler bilgiyi ağırlıklı olarak ders anlatımları ve not alma yoluyla edinmekte, tüm öğrencilerin aynı hızda ve aynı içerik üzerinden ilerlediği varsayılmaktadır. Öğrenme sürecinde ezberleme ön plana çıkarken, değerlendirmede temel ölçme aracı olarak sınavlar kullanılmaktadır (Chen, 2025).

Robinson ve Aronica'ya göre (2009) mevcut eğitim sistemi, sanayi toplumunun gereksinimlerine göre şekillenmiş olup öğrencileri standartlaştırılmış yapılara uyum sağlamaya yönelmektedir. Bu doğrultuda sistem, öncelikle öğrencileri gruplara ayırmakta ve bilgiyi parçalara bölmektedir (Kerchner, 2011).

Ancak toplumsal, teknolojik ve kültürel değişimlerle bu anlayış giderek sorgulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın yükselişiyle öğrenme süreci, bireyin etkin katılımıyla anlam inşa ettiği dinamik bir süreç olarak ele alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre beyin durağan bir yapıdan çok esnek, sürekli gelişen ve kendini yeniden şekillendirebilen canlı bir sistemdir (Fosnot & Perry, 1995). Bu anlayışta öğrenme, edilgen biçimde gerçekleşen nesnel bir süreç olarak görülmemektedir. Bilgi, bireyin kendi deneyimlerini anlamlandırma çabası doğrultusunda etkin olarak yapılandırılmakta; çevreden doğrudan ve edilgen biçimde alınmamaktadır. Dolayısıyla bireyler, yalnızca bilgiyle doldurulmayı bekleyen pasif alıcılar değil, anlam oluşturmaya çalışan etkin ve üretken varlıklar olarak değerlendirilmektedir (Koç & Demirel, 2004). Böylece öğrenci merkezli öğrenme, iş birliği, deneyim ve eleştirel düşünme gibi kavramlar eğitimin merkezine yerleşmiştir.

Son yıllarda eğitimdeki en önemli değişimlerden biri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin iş yerinde, okulda ve en önemlisi evde neredeyse evrensel olarak erişilebilir hale gelmesidir. Bu durum, tüm öğrencilerin formel eğitimin ilk aşamalarından başlayarak çeşitli teknolojilerde yeterlilik kazanmasını ve bu yeterliliklerini geliştirmesini öngörmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığının, iş dünyası ve endüstride teknolojinin yaygın kullanımı nedeniyle gelecekteki istihdam açısından önemli olacağı kabul edilmekte; öğrencilerin yeni teknolojileri kullanma konusunda bilgi ve beceri geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Condie & Livingston, 2006).

Paradigma değişimi yalnızca öğrenme yöntemlerini değil, hangi bilginin değerli kabul edildiğine ilişkin anlayışları da dönüştürmektedir. Eleştirel yaklaşımlar, özellikle sömürgecilik sürecinde Batı merkezli bilgi anlayışının yerel bilgi sistemlerini dışladığını ve değersizleştirdiğini vurgulamaktadır. Avrupa merkezli anlayışın yayılmasıyla birlikte eğitim, hukuk ve sağlık gibi alanlarda kurulan kurumsal yapılar aracılığıyla yerel bilgi sistemleri bastırılmış; farklı kültürlerin bilgi üretim biçimleri eşdeğer görülmemiştir (Mignolo, 2000). Bu durum, eğitimde yerel bilgiye değer veren ve eşitlikçi pedagojileri savunan yaklaşımlara ilgili artırmıştır.

Bilgi anlayışında, öğrenme süreçlerinde ve teknolojik olanaklarda meydana gelen dönüşümler, öğretmenin eğitim sürecindeki konumunu da yeniden şekillendirmiştir. Öğretmen yalnızca bilgi aktaran eğitici rol üstlenmemekte, öğrenme ortamlarını tasarlayan, rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilerin bilgiye eleştirel biçimde yaklaşmalarını destekleyen bir rehber olarak görülmektedir. Günümüzde öğretmenlerden, öğrencilerin yeni bilgi kaynaklarının geçerliliği ve niteliği hakkında değerlendirme yapmalarına yardımcı olmaları; açık fikirli, eleştirel ve bağımsız profesyoneller olarak hareket etmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler ile öğrenmeleri gereken bilgiler arasında iş birliği sağlayan arabulucular ve anlamlandırma sürecini destekleyen rehberler haline gelmiştir (Weinberger, Fischer & Mandl, 2002).

Bu bölümde, eğitimde yaşanan paradigma değişiminin tarihsel, kuramsal ve toplumsal boyutları ele alınarak söz konusu dönüşümün öğretmen rolleri üzerindeki etkileri ve bu bağlamda deöğretmen yetiştirme yaklaşımları incelenecektir. İlk olarak geleneksel öğretim anlayışından yapılandırmacı ve eleştirel yaklaşımlara uzanan paradigma değişimi tartışılacak; ardından dijitalleşme, küreselleşme ve bilgi toplumunun etkisiyle öğretmen rollerinin nasıl yeniden tanımlandığı değerlendirilecektir. Ayrıca öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştıran, teknoloji destekli öğrenmeyi sağlayan ve kültürel arabulucu gibi yeni rollerine odaklanılarak bu dönüşümün öğretmen eğitimi, eğitim politikaları ve sınıf içi ilişkiler üzerindeki yansımaları ele alınacaktır.

2. Paradigma Değişimi ve Eğitime Yansımaları

Paradigma; her bilim alanının temelini oluşturan, o alanda öğrenmek isteyen herkesin başvurabileceği bir referans çerçevesi olarak tanımlanabilir. Oxford İngilizce Sözlüğü, paradigma değişimini "yaklaşım ya da temel varsayımlarda köklü bir değişim" olarak tanımlamaktadır (Oxford University Press, n.d). Kuhn tarafından 1962 yılında yayımlanan "Bilimsel Devrimlerin Yapısı" adlı kitabında ortaya atılan paradigma değişimi kavramı, bir alandaki temel teoriler ve deneysel pratiklerde yaşanan köklü dönüşümleri belirtmektedir. Kuhn, bilimin anomalilerin (kural dışılık) keşfiyle ilerlediği ve bu anomalilerden çıkarılan sonuçların paradigma değişimine yol açtığı savunmaktadır (Kuhn, 1970). Kuhn, bilimsel ilerlemenin doğrusal bir yol izlemediğini, bunun yerine zaman zaman ortaya çıkan önemli atılımlarla şekillendiğini savunmaktadır (Anand, Larson & Mahoney, 2020). Doğa bilimlerinde paradigma değişiminin en önemli örneklerinden biri, Max Planck'ın kara cisim ışımasını açıklayan çalışmasıdır.

Bu gelişme, klasik fiziğin sınırlarını ortaya koyarak kuantum fiziğinin doğmasına ve bilim insanlarının doğayı anlama biçiminin köklü şekilde değişmesine yol açmıştır.

Doğa bilimlerinde temellenen bu kavram kısa sürede çok daha geniş bir etki alanı kazanmıştır. Sosyoloji, eğitim, bilim politikası, sanat, teoloji ve zihin felsefesi gibi birbirinden çok farklı alanlardaki bilim insanları, Kuhn'un paradigma yaklaşımını kendi disiplinlerine uyarladı. Paradigma değişimleri, farklı dönemlerde çeşitli bilim ve düşünce alanlarında köklü dönüşümlere yol açmıştır. Astronomide Kopernik ve Galileo'nun çalışmalarıyla güneş merkezli evren anlayışı benimsenmiş, biyolojide Darwin'in evrim teorisi canlıların kökenine ilişkin bakışı değiştirmiştir. 20. yüzyılın başlarında kuantum mekaniği ve görelilik teorisi fizik biliminde yeni bir anlayışın doğmasını sağlamıştır. Daha sonraki yıllarda tıpta biyopsikososyal model öne çıkarken sosyal bilimlerde pozitivist yaklaşımların yerini yorumlayıcı ve eleştirel yaklaşımlar almaya başlamıştır. Eğitim alanında ise öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına geçilerek öğrenme süreçleri yeniden şekillenmiştir. Bu örnekler, paradigma değişimlerinin bilimsel bilgi üretimini ve toplumsal uygulamaları derinden etkilediğini göstermektedir.

Paradigma değişimlerinin farklı disiplinlerde bilimsel düşüncüyü, bilgi üretim biçimlerini ve uygulama alanlarını köklü biçimde dönüştürdüğü görülmektedir. Kuhn'un paradigma yaklaşımına göre bilimsel gelişim kriz dönemlerinin ardından yeni düşünce sistemlerinin ortaya çıkmasıyla gerçekleşmektedir. Bu bölümün odak noktası eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri olduğundan paradigma değişimi bu bağlamlarda ele alınacaktır.

2.1. Geleneksel Eğitim Yaklaşımı

Eğitim, toplumsal yapı ile ekonomik, siyasi ve ideolojik koşulların etkisi altında şekillenen ve toplumun yetiştirmeyi hedeflediği insan özelliklerine göre planlanan bir süreçtir. Nitekim Durkheim'a göre her toplum, kendi değer ve hedeflerine uygun ideal bir eğitim anlayışı benimsemiş ve bu görüşünü “*Yunan ve Roma toplumlarında eğitim, bireyi topluma uyumlu hale getirmeyi amaçlarken Atina’da kültür ve estetik, Roma’da ise askerî disiplin ön plana çıkmıştır. Orta Çağ’da eğitim Hristiyanlık temelli bir yapı taşırken Rönesans ile birlikte daha laik ve edebî bir nitelik kazanmıştır*” (Durkheim, 2020) sözleriyle dile getirmiştir. Bu nedenle, ona göre eğitim sistemleri toplumdan topluma zaman içinde büyük çeşitlilik göstermiştir.

Durkheim, eğitimi toplumun genel yapısı içinde vazgeçilmez bir unsur olarak konumlandırır ve bu ilişkiyi işlevselci bir yaklaşımla ele alır. Ona göre eğitim sistemi, toplumun varlığını sürdürmesine doğrudan katkıda bulunur; çünkü eğitim, toplumun devamlılığının temel koşullarını bir kuşaktan diğerine aktarmanın en temel aracıdır (Durkheim, 1956). Bu işlevin merkezinde her toplumun kendine özgü olarak benimsediği bir insan ideali yatar. Durkheim'a göre (2020) bu ideal, bireyin entelektüel, fiziksel ve ahlaki boyutlarıyla nasıl şekillenmesi gerektiğini belirler ve eğitim bu ideali gerçeğe dönüştürmenin kurumsal mekanizması olarak işlev görür. Dolayısıyla eğitim, bireysel bir gelişim süreci olmanın ötesinde, toplumsal düzeni yeniden üreten ve kuşaklar arasında sürekliliği sağlayan yapısal bir araçtır.

Durkheim (1956), eğitimin toplumsal koşullardan bağımsız düşünölemeyeceğini ve her dönemin gerekliliklerine göre yeniden biçimlenmesi gerektiğini savunur. Ne var ki sanayi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen geleneksel "fabrika temelli" eğitim modeli, bu dönüşümü gerçekleştirememiş ve 21. yüzyıl toplumunun beklentilerini karşılamakta yetersiz kalmıştır (Berrett, 2012). Başka bir deyişle, toplum köklü bir dönüşüm geçirirken eğitim sistemi büyük ölçüde donuk kalmış; bu da beraberinde yapısal bir krizi getirmiş ve bu kriz, eğitimde yeni bir paradigma arayışını kaçınılmaz kılmıştır.

Geleneksel öğretim modelinde bilgi akışı tek yönlüdür; merkezde öğretmen yer alır, öğrenci ise pasif bir alıcı konumundadır. Ezber ve tekrar, temel öğrenme yöntemleri olarak benimsenirken standart bir müfredat tüm öğrencilere ayırım gözetilmeksizin uygulanır. Freire (2021) bu anlayışı "bankacı eğitim" metaforuyla eleştirir: Öğrenci bir banka hesabı gibi görülür, bilgi doğrudan aktarılır ve sorgulanmadan geri verilir. Temelleri sanayi toplumunun üretim mantığına dayanan bu model, bireysel potansiyeli geliştirmekten çok itaatkar ve disiplinli bir işgücü yetiştirmeyi önceliklendirmiştir.

Özellikle bilişsel bilimlerdeki çalışmalar, öğrenmenin edilgen bilgi aktarımı olmadığını, anlam kuran ve deneyimle şekillenen bir süreç olduğunu ve bu süreçte öğrencinin etkin rol oynadığını göstermiştir (Ewell, 1997). Öğrenmenin, güçlü problemlerle karşılaşınca, yansıma yapıldığında ve kültürel bağlamda destekleyici etkileşim sağlandığında daha verimli olduğu gerçeği geleneksel eğitim modelinin öğrenme ve öğretime ilişkin süreçlerinin sorgulanmasına neden olmuştur.

2.2. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Geçiş

Dewey'e (1938; 2018) göre eğitim, yaşamdan ayrı bir süreç olarak görülmemekte; doğrudan yaşamın kendisi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenciler bilgiyi ezberleyerek değil; deneyim yaşayarak, problem çözerek ve çevreleriyle etkileşim kurarak öğrenirler. Bu felsefi düşünce, daha sonra yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinden biri haline gelmiştir. Yapılandırmacılık gözlem ve deneye dayanan işlemlerle bilgi üretimine dayanan pozitivizm geleneğine farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Yurdakul, 2016).

Bilginin duyular aracılığıyla ya da iletişim yoluyla edilgen bir şekilde öğrenilmediği; bireylerin yaşantı ve etkinlikleriyle oluştuğu ve bilginin birey tarafından etkin olarak inşa edildiğini savunan bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılığın temellerini bu alanda öncü kuramcılar Piaget ve Vygotsky şekillendirmektedir. Piaget (1970) bilişsel kuramında, bilişsel gelişim ve öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda gerçekleştiğini savunmaktadır. Piaget, çocukların bilgiyi edilgen biçimde alan bireylerden çok anlamı etkin olarak yapılandıran öğrenenler olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşım, zekanın doğuştan sabit bir özellik olduğu görüşüne karşı çıkmış ve bilişsel gelişimin yaşam boyu devam eden dinamik bir süreç olduğunu ve düşünmenin çevreyle etkileşim sonucunda gelişen bilişsel yapılar aracılığıyla oluştuğunu belirtmektedir.

Piaget, bilişsel gelişimin dört aşamada gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Duyu-motor dönemde (0–2 yaş) çocuk çevreyi duyuşsal ve fiziksel etkileşimler yoluyla tanımaktadır. İşlem öncesi dönemde (2–7 yaş) sembolik düşünme gelişmekte; ancak düşünme hâlâ sezgisel ve benmerkezci özellik göstermektedir. Somut işlemler döneminde (7–11 yaş) çocuk mantıksal düşünme becerisi kazanmakta ve somut nesneler üzerinde zihinsel işlemler gerçekleştirebilmektedir. Soyut işlemler döneminde ise (11 yaş ve sonrası) soyut düşünme, hipotez kurma ve problem çözme becerileri gelişmektedir. Bu bağlamda Piaget'nin kuramı, öğrencinin aktif katılımını, deneyim yoluyla öğrenmesini ve bilişsel gelişimin aşamalı yapısını vurgulaması bakımından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel kuramsal dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir.

Vygotsky (1978) sosyal-bilişsel yapılandırmacı kuramında öğrenmenin sosyal ve kültürel boyutuna vurgu yapmış; özellikle “yakınsal gelişim alanı” kavramıyla bireyin sosyal etkileşim aracılığıyla daha üst düzey öğrenmelere ulaşabileceğini belirtmiştir. Vygotsky, bilişsel yapıların oluşumunda diyalogun rolünü açıklamaya çalışmış ve bilişsel işlevlerin kökenini sosyal etkileşimin bir ürünü olarak değerlendirmiştir. Ona göre insan öğrenmesi, belirli bir sosyal niteliğe sahip olup çocukların çevrelerindeki bireylerin entelektüel yaşamına aşamalı biçimde katıldıkları bir süreçtir.

Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşımının eğitime yansımalarının temel özellikleri arasında öğrencinin merkezde olması, önceki yaşantıların öğrenmeyi şekillendirmesi, sosyal etkileşimin öğrenmede önemli rol oynaması ve öğretmenin rehber konumunda bulunması gösterilmektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimler ve yaşantıları sonucunda anlam oluşturma sürecidir. Bu yaklaşımda bilgi, dış dünyadan edilgen biçimde alınan bir unsur olarak görülmemekte; bireyin önceki bilgi, deneyim ve sosyal etkileşimleri doğrultusunda etkin olarak yapılandığı bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

2.3. Dijitalleşme ve Öğrenme Ekosistemleri

Bilgi, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu anlam kazanmakta; bu nedenle zaman, kültür ve bağlama göre farklı biçimlerde tanımlanabilen görece bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Bozkurt vd., 2021). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da bilginin birey tarafından etkin biçimde inşa edildiğini savunarak öğrenmeyi yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarmış; deneyim, etkileşim ve anlam oluşturma süreçlerini merkeze almıştır. Dijitalleşme ile birlikte bu anlayış daha da güçlenmiş; öğrenme ortamları fiziksel sınıfların sınırlarını aşarak çok boyutlu öğrenme ekosistemlerine dönüşmüştür.

Teknolojik gelişmeler, özellikle bilgisayar ve internet teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitime erişim olanaklarını artırmış; farklı öğrenme stilleri ve bireysel öğrenme hızlarına uygun öğrenme deneyimlerinin tasarlanabilmesini olanaklı kılmıştır. Bununla birlikte eğitim sistemi çok katmanlı bir öğrenme ağına dönüşmüş; sınıflar yalnızca fiziksel mekânlar olmaktan çıkarak dijital öğrenme ekosistemlerinin bir parçası haline gelmiştir. Zhou ve Zhong'a göre (2025) sınıflar, modern eğitim sistemi içerisinde birer öğrenme ekosistemi olarak değerlendirilebilir. Dijital teknolojiler, öğrenmenin zaman ve mekân sınırlarını genişleterek öğrenme süreçlerini daha esnek ve erişilebilir hale getirmiştir (Selwyn & Facer, 2014).

Siemens'in (2005) bağlantıcılık kuramına göre dijital çağda öğrenme, bireyin yalnızca kendi zihinsel süreçleriyle değil; bilgi ağları, dijital bağlantılar ve çevrim içi topluluklarla kurduğu ilişkiler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda öğrenme, bireysel bir süreç olmanın ötesinde ağ temelli ve sürekli güncellenen bir yapıya dönüşmüştür.

Dijital teknolojilerin gelişimi, eğitimde yeni pedagojik yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Mobil cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte e-öğrenme anlayışı;

dijital kültür, dijital pedagoji ve çevrim içi öğrenme topluluklarını kapsayan daha geniş bir yapıya dönüşmüştür. Günümüzde uluslararası kuruluşlar ve devletler, bilgi teknolojilerinin eğitim sistemleri üzerindeki dönüştürücü etkisini araştırmaya yönelik çalışmalar yürütmektedir (UNESCO, 2023). Bilgi teknolojilerinin etkisiyle yaşanan paradigma değişimi, “derin öğrenme” kavramını yeniden gündeme taşımış; eğitim süreçlerinin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve yaşam boyu öğrenme becerilerini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır (Wu, 2024). Böylece dijitalleşme, yalnızca teknolojik bir dönüşüm değil; öğrenmenin doğasını, öğretmen rollerini ve eğitim ekosistemlerini yeniden tanımlayan kapsamlı bir paradigma değişimi haline gelmiştir.

2.4. Eleştirel Pedagoji

Eğitimde yaşanan dijital ve pedagojik dönüşümler, öğrenme süreçlerini daha esnek ve öğrenci merkezli hale getirirken çeşitli eleştirel tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Giroux (2010) neoliberal politikaların etkisiyle eğitimin piyasa odaklı bir yapıya dönüştüğünü; üniversitelerin ve okulların kamusal yarar üreten kurumlardan çok ekonomik rekabete uygun insan sermayesi yetiştiren yapılar olarak yeniden tanımlandığını belirtmektedir. Bu süreçte performans ve ölçülebilir başarı ön plana çıkarken, eleştirel düşünme ve özgürleştirici pedagoji anlayışı geri planda kalabilmektedir. Freire’ye göre (2021) eğitim yalnızca bilgi aktarımına ya da mesleki beceri kazandırmaya indirgenemez; pedagojinin temel amacı bireyin eleştirel düşünme becerisini geliştirerek toplumsal yaşama etkin ve bilinçli bir yurttaş olarak katılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda eleştirel pedagoji, bireyin hem dünyayı anlamasını hem de onu dönüştürme sorumluluğunu da üstlenmesini hedeflemektedir.

3. Yeni Öğretmen Roller

Eğitimde yapılandırmacı, eleştirel ve dijital yaklaşımlarla sahip olduğu kimlikten tamamen sıyrılıp yepyeni bir yüz kazanan paradigma değişimi, yalnızca okullarda uygulanan müfredatın değişmesi, teknolojik gelişmelerin sınıf ortamına uygulanması gibi birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu durum, sınıfın merkezinde yer alan ve söz konusu değişimlerin uygulayıcılarından biri olan öğretmenin rollerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır. Sanayi toplumunun istediği işgücünün gereksinimlerine cevap veren geleneksel eğitim modelinde öğretmen, sınıfta bilginin tek kaynağı, mutlak otorite sahibi olarak konumlandırılmıştır. Ancak bilgiye erişimin

baştan aşağı yeniden yazıldığı 21. yy. toplum yapısında, bu modelin biçtiği rolün işlevselliğini sürdürebilmesi mümkün görünmemektedir.

Alan yazında bir zihniyetin baştan aşağı değişimi olarak ele alınan bu dönüşüm, öğretmenin görev başındaki amaçlarını ve pedagojik eylemlerini baştan aşağı değiştirmekte, öğretmene yepyeni bir kimlik kazandırmaktadır. Eğitim paradigmalarında yaşanan keskin yol ayrımları öğretmeni merkezdeki “her şeyi bilen ve öğreten” konumundan ayırarak daha esnek, dinamik bir yapıya büründürmüştür. Öğretmenin sahip olduğu bu yeni kimlik onun ders anlatan bir öğretici olmadığını göstermekte ve onu öğrenciye yol gösterip sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkaran bir rehber olarak tanımlamaktadır.

Eğitimin değişen paradigmaları bağlamında Tablo 1 öğretmenin yeni rolleri ile bu rolleri nasıl uyguladıklarına ilişkin örnek uygulamaları özetlemektedir.

Tablo 1. Yeni Öğretmen Roller

Öğretmen Rolü	Tanımı	Örnek Uygulama
Bilgi aktarıcı	Bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarır, otorite konumundadır.	Ders anlatımı, not tutturma, sınav odaklı öğretim
Öğrenme destekçisi	Öğrenciyi etkin düşünme sürecine sokar, bilgi yapılandırmasına rehberlik eder.	Tartışma ortamı oluşturma, problem çözme etkinlikleri
Mentör/Rehber	Öğrencinin bireysel öğrenme yollarını destekler, potansiyelini ortaya çıkarır.	Bireysel proje danışmanlığı, kariyer yönlendirme
Teknoloji uygulayıcısı	Dijital araçları öğrenme sürecine dahil eder, teknoloji okuryazarlığını geliştirir.	Çevrim içi platform kullanımı, artırılmış gerçeklik uygulamaları
Kültürel arabulucu	Farklı öğrenci kimliklerini sınıfın zenginliği olarak görür, kültürel çeşitliliği destekler.	Çok kültürlü etkinlikler, yerel bilgi sistemlerini derslere dahil etme
Yaşam boyu öğrenen	Öğretmen kendini sürekli geliştirir, yeni pedagojik yaklaşımları benimser.	Hizmetiçi eğitimlere katılım, bilimsel araştırmalar yürütme

Bu bölümde değişen paradigmalardan yeni öğretmen rollerine etkileri beş temel başlık altında incelenecektir. İlk olarak, öğretmenin geleneksel bilgi aktarıcı rolünden öğrenmeyi kolaylaştırıcılığına geçiş süreci temellendirilecektir. Ardından, bireyselleştirilmiş öğrenme yollarını destekleyen mentörlük ya da rehberlik rolü, içinde bulunduğumuz teknoloji çağının öğretmene biçtiği teknoloji uygulayıcısı rolü, sınıflardaki heterojen yapıyı ve her öğrencinin sınıfa kattığı farklı kimlikleri sınıfın bir zenginliği olarak görüp değerlendiren kültürel arabuluculuk rolü incelenecektir. Son olarak, bu rolleri sürdürülebilir kılmanın yolu olan yaşam boyu öğrenme rolü tartışmaya açılacaktır.

3.1. Bilgi Aktarıcıdan Öğrenme Kolaylaştırıcıya Dönüşüm

Eğitim paradigmlarında yaşanan köklü değişimin etkilerinin en gözlemlenebilir olduğu yerlerden birisi öğretmenin sınıf içerisindeki konumunda meydana gelen değişikliklerdir. Öğretmenin epistemolojik ve varoluşsal konumu yeni paradigmlarla kendini tamamen yeni bir yerde bulmuştur. Geleneksel eğitim felsefesi, bilgiyi değişmeyen, paketlenmiş bir yapı olarak kabul etmekte, öğretmeni ise bu yapıyı öğrencilere olduğu gibi aktarmakla görevli, mutlak otorite olarak konumlandırmaktadır. Alan yazında aktarım modeli olarak yer bulan bu modelde, öğretim sürecinde öğrencinin zihninin boş bir levha (tabula rasa) gibi olduğu varsayılır. Öğretmen ise buraya bilgiyi olduğu gibi aktarır. Öğrenciler etkin bir konumda değildir, yalnızca edilgen öğrenenler olarak konumlandırılmaktadır (King, 1993).

Üretime dayalı bu öğretim sistemi, bireyin sadece eldeki bilgiyi ezberleyip taklit etmesini amaçlarken çağdaş toplumda bilginin işlenip yeniden değerlendirilmesiyle çözülebilecek problemlere karşı yetersiz kalmıştır. Paradigmadaki kırılma, işte bu noktada; bilgiyi anlama, işleme ve yorumlama noktasında bize kendisini gösterir. Yapılandırmacı eğitim felsefesi, bilginin aktarımı konusunda klasik eğitim anlayışına göre derin bir farklılık gösterir. Bilginin öğretmenden öğrencine aktarımı kitaplar, dergiler ve bilgisayar verilerinde olduğu gibi bilginin doğrudan aktarımı gibi düşünülemez. Bilgi bir paket değil, bir anlamlandırma sürecidir ve bu süreç insan zihninde işler. Buna göre bilgi, öğrenen her kişi tarafından yeniden anlamlandırılmalı ve bir yapılandırmaya tabi tutulmalıdır (King, 1993).

Bilginin bu kişiye özel ve akışkan yapısı, öğretmeni bir içerik aktarıcısı olmaktan çıkarıp, bilgiyi öğrenmeyi kolaylaştırmayı sağlayan bir yol gösterici olmaya yönlendirir. Geleneksel modelin aksine, öğretmen bilginin anlatılıp not aldırılması gibi yöntemleri bir kenara bırakıp öğrencileri etkin bir düşünme sürecinin içerisinde sokarak bilgi

üzerinde düşünmeye ve tartışmaya yönlendirir. Öğretmenler ders müfredatını öğrenciye aktarma rollerini gerçekleştirmekte, ancak bunu yaparken öğrencilerin bu bilgiye doğrudan ulaşmasını sağlamak yerine bilgiyi işlemesini, değerlendirmesini ve eski bilgileriyle bir araya getirmesini sağlamakta ve öğrencilere kendi bilgisini yapılandırma rehberlik etmektedir (King, 1993; Marlowe & Page, 1998; Savery & Duffy, 1996).

Alan yazında, öğretmenin bilgi aktarıcı rolünden öğrenmeyi kolaylaştırıcı role geçiş sürecine ilişkin çeşitli kavramsal yanlış anlamalar bulunduğu görülmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenin otoriteyi öğrencilerle paylaşarak öğrenmeyi yönlendirdiği yeni bir rol üstlenmesini gerektirir. Süreç, sınıf yönetimi ve güç dengesi açısından çeşitli zorluklar doğurabilmekte, öğretmenlerin psikolojik uyum ve içsel mücadeleler yaşamalarına neden olabilmektedir (Keiler, 2018). Bununla birlikte öğrenci merkezli öğrenme, bazı eğitim sistemlerinde yüzeysel etkinliklerle sınırlandırılabilir; oysa yaklaşımın özü, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme ile anlamlandırma süreçlerini derinlemesine sorgulamalarına dayanmaktadır (Trinidad, 2020).

Son söz olarak öğrenmede kolaylaştırıcılık, bir müfredat mühendisliği olarak nitelendirilmemelidir. Eğitim, tüm standartları önceden belirlenmiş, kişilerin sadece işleyen bir mekanizmanın parçası olarak görüldüğü mekanik bir hal alırsa nesnelleşmeye başlar. Çağdaş eğitim paradigmalarında öğretmenin kolaylaştırıcı rolü, bilgi ve becerilerin doğrudan aktarımından çok öğrencilerin dikkatini dünyaya ve yaşadıkları toplumsal gerçekliğe yöneltmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, çağdaş dünyanın beklentilerini ve gerekliliklerini eğitim süreci içerisinde anlamlandırabilmekte ve bunlara yönelik farkındalık geliştirebilmektedir (Biesta, 2021). Kolaylaştırıcı bir öğretmen, öğrencilerini sürekli dış kontrole tabi tutmak yerine öğrencilerin sahip olduğu özelliklerini eyleme dökme yeteneklerini gün yüzüne çıkarmayı hedeflemelidir. Bu yönüyle kolaylaştırıcı bir öğretmen, eğitimin öğrenciyi kontrol altında tutmakla ilgili olmadığını kabul ederek, sınıf içi güç iklimini ve öğretmen kimliğini yeniden tanımlar (Biesta, 2021).

3.2. Mentörlük / Rehberlik Rolü

Çağdaş eğitim paradigmasının sınıf içindeki önemli yansımalarından biri, öğretmenin her öğrenciye aynı yaklaşımı uygulamak yerine bireysel farklılıkları gözeterek mentörlük ve rehberlik rolünü üstlenmesidir. Geleneksel yaklaşımlar, bilginin aktarılacağı toplumu homojen bir topluluk olarak kabul edip doğrusal bir aktarım sağlarken öğrenciyi merkeze alan ekosistemlerde ise bireyin kişisel özelliklerini ön

plana çıkaran, sosyal bağlara önem veren uygulamalar ön plandadır. Bu yaklaşımla öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre köprüler inşa eder. Bu köprüler vasıtasıyla öğrencilerin geçmiş bilgilerinin üzerine eklenecek yeni bilgileri sadece bir ezber olmaktan çıkarıp, içselleştirip uygulamaya dökülen birer eylem haline getirir.

Mentörlüğün önemi, doğrudan öğrencinin bulunduğu gelişim basamakları ile alakalıdır. Mentörlar, öğrencilerinin potansiyellerini besleyici bir rol benimseyerek, öğrencileri ulaştıkları basamaklarda sabit kalmanın ötesine taşıyarak kendi potansiyellerinin üstüne çıkarmayı hedefleyen yol göstericilerdir. Halihazırda bulunan gelişim basamaklarına yönelik bir öğrenme, öğrencilerin gelişimi açısından etkisizdir, çünkü bu eğitimin amacı gelişim sürecinin yeni bir adımına ilerlemek değildir. İyi öğrenme ise, gelişim düzeyinin önünde ilerleyen öğrenmedir (Vygotsky, 1980). Mentörlük ve rehberliğin özünde de bu önde gitme eylemine yönelik bir rehberlik ve yönlendirme yatar. Süreç içerisinde öğrenci yarı esnek bir özerklik kazanacağı için, bu esnekliğe yönelik esnek bir rehberlik zorunludur. Alan yazına göre bu rehberlik öğrenciler için tecrübe ve uzmanlık kazanma oranına göre kademeli olarak azalan, özel destek sağlan bir iskele kurma sürecidir. Mentörler, rehberlik yaptığı öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, öğrenme sorumluluğunu kendi üzerinden öğrencilere doğru yönlendirirler. Bu yaklaşım ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini deneyimlemelerine izin verilerek öğrencilerin kendi eğitim yollarına yönelmeleri sağlanır (Bhardwaj vd., 2025). Bu süreç yönetilirken, herkese uyan, tüm öğrencilerin eşit kabul edildiği homojen yapı reddedilir, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.

Mentörlük, öğrencilerin sadece akademik başarısını artırmaya yönelik bir yönlendirme süreci değildir. Mentör, öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını, üstbilişsel yetkinlikleri kazandırmayı hedefler. Bu özelliklerin kazandırılması öğretmenin eğitim stratejilerini tamamen değiştirmesine, yeni yollar izlemesine yol açar. Bilgiyi salt bir şekilde öğrenciye empoze eden geleneksel yöntemler ile mentörlük yapmak mümkün değildir. Özetle, mentörlük ve rehberlik görevi, öğretmenin sınıfta tek karar verici olarak hareket eden konumunu değiştirerek, onların potansiyellerini yeşertmeyi amaçlayan bir insan potansiyeli geliştiricisine dönüşmektir (Keiler, 2018). Bireysel öğrenme yolları, mentörün oluşturduğu esnek ve güvenli köprüleri ile desteklenerek, öğrencilerin kendi özelliklerini fark edip geliştirdiği bağımsız fakat rehberlik ile desteklenen birer keşif alanına dönüşür.

3.3. Teknoloji uygulayıcısı

Çağdaş eğitimde öğretmen, teknolojiyi pedagojik amaçlarla etkili biçimde kullanan ve öğretim süreçlerini bu doğrultuda dönüştüren bir role sahiptir. Öğretmen yeterliliklerinin çağın gereklerine uyarlanmadan teknolojinin okul ortamına getirilmesiyle başarının yakalanacağı görüşü her ne kadar bazı çevrelerce kabul gören genel bir yanlış olsa da, bu anlayış sadece bir mit olarak kalacaktır (Kleiman, 2004). Teknolojik araçların sınıftaki varlığının bir değer kazanabilmesi, ancak esnek, kapsayıcı ve öğrenme eylemini tetikleyici bir eğitim öğretim anlayışının bu araçlarla bir araya gelmesi ile mümkündür. Bunların bir araya gelmemesi durumunda teknolojik araçlar, eğitimsel bir yatırım olmaktan çok geleneksel eğitim pratiklerinin teknolojik hale gelmiş versiyonu olarak okullardaki yerini alacaktır. Teknolojinin nasıl kullanılacağını bilmek, onun eğitim ve öğretimde teknolojik uygulamaların nasıl yer alacağını bilmek olarak değerlendirilemeyebilir (Mishra & Koehler, 2006). Teknoloji uygulayıcısı rolünü benimseyen bir öğretmen, teknolojiyi kullanmayı yeterli görmeyip eğitim sürecine teknolojiyi etkin olarak katıp, ders planlarına teknolojiyi dahil eder, yeniliklere açık bir şekilde teknolojiyle barışık bir araştırmacı rolü üstlenir.

Teknoloji entegrasyonunun eğitime etkin bir biçimde katılmasında teknolojik pedagojik alan bilgisi kuramı (Mishra & Koehler, 2006) önemli bir yer tutmaktadır. Bu modele göre tek bir teknolojik çözüm her öğretmen, öğrenci ve ders için yeterli olamayabilir. Teknolojiyi öğretime uygulama, teknoloji, pedagoji ve içerik arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyerek derse ve öğrenciye uygun olarak özgün stratejiler geliştirmeyi gerektirmektedir (Mishra & Koehler, 2006). Bu rol, özellikle yapay zekâ gibi sistemlerin hayatımızda ve öğretimde bu kadar önemli bir yer tuttuğu günümüzde çok daha büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenin yapay zekâ uygulamalarının önemini kavrayarak sınıftaki her öğrencinin farklı özellikleriyle harmanlayıp kullanmak üzere öğretimi planlaması beklenmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu dijital yeterlilik, Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen DigCompEdu çerçevesinde de bir "pedagojik öz" olarak konumlandırılır (European Commission Joint Research Centre, 2017). Buna göre öğretmen, dijital araçları öğrenmenin odağını öğrenciden öğrenene doğru kaydıran bir araç olarak kullanır. Eğitiminin bu süreçte rolü, giderek daha özerk hale gelen öğrenme sürecinde öğrenenler için teknolojiyi kullanan bir mentör olmaktadır (European Commission Joint Research Centre, 2017).

Teknolojinin öğretime uygulanması sürecindeki alan yazında bulunan aşırı iyimser ve bir o kadar distopik söylemlerin tamamı masada bulundurularak her iki görüşün de göz

önüne alınması önem taşımaktadır. Bu süreçte öğretmen, her iki görüşün göz alıcı illüzyonlarına kapılmak yerine, teknolojinin doğası gereği sahip olduğu ve bu nedenle doğru kullanıldığı takdirde eğitim kurumları ve öğrenciler üzerindeki etkilerini detaylı bir biçimde inceleyerek teknolojiyi faydalı bir biçimde kullanmak zorundadır (Selwyn, 2010). Bunu yaparken herhangi bir teknolojik ürünün içinde bulunduğu kurumun sahip olduğu sosyal, ekonomik, kültürel ve politik özellikleri ile etkileşime maruz kalarak bu etkileşim neticesinde çıktıların değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Selwyn, 2010).

Nihayetinde öğretmen, yeni bir teknolojik ürünün okula ve eğitime entegrasyonunda bulunduğu kurumun ve zamanın gerçekleri üzerinde kafa yormalı, eğitim teknolojisi kullanımının faydalarına ve ortaya çıkaracağı sorunlara mutlak suretle değinmelidir. Teknoloji, öğretim süresince öğrencilere bire bir ve etkili destek sağlama, test ve değerlendirmelere yeni bir boyut kazandırma, farklılaştırılmış öğrenmeyi yaygınlaştırma ve dönüt süreçlerini otomatikleştirme (Arslan, 2020) potansiyelini bünyesinde barındırır da teknolojiyi kapsayıcı, özgürleştirici ve bilgiyi işleyen bir araca dönüştürecek olan kişi teknoloji bütünleştirici rolünü üstlenen öğretmendir.

3.4. Kültürel Arabulucu

Eğitim kurumları, artan toplumsal hareketlilik ve dünya genelinde artan küresel göç hareketleri nedeniyle, kültürel açıdan homojen yapılarını kaybederek heterojen yapılarla bürünmüştür. Bu kültürel değişiklik, öğretmenleri kültürel farklılıkların bir arada yaşatıldığı, farklı kültürlerin çatışmalarının en aza indirildiği bir sınıf ortamını oluşturmakla yükümlü bir kültürel arabulucuya dönüştürmüştür. Sınıflarda oluşan çok kültürlülük, sadece etnik ve dilsel bir çeşitlilik olarak değerlendirilmemelidir. Farklı özelliklere sahip kültürlerin unsurlarının tanınması, hoş görülmesi ve bir arada anlayış içinde bulunması ve ötekileştirilmeden kabul edilmesi çok kültürlülük anlayışının temelinde yatmaktadır (Yılmaz, 2022).

Çokkültürlü sınıflarda öğretmenlerin karşısında kültürel bir hazine yatmaktadır. Öğretmen, bu hazineyi sınıf içinde problemlere yol açan bir engel olarak görmemeli, sınıf içinde bir zenginlik olarak görmeli, bu zenginliği sınıf içindeki pedagoji için bir kaynak olarak kullanabilmelidir (Moll & González, 1997). Bu süreçte öğretmen, kendi kültürünün getirdiği geleneksel öğretim yöntemlerini bir kenara bırakarak, farklı kültürlere sahip öğrencilerinin kültürlerini ve dünya görüşlerini anlayıp eğitim ve öğretim anlayışına yansıtmaya çalışan kültürel düzenleyici rolüne bürünmelidir (Vicars, 2006). Bu role bürünen ve öğrencilerini onaylayıcı bir yapıyı benimseyen öğretmenler,

öğrencilerinin kültürel çoğulluğunu kabul eder ve benimserler (Villegas & Lucas, 2002). Bu benimseme, kültürel arabuluculuk rolünü benimseyen bir öğretmenliğin ön koşuludur.

Kültürel arabuluculuk, farklı kültürlere karşı sadece olumlu bir tavır geliştirmekle özetlenemez. Öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda karşılaştıkları veli önyargısı, müfredat uyumsuzluğu gibi sorunları (Başarır vd., 2014) sağlıklı bir şekilde analiz edip yönetmek de kültürel arabuluculuğun görevlerindendir. Öğretmenlerin bu rolü başarıyla yerine getirebilmesi için sosyokültürel bilince sahip olması, yani insanların düşünce biçimlerinin oluşmasında etnik köken, sınıf ve dil gibi faktörlerin etkili olduğunu anlaması gerekmektedir (Villegas & Lucas, 2002). Bu bilince sahip öğretmenler, kültür farklılıkların sınıf içerisindeki öğrencilerin arasına bir duvar örmediğini kavrayacaktır.

3.5. Yaşam Boyu Öğrenen

Bu bölümde incelediğimiz eğitimde paradigma değişimiyle öğretmenlerin rollerinde gerçekleşen değişim, öğretmenin meslek hayatında sürdürülebilirliği, ancak öğretmenin yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmesi ile mümkündür. Sanayi toplumunu getirdiği geleneksel eğitim modelinde, hizmet öncesi eğitimlerde kazanılan bilgi birikiminin öğretmenin tüm meslek hayatı boyunca karşılaştacağı problemlerde yeteceği düşünülmüştür. Fakat kendisini sürekli güncelleyen ve her gün başka problem ve süreçlere gebe olan çağdaş eğitim politikalarında öğretmen sürekli kendisini yenileyen, öz yansıtma yapan dinamik bir yapıya büründürmelidir. Öğretmenlerin öz yansıtma pratiklerini kullanarak gerçekleştirdiği mesleki gelişim süreçleri, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıyı ifade etmektedir. Öğretmen öğrenmesi, sadece öğretmenin bireysel çabası, mesleki eğitimler ve dışardan sağlanan bilgi akışının meydana getirdiği mekanik bir öğrenme programı değildir. Birey, okul, öğrenci ve öğretmen eğitimlerinin bir araya gelmesiyle oluşan dinamik bir yapıdır (Opfer & Pedder, 2011). Bu dinamik yapı içerisinde öğretmenin geçmişten bugüne getirdiği deneyimleri, bilgi birikimi ve inançların birleşerek oluşturduğu öğrenmeye yönelimi, öğretmenin mesleki gelişimine nasıl bir tepki vereceğini doğrudan etkilemektedir.

Öz yansıtma eylemi; önceki deneyimleri hatırlama, bu deneyimler üzerinde düşünüp tartışma, sonrasında bu deneyimlerden yeni fikirler üretme sürecidir. Bu süreç durumun tanımlanması ile başlar, durum üzerinde neler yapılabileceğini düşünerek ve bu durum üzerinde gelecek planları yapılarak devam eder. Bu içsel döngü, Dilekli ve Orakcı (2019) tarafından öğretmenlerin mesleki uygulamalarını yorumlamak ve geliştirmek için düzenli olarak yapmaları gereken bir öz-inceleme ve öz-değerlendirme süreci

olarak ifade edilmektedir. Öz yansıtma becerilerini benimseyen ve mesleki duruşuna yansıtan bir öğretmen sahip olduğu bilgiyi ve sosyal koşullarını önyargısız bir şekilde sorgular. Sonuç olarak, öğretmenler ancak kendi uygulamalarını düzenli olarak gözden geçiren, eksikliklerini mesleki gelişim fırsatları olarak değerlendiren ve eylemleri üzerine derinlemesine düşünerek mesleki kimliklerini her gün yeniden şekillendiren yaşam boyu öğrenen bireyler oldukları sürece, çağın getirdiği bu yeni rollerin üstesinden başarıyla gelebilir.

4. Eğitimde Değişen Paradigmanın Öğretmen Yetiştirme Politikalarına Yansımaları

Öğretmenlik, insanlık tarihinin en köklü mesleklerinden biri olarak toplumsal gelişimin temel dinamiklerinden biridir. Ayrıca, öğretmenler eğitimde yaşanan paradigma değişimiyle öğretme ve öğrenme süreçlerini uygulayan ve yöneten öncüler olarak önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin nasıl yetiştirildiği, eğitim sistemlerinin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak görülmektedir. Nitekim öğretmen eğitimi, tarihsel süreç içerisinde çıraklık temelli modellerden üniversite merkezli profesyonel yapılara doğru evrilmiş; bu dönüşüm, öğretme ve öğrenmeye ilişkin kuramsal değişimlerle birlikte davranışçı yaklaşımlardan yapılandırmacı ve öğrenen merkezli paradigmalarına yönelmiştir (MacGregor & Xie, 2026).

On dokuzuncu yüzyılın ortalarına kadar öğretmen yetiştirmeye yönelik sistematik bir vurgu bulunmamaktaydı. Öğrenme genellikle pasif bir süreç olarak görülmekte; öğretme ise koşullandırma ve kontrol temelli bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir (Forzani, 2014; Labaree, 2018). Bu anlayış doğrultusunda öğretmen adayları, büyük ölçüde resmi olmayan çıraklık uygulamalarıyla yetiştiriliyor ve mesleğe hazırlanmak için sistematik bir pedagojik eğitime çok az gereksinim duyuluyordu (Labaree, 2018). Bu dönemde öğretmen yetiştirme, belirli kurallar ve standartlar çerçevesinde şekillenmeye başlamış olsa da, mesleki öğrenmenin büyük ölçüde uygulama içinde gerçekleştiği belirtilebilir.

1980’li yıllardan itibaren öğretmenlerden yalnızca alan bilgisine sahip olmaları değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişim özelliklerini, öğrenme kuramlarını ve öğretim yöntemlerini bilmeleri beklenmiştir. Bu dönemde öğretmenin rolü, bilgi aktarıcılığın ötesine geçerek sosyal adalet ve toplumsal dönüşüm boyutlarını da içermeye başlamıştır. 1990’lı yıllarda eğitim reformlarının başarısının nitelikli hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimiyle yakından ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Ancak teori ile uygulama arasındaki uyumsuzluk, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çeşitli zorluklar

yaşamaya neden olmuş; bu durum uygulama temelli ve geri bildirim odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımlarının önemini artırmıştır (Dunst vd., 2020).

2000’li yıllarda öğretmen eğitimi, üniversiteler ve uygulama okullarının ortaklığına dayalı bir model ekseninde şekillenmiştir. Bu yeni dönemde; hem kuramsal bilgiye hem de pratik uygulama becerilerine sahip, araştıran, vizyon sahibi ve yenilikçi öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Söz konusu eğitim anlayışına göre öğretmen; sınıftaki monoton ve katı kuralları esnetebilen, öğrencilerin fikirlerini hiçbir baskı altında kalmadan, sonsuz bir özgürlükle dile getirmelerine olanak tanıyan bir kolaylaştırıcı rolündedir (Dillon & Maguire, 1998).

21. yüzyılın getirisi olarak yaratıcı ve çok yönlü düşünme, problem çözme, güvenilir bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi en verimli şekilde kullanma yeterliliklerinin geliştirilmesi önemli hale gelmiştir. Kişilere bu becerilerin kazandırılmasında rolü üstlenen öğretmenlerin de nitelikli yetiştirilmesinin önemi artmıştır. (Darling-Hammond, 2000). Öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin süregelen bir arayışın sonucu olarak “öğretmen eğitiminde reform” uluslararası bir yönelim haline gelmiştir (Wang vd., 2010). Öğretmen eğitimi yaklaşımlarında farklı sınıflandırmalar sunan araştırmacılar olsa da Musset (2010), (a) alan bilgisini önemli görme, (b) genel pedagojik bilgiyi önemli görme ve (c) alana yönelik pedagojik bilgiyi önemli görme olarak üç ana başlık altında toplandığını vurgulamıştır.

Eğitimin değişen paradigmaları bağlamında günümüz öğretmen eğitimi araştırmaları, mesleğin geleceğini şekillendiren iki ana eksen etrafında yoğunlaşmaktadır: Teknoloji ve küresel toplumsal değerler. İlk eksen; öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri (Elm & Liljestrand, 2024), eğitimde üretken yapay zekâ kullanımı (Moorhouse vd., 2024), sanal simülasyon uygulamaları (Angelini vd., 2024) ve harmanlanmış uzaktan eğitim yaklaşımları (Glover & Stewart, 2024) gibi dijital dönüşümün pedagojik yansımaları incelenmektedir. İkinci eksen; sürdürülebilir gelecek için öğretmen eğitimi (Mulá Pons de Vall & Tilbury, 2023), sosyal adalet, eşitlik ve kapsayıcılık temelli müfredat reformları (Purdy vd., 2023) ile küresel dünyada öğretmen eğitiminin uluslararasılaştırılması (Bloch, 2024) gibi makro konular yeni bir vizyon ortaya koymaktadır. Bu iki boyutlu gelişim dalgası, öğretmen eğitiminin statik bir yapı olmadığını, aksine toplumsal beklentiler doğrultusunda sürekli kendini yenileyen evrimsel bir alan olduğunu göstermektedir. Nitekim Covid-19 pandemisi gibi kitlesel izolasyonların yaşandığı ve uzaktan eğitimin ön plana çıktığı dönemler, öğretmen yetiştirme modellerinin de sorgulanmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, dijital ve

alternatif uygulamaların öğretmen eğitimine nasıl bir değer kattığı ve bu katkının gelecekte nasıl yapılandırılabilceği sorusu alan yazında geniş yer bulmuştur (Ellis vd., 2020).

Sonuç olarak öğretmen yetiştirme politikalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu politikaların eğitim paradigmalarındaki değişimlerden bağımsız olmadığı görülmektedir. Davranışçı yaklaşımdan bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlara, bilgi aktarımından öğrenmenin yapılandırılmasına ve dijital çağın gerektirdiği yeni yeterliklere doğru yaşanan dönüşüm, öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarını, içeriklerini ve uygulama süreçlerini yeniden şekillendirmiştir. Günümüzde öğretmen yetiştirme anlayışı; alan bilgisi, pedagojik bilgi, teknolojik yeterlik, kültürel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen bir paradigma üzerine temellenmektedir (Darling-Hammond, 2006; Işık, 2026).

6. Sonuç

Eğitimde yaşanan paradigma değişimleri öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve öğretmen yetiştirme politikalarının temel önceliklerini önemli ölçüde dönüştürmüştür. Davranışçı ve öğretmen merkezli anlayışlardan yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı yaklaşımlara geçiş; öğretmenlerden beklenen bilgi, beceri ve yeterliklerin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır. Bu süreçte öğretmen yetiştirme programları yalnızca alan bilgisi kazandırmaya odaklanan yapılardan uzaklaşarak pedagojik yeterlikleri, uygulama deneyimlerini, dijital becerileri, kültürel farkındalığı ve yaşam boyu öğrenme anlayışını kapsayan bütüncül bir yapıya evrilmiştir. Günümüzde öğretmen yetiştirme politikalarının temel amacı, değişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilen, teknolojiyi etkili kullanabilen, farklılıkları yönetebilen ve sürekli mesleki gelişimi benimseyen öğretmenler yetiştirmektir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sistemlerinin geleceği, eğitimde ortaya çıkan yeni paradigmaları takip edebilme ve bu dönüşümleri öğretmen eğitimine yansıtabilme kapasitesiyle yakından ilişkilidir.

Kaynakça

- Anand, G., Larson, E. C., & Mahoney, J. T. (2020). Thomas Kuhn on Paradigms. *Production and Operations Management*, 29(7), 1650-1657. <https://doi.org/10.1111/poms.13188>
- Angelini, M. L., Muñiz, R., & Lozano, A. C. (2024). Virtual simulation in teacher education across borders. *Education and Information Technologies*, 29(9), 10551–10569. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12244-z>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. <https://izlik.org/JA76ZX87TN>
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.011>
- Berrett, D. (2012). Harvard conference seeks to jolt university teaching. *The Chronicle of Higher Education*, 58, 24.
- Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y. Q., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: Student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*, 10, 1518602. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1518602>
- Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present* (1. bs.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Chen, X. (2025). A comparative study on the effectiveness of traditional and modern teaching methods. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 85, 13-18. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.20824>
- Condie, R., & Livingston, K. (2007). Blending online learning with traditional approaches: Changing practices. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 337–348. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00630.x>

- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (2018). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Pegem Akademi.
- Dilekli, Y., & Orakcı, Ş. (2019). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.550187>
- Dillon, J., & Maguire, M. (1998). *Becoming a teacher*. Open University Press.
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., Howse, R. B., Wilkie, H. ve Annas, K. (2020). Research synthesis of meta-analyses of preservice teacher preparation practices in higher education. *Higher Education Studies*, 10(1), 29–47. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n1p29>
- Durkheim, E. (2020). *Eğitim ve sosyoloji* (Ö. Ozankaya, Çev.). Cem Yayınevi.
- Elm, A., & Liljestrand, J. (2024). Developing student teachers' critical awareness of information and communications technology in primary teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2407540>
- European Commission. Joint Research Centre. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Ewell, P.T. (1997). Organizing for learning: A new imperative. *AAHE Bulletin*, 50(4), 3-6.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education: Learning From the Past: Learning From the Past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 2(1), 8-33.
- Freire, P. (2021). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı

- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy futures in education*, 8(6), 715-721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Işık, M. (2026). New paradigms in teacher education: A theoretical review. *Journal of West European Social Sciences*, 1(1), e2657. <https://orcid.org/0000-0002-7431-4091>
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>
- Kerchner, C. T. (2011, March). *Learning 2.0: time to move education politics from regulation to capacity building*. <http://charlestkerchner.com/wp-content/uploads/2011/03/L2First.pdf>
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- Kleiman, G.M. (2004). Myths and Realities About Technology in K-12 Schools: Five Years Later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(2), 248-253. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved June 23, 2026 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/19944/>
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. In *Handbook of research on teacher education* (pp. 290-306). Routledge.
- MacGregor, S., & Xie, E. (2026). A narrative review of research-informed teaching practice in teacher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102877. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102877>
- Marlowe, B. A., & Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moll, L. C., & González, N. (1997). Teachers as social scientists: Learning about culture from household research. *İçinde Race, Ethnicity, and Multiculturalism: Policy and Practice* (ss. 89-114). Taylor and Francis Inc.
- Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T. (2024). Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*, 125, 103399. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103399>
- Mulà, I., & Tilbury, D. (2023). Teacher education for sustainability: Current practice and outstanding challenges. *Avances de Investigación En Educación Matemática*, (23). <https://doi.org/10.35763/aiem23.5414>
- Musset, P. (2009). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. OECD Education Working Papers, No. 48. *OECD Publishing (NJI)*.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Oxford University Press. (n.d.). Paradigm shift, n. In the *Oxford English dictionary*. Retrieved May 19, 2026, from <https://doi.org/10.1093/OED/5668362448>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Purdy, N., Hall, K., Khanolainen, D., & Galvin, C. (2023). Reframing teacher education around inclusion, equity, and social justice: towards an authentically value-centred approach to teacher education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 755-771. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288556>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Penguin.
- Ryan, A., & Cotton, D. (2013). Times of change: shifting pedagogy and curricula for future sustainability. In *The sustainable university* (pp. 151-167). Routledge.

- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. İçinde B. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design* (ss. 135-148). Educational Technology Publications.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Selwyn, N., & Facer, K. (2014). The sociology of education and digital technology: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 40(4), 482-496. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933005>
- Siemens G. 2005. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. http://er.dut.ac.za/bitstream/handle/123456789/69/Siemens_2005_Connectivism_A_learning_theory_for_the_digital_age.pdf?sequence=1&isAllowed=y Retrieved September 1, 2018.
- Trinidad, J. E. (2020). Understanding student-centred learning in higher education: Students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1013-1023. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* Paris: UNESCO.
- Vicars, M. (2010). Girls, social class and literacy: what teachers can do to make a difference. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 271–273. <https://doi.org/10.1080/01596301003679792>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Ed.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wang, J., Odell, S. J., Klecka, C. L., Spalding, E., & Lin, E. (2010). Understanding teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 395–402. <https://doi.org/10.1177/0022487110384219>

- Weinberger, A., Fischer, F., & Mandl, H. (2002). Fostering individual transfer and knowledge convergence in text-based computer-mediated communication. In G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community*. Proceedings of CSCL 2002. Lawrence Erlbaum.
- Wu, X. Y. (2024). Exploring the effects of digital technology on deep learning: a meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 29(1), 425-458.
- Yılmaz, S. (2022). Türkiye’de çokkültürlü eğitim alanında yapılan araştırmalardaki eğilimi belirlemeye yönelik bir içerik analizi çalışması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*.
<https://doi.org/10.48146/odusobiad.1201353>
- Yurdakul, B. (2016). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırılmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2). <https://izlik.org/JA46ZM67KP>
- Zhao, Y., & Zhong, R. (2025). Paradigm shifts in education: An ecological analysis. *ECNU Review of Education*, 8(1), 21-40.
<https://doi.org/10.1177/20965311241296162>