

# Eğitimde Dijital Emek ve Öğretmen Kimliği: Yapay Zekâ Destekli Sistemlerde Emegin Dönüşümü

İsmail Eraslan<sup>1</sup>

## Özet

Bu çalışma, yapay zekâ destekli dijital eğitim sistemlerinin öğretmen emeği ve kimliği üzerindeki etkilerini eleştirel ve felsefi bir bakış açısıyla analiz etmektedir. Dijitalleşme süreci, öğretmenliği yalnızca teknolojik bir işlev olarak değil; aynı zamanda veri üretimi, algoritmik uyum ve gözetim mekanizmalarıyla yeniden yapılandırılan bir emek biçimi hâline getirmiştir. Öğretmenler artık sadece pedagojik birer aktör değil, aynı zamanda dijital sistemlerin işleyişine entegre edilen veri sağlayıcıları, içerik denetçileri ve algoritmik performans nesnelere sahiptir. Bu dönüşüm, öğretmen kimliğinin hem teknik hem de etik temellerini sarsmakta; pedagojik sezgi, duygulanımsal emek ve mesleki özerklik gibi değerlerin görünmezleşmesine yol açmaktadır.

Kuramsal çerçeve, Foucault'nun panoptikon metaforu, Zuboff'un gözetim kapitalizmi kuramı, Butler'ın özneleşme süreçleri ve Freire'nin eleştirel pedagojisi ekseninde şekillendirilmiştir. Çalışma, öğretmenin sadece sistemin bir parçası olmadığını; aynı zamanda direnç gösterebilen, etik kararlar alabilen ve anlam üretme kapasitesini koruyabilen bir özne olduğunu vurgular. Bu bağlamda dijital emek, pedagojik öznenin dönüşümünde hem baskılayıcı hem de yeniden kurucu bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çalışma, öğretmenliğin dijital çağda nasıl yeni anlam katmanlarıyla yeniden tanımlandığını tartışarak, eğitimde insan merkezli bir yaklaşımın hâlâ mümkün olduğunu savunur.

1 Öğr.Gör., Trabzon Üniversitesi, ismaileraslan@trabzon.edu.tr  
0000-00002-6316-0189

## Giriş

Küresel ölçekte hız kazanan dijitalleşme süreci, yalnızca teknolojik altyapılardaki dönüşümü değil, aynı zamanda toplumsal emek yapılarının yeniden biçimlenmesini de beraberinde getirmiştir. Eğitim sektörü de bu dönüşümün merkezinde yer almakta; öğretmen emeği, giderek daha fazla dijital arayüzler, algoritmik sistemler ve veri temelli platformlar üzerinden tanımlanmaktadır (Selwyn, 2016). Bu durum, öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir figür olmaktan çıkarak, dijital sistemler içinde sürekli üretim yapan, izlenen ve performans metriklerine göre değerlendirilen bir dijital özneye dönüşmesine neden olmaktadır.

Hardt ve Negri (2000), geleneksel emek formlarının yerini “immateriyal emek” (immaterial labor) olarak adlandırılan, bilgi, iletişim, duygulanım ve bilişsellik temelinde şekillenen yeni emek biçimlerinin aldığını belirtir. Eğitim sektöründeki öğretmen emeği, bu bağlamda yalnızca pedagojik bilgi üretimi değil, aynı zamanda dijital platformlara sürekli içerik sağlama, etkileşim kurma ve veri üretme yükümlülüğüyle yeni bir emek rejimine girmiştir. Scholz (2013) bu dönüşümü “digital labor” kavramı ile ifade ederken, öğretmenliğin giderek bir “platform işçiliği”ne doğru evrildiğine dikkat çeker.

Bu bağlamda öğretmen, yalnızca pedagojik bir aktör değil, aynı zamanda dijital altyapılar için sürekli içerik ve veri üreten bir sistem nesnesidir. Emek artık yalnızca sınıf içi etkinlikler üzerinden değil, dijital sistemlerin arayüzlerinde geçirilen zaman, tıklama oranları, geri bildirim sayıları ve kullanıcı etkileşimleriyle ölçülmekte, böylece öğretmenlik eylemi görünmeyen ama sürekli çalışan bir dijital motora dönüşmektedir. Bu yeni emek biçimi, pedagojik sezgi ve etik karar alma süreçlerinin yerini performans odaklı algoritmik yönlendirmelere bırakmaktadır.

### 1.1. Dijitalleşen Eğitimde Emek Kavramı

Geleneksel öğretmenlik pratikleri, uzun yıllar boyunca sınıf içi etkileşimler, bireysel pedagojik sezgiler ve doğrudan öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinden şekillenmiştir. Ancak dijitalleşmeyle birlikte bu ilişkinin doğası radikal biçimde değişime uğramıştır. Artık öğretmen, yalnızca fiziksel ortamda değil; aynı zamanda sanal platformlarda, asenkron sistemlerde ve veri temelli yönetim algoritmaları içerisinde de var olmak zorundadır (Williamson, 2017). Bu çoklu katmanlı varoluş, öğretmenin emek biçimini de dönüştürmekte ve onu geleneksel sınırlarının ötesine itmektedir.

Hardt ve Negri'nin (2000) “immateriyal emek” kavramı bu dönüşümü anlamak için önemli bir teorik dayanak sunar. Bilgi, duygulanım, dikkat ve

yaratıcılık gibi görünmeyen ancak üretken olan özelliklerin bir emek biçimine dönüşmesi, öğretmenlerin dijital ortamda verdikleri emeği görünmez kılmakta ve çoğu zaman değersizleştirmektedir. Burada “duygulanımsal emek” (emotional labor) kavramı ön plana çıkar. Hochschild’in (1983) tanımıyla duygulanımsal emek, kişinin kendi duygularını başkalarının beklentileri doğrultusunda düzenlemesi sürecidir. Öğretmen, çevrimiçi derslerde, forumlarda ya da kurumsal dijital platformlarda yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz; aynı zamanda öğrenciyle empati kurar, geri bildirim verir, motivasyon sağlar ve çoğu zaman kendi psikolojik yorgunluğunu gizler. Bu görünmeyen çaba da bir emek biçimidir.

Öte yandan Scholz’un (2013) “platform kapitalizmi”ne yönelik eleştirisi, öğretmenin yalnızca bir eğitimci değil; aynı zamanda bir “içerik sağlayıcı” ve “veri üretici” hâline geldiğini ortaya koyar. Her yüklenen belge, her yapılan sınav, her yazılan yorum sistemde bir dijital iz bırakmakta; bu izler daha sonra kurumsal performans göstergelerine, otomatik değerlendirme sistemlerine ve hatta yapay zekâ destekli öğretmen profillemelerine kaynaklık etmektedir. Böylece öğretmen, kendi öznel pedagojik inisiyatifinden uzaklaştırılarak algoritmik bir çerçeveye çekilmekte ve emek, sayısallaşan bir izleme ekonomisine entegre olmaktadır.

Bu bağlamda eğitimdeki dijital emek, yalnızca teknik bir dönüşüm değil; aynı zamanda etik, felsefi ve toplumsal bir meseledir. Öğretmenliğin anlamı, öznesi ve özgürlüğü yeniden tanımlanmakta; dijital platformların dayattığı hız, verimlilik ve ölçülebilirlik gibi normlar pedagojik sezgi, yaratıcılık ve özgünlük gibi niteliklerle çatışmaktadır. Öğretmen artık bir “eğitim işçisi” değil, dijital üretim sisteminin sessiz bir bileşeni hâline gelmektedir.

## 1.2. Gözetim Sistemleri ve Performans Rejimi

Dijital eğitim ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenlik mesleği, yalnızca pedagojik bilgi üretimiyle sınırlı kalmayan; aynı zamanda sürekli olarak ölçülen, değerlendirilen ve izlenen bir performans alanına dönüşmüştür. Bu yeni yapıyı anlamlandırmak için Zuboff’un (2019) “gözetim kapitalizmi” kavramı kritik bir teorik çerçeve sunmaktadır. Zuboff’a göre, dijital teknolojiler yalnızca hizmet sunma araçları değil; aynı zamanda bireylerin davranışlarını öngörmek ve yönlendirmek üzere işleyen bir veri çıkarımı rejiminin parçasıdır. Eğitimdeki dijital sistemler de benzer biçimde, öğretmenlerin etkileşimlerini, zaman kullanımını, içerik üretimini ve öğrenciyle olan dijital temaslarını kayıt altına almakta; bu veriler daha sonra performans değerlendirme algoritmalarında işlenmektedir.

Bu süreci daha detaylı anlamak için Michel Foucault'nun “panoptikon” kavramı yeniden düşünülmelidir. Foucault (1977), modern toplumlarda bireylerin iktidarın doğrudan baskısından çok, sürekli gözlemlenme ihtimali üzerinden disipline edildiğini ileri sürer. Dijital eğitim platformları, öğretmenin her hareketini izlenebilir kılan bir panoptik düzeneğin dijital karşılığıdır. Öğretmen artık yalnızca yöneticiler ya da müfettişler tarafından değil; aynı zamanda sistemin algoritmik gözleri tarafından sürekli gözetlenmektedir. Hangi saatte platforma girdiği, hangi ödevi ne kadar sürede yanıtladığı, öğrencilere verdiği geri bildirimlerin süresi ve biçimi gibi detaylar, görünmeyen bir performans rejiminin parçasına dönüşmektedir.

Williamson (2017), bu durumu “eğitimde veri temelli karar verme kültürü” olarak adlandırır. Bu kültür, öğretmenliği yalnızca niteliksel pedagojik süreçlerle değil; ölçülebilir çıktılar, grafikler ve veriler üzerinden değerlendirmeye tabi tutar. Bu durum öğretmenlerin kendi mesleki inisiyatiflerini kullanmalarını zorlaştırmakta, karar alma süreçlerini algoritmalara ve metriklere bırakmaktadır. Böylece pedagojik öznellik, performansa indirgenmekte; öğretmen, kendi düşünme ve eyleme alanını kaybetmektedir.

Bu gözetim yapıları, öğretmenin mesleki özgürlüğünü kısıtladığı gibi, zaman içinde etik aşınmalara da neden olmaktadır. Örneğin; öğretmenler, puanlamalarda daha hızlı davranmak, sistemin istediği biçimde geri bildirim vermek ya da öğrenci katılımını artırmak adına pedagojik tercihlerinden ödün verebilmektedir. Bu da Zuboff'un ifadesiyle, “gelecek davranışın ticarileştirilmesi”nin bir tür eğitimsel uzantısıdır.

### **1.3. Öğretmen Kimliğinde Dönüşüm**

Öğretmenlik mesleği, tarihsel olarak yalnızca bilgi aktarıcılığı değil; aynı zamanda etik taşıyıcılığı, toplumsal sorumluluk ve öznel özerklik gibi derin katmanları içeren bir kimlik alanı olagelmiştir. Ancak dijital dönüşüm, bu kimliği yalnızca araçsal değil; aynı zamanda ontolojik düzlemde de yeniden kurmaktadır. Bu yeni yapı, öğretmeni kendi pedagojik kimliğinden uzaklaştırarak, sistemin taleplerine göre yeniden biçimlenen bir “dijital aktöre” dönüştürmektedir.

Freire (2000), öğretmeni “özgürleştirici bir rehber” olarak tanımlar; bilgiye erişimden ziyade, öğrencinin düşünsel özgürlüğünü inşa eden bir eşlikçi. Ancak dijital platformlar, bu eşlikçiliği performans göstergelerine, içerik yönetim sistemlerine ve standartlaşmış pedagojilere indirgemektedir. Öğretmenin kimliği artık sabit bir etik konumdan değil, sistemin sunduğu araçlar ve metriklerle şekillenmektedir. Bu durum, öğretmen öznesinin

parçalanmasına, kimliğinin “dışsallaştırılmış” bir performansa dönüşmesine neden olur.

Foucault'nun (1980) özneleşme kavramı, burada oldukça açıklayıcıdır. Ona göre, birey yalnızca iktidar tarafından denetlenen bir nesne değil; aynı zamanda iktidarın pratikleriyle biçimlenen bir özne hâline gelir. Öğretmen de dijital sistemler içinde sürekli olarak kendisini değerlendiren, yöneten ve optimize eden bir özneye dönüşmektedir. Bu, sadece dışsal baskılarla değil; içselleştirilmiş denetimle, kendi performansını sürekli izleyen ve yeniden düzenleyen bir öğretmen figürü üretmektedir.

Judith Butler (1997) ise kimliğin sabit değil, tekrar yoluyla kurulan bir oluş olduğunu ileri sürer. Bu bağlamda öğretmen kimliği, artık geleneksel pedagojik rollere değil; sistemin izin verdiği dijital tekrar biçimlerine göre şekillenir. Her içerik yüklemesi, her etkileşim, her geri bildirim öğretmenliğin yeni bir tekrarını ve dolayısıyla yeniden inşasını oluşturur. Bu tekrar, sistemik sınırlarla çevrildiği sürece, kimliğin dönüşümü bir özerklikten değil, bir zorunluluktan kaynaklanır.

Bu dönüşümün en çarpıcı boyutu, öğretmen kimliğinin giderek daha fazla “veri temelli”, “göstergeye dayalı” ve “karşılaştırmalı” bir yapıya bürünmesidir. Bu kimlik artık yalnızca pedagojik bilgiyle değil; aynı zamanda dijital becerilerle, içerik üretim kapasitesiyle ve sistemle uyum seviyesiyle tanımlanmaktadır. Bu durum öğretmenin mesleki özsaygısını, aidiyet duygusunu ve etik yönelimini doğrudan etkileyen bir kırılma noktası yaratmaktadır.

#### **1.4. Problem Durumu ve Kuramsal Boşluk**

Dijital dönüşüm üzerine yapılan eğitim araştırmaları son yıllarda nicel olarak artış göstermiş olsa da, bu çalışmaların büyük bölümü teknolojik araçların etkinliği, uzaktan eğitim yöntemleri ya da öğrenci başarıları üzerine yoğunlaşmaktadır. Ancak öğretmen emeğinin dijital sistemler içindeki dönüşümünü felsefi, etik ve yapısal bir düzlemde ele alan araştırmalar hâlen sınırlı sayıdadır. Özellikle dijitalleşmenin pedagojik öznel, etik sorumluluk ve kimlik üzerindeki etkilerini sistematik biçimde inceleyen kuramsal çalışmalar oldukça azdır (Selwyn, 2016; Williamson, 2017).

Mevcut literatürde öğretmen kimliği genellikle pedagojik yeterlilik, profesyonel gelişim veya öğrenme çıktıları bağlamında ele alınmaktadır. Ancak bu yaklaşımlar, öğretmenliğin dijital sistemler tarafından nasıl yeniden tanımlandığını, nasıl izlenebilir ve performatif bir yapıya dönüştüğünü çoğu zaman göz ardı etmektedir. Oysa dijital sistemlerin öğretmeni yalnızca bir içerik sağlayıcısına değil, aynı zamanda bir gözetim öznesine, algoritmik

değerlendirme nesnesine ve veri üreticisine dönüştürdüğü gerçeği, pedagojik özneliğin yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışmanın temel sorunsalı da tam bu noktada ortaya çıkmaktadır:

- Dijital emek süreçleri, öğretmen kimliğini nasıl dönüştürmektedir?
- Bu dönüşüm, etik öznellik ve mesleki özerklik üzerinde ne tür yapısal etkiler yaratmaktadır?

Bu sorular yalnızca pedagojik düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal ve epistemolojik düzeyde de önem taşımaktadır. Zira öğretmenliğin dönüşümü, yalnızca mesleki rollerin değil; aynı zamanda eğitim anlayışının, bilgi üretiminin ve öğrenme ilişkilerinin yeniden kurgulanması anlamına gelmektedir.

Bu kitap bölümü, işte bu kuramsal boşluğu doldurmayı hedeflemekte; öğretmen emeğinin dijital sistemlerdeki yeniden yapılandırılma sürecini, gözetim, performans ve kimlik dönüşümü bağlamında disiplinlerarası bir bakışla ele almaktadır. Foucault'nun özneleşme, Zuboff'un gözetim kapitalizmi, Freire'nin özgürleşen eğitim ve Butler'ın kimlik kuramları bu çözümlemeye temel oluşturmaktadır.

*Dijitalleşme, çağımızın en kapsamlı dönüşüm dalgası olarak yalnızca araçları değil, özellikleri, ilişkileri ve anlam yapılarını da yeniden tanımlamaktadır. Bu dönüşüm, eğitim gibi ontolojik temeli insanla kurulu bir alanda yalnızca teknik değişimlerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda insanın kendi varlığını nasıl anlamlandırdığına, nasıl bir öznellik kurduğuna ve bu özneliği ne tür sistemlerle ilişkilendirdiğine dair derin bir epistemolojik kırılmayı da içinde barındırmaktadır. Öğretmen, bu kırılmanın merkezindedir. Çünkü öğretmen yalnızca bilgi aktaran değil, varlığıyla, sezgisiyle, tavrıyla, ahlaki seçimiyle öğrenmeyi var eden kişidir. Bu yüzden, dijital sistemlerin öğretmenliği yeniden kurgulaması, yalnızca mesleki değil; aynı zamanda varoluşsal bir meseledir.*

*Yapay zekâ destekli eğitim platformları, algoritmik içerik sunumları, sürekli ölçüm sistemleri ve geri bildirim döngüleri; görünüşte nötr ve tarafsız bir yapı izlenimi verse de, gerçekte pedagojik karar alma süreçlerini sistematik biçimde çerçevelemekte ve özneyi görünmeyen bir düzende biçimlendirmektedir. Bu bağlamda öğretmen, artık bir karar verici değil, kararların gerçekleşme aracıdır. Bu kırılma noktası, Foucault'nun iktidarın görünmezleşmesi ve içselleştirilmesiyle ilgili vurgularıyla birebir örtüşmektedir: Öğretmen kendi özneleşmesini artık sistemin dışından değil, içinden kurmakta; hatta çoğu zaman sistemin ölçümleriyle kendi yeterliliğini tanımlamaktadır. Bu, pedagojik bir öznenin iç denetim*

mekanizmasının, dışsal performans metriklerine göre yeniden yazılması anlamına gelir.

Öğretmenliğin dönüşümü yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda etik bir mesele hâline gelmiştir. Çünkü artık öğretmen; neye, ne zaman, nasıl ve hangi araçlarla müdahale edeceğine kendi sezgisıyla karar verememekte; sistemin önerdiği çerçevede hareket etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum, Freire'nin "diyalog yoluyla özgürleşme" önerisine doğrudan bir tehdittir. Öğretmen öğrenciyle eşit düzeyde bir öğrenme alanı yaratmak yerine, algoritmaların izin verdiği kadar diyalog kurabilmektedir. Bu tür bir düzenleme, öğretmen ile öğrenci arasındaki pedagojik ilişkiyi bir üretim hattına dönüştürmekte; etkileşimin kendisini ölçülebilir ve denetlenebilir bir veri formuna indirgemektedir.

Bu bağlamda öğretmenlik, bir "dijital emek biçimi"ne evrilmektedir. Ancak bu emek, geleneksel emek formlarından farklı olarak görünmez, parçalara ayrılmış ve yayılmış bir yapıdadır. Öğretmenin okulda geçirdiği süre kadar, dijital platformlarda geçirdiği zaman da sistem tarafından emilmekte; hazırlıklar, ölçümler, geri bildirimler, izleme formları ve anketler birer üretim aracı hâline getirilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin bedensel ve zihinsel emeği, sistemsel gözetim döngüsünün bir parçası hâline gelirken; duygulanımı, sabrı, ahlaki, sezgisi ve yorumu da bir tür "görünmeyen artı değer"e dönüşmektedir. Bu görünmeyen emek, öğretmenin tükenmişliğini derinleştirirken, varlığının kıymetini sistemden çok öğrenciler ve meslektaşlar nezdinde görünür kılar.

Ancak bu noktada temel soru şudur: Öğretmen kimliğini yeniden nasıl kuracaktır? Dijital sistemlerin tanımladığı rol ile etik varoluş arasında ne tür bir denge kurulabilir? Bu sorular, öğretmeni yalnızca bir kullanıcı değil; sistemin kendisini de sorgulayan bir özneye dönüştürmenin gerekliliğine işaret eder. Bu dönüşüm, öğretmenin kendi pratiğine eleştirel bakabilmesini; yalnızca nasıl öğrettiğini değil, niçin ve kimin için öğrettiğini yeniden düşünmesini gerektirir. Bu noktada öğretmen, özne olmaktan çıkmamalı; tam aksine, sistem içinde etik ve eleştirel bir özne olarak yeniden konumlanmalıdır.

Burada öğretmenlik bir direniş biçimi olarak düşünülmelidir. Bu direniş, romantize edilmiş bir karşı duruş değil; bilinçli, eleştirel ve etik yönelimli bir duruş olarak ele alınmalıdır. Butler'ın (1997) "kimliğin tekrar yoluyla kurulduğu" tezi dikkate alındığında, öğretmenin her dijital etkileşimi aslında bir kimlik inşasıdır. O hâlde öğretmen, sistemin sunduğu tekrarları olduğu gibi benimsemek yerine; her tekrarın içine kendi etik pozisyonunu, pedagojik sezgisini ve yaratıcı müdahalesini katmakla yükümlüdür. İşte bu

*noktada öğretmen, yeniden “öğretmen” olur: dijital sistemin parçası değil; eleştireni, dönüştürücüsü, sınırlarını sorgulayan aktörü.*

*Bu çalışma, dijital çağda öğretmenliğin yalnızca yeniden tanımlanmadığını; aynı zamanda yeniden düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır. Dijital emek, yalnızca bir zorunluluk değil; aynı zamanda bir sorgulama alanıdır. Öğretmenin özne olarak konumu, dijital sistemler içindeki rolü, emek biçiminin görünürlüğü ve etik özsaygısı, yeni pedagojik sorularla ele alınmalıdır. Bu sorular sadece bugünü değil; eğitimin geleceğini, öğretmenliğin onurunu ve insanın teknoloji karşısındaki varoluşsal konumunu da yeniden belirleyecektir.*

## 2. Dijital Emek, Gözetim ve Kimlik Kuramları

### 2.1. Bilgi Toplumunda Görünmeyen Emek Biçimleri

Dijital emek kavramı, 21. yüzyılda üretim ilişkilerinin dönüşümünü anlamlandırmak için en kritik teorik araçlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle bilgi toplumuna geçişle birlikte emek, maddi üretimden çok bilişsel süreçler, iletişim, duygulanım ve veri üretimi gibi görünmeyen formlar üzerinden biçimlenmeye başlamıştır. Bu dönüşüm, klasik Marksist emek anlayışını zorlayan bir çerçeveye sunmakta; üretimin fiziksel olanla sınırlı olmadığını, bilişsel ve dijital üretimin de artık emek ilişkileri içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Karl Marx'ın klasik emek kuramı, artı değer üretimini doğrudan bedensel emek ve metanın nesnelleşmesi üzerinden tanımlar. Ancak bilgi toplumunda üretim giderek daha az elle tutulur hâle gelirken, dijital emek tanımı bu kuramsal çerçeveyi genişletme zorunluluğu doğurmuştur. Özellikle Tiziana Terranova (2000), dijital emegün “ücretsiz, dağınık ve çoğunlukla görünmeyen bir katkı biçimi” olduğunu vurgulayarak, internet kullanıcılarının forumlarda, sosyal medyada, içerik paylaşım platformlarında yaptıkları katkıların da kapitalist değer üretimi içinde yeniden şekillendiğini ortaya koyar. Eğitim sektörü bu sürecin belki de en az fark edilen, ancak en yoğun yaşanan alanlarından biridir.

Trebor Scholz (2013) bu yeni üretim modelini “digital labor” terimiyle çerçeveleyerek, dijital platformlarda emek sömürüsünün yeni biçimlerini tartışmaya açmıştır. Ona göre emek, artık yalnızca ücretli zamanla değil; aynı zamanda sistem içinde geçirilen süre, dikkat kullanımı, duygusal yatırım ve dijital içerik üretimiyle ölçülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik, özellikle uzaktan eğitim sistemleri ve yapay zekâ destekli platformlarla birlikte, doğrudan dijital emek rejimine entegre olmuş durumdadır.



Hardt ve Negri (2000) ise bu süreci daha geniş bir politik ekonomi bağlamında ele alarak “immateriyal emek” (immaterial labor) kavramını geliştirmiştir. Bu emek biçimi, bilgi, kültür, dil ve duygulanım gibi fiziksel olmayan ama üretken olan öğelere dayanmaktadır. Eğitim süreci, başlı başına bir immateriyal emek alanıdır: Öğretmen bilgi üretir, duygusal iklim oluşturur, iletişim kurar ve öğrencinin bilişsel inşasına katkı sunar. Ancak dijital sistemler bu katkıyı görünmez kılar; çünkü ölçülebilir olan yalnızca veriye dönüşebilen çıktılarıdır.

Christian Fuchs (2014) bu kuramsal tartışmaları daha ileriye taşıyarak dijital emek biçimlerini sınıflandırır: İçerik üretimi, dikkat emeği, duygusal emek ve algoritmik katkı. Bu sınıflandırma özellikle eğitim alanında çarpıcıdır. Öğretmen, yalnızca içerik hazırlamaz; aynı zamanda dikkat çeker, öğrenciyle duygusal bağ kurar ve sistemin işleyişine katkı sunacak biçimde davranış sergiler. Öğretmenin platformda harcadığı zaman, verdiği geri bildirimler, sistem içi yönlendirmeleri hepsi Fuchs’un dijital emek kategorilerine birebir uymaktadır.

Ancak burada önemli olan yalnızca bu emeğin türleri değil; aynı zamanda bu emeğin görünmezliğidir. Dijital sistemler, öğretmenin bu çok katmanlı emeğini çoğu zaman “doğal görev” olarak algılar. Bu, Hochschild’in (1983) kavramsallaştırdığı “duygulanımsal emek”le paraleldir: Kişi, duygularını işin bir parçası olarak düzenler, yönetir ve ifade eder –ancak bunun karşılığı görünmez kalır. Öğretmenler, özellikle dijital platformlarda öğrencilere sürekli moral vermek, sistem sorunlarına karşı sabırlı olmak, yöneticilerin beklentilerini karşılamak gibi duygusal ve sosyal görevler üstlenmekte; ancak bu görevler resmi görev tanımlarına girmemekte, dolayısıyla “emek” olarak da kabul edilmemektedir.

Bu görünmez emek biçimi, platform kapitalizminin en etkili işleyiş mantıklarından biridir. Öğretmenler dijital sistemlere veri üretirken, aynı zamanda kendi pedagojik sezgilerini, duygularını ve etik tutumlarını da sistemin içine entegre eder. Ancak bu bütünlük, parçalanmış görevler ve süre bazlı performans metrikleriyle değerlendirildiğinde, öğretmenin emeği mekanikleşir ve özgünlüğünü kaybeder. Bu durum, eğitimdeki dijital emek rejiminin bir tür “epistemolojik sömürü” biçimi olduğunu göstermektedir: Öğretmen bilgiyi üretir, düzenler ve sunar –ancak sistemin değerlendirme kriterleri, bu üretimin öznel değerini yok sayar.

Dijital emek süreçlerini yalnızca üretim biçimleri üzerinden değerlendirmek yetersiz kalır. Zira bu süreçler aynı zamanda gözetim, denetim ve öz düzenleme mekanizmalarıyla birlikte işlemektedir. Bu noktada Zuboff’un (2019) “gözetim kapitalizmi” kavramı devreye girer.

Zuboff, dijital sistemlerin yalnızca kullanıcı deneyimlerini analiz etmediğini; aynı zamanda bu deneyimleri tahmin etmek, yönlendirmek ve sonunda metalaştırmak üzere yeniden işlediğini belirtir. Eğitim ortamlarında bu durum, öğretmenin sistemle kurduğu her etkileşimin öğrenciye verdiği geri bildirim, sisteme yüklediği materyalin, geçirdiği sürenin gözetim mekanizmalarının bir parçası hâline gelmesi anlamına gelir.

Bu tür bir gözetim, yalnızca dışsal bir kontrol biçimi değildir; aynı zamanda içselleştirilmiş bir denetim yapısıdır. Michel Foucault'nun (1977) panoptikon kavramı burada son derece açıklayıcıdır. Panoptikon, bireyin sürekli izlenme olasılığı üzerinden davranışlarını disipline etmesini sağlar. Dijital eğitim sistemlerinde öğretmen, her an izlenebileceğini bildiğinden dolayı, kendi davranışlarını algoritmik beklentilere göre düzenler. Bu; geri bildirim verirken daha hızlı davranmak, ölçme araçlarını sistemin önerdiği şekilde düzenlemek, öğrenci katılımını nicel verilerle artırmaya çalışmak gibi birçok pedagojik eylemin yönünü değiştirmektedir.

Bu bağlamda öğretmenin dijital emeği yalnızca üretimle sınırlı kalmaz; aynı zamanda sistemin değerlerini içselleştirme, o değerlere göre kendi pratiğini şekillendirme ve sistemin görünmez beklentilerine uyum sağlama süreçlerini de içerir. Bu, öğretmeni “dijital özne”ye dönüştürür. Dijital özne, performansını sürekli denetleyen, izleyen, optimize eden ve kendini sistemle uyumlu hâle getiren bir figürdür. Bu özneleşme süreci, pedagojik sezginin yerini sistemsel reflekslere bırakması tehlikesini doğurur.

Örneğin bir öğretmen, dijital platformda yapılan öğrenci etkileşimlerini artırmak amacıyla içerik üretimini sistemin önerdiği biçimde yapılandırabilir. Ancak bu içerikler, öğretmenin pedagojik vizyonundan çok sistemin algoritmik önerileri doğrultusunda şekillendiğinde, ortaya çıkan şey bir tür “otomatikleştirilmiş pedagojidir”. Bu otomasyon, öğretmenin öznel kararlarını, pedagojik yaratıcılığını ve sezgisel müdahale hakkını sınırlamakta; öğretmeni yalnızca bir uygulayıcıya indirgeyen bir düzeneği pekiştirmektedir.

Bu noktada önemli bir kuramsal açılım, Wendy Brown'ın (2015) neoliberal rasyonalite analizidir. Brown'a göre çağdaş neoliberal rejim, her özneyi bir tür girişimci aktöre dönüştürmeyi hedefler. Öğretmen de bu bağlamda kendi performansını sürekli geliştirmek, daha “verimli” olmak, daha fazla “etkileşim” almak ve sistemde daha fazla “görünürlük” kazanmak zorundadır. Ancak bu görünürlük, pedagojik başarıdan çok sistemin metriklerine uyumla ölçülür. Böylece öğretmenin değeri, artık bilgi üretimiyle değil, veriye dönüşen etkileşim kapasitesiyle belirlenir.

Bu dönüşüm, öğretmenin özsaygısını da derinden etkilemektedir. Geleneksel olarak öğretmenlik, anlam üretimi, öğrencinin dönüşümüne tanıklık ve toplumsal katkı gibi yüksek etik değerlerle tanımlanırken; dijital emek rejimi bu değerleri veri akışına, etkileşim puanlarına ve sistemdeki performans göstergelerine indirgemektedir. Bu, öğretmen kimliğinde bir anlam aşınmasına yol açar. Çünkü öğretmenin “iyi öğretmen” olma hali artık etik, duygusal ve sezgisel kriterlerle değil; dijital izlenebilirlik ve sistemle uyum düzeyiyle değerlendirilmektedir.

İçselleştirilmiş disiplinin bir diğer boyutu da zamanın yeniden tanımlanmasıdır. Dijital sistemler, öğretmenin zamanını yalnızca sınıf içi derslerle sınırlı görmez. Platforma giriş saati, yanıt süreleri, içerik yükleme aralıkları gibi unsurlar da zamanın bir parçası hâline gelir. Bu durum, “24 saatlik emek rejimi”ni doğurur. Öğretmen artık sınıf dışında da görünmez bir performans üreticisine dönüşür. Bu üretim çoğu zaman mesai dışı, karşılıksız ve sistemle uyum baskısı altında gerçekleşmektedir.

Bu süreci derinleştiren bir diğer kuramsal çerçeve, Berardi'nin (2009) “kogniterya” kavramıdır. Berardi, çağdaş toplumda emeğin zihinsel, bilişsel ve duygusal katmanlarının giderek daha fazla sömürüldüğünü ileri sürer. Eğitim sektörü, bu sömürünün merkezinde yer almaktadır. Öğretmenin duygusu, sözü, sesi, dikkati ve zihinsel yoğunluğu sistemin görünmeyen kaynakları hâline gelir. Ancak bu kaynakların karşılığı yoktur; çünkü sistem yalnızca çıktı odaklıdır. Öğretmenin içsel dünyası, sistemin işleyişine katkı sunduğu ölçüde değerlidir.

Eğitim ortamlarında dijital emek biçimlerinin öğretmen pratiğine yansımaları çok katmanlıdır. Bu yansımaların başında, öğretmenin pedagojik karar alma süreçlerinin sistemle uyumlu hâle getirilmesi gelmektedir. Örneğin yapay zekâ destekli öğrenme yönetim sistemlerinde (LMS), öğretmene önerilen içerikler, değerlendirme araçları ve etkileşim yolları, pedagojik özerklik alanını sınırlar. Öğretmen, çoğu zaman sistemin önerdiği yöntemlerle çalışmak zorunda kalır; çünkü bu yöntemler daha fazla “etkileşim”, “başarı yüzdesi” veya “memnuniyet puanı” vadeder. Oysa pedagojik bağlamlar özgül ve öznel; her sınıf, her öğrenci, her öğretmen farklı dinamiklere sahiptir.

Dijital emek biçimlerinin bir diğer sonucu, öğretmenin sürekli “erişilebilir” olma zorunluluğudur. Özellikle pandemi süreciyle birlikte yaygınlaşan çevrim içi eğitim, öğretmenin özel alanını önemli ölçüde aşındırmıştır. E-posta, mesajlaşma platformları ve öğrenci-veli arayüzleri üzerinden gelen talepler, öğretmenin günün her saatinde emek üretmesini gerektirmekte; bu durum “zamanın sömürgeleştirilmesi” (Crary, 2013) olarak kavramsallaştırılabilecek

bir emek modelini doğurmaktadır. Öğretmen yalnızca ders saatlerinde değil, sürekli olarak sistemin içinde var olmak zorunda hisseder.

Dijitalleşen emek ortamı, öğretmenin fiziksel mekânla kurduğu ilişkiyi de dönüştürmektedir. Fiziksel sınıf, pedagojik jestlerin, anlık müdahalelerin, kolektif bir öğrenme ritminin taşıyıcısıdır. Ancak dijital ortamlarda bu kolektiflik yerini parçalanmış, eşzamansız ve çoğu zaman yüzeysel etkileşimlere bırakır. Öğretmen bu ortamda yalnızca içerik sağlayıcı değil, aynı zamanda motivasyon üreticisi, kriz yöneticisi, teknik destek birimi ve sistem temsilcisi gibi roller üstlenmek zorunda kalır. Bu çoklu roller, öğretmenliğin epistemolojik sınırlarını belirsizleştirirken, aynı zamanda mesleki tükenmişliği de derinleştirir.

Dijital emek biçimlerinin en tehlikeli yanlarından biri de, öğretmenliğin tarihsel olarak taşıdığı etik sorumluluğun algoritmik performanslara indirgenmesidir. Öğretmenlik, Freireci anlamda bir özgürleştirici edimdir: Öğrenciyi eleştirel düşünmeye, kendi sesiyle konuşmaya, dünyayı dönüştürmeye teşvik eden etik bir duruştur. Ancak dijital sistemler öğretmenin bu etik pozisyonunu teknik bir “performans görevi”ne çevirmekte; öğrenmenin derinliği yerine ölçülebilirliği, anlam üretimi yerine sayısal çıktı üretimi ön plana çıkmaktadır. Bu durum, öğretmeni öznel bir figür olmaktan çıkarıp, sistemin işleyişini optimize eden bir aktöre dönüştürür.

Burada “eleştirel öğretmen” figürüne yeniden ihtiyaç doğar. Eleştirel öğretmen, dijital sistemleri araçsallaştıran ama onlara boyun eğmeyen, veriye dayalı yaklaşımları kullanan ama pedagojik yargı hakkını koruyan, algoritmalarla çalışan ama onları sorgulamayı sürdüren kişidir. Bu figür, öğretmenliğin yalnızca bir meslek değil, aynı zamanda bir düşünce biçimi, bir duruş, bir varoluş olduğunu hatırlatır. Dijital emek rejimi içinde bu figürü koruyabilmek, hem kurumsal politikalarla hem de bireysel bilinçle mümkündür.

Dijital emek süreçleri aynı zamanda öğretmenin dayanışma ilişkilerini de dönüştürür. Fiziksel okul ortamlarında öğretmenler arasında oluşan informel destek ağları, dijitalleşmeyle birlikte yerini bireyselleşmiş, rekabetçi, performans odaklı ilişkilere bırakmaktadır. Eğitim kurumları, dijital sistemleri performans ölçümü için kullanırken; bu ölçütlerin öğretmenler arasında rekabeti körüklemesi, etik dayanışmayı zayıflatması ve mesleki aidiyeti sarsması riski oldukça yüksektir. Oysa eğitim, özünde kolektif bir etkinliktir ve öğretmenler arası bağlar, bu kolektivitinin temel taşıdır.

Dijital emek süreci aynı zamanda bir “kimlik rejimi” üretmektedir. Öğretmenler sistemlerde birer kullanıcı profiline, performans puanına, etkileşim metriğine indirgenmektedir. Bu kimlikler çoğu zaman öğretmenin gerçek pedagojik kapasitesini yansıtmaz. Ancak sistem, bu puanları kariyer gelişimi, ödüllendirme ve hatta sözleşme yenileme gibi karar mekanizmalarında kullanabilir. Bu durum, öğretmenin kimliğini dışsal kodlara göre yeniden üretmesine neden olur. Butler’ın (1990) “kimliğin tekrarlarla kurulduğu” tezi dikkate alındığında, öğretmen her dijital etkileşimde sistemin tanımladığı kimliğe bir adım daha yaklaşır – eğer bu tekrarlar sorgulanmazsa.

## 2.2. Gözetim Sistemleri ve Eğitimde Algoritmik Denetim

### 2.2.1. Gözetim Toplumu ve Dijital Eğitim: Denetimin Yeni Yüzü

Gözetim toplumu kavramı, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bireylerin gündelik yaşamlarının artan şekilde izlendiği, denetlendiği ve veri yoluyla yeniden yapılandırıldığı bir sosyal formasyon olarak tanımlanır. Bu kavramsal çerçeve, Michel Foucault’nun Disiplin ve Ceza (1977) adlı eserinde geliştirdiği “panoptikon” metaforuna dayanır. Bentham’ın hapisane modeli üzerinden geliştirilen bu kavram, modern toplumlarda bireylerin sürekli olarak görünür kılınmasının, öz-denetimi ve içselleştirilmiş disiplin mekanizmalarını nasıl oluşturduğunu açıklamaktadır. Eğitim kurumları, bu gözetim rejiminin tarihsel olarak en güçlü uygulama alanlarından biri olmuştur. Ancak dijitalleşme ile birlikte bu gözetim artık yalnızca fiziksel değil; aynı zamanda algoritmik, sürekli ve çok katmanlı bir hale gelmiştir.

Zuboff’un (2019) ileri sürdüğü “gözetim kapitalizmi” kavramı, dijital çağda gözetimin artık yalnızca izleme değil, aynı zamanda tahmin etme, yönlendirme ve dönüştürme amacıyla işlediğini ortaya koyar. Eğitim sistemlerinde bu, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarının sürekli analiz edilmesi; öğrenme süreçlerinin veri temelli öngörülerle biçimlendirilmesi; ve tüm aktörlerin platformlardaki hareketliliği üzerinden değerlendirilmesi anlamına gelir. Böylece öğretmenin eğitsel etkinlikleri birer performans, bu performanslar da algoritmalarla tanımlanmış birer kalite ölçütüne dönüşmektedir.

David Lyon’un (2001) belirttiği gibi, gözetim modernitenin merkezî bir aracıdır. Ancak dijital çağda bu araç, hem daha yaygın hem de daha görünmezdir. Özellikle eğitim gibi duygusal, etik ve sezgisel temelli alanlarda gözetimin bu denli yoğunlaşması, pedagojik ilişkinin doğasını bozar. Öğretmen-öğrenci etkileşimi yalnızca sistemin algılayabildiği verilerle sınırlı hale gelir. Örneğin bir öğretmenin bir öğrenciyi motive etme çabası, ancak

sistemde “etkileşim sayısı” ya da “geri bildirim süresi” olarak görünürse anlam kazanır. Bu, pedagojik sezginin yerini veriyle ölçülebilir performansa bırakması anlamına gelir.

Gilles Deleuze (1992) bu dönüşümü “kontrol toplumu” olarak kavramsallaştırmıştır. Ona göre, disiplin toplumları bireyleri mekânsal olarak denetlerken; kontrol toplumları, bireyleri sürekli akış halinde ve veri üzerinden izler. Eğitimde bu, öğretmenin sınıf içindeki varlığının değil, sistemdeki dijital izi üzerinden değerlendirildiği bir düzeneğe işaret eder. Öğretmen artık bir “performans dosyası”, bir “etkileşim grafiği”, bir “analitik rapor” hâline gelir. Bu süreç, öğretmenin kimliğini, emek biçimini ve özerkliğini doğrudan etkiler.

Kontrol toplumu paradigması, öğretmenin pedagojik özgürlüğünü de zayıflatır. Dijital eğitim platformları çoğu zaman “öneri” mekanizmalarıyla çalışır. Öğretmene “en etkili yöntem”, “en sık kullanılan içerik”, “öğrenci memnuniyeti yüksek olan ders şablonu” gibi araçlar sunulur. Ancak bu öneriler, öğretmeni özgün kararlar almaktan çok sistemin standartlarına uyum sağlamaya iter. Bu durum, öğretmeni pedagojik bir aktör olmaktan çıkarıp, sistemin bir parçası hâline getirir.

Bu bağlamda, gözetim artık yalnızca yukarıdan aşağıya işleyen bir izleme süreci değil; aynı zamanda yatay, içselleştirilmiş ve algoritmik olarak kurgulanmış bir davranış yönlendirme sürecidir. Öğretmen, sistemin neyi ölçtüğünü bildiği için, o ölçülere göre davranmaya başlar. Örneğin, sistem öğrenci etkileşimlerini sayısal olarak ölçüyorsa; öğretmen, pedagojik bağlamdan bağımsız olarak daha fazla mesaj atmak, daha sık bildirim göndermek ve daha fazla içerik paylaşmak zorunda hissedebilir. Bu, pedagojik değil; algoritmik bir davranış biçimidir.

### **2.2.2. Algoritmik Denetim: Mekanizma ve Öğretmen Üzerindeki Etkileri**

Algoritmalar, matematiksel formüllerle çalışan tarafsız mekanizmalar gibi görünse de, aslında belirli değer yargıları, çıkar ilişkileri ve normatif çerçevelerle biçimlenmiş sosyal yapılardır. Gillespie (2014), algoritmaların hem teknik hem politik olduğunu savunur: Onlar yalnızca veri işlemekle kalmaz; aynı zamanda neyin görünür olacağına, neyin değerlendirileceğine ve hangi eylemin ödüllendirileceğine karar verirler. Eğitim ortamında bu durum, öğretmenin sistemdeki davranışlarının belirli kategorilere göre ölçülmesiyle somutlaşır.

Örneğin birçok dijital eğitim platformunda öğretmenin:

- sisteme giriş-çıkış saatleri,
- içerik yükleme sıklığı,
- öğrenci geri dönüş süresi,
- bireysel öğrenciye ayırdığı zaman,
- canlı derslerdeki konuşma süresi,

gibi değişkenler otomatik olarak kaydedilir ve puanlandırılır. Bu puanlar, sistemin oluşturduğu “başarılı öğretmen” normuna göre şekillenir. Ancak bu normlar pedagojik bağlamdan büyük ölçüde kopuktur. Algoritmalar, neyin “iyi öğretim” olduğunu pedagojik kriterlerle değil, teknik parametrelerle tanımlar. Bu da öğretmenin eğitsel özneliğini zayıflatarak, davranışlarını algoritmik performansa göre yönlendirmesine neden olur.

Louisa Moore ve Luciana Parisi (2018), algoritmaların yalnızca geçmiş veriye değil, aynı zamanda “öngörüsül mantık”la çalıştığını belirtir. Yani sistem, öğretmenin gelecekteki performansını da tahmin edebilir. Bu, öğretmen davranışının geçmişe değil, sisteme göre “olması gereken” biçime göre yeniden yapılandırılması anlamına gelir. Böylece öğretmen, algoritmaların beklentilerine göre davranış kalıpları geliştirir. Bu durum pedagojik reflekslerin yerini algoritmik reflekslerin almasına neden olur.

Bu süreç aynı zamanda öğretmenin özsaygısı ve mesleki kimliği üzerinde baskı oluşturur. Foucault’nun (1980) öznenin üretimi kuramı burada işlevseldir. Foucault, bireyin kendini nasıl özne olarak kurduğunun toplumsal söylemler ve iktidar yapıları tarafından biçimlendiğini savunur. Eğitimde algoritmalar, öğretmeni nasıl “iyi öğretmen” olarak tanımlıyorsa; öğretmen de bu tanımın içinde kendini konumlandırmak zorunda hisseder. Bu, pedagojik özneliğin algoritmik normlara boyun eğmesidir.

Algoritmik denetim süreçleri, duygusal emek boyutunu da derinden etkiler. Öğretmen, sadece bilgi aktarıcısı değil; aynı zamanda rehber, destekleyici, motive edici bir figürdür. Ancak algoritmalar bu nitelikleri ölçemez. Onlar sadece sayılabilir verileri dikkate alır. Örneğin bir öğretmenin bir öğrenciyle kurduğu derin ve anlamlı ilişki, sistemde sadece bir “etkileşim” olarak kayda geçer. Bu, eğitsel ilişkilerin yüzeysel birer veriye indirgenmesi anlamına gelir ve duygusal emek görünmez hale gelir.

Bu noktada önemli bir kavramsal araç da otomatik öznelliklerdir. Antoinette Rouvroy ve Thomas Berns (2013), bireylerin artık kendi davranışlarını veriye göre şekillendirdiklerini ve bu nedenle özgür öznellikten uzaklaştıklarını

savunur. Öğretmenler de benzer biçimde, sistemin veriye dayalı beklentilerine göre davranmaya başladıklarında, pedagojik reflekslerini değil, sistem reflekslerini içselleştirirler. Bu durum, öğretmenliğin yaratıcı, sezgisel ve etik doğasını tehdit eder.

Algoritmik denetim, dijital çağın yönetim rejimlerinin en karakteristik unsurlarından biri hâline gelmiştir. Denetim yalnızca insan gözetimiyle değil, makine öğrenmesi, büyük veri ve yapay zekâ sistemleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Özellikle eğitim gibi insani etkileşimlere dayalı alanlarda, algoritmik sistemlerin öğretmen davranışlarını analiz etmesi, bu alanın doğasına ilişkin temel bir gerilim üretmektedir. Gillespie (2014), algoritmaların yalnızca teknik araçlar olmadığını, aynı zamanda neyin “değerli” olduğunu tanımlayan kültürel ve ideolojik sistemler olduğunu vurgular. Bu bağlamda öğretmen, artık yalnızca bilgi aktaran değil; sistemin neyi önemli saydığına göre biçimlenen bir “performans öznesi”dir.

Dijital eğitim platformlarında yer alan öğretmen izleme sistemleri genellikle sayısal performans ölçütlerine dayanır: içerik yükleme sıklığı, öğrenci mesajlarına geri dönüş süresi, test ve ödev puanlama zamanlaması, sistemde kalma süresi gibi değişkenler öğretmenin işleyişine dair otomatik veri üretir. Bu veriler, öğretmenin pedagojik niteliğinden çok, sistemle olan etkileşiminin düzeyine göre anlam kazanır. Beer (2017), bu tür verilerin genellikle bağlamdan bağımsız ve yüzeysel ölçümler içerdiğini; fakat “niteliksel anlam üretme” kapasitesinin sınırlı olduğunu belirtir. Böylece öğretmen, algoritmaların görsel alanına giren yönleriyle değerlendirilen bir varlığa indirgenir.

Louisa Moore ve Luciana Parisi (2018), algoritmik sistemlerin yalnızca geçmiş davranışları analiz etmekle kalmadığını; aynı zamanda gelecekteki eylemleri tahmin ederek bireyleri “öngörüsül denetime” tabi tuttuğunu belirtir. Eğitim alanında bu, öğretmenlerin gelecekteki performansları hakkında sistemlerin tahminler üretmesi ve buna göre yönlendirme yapması anlamına gelir. Örneğin düşük etkileşim skoru olan bir öğretmene, sistem otomatik olarak “daha aktif ol” uyarısı verebilir. Bu ise pedagojik sezginin ve duruma özgü öğretmen kararlarının yerine, normatif algoritmik önerilerin geçmesi demektir.

Bu durum, öğretmen kimliğinde epistemolojik bir kırılma yaratır. Foucault'nun (1980) özne kuramı çerçevesinde değerlendirdiğimizde, bireyin kendini nasıl tanımladığı, içinde bulunduğu iktidar ve bilgi sistemleri tarafından belirlenir. Öğretmen, algoritmaların tanımladığı “başarılı öğretmen” normuna göre öz kimliğini kurgular. Öğretmenlik, bir öznellik



pratiği; algoritmik sistemlerde bu özne, teknik göstergelere göre inşa edilen bir simülasyona dönüşür.

Bu bağlamda, algoritmalar pedagojik alanı yalnızca şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda yönlendirir ve disipline eder. Rouvroy ve Berns (2013), bu durumu “otomatik öznellik” kavramıyla açıklar. Birey, sistemin neyi ödüllendirdiğini öğrenir ve buna göre davranış geliştirir. Öğretmen de sistemin başarıyı nasıl tanımladığını bilir ve bu tanıma uygun hareket etmeye başlar. Sonuçta ortaya çıkan şey, özgür pedagojik öznenen çok, sistemin reflekslerine göre şekillenen bir davranış örüntüsüdür.

Bu algoritmik yönlendirme, aynı zamanda öğretmenin psikolojik iyi oluşunu da etkiler. Ball (2003) ve Perryman (2009), öğretmenlerin denetlenme düzeyinin artmasının; özgüven kaybı, tükenmişlik sendromu ve mesleki motivasyonda azalma gibi sonuçlara yol açtığını ifade eder. Algoritmaların sürekli veri üretimi talep etmesi, öğretmeni bir “veri üreticisi” pozisyonuna indirir. Bu pozisyon, öğretmenin duygusal emeğini, sezgisel kararlarını ve pedagojik içgörüsünü sistem dışında bırakır. Çünkü algoritmalar, ancak sayılabilir olanı görür; ama pedagojik dokunuş çoğu zaman ölçülemeyen alandadır.

Daha da önemlisi, algoritmalar öğretmenin mesleki kararlarını “standartlaştırma” eğilimindedir. Sistem önerileri, öğretmenin özgün yöntemlerini baskılayarak “en çok kullanılan” ya da “en etkili” olarak etiketlenmiş modelleri dayatır. Bu durum pedagojik çeşitliliği azaltırken, öğretmenin yaratıcılığını törpüler. Freireci anlamda özgürleştirici eğitimin karşısına, dijital sistemlerin belirlediği ölçütlere göre şekillenen “uyumlu öğretmen” modeli çıkar.

### **2.2.3. Algoritmik Denetimde Güncel Uygulamalar ve Etik Gerilimler**

Yapay zekâ tabanlı öğrenme yönetim sistemleri (LMS) günümüzde öğretmen performansını hem doğrudan hem dolaylı yollarla izlemekte ve değerlendirmektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Güney Kore, Birleşik Krallık ve Çin gibi ülkelerde uygulanan sistemler, öğretmen davranışlarını gerçek zamanlı veri analitiği ile gözlemlemekte; bu verileri hem bireysel değerlendirmelerde hem de kurumsal politika üretiminde kullanmaktadır. Örneğin, Çin’de bazı okullarda öğretmenlerin sınıf içi mimikleri ve ses tonları yapay zekâ ile analiz edilerek duygusal durumu ve öğrenci üzerindeki etkisi hesaplanmaktadır (Zhao, 2021). Bu tür uygulamalar, öğretmenliğin incelikli insan ilişkilerine dayalı yönünü algoritmik şemalara indirgeyerek, duygusal emek süreçlerini teknik birer çıktıya dönüştürür.

Benzer biçimde, ABD’de bazı charter okullar, öğretmenlerin her hafta sistem üzerinden öğrencilere verdiği bireysel geri bildirimlerin sayısını, türünü ve zamanlamasını analiz eden yazılımlar kullanmaktadır. Bu veriler, yöneticilere öğretmenin “etkileşim skorunu” göstermekte ve kimi zaman performans değerlendirmelerine doğrudan etki etmektedir. Oysa pedagojik etkinin derinliği, niceliksel göstergelerle sınırlanamaz. Kaliteli bir öğretim süreci, bazen az ama derinlikli etkileşimlerle gerçekleşebilir. Ancak bu tür sistemler, öğretmeni “fazla görünür” olmaya zorlamakta; pedagojik kararlarını veriye göre değil, sistemin tanıdığı parametrelere göre alma baskısı yaratmaktadır.

Bu noktada etik bir sorgulama kaçınılmazdır:

*Bir öğretmeni, algoritmik veriler üzerinden değerlendirmek adil midir?*

Bu soruya yanıt vermek için eğitimde özne-nesne ilişkisini yeniden düşünmek gerekir. Freire’nin (1970) “bankacı eğitim modeli” eleştirisi burada yeniden hatırlanmalıdır. Ona göre, eğitimde bireyler yalnızca veri alıcısı değil; anlam kurucu özneler olmalıdır. Ancak algoritmik sistemler, hem öğrenciyi hem de öğretmeni nesneleştirir. Öğretmen, sistemin bakışında bir “davranış deseni”dir; öğrenci ise bir “öğrenme eğrisi”. Bu nesneleştirme, eğitimin insani yönünü aşındırır.

Ayrıca gözetim sistemlerinin varlığı, öğretmenlerin psikolojik sağlığı üzerinde de ciddi etkilere yol açmaktadır. Yapılan araştırmalar, sürekli denetlendiğini bilen öğretmenlerin daha yüksek düzeyde stres, tükenmişlik ve iş doyumsuzluğu yaşadığını göstermektedir (Ball, 2003; Perryman, 2009). Bu bağlamda algoritmik gözetim, yalnızca pedagojik karar alma süreçlerini etkilemekle kalmaz; aynı zamanda öğretmenlerin duygusal refahını da tehdit eder.

Algoritmik denetim, pedagojik alanın teknikleşmesi anlamına gelir. Öğretmen, artık yalnızca öğreten değil; sistem tarafından modellenen, davranışları ölçülen, performansı simüle edilen bir figürdür. Ancak öğretmenlik, yalnızca çıktılarla değil; değerlerle, sezgilerle, ilişkisellikte biçimlenir. Öğrenciye “bütünsel dokunuş” sunabilen bir öğretmen, her zaman sistemin ölçebildiğinden fazlasını yapar. Bu nedenle algoritmik denetim, öğretmenin ruhunu değil yalnızca yüzeyini ölçer. Eğitimde etik, ölçülemeyeni tanımakla başlar. Bu çalışmanın ortaya koyduğu gibi, öğretmenin dijital emek sürecinde korunması gereken şey, onun insan olarak kalabilme yetisidir.

### 2.2.2. Algoritmik Denetim: Mekanizma ve Öğretmen Üzerindeki Etkileri

Algoritmik denetim, dijital çağın yönetim rejimlerinin en karakteristik unsurlarından biri hâline gelmiştir. Denetim yalnızca insan gözetimiyle değil, makine öğrenmesi, büyük veri ve yapay zekâ sistemleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Özellikle eğitim gibi insani etkileşimlere dayalı alanlarda, algoritmik sistemlerin öğretmen davranışlarını analiz etmesi, bu alanın doğasına ilişkin temel bir gerilim üretmektedir. Gillespie (2014), algoritmaların yalnızca teknik araçlar olmadığını, aynı zamanda neyin “değerli” olduğunu tanımlayan kültürel ve ideolojik sistemler olduğunu vurgular. Bu bağlamda öğretmen, artık yalnızca bilgi aktaran değil; sistemin neyi önemli saydığına göre biçimlenen bir “performans öznesi”dir.

Dijital eğitim platformlarında yer alan öğretmen izleme sistemleri genellikle sayısal performans ölçütlerine dayanır: içerik yükleme sıklığı, öğrenci mesajlarına geri dönüş süresi, test ve ödev puanlama zamanlaması, sistemde kalma süresi gibi değişkenler öğretmenin işleyişine dair otomatik veri üretir. Bu veriler, öğretmenin pedagojik niteliğinden çok, sistemle olan etkileşiminin düzeyine göre anlam kazanır. Beer (2017), bu tür verilerin genellikle bağlamdan bağımsız ve yüzeysel ölçümler içerdiğini; fakat “niteliksel anlam üretme” kapasitesinin sınırlı olduğunu belirtir. Böylece öğretmen, algoritmaların görsel alanına giren yönleriyle değerlendirilen bir varlığa indirgenir.

Louisa Moore ve Luciana Parisi (2018), algoritmik sistemlerin yalnızca geçmiş davranışları analiz etmekle kalmadığını; aynı zamanda gelecekteki eylemleri tahmin ederek bireyleri “öngörüselleştirme” tabi tuttuğunu belirtir. Eğitim alanında bu, öğretmenlerin gelecekteki performansları hakkında sistemlerin tahminler üretmesi ve buna göre yönlendirme yapması anlamına gelir. Örneğin düşük etkileşim skoru olan bir öğretmene, sistem otomatik olarak “daha aktif ol” uyarısı verebilir. Bu ise pedagojik sezginin ve duruma özgü öğretmen kararlarının yerine, normatif algoritmik önerilerin geçmesi demektir.

Bu durum, öğretmen kimliğinde epistemolojik bir kırılma yaratır. Foucault'nun (1980) özne kuramı çerçevesinde değerlendirdiğimizde, bireyin kendini nasıl tanımladığı, içinde bulunduğu iktidar ve bilgi sistemleri tarafından belirlenir. Öğretmen, algoritmaların tanımladığı “başarılı öğretmen” normuna göre öz kimliğini kurgular. Öğretmenlik, bir öznelik pratiği; algoritmik sistemlerde bu özne, teknik göstergelere göre inşa edilen bir simülasyona dönüşür.

Bu bağlamda, algoritmalar pedagojik alanı yalnızca şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda yönlendirir ve disipline eder. Rouvroy ve Berns (2013), bu durumu “otomatik öznellik” kavramıyla açıklar. Birey, sistemin neyi ödüllendirdiğini öğrenir ve buna göre davranış geliştirir. Öğretmen de sistemin başarıyı nasıl tanımladığını bilir ve bu tanıma uygun hareket etmeye başlar. Sonuçta ortaya çıkan şey, özgür pedagojik öznenen çok, sistemin reflekslerine göre şekillenen bir davranış örüntüsüdür.

Bu algoritmik yönlendirme, aynı zamanda öğretmenin psikolojik iyi oluşunu da etkiler. Ball (2003) ve Perryman (2009), öğretmenlerin denetlenme düzeyinin artmasının; özgüven kaybı, tükenmişlik sendromu ve mesleki motivasyonda azalma gibi sonuçlara yol açtığını ifade eder. Algoritmaların sürekli veri üretimi talep etmesi, öğretmeni bir “veri üreticisi” pozisyonuna indirger. Bu pozisyon, öğretmenin duygusal emeğini, sezgisel kararlarını ve pedagojik içgörüsünü sistem dışında bırakır. Çünkü algoritmalar, ancak sayılabilir olanı görür; ama pedagojik dokunuş çoğu zaman ölçülemeyen alandadır.

Daha da önemlisi, algoritmalar öğretmenin mesleki kararlarını “standartlaştırma” eğilimindedir. Sistem önerileri, öğretmenin özgün yöntemlerini baskılayarak “en çok kullanılan” ya da “en etkili” olarak etiketlenmiş modelleri dayatır. Bu durum pedagojik çeşitliliği azaltırken, öğretmenin yaratıcılığını törpüler. Freireci anlamda özgürleştirici eğitimin karşısına, dijital sistemlerin belirlediği ölçütlere göre şekillenen “uyumlu öğretmen” modeli çıkar.

### **2.2.3. Algoritmik Denetimde Güncel Uygulamalar ve Etik Gerilimler**

Günümüzde dijital teknolojilerin eğitim alanında yaygınlaşmasıyla birlikte, algoritmik denetim mekanizmaları öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde giderek daha belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu sistemler, büyük veri analitiği ve yapay zekâ temelli yazılımlar aracılığıyla öğretim süreçlerinin izlendiği, değerlendirildiği ve hatta yönlendirildiği yapılar ortaya çıkarmaktadır. Özellikle öğrenme yönetim sistemleri (LMS), öğrenci performans takip yazılımları ve öğretmen etkileşim raporları gibi araçlar, öğretmenlerin görünürlüğünü artırırken, aynı zamanda onların mesleki özerkliğini tehdit eden yeni denetim formlarını da gündeme getirmektedir. Bu çerçevede algoritmik denetimin pedagojik etkileri, etik sınırları ve öğretmen kimliği üzerindeki dönüştürücü baskıları çok katmanlı bir biçimde ele alınmalıdır.

## Algoritmik Denetimin Yükselişi: Eğitimde Dijital Gözetim Pratikleri

Dijital teknolojilerin eğitim alanında yaygınlaşması, öğretmenlerin çalışma biçimlerinde köklü değişimlere yol açmış ve özellikle algoritmik denetim mekanizmalarının belirleyici hâle gelmesini sağlamıştır. Bu sistemler, genellikle yapay zekâ destekli yazılımlar aracılığıyla öğretmen performansını ölçen, öğrenci geri bildirimlerini analiz eden, ders içeriklerinin verimliliğini değerlendiren ve hatta öğretim stratejilerini yönlendiren yapılar olarak ortaya çıkmaktadır (Knox, 2020). Öğrenme yönetim sistemleri (LMS), sınıf içi davranış analiz sistemleri, otomatik notlama araçları ve okul düzeyinde uygulanan performans takip sistemleri öğretmen davranışlarının sürekli izlenmesini mümkün kılmakta; bu durum da öğretmenin yalnızca bir eğitimci değil, aynı zamanda bir veri üreticisi ve dijital iz bırakıcı hâline gelmesine neden olmaktadır (Williamson, 2017).

Özellikle Kuzey Amerika ve Avrupa’da uygulanan sistemlerde, algoritmik karar destek sistemlerinin öğretmen işe alımlarını etkilediği, terfi ve disiplin süreçlerini biçimlendirdiği görülmektedir (Ball, 2020). Bu durum, öğretmenlik mesleğinin pedagojik özerkliğini gölgeleyen bir boyut taşımakta; nicel metriklerle ölçülebilir olmayan eğitimsel değerlerin geride bırakılmasına yol açmaktadır.

## Güncel Uygulamalar: Global Eğitim Teknolojisi Sektöründe Algoritmik Sistemler

Bugün Coursera, Udemy, Blackboard, Google Classroom ve ClassDojo gibi yaygın platformlarda öğretmen etkinlikleri yalnızca içerik üretimine değil, aynı zamanda etkileşim sıklığı, öğrenci başarısı, zaman yönetimi ve geri bildirim hızına göre puanlanmakta ve sınıflandırılmaktadır (Selwyn, 2022). Bu sınıflandırmalar, eğitim yöneticileri ve politika yapımcılar için öğretmenlerin “başarı düzeylerini” gösteren veri tabanları oluşturmaktadır. Ancak bu verilerin yorumlanma biçimi, öğretmenin pedagojik çabasından çok sistemin teknik yeterliliklerine ve algoritmanın önyargılarına bağlıdır (Couldry & Mejias, 2019).

Örneğin, Çin’de kullanılan “Smart Education” sistemlerinde öğretmen davranışları, kamera takibi, yüz ifadesi analizi ve ses tonu çözümlemesi gibi çoklu dijital kanallar üzerinden izlenmektedir. Bu tür yüksek denetimli sistemler, öğretmenin ders sırasında sergilediği beden dili dahi bir veriye dönüştürmekte ve sınıf içi ilişkilerin doğasını makine tarafından yorumlanabilir hâle getirmektedir (Zhao, 2021).

## Etik Gerilimler ve Pedagojik Sıkışmalar

Algoritmik denetimin öğretmen üzerindeki etkileri sadece teknik izlenebilirlikle sınırlı değildir; bu süreç aynı zamanda öğretmenin mesleki özerkliği, pedagojik sorumluluğu ve etik karar alma yetkisi üzerinde ciddi baskılar oluşturmaktadır. Eğitimde dijital denetim, öğretmenin kararlarını sistematik olarak metriklere bağlayarak pedagojik yargının yerine veri-tabanlı karar sistemlerini geçirmektedir (Eubanks, 2018). Böylece öğretmenin özgür düşünme alanı daraltılmakta; bireysel farklılıkları dikkate alan, bağlamsal değerlendirme yapabilen bir özne olmaktan çıkıp, sistemin parametrelerine göre “doğru davranan” bir nesneye dönüşmektedir. Bu süreçte öğretmenler, sınıf içi kararlarını veri odaklı sistemlerin beklentilerine göre şekillendirmek zorunda kalmakta, bu da pedagojik etik ile teknolojik rasyonalite arasında bir gerilim doğurmaktadır. Örneğin, öğrenme algoritmalarının sunduğu “kişiselleştirilmiş yönlendirmeler” zaman zaman öğretmenin öğrenciye uygulayacağı pedagojik müdahaleyle çelişebilmektedir. Bu çelişki durumlarında öğretmen, ya algoritmanın sunduğu tavsiyelere uymak ya da pedagojik deneyimine dayanarak sistemi görmezden gelmek arasında sıkışmaktadır. İkinci durumda ise öğretmen, sistemin gözünde “verimsiz” ya da “uyumsuz” olarak raporlanabilmekte ve bu durum kurumsal düzeyde yaptırımlarla karşılaşmasına neden olabilmektedir (Zuboff, 2019).

Dahası, algoritmalar genellikle “ölçülebilir olanı” esas aldığından, duygusal emek, etik sezgi ya da kültürel bağlam gibi öğretmenlik mesleğinin temel yapıtaşları sistem dışı kalmaktadır. Bu dışlama, öğretmenin duygusal bağlılığını ve mesleki aidiyetini zayıflatmakta; onu nicel değerlendirme sistemlerinin mekanik bir parçası hâline getirmektedir (Hochschild, 1983; Williamson & Hogan, 2020).

## Algoritmaların Öznellik Üzerindeki Baskısı

Modern eğitim ortamlarında öğretmenler yalnızca içerik sağlayıcılar değil, aynı zamanda pedagojik değerler, etik refleksler ve duygusal bağlarla şekillenen öznel varlıklardır. Ancak algoritmik sistemlerin eğitimde yaygınlaşması, bu öznelliği biçimlendiren bir “veri rejimi” oluşturarak öğretmenliğin özünü yeniden tanımlamaktadır (Beer, 2019). Bu dönüşümde öğretmenin bireysel kararları, geçmiş performans verileriyle, öğrenci geribildirimleriyle ve algoritmik analizlerle sürekli karşılaştırılmakta; özne, performans metrikleriyle nesnelleştirilen bir yapıya indirgenmektedir.

Michel Foucault'nun “disiplin toplumlari” kavramı çerçevesinde düşündüğümüzde, algoritmik denetim, öğretmenin bedenini ve zamanını görünür kılan yeni bir panoptikon rejimi olarak işlev görmektedir (Foucault,

1975). Bu rejimde öğretmen, sürekli görünür olma hâlini içselleştirerek kendi davranışlarını düzenlemekte ve algoritmik gözetimin etik sınırlarıyla özdeşleşmektedir. Böylece algoritma, yalnızca bir teknolojik araç değil, öğretmenin öznel formasyonunu etkileyen bir “norm koyucu” olarak işlemeye başlar (Han, 2017).

Öğretmenin pedagojik özneliğini şekillendiren bu algoritmik çerçeve, aynı zamanda öngörülebilirliği ve standartlaştırmayı önceler. Bu durum, özellikle yaratıcı, sezgisel ya da bağlamsal öğretim stratejilerinin “anomalik” sayılarak dışlanmasına neden olur. Oysa eğitimsel süreçler doğası gereği düzensiz, dinamik ve öznel. Algoritmaların dayattığı düzenlilik, bu yapının doğasına aykırıdır ve öğretmeni “karar veren özne” olmaktan çıkarıp, “sistem parametrelerine uygun eylem üreten aktör” hâline getirir (Gillespie, 2014).

Bu bağlamda algoritmalar yalnızca bilgi işleyen mekanizmalar değil, aynı zamanda değer yargıları taşıyan, toplumsal normları yeniden üreten, mesleki kimliği ve etik sınırları şekillendiren politik özneler hâline gelirler (Kitchin, 2017). Öğretmenin bu baskı altında şekillenen öznel deneyimi, dijital emek kavramıyla yakından ilişkilidir ve öğretmenliğin anlamını yeniden tanımlamaktadır.

### **Öğretmenin Direniş Pratikleri ve Dayanışma Alanları**

Algoritmik denetim sistemlerinin öğretmen öznesi üzerindeki baskısı her ne kadar yapısal bir kuşatma yaratsa da, bu mekanizmaların mutlak bir boyun eğme üretmediği; aksine, öğretmenlerin çeşitli mikro düzeyli direniş stratejileri geliştirdiği gözlemlenmektedir. Bu stratejiler, bazen sessiz reddediş, bazen yaratıcı sapmalar, bazen de kolektif farkındalık kampanyaları biçiminde kendini gösterir (Lupton, 2016).

Örneğin bazı öğretmenler, dijital platformlar üzerindeki davranış verilerinin yapay zekâ sistemleri tarafından analiz edildiğini bildikleri hâlde, bu sistemleri “yanıltıcı” biçimde kullanarak verilerin algoritmik yorumunu boşa çıkaracak yollar aramaktadır. Bu tür pratikler, algoritmanın kendisini değil, onun ideolojik ve etik sınırlarını hedef alır (Andrejevic, 2019). Diğer yandan bazı öğretmenler, dijital performans puanlarının dışında kalan pedagojik değerleri koruyabilmek adına, sınıf içi öğrenme süreçlerini dijital olmayan araçlarla dengelemeyi tercih etmektedir.

Bu bireysel direniş biçimlerinin ötesinde, öğretmenlerin kolektif düzeyde bir araya gelerek oluşturdukları dayanışma ağları da önem taşır. Uluslararası öğretmen sendikaları ve sivil toplum girişimleri, eğitimde algoritmik sistemlerin kullanımına dair etik ilkeler geliştirmekte ve bu ilkelerin politika

yapıcılar tarafından kabul edilmesi için baskı oluşturmaktadır (Williamson & Hogan, 2020). Örneğin, UNESCO'nun "AI and the Futures of Learning" girişimi, öğretmenlerin dijital sistemler karşısındaki özerkliklerini koruyacak yönergeler ve standartlar oluşturmayı hedeflemektedir.

Direnış yalnızca sistemsal bir karşı çıkış değil, aynı zamanda pedagojik anlam üretimini korumasıdır. Öğretmen, bu bağlamda, yalnızca gözetlenen bir özne değil, aynı zamanda değer üreten, eleştiren ve sistemin sınırlarını yeniden çizen bir aktör olarak konumlanmaktadır (Giroux, 2011). Bu pedagojik direniş, teknolojik hegemonyanın mutlak olmadığını ve eğitimin özünde insanî, etik ve bağlamsal bir süreç olarak kalmaya devam ettiğini gösteren güçlü bir işarettir.

*Algoritmik denetimin eğitim sistemine nüfuz etmesiyle birlikte öğretmenlik mesleği, tarihsel olarak sahip olduğu etik özerklik ve pedagojik sezgi alanından giderek uzaklaşmakta; nesnelleştirilmiş, veri-temelli ve performans odaklı bir kimliğe zorlanmaktadır. Bu dönüşüm, öğretmenliğin yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda ontolojik ve epistemolojik düzeyde yeniden tanımlandığı bir kırılmayı temsil etmektedir. Bu bölüm boyunca ortaya koyulan analizler, algoritmaların eğitimsel bağlamda yalnızca nötr yazılımlar olmadığını, aksine değer taşıyan, özne inşa eden ve hatta mesleki kimliği yapılandıran politik aktörler hâline geldiğini göstermektedir. Öğretmen, artık yalnızca bir bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda sistemin üretim mantığını sürdüren, onun içinde yönlendirilen ve veriye dönüştürülen bir varlıktır.*

*Ancak bu belirlenimci çerçeve içinde öğretmenin varoluşsal alanı tamamen kaybolmamaktadır. Aksine, öğretmen öznesi; sezgisel bilgisi, etik refleksi ve pedagojik hafızasıyla algoritmik yapının çizdiği çerçevenin sınırlarını sorgulayan, esneten ve yeniden anlamlandıran bir direnç odağı olarak öne çıkmaktadır. Direniş burada ideolojik değil, pedagojik bir mahiyet kazanmakta; eğitimin insanî doğasına yöneltilmiş her tür teknik müdahaleye karşı, öğretmenin sabici bilgi üretimiyle cevap vermesi biçiminde gerçekleşmektedir.*

*Bu bağlamda algoritmik denetim yalnızca bir baskı mekanizması değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin yeniden düşünülmesi ve tanımlanması için bir fırsat olarak da okunabilir. Öğretmen, yalnızca verinin nesnesi değil, bilginin etik taşıyıcısı olarak yeni bir sorumluluğun eşliğindedir. Bu sorumluluk, dijital çağda pedagojik anlamın korunması, eğitimde etik duyarlılığın savunulması ve insanî öznenin görünürliğünün ısrarla sürdürülmesi sorumluluğudur.*



#### 2.2.4. Algoritmik Gözetimin Eğitimde Dönüştürücü Rolü: Olanaklar ve Sınırlar

Algoritmik sistemlerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğretmenlik mesleğinde sadece denetimsel değil aynı zamanda dönüştürücü etkiler yaratmaktadır. Bu sistemler, bir yandan öğretim süreçlerini daha verimli, kişiselleştirilmiş ve veri odaklı hâle getirerek pedagojik olanaklar sunarken; öte yandan öğretmenin kimliğini, özerkliğini ve ahlaki yönelimlerini yeniden şekillendirme gücüne sahiptir. Bu ikili yapı, algoritmik gözetimi yalnızca baskılayıcı değil, aynı zamanda üretken bir güç olarak da ele almayı gerektirir (Kitchin, 2017). Michel Foucault'nun "iktidarın üretkenliği" nosyonu çerçevesinde değerlendirildiğinde, algoritmalar öğretmeni disipline etmenin ötesinde yeni normlar, rutinler ve davranış biçimleri de üretmektedir.

Özellikle büyük veri analitiği ile desteklenen algoritmalar, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini, öğrenci geri bildirimlerini ve performans göstergelerini gerçek zamanlı analiz ederek daha özelleştirilmiş önerilerde bulunabilmektedir. Bu öneriler, kimi zaman pedagojik kör noktaları görünür kılmakta; öğretmenlerin kendi pratiklerine eleştirel bir gözle bakmalarını teşvik etmektedir. Örneğin öğretmen, sistemin sunduğu analizler sayesinde belirli öğrenci gruplarına daha az geri bildirim verdiğini fark edebilir ve bu pedagojik adaletsizliği düzeltmek için bilinçli bir strateji geliştirebilir. Bu yönüyle algoritmik gözetim, pedagojik öz-farkındalık aracına dönüşebilir (Tsai et al., 2021).

Ancak bu "iyileştirme potansiyeli", sistemin tasarımı, veri kaynakları ve algoritmik önyargılarla doğrudan ilişkilidir. Eubanks (2018), algoritmaların tarafsız araçlar olmadığını; tasarımcılarının değer yargılarını taşıdığını ve sosyoekonomik eşitsizlikleri yeniden üretebildiğini vurgular. Eğitimde bu, sistemin bazı pedagojik yaklaşımları daha "verimli" veya "etkili" olarak etiketlemesi ve öğretmenleri bu yaklaşımlara yönlendirmesi anlamına gelebilir. Dolayısıyla dönüşüm, her zaman olumlu bir evrim değildir; bazen eleştirel düşünmeyi sınırlayan, pedagojik çeşitliliği bastıran bir tür standardizasyon süreci de olabilir.

Bir başka önemli husus, algoritmik sistemlerin "performans kültürünü" derinleştirmesidir. Özellikle okul yöneticileri tarafından kullanılan performans raporları, öğretmenlerin sistem içindeki faaliyetlerinin karşılaştırmalı analizini sunmakta ve bu da rekabetçi bir atmosfer yaratmaktadır. Ball (2016), bu durumu "ölçülebilirlik rejimi" olarak tanımlar. Öğretmenler, sistemde daha iyi görünmek için pedagojik tercihlerinden ödün verme eğilimine girebilir. Bu, etik kararların yerini stratejik hamlelere bırakmasına neden olur.

Yine de, algoritmik gözetimin pedagojik üretkenliğini reddetmek, teknolojinin dönüştürücü gücünü göz ardı etmek olur. Burada mesele, bu dönüşümün yönünü ve sınırlarını tartışmaktır. Eğitimde algoritmik sistemlerin katılımı, ancak öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileriyle donatılması ve sistemin karar süreçlerine katılmaları ile demokratikleşebilir. Williamson (2020), bu noktada “algoritmik vatandaşlık” kavramını önerir. Öğretmenin yalnızca veri üreticisi değil, aynı zamanda sistemin işleyişini anlama ve gerektiğinde sorgulama kapasitesine sahip bir özne olması gerektiğini savunur.

Bu bağlamda, algoritmik sistemlerin öğretmene dayattığı roller ile öğretmenin etik yönelimleri arasındaki çatışma kaçınılmazdır. Hannah Arendt’in (1958) “sorumluluk ahlâkı” kavramı çerçevesinde düşündüğümüzde, öğretmenin kararları yalnızca teknik rasyonaliteye değil, aynı zamanda insani, tarihsel ve toplumsal sorumluluklara dayanmalıdır. Ancak algoritmik sistemler, bu çok boyutlu karar alanını daraltma riski taşır. Bu yüzden pedagojik dönüşüm yalnızca teknolojik değil; aynı zamanda etik bir mücadeledir.

Algoritmik gözetim, öğretmeni yeniden üretirken aynı zamanda dönüştürür. Bu dönüşüm, hem olanak hem de tehdit taşır. Sorun, teknolojiyi reddetmek değil; onunla diyalog kurmaktır. Öğretmen, algoritmanın nesnesi değil; eleştireni ve gerektiğinde dönüştürücüsü olmalıdır. Bu nedenle, dijital çağın öğretmeni, teknik okuryazarlığın ötesine geçerek etik sezgiye, felsefi farkındalığa ve eleştirel bilince sahip bir öznedir. Eğitimde algoritmalarla birlikte yaşamak mümkündür; yeter ki insan, hâlâ karar verebilen varlık olmaya devam etsin.

### **2.3. Öğretmen Kimliğinin Dönüşümü: Dijital Platformlar ve Yeni Emek Rejimleri**

Dijitalleşmenin eğitim alanındaki etkisi, öğretmen kimliğini yalnızca pedagojik bir varoluş biçimi olmaktan çıkarıp, çok boyutlu bir dijital emek süreci içine yerleştirmiştir. Platform kapitalizmi çağında öğretmen, yalnızca ders anlatan değil; içerik üretimi, veri akışı yönetimi ve etkileşim stratejileri geliştiren bir dijital aktöre dönüşmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin çalışma biçimlerinde parçalanma, sürekli erişilebilirlik zorunluluğu ve duygusal emek yoğunlaşması gibi çeşitli boyutlarda kimliksel dönüşümleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle eğitim platformları üzerinden yapılan öğretim faaliyetleri, öğretmenin bedenini, sesini ve zihinsel faaliyetlerini veri noktalarına dönüştürerek sürekli olarak ölçmekte, değerlendirmekte ve yeniden yapılandırmaktadır. Bu süreçte öğretmenlik mesleği, neoliberal

ölçütler çerçevesinde performansa indirgenmekte; görünürlük, etkileşim ve öğrenci memnuniyeti gibi parametrelerle tanımlanan bir dijital profile hapsolmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmen kimliği, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda algoritmik olarak şekillendirilen bir meta hâline gelmekte, bireysel deneyim ve sezgi ikinci plana atılmaktadır. Dijital platformların dayattığı sürekli üretim döngüsü, öğretmenin ruhsal ve duygusal sağlığını da tehdit eden bir boyuta ulaşmakta; yalnızlık, tükenmişlik ve yabancılaşma gibi olgular öğretmen kimliğinin yeni bileşenleri hâline gelmektedir. Tüm bu dönüşüm, öğretmenin yalnızca eğitim sisteminin bir unsuru değil, aynı zamanda dijital ekonominin üretici gücü hâline geldiği bir paradigma değişimini işaret etmektedir.

21.yüzyılın dijital dönüşüm dinamikleri, öğretmenlik mesleğini yalnızca pedagojik bilgi üretimiyle sınırlı bir etkinlik alanı olmaktan çıkarmış; çok katmanlı bir dijital emek sisteminin içerisine yerleştirmiştir. Bu dönüşüm, teknolojik entegrasyonun ötesinde, öğretmen öznesinin bizzat üretim ilişkileri içinde yeniden inşa edilmesi anlamına gelmektedir. Dijital platformlar artık yalnızca araçsal işlevler değil, öğretmenlik kimliğinin yeniden kurgulandığı epistemolojik alanlar hâline gelmiştir (Srniczek, 2017; Zuboff, 2019).

Özellikle uzaktan eğitim sistemleri, e-öğrenme uygulamaları ve yapay zekâ destekli öğrenme analizleri öğretmeni bir performans aktörü olarak öne çıkarmakta; onun bilgisi, duygusu ve tepkilerini veriye dönüştürerek hesaplanabilirlik düzlemine yerleştirmektedir (Williamson & Hogan, 2020). Burada öğretmen, yalnızca bilgi sunan bir figür değil, aynı zamanda platformun kullanıcı etkileşimi, içerik akışı ve veri üretimi bağlamında işleyen bir dijital emekçidir. Bu dönüşüm yalnızca teknik bir değişim değil, aynı zamanda öğretmenliğin anlam haritasının yerinden edilmesidir.

Dijital emek kavramı, geleneksel üretim ilişkileri çerçevesinde tanımlanan emek süreçlerinin, yeni medya teknolojileri üzerinden görünmeyen, sürekli ve parçalı bir forma evrilmesini açıklar (Fuchs, 2014). Öğretmenler açısından bu durum, sınıf içindeki fiziksel varlıklarının yerini ekran arkasında çalışan, sürekli ölçülen ve değerlendirilen bir dijital bedene bırakması anlamına gelir. Bu dijital beden, yalnızca zaman ve bilgi değil, aynı zamanda duygu ve dikkat ekonomisine de dâhildir.

### **Performans, Metrikleşme ve Kimliğin Parçalanması**

Dijital platformlar öğretmenlik mesleğine yalnızca yeni araçlar değil, aynı zamanda yeni normlar da dayatmaktadır. Bu normlar çoğu zaman “ölçülebilirlik”, “verimlilik” ve “görünürlük” gibi neoliberal söylemlerle meşrulaştırılır. Öğretmenin başarısı, pedagojik sezgiden çok öğrenci geri

bildirimleri, video izlenme oranları, test sonuçları ve algoritmik analizlere dayalı performans metrikleriyle tanımlanır (Ball, 2003). Böylece öğretmen kimliği, işsel mesleki anlamından kopartılarak sayısal göstergeler üzerinden inşa edilen bir performans kimliğine dönüşmektedir. Bu bağlamda öğretmen yalnızca öğretim yapmamakta; aynı zamanda sürekli güncellenen bir içerik üreticisi, kullanıcı deneyimi sağlayıcısı ve veri sağlayıcısı olarak işlev görmektedir. Platformlar, öğretmenin davranışlarını görünür kılarken aynı zamanda normatif olarak da yönlendirmektedir. Özellikle “öğrenci memnuniyetine dayalı algoritmalar”, öğretmeni sadece pedagojik değil, psikolojik ve duygusal açıdan da optimize edilmiş bir aktöre dönüştürmektedir (Roberts-Mahoney, Means & Garrison, 2016).

Bu metrikleştirme süreci, öğretmenin kimliğinde bölünmelere yol açar. Mesleki özerklik, işsel motivasyon ve bireysel deneyim yerini dışsal değerlendirme göstergelerine bırakır. Öğretmen, hangi davranışlarının daha çok puanlandığını, hangi içeriklerin daha çok izlendiğini analiz etmek zorunda hisseder. Böylece kimlik, bir “sürekli uyum hâli” içerisine girer. Kendi pedagojik değerlerinden uzaklaşan öğretmen, sistemin görünürlüğüne atfettiği başarı kodlarına göre konumlanır (Zuboff, 2019).

Michel Foucault'nun “gözetim toplumu” kavramı bu noktada öğretmenin yaşadığı deneyimi açıklayıcı bir çerçeve sunar. Dijital platformlar birer “saydamlık alanı” oluşturur; öğretmen bu alanlarda hem görünür olmayı hem de bu görünürlüğü yönetmeyi öğrenmek zorundadır. Bu da öğretmeni performans merkezli bir özneye dönüştürürken, pedagojik özün yerini imajsal bir üretkenlik alır (Foucault, 1977).

### **Dijital Yalnızlık, Duygusal Emek ve Yıpranma**

Dijitalleşmenin öğretmen kimliği üzerindeki en az fark edilen ancak en derin etkilerinden biri, duygusal yıpranma ve yalnızlaşmadır. Yüz yüze eğitim ortamlarında öğretmenlik, yalnızca bilgi aktarımı değil; aynı zamanda empati, sezgi ve ilişkisellik üzerine kurulu bir pratikti. Ancak dijital ortama geçişle birlikte bu boyutların çoğu silikleşmiş, yerini ekran karşısında yürütülen izole bir pedagojik sürece bırakmıştır (Dillabough, 2004).

Öğretmenler artık öğrenci tepkilerini doğrudan göremez, sınıf içi atmosferi hissedemez, anlık müdahalelerle pedagojik yönelimlerini değiştiremez hâle gelmişlerdir. Bunun yerine, veriye dayalı değerlendirme araçları ve otomatik geribildirim sistemleri içinde, duygusal boyutu sınırlı, teknikleştirilmiş bir öğretme süreci yürütmektedirler. Bu da öğretmenin varoluşsal tatminini ve mesleki aidiyetini zayıflatmakta, psikolojik tükenmişlik riskini artırmaktadır (Maslach & Leiter, 2016).

Duygusal emek, Arlie Hochschild'in tanımıyla bireyin kendi duygularını düzenleyerek başkalarının duygusal ihtiyaçlarını karşılamaıdır (Hochschild, 1983). Dijital öğretmenlik pratiğinde bu emek biçimi daha görünmez ancak daha yoğun bir hâl alır. Öğretmen, kamera karşısında enerjik, sabırlı ve kapsayıcı görünmeye çalışırken, ekran arkasında artan yalnızlık, yetersizlik ve tükenmişlik duygularıyla baş başa kalmaktadır. Bu durum özellikle kadın öğretmenler için daha çarpıcıdır. Kadınların duygusal emeğe daha fazla yüklenmesi, cinsiyet temelli eşitsizliklerin dijital eğitim ortamlarında da yeniden üretildiğini göstermektedir (Skeggs, 2004). Platform sistemleri, öğretmenlerin duygusal durumlarını hesaba katmadan performans ölçümleri yaptığı için, bu görünmeyen emek türü karşılıksız kalmakta ve duygusal sermayenin değeri yok sayılmaktadır.

Kısacası dijital yalnızlık, öğretmenin kendilik deneyimini zayıflatan; duygusal emeği ise görünmez ve tüketici bir biçime sokan önemli bir dönüşüm alanıdır. Bu yalnızlık, pedagojik etkinliği yalnızca dijital araçlarla sürdürülen değil; aynı zamanda duygusal bütünlüğü parçalanmış bir özne hâline getirir.

*Dijital çağın dayattığı yeni emek rejimleri, öğretmen kimliğini yalnızca araçsal düzlemde değil, özsel ve varoluşsal anlamda da dönüştürmektedir. Öğretmen artık yalnızca bilen ve aktaran bir figür değil; gözetlenen, ölçülen, veri üreten ve algoritmik olarak yeniden şekillendirilen bir dijital emekçidir. Bu dönüşümün en çarpıcı yönü, öğretmenin pedagojik sezgisinden, etik sorumluluğundan ve içsel motivasyonundan adım adım uzaklaşarak, dışsal normlara uyarlanmış bir performans aktörüne indirgenmesidir. Ne var ki bu indirgenme kaçınılmaz bir kader değildir. Dijital sistemlerin sunduğu imkânlarla çelişkili biçimde öğretmen hâlâ özgürleşme alanları yaratabilir. Çünkü pedagojik eylem, her zaman yalnızca bilgi iletimi değil; aynı zamanda anlam inşası, değer üretimi ve insani dokunuştur. Algoritmalar, bu derinliği kuşatamaz. Bu nedenle öğretmenin dijital sistemlerde özne olarak var olabilmesi, teknik araçlara hükmeden değil, onları pedagojik sezgiyle anlamlandıran bir farkındalıkla mümkündür. Bu bağlamda dijital platformlarda öğretmenlik, yalnızca bir meslek değil; aynı zamanda etik, estetik ve varoluşsal bir duruştur. Bu duruş, sayılara indirgenmeyi reddeden; öğrenciyi müşteri değil, özne olarak gören; eğitimi sadece içerik değil, anlam ve ilişki olarak kuran bir direniş biçimidir. Ve bu direniş, öğretmenin en insani ve en güçlü yanıdır.*

## 2.4. Platform Kapitalizmi ve Öğretmen Emegının Yeniden Biçimleniři

Dijital teknolojilerin eğitim alanına nüfuzuyla birlikte öğretmen emegi, yalnızca pedagojik bir etkinlik değil, aynı zamanda platform-temelli ekonomik ilişkilerle örölü bir üretim biçimi hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, özellikle platform kapitalizmi kavramı çerçevesinde değerlendirilmelidir. Srnicek'in (2017) tanımladığı şekliyle platform kapitalizmi, kullanıcıların etkileşimlerinden elde edilen verilerin meta hâline getirilmesiyle işleyen bir ekonomik rejimdir. Bu bağlamda öğretmen, dijital platformlarda içerik üreten, görünürlük yaratan ve veri üreten bir aktöre dönüşmekte; emek, salt pedagojik bağlamdan çıkarak ekonomik bir yapıya evrilmektedir.

Eğitim platformları, öğretmenlerin üretmiş olduğu ders içeriklerini, geri bildirimlerini, videolarını ve değerlendirme pratiklerini veri hâline getirerek kendi sistemsel optimizasyonları için kullanmaktadır. Bu süreçte öğretmen emegi, çoğu zaman görünmezleşmekte ya da içerik tedarikçisi konumuna indirgenmektedir. Bu durum, emegın dijitalleştirilmesi kadar; onun sömürölme biçiminin de farklılaştığını göstermektedir. Özellikle ücretsiz eğitim içeriklerinin yaygınlaştığı bu ortamda, öğretmen emegi, karşılığı verilmeyen bir değer üretimi olarak yapılandırılmaktadır (Zuboff, 2019).

Öte yandan öğretmen, platformlar aracılığıyla bireysel markasını oluşturma baskısıyla karşı karşıyadır. Bu bağlamda, neoliberal özne inşasının bir parçası olarak öğretmen, kendini sürekli güncellemek, pazarlamak ve yeniden üretmek zorundadır. İzlenme sayıları, takipçi oranları, kullanıcı puanları ve yorumlar; öğretmen emegının niteliğinden çok, piyasa içindeki dolaşım kapasitesini belirlemeye başlamıştır. Bu, öğretmenin eğitimsel niteliğinin değil; dijital performansının ölçüldüğü yeni bir değerlendirme rejimidir.

Platform kapitalizmi bağlamında öğretmen emegi, yalnızca çalışma saatleriyle sınırlı kalmamakta; 'duygusal emek' ve 'temsil emegi' gibi yeni formlar altında genişlemektedir. Öğretmen, yalnızca bilgi vermekle değil; aynı zamanda öğrenci ve veli beklentilerini karşılamak, platform algoritmalarına uyum sağlamak ve kullanıcı etkileşimlerini yönetmek gibi çeşitli görünmez emek biçimleriyle yüklenmektedir. Bu durum, öğretmenin fiziksel sınıf içinde verdiği emegi aşan ve dijital dünyada sürekli tetikte olmasını gerektiren bir emek modelini ortaya koymaktadır (Hochschild, 1983).

Bu yeni rejim, öğretmenlik mesleğinin kamuya hizmet anlayışından, piyasa odaklı bir hizmet mantığına doğru kaymasını hızlandırmaktadır. Pedagojik özerklik yerine algoritmik önerilere; kolektif sorumluluk yerine bireysel

başarıya; toplumsal sorumluluk yerine kişisel marka inşasına odaklanan bu yapı, eğitimdeki etik temelleri sarsmaktadır. Özellikle genç öğretmenler, dijital performans baskısı altında, kendi pedagojik tarzlarını değil; sistemin öne çıkardığı ‘başarılı’ modelleri kopyalama yoluna gitmektedirler. Bu da yaratıcı, eleştirel ve toplumsal fayda odaklı eğitim anlayışını tehdit etmektedir.

Sonuç olarak, platform kapitalizmi öğretmen emeğini yalnızca dönüştürmekle kalmaz; onu ölçülebilir, pazarlanabilir ve yönlendirilebilir bir veri alanına hapseder. Bu süreçte öğretmenin özne olarak varlığı; görünürlük, etkileşim ve içerik üretimi temelinde yeniden inşa edilir. Bu nedenle dijital çağın öğretmeni, yalnızca teknolojik donanımla değil; aynı zamanda eleştirel dijital bilinçle donatılmalıdır. Öğretmen emeği, piyasa değil; etik, kamusal ve özgürleştirici pedagojik değerlerle yeniden tanımlanmalıdır.

Platform kapitalizminin öğretmen emeği üzerindeki etkileri, yalnızca mesleki dönüşümle sınırlı değildir; aynı zamanda insanın kendi emeğiyle kurduğu ontolojik ilişkinin dijital temelde yeniden yorumlanmasını da gerektirir. Öğretmen, dijital platformlarda yalnızca bir içerik sağlayıcısı değil; aynı zamanda görünürlük ve performans üzerinden değerlendirilen bir özneye dönüşür. Bu durum, öğretmenin pedagojik özerkliğini tehdit ederken, onun mesleki kimliğini piyasa değerleri ekseninde yeniden şekillendirir. Ancak bu hegemonik çerçeveye teslim olmak zorunlu değildir. Direniş, etik duruş ve eleştirel farkındalıkla donanmış bir öğretmen figürü, dijital emek rejimlerinin sınırlarını aşabilir. Öğretmen emeği; algoritmik ölçütlere değil, toplumsal sorumluluk, pedagojik etik ve dönüşümcü eğitim vizyonuna dayalı olarak yeniden düşünülmelidir. Bu noktada öğretmenin asli görevi, yalnızca sistemin taleplerine yanıt vermek değil; sistemin etik sınırlarını sorgulamak ve gerektiğinde aşındırmaktır. Öğretmenlik, dijital çağda bir meslekten çok bir duruş, bir bilinç hâline gelmelidir.

### 3. Dijital Emek Rejimlerinde Direniş Biçimleri ve Pedagojik Özerklik

Dijital emek rejimlerinin öğretmenlik mesleği üzerindeki dönüştürücü etkileri, yalnızca yapısal baskılarla sınırlı değildir. Bu süreç aynı zamanda öğretmenlerin özne olarak kendilerini konumlandırma, direnme ve yeniden inşa etme biçimlerini de kapsamlı biçimde şekillendirmektedir. Dijital teknolojilerin hegemonik etkisine karşı geliştirilen pedagojik direniş biçimleri, öğretmenlerin bireysel ve kolektif özerklik arayışlarını görünür kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin dijital çağda yalnızca sistemin bir parçası değil; aynı zamanda sistemin etik sınırlarını sorgulayan bir aktör olarak yeniden ele alınması gereklidir.

Freireci pedagojinin özünde yatan ‘eleştirel bilinç’ (conscientização) kavramı, öğretmenin yalnızca bilgiyi ileten değil, aynı zamanda baskıcı yapılarla hesaplaşabilen bir özne olması gerektiğini vurgular (Freire, 1970). Bu bakış açısından hareketle dijital emek rejimleri içinde öğretmenin geliştirdiği her eleştirel refleks, bir direniş biçimi olarak okunabilir. Bu direniş kimi zaman sistemin sunduğu metriklere itirazla, kimi zaman algoritmaların yönlendirmelerine uymama kararıyla, kimi zamansa dijital araçları alternatif, özgürleştirici biçimlerde kullanma pratiğiyle somutlaşır.

Öğretmenlerin dijital platformlara karşı geliştirdikleri direniş biçimleri üç ana başlıkta toplanabilir: bireysel etik itiraz, kolektif örgütlenme ve alternatif dijital okuryazarlık. Etik itiraz, öğretmenin sistemin dayattığı içerik üretimi, görünürlük performansı ya da değerlendirme algoritmalarını eleştirmesi ve pedagojik değerlerini koruma kararlılığıdır. Bu direnişin en güçlü biçimi, öğretmenin kendi pedagojik kimliğini algoritmik yönlendirmelerden bağımsız olarak kurma çabasıdır. Burada pedagojik özerklik yalnızca teknik bir yeterlilik değil; aynı zamanda ahlaki bir duruş, mesleki bir sorumluluktur.

Kolektif örgütlenme ise öğretmenlerin dijital baskılara karşı birlikte hareket etme kapasitesine işaret eder. Sendikalar, meslek örgütleri ve dijital dayanışma ağları aracılığıyla öğretmenler, platform politikalarına karşı ortak bildirimler yayımlamakta, eğitimde dijital etik talepler geliştirmekte ve dijital denetim mekanizmalarının şeffaflaştırılmasını savunmaktadır. Bu tür kolektif eylemler, yalnızca bireysel kurtuluşun değil; sistemsel dönüşümün de anahtarıdır (Smythe, 2018).

Üçüncü olarak, alternatif dijital okuryazarlık yaklaşımı, öğretmenin dijital araçları yalnızca tüketici olarak değil; aynı zamanda dönüştürücü bir özne olarak kullanmasını teşvik eder. Bu yaklaşımda öğretmen, veri sahipliği, algoritmik şeffaflık, dijital etik ve bilgiye erişim hakkı gibi kavramlarla donanır. Eleştirel dijital okuryazarlık, öğretmeni yalnızca araçları kullanan değil; onları sorgulayan, dönüştüren ve gerektiğinde reddeden bir özne konumuna getirir (Hinrichsen & Coombs, 2013).

Tüm bu direniş biçimlerinin ortak noktası, pedagojik özerkliği yeniden inşa etme çabasıdır. Pedagojik özerklik, öğretmenin yalnızca içerik belirleme hakkı değil; aynı zamanda etik değerlerini sistemin baskılarına karşı koruma iradesidir. Bu anlamda özerklik, bireysel değil kolektif bir bilinçle, etik bir zeminle ve felsefi bir duruşla temellenmelidir. Aksi hâlde dijital emek rejimleri öğretmeni, yalnızca sistemin işleyişine uyum sağlayan bir teknisyene dönüştürür.



Sonuç olarak dijital çağda öğretmenlik, yalnızca bir meslek değil; aynı zamanda bir direniş pratiğidir. Bu direnişin merkezinde etik, özgürlük ve kamusal sorumluluk yer alır. Öğretmen, algoritmaların sunduğu performans rejimlerine karşı etik bir duruş sergileyerek hem kendi kimliğini hem de eğitimin toplumsal işlevini koruyabilir. Bu bağlamda dijital emek rejimlerine karşı geliştirilen her pedagojik itiraz, geleceğin daha özgür, daha insani ve daha adil bir eğitim düzenine dair umut taşır.

Dijital emek rejimleri içinde öğretmenlerin deneyimlediği dönüşüm, yalnızca yapısal koşullarla açıklanamaz. Bu dönüşümün altında yatan kültürel kodlar, tarihsel pedagojik değerler ve bireysel öznel halleri de dikkate alınmalıdır. Öğretmenin sınıf içindeki konumundan dijital uzamdaki görünürlüğüne kadar pek çok boyut, çağdaş emek anlayışıyla yeniden biçimlenmektedir. Bu yeniden biçimleniş, öğretmenin neyi, nasıl ve neden öğrettiği kadar, nasıl algılandığı ve performansının nasıl denetlendiğiyle de doğrudan ilişkilidir.

Bu noktada Michel Foucault'nun panoptikon kavramı güncellenerek 'dijital panoptizm' biçiminde öğretmenlerin dijital davranışlarının sürekli gözlemlendiği ve değerlendirildiği yeni bir gözetim mekanizması olarak işlev görmektedir (Lyon, 2003). Dijital platformlarda öğretmenin içerik üretimi, öğrenci etkileşimleri ve çevrim içi davranışları, platform sahiplerinin ya da kurumların algoritmik sistemleri tarafından sürekli izlenmektedir. Bu durum öğretmenin mesleki faaliyetini baskılayan değilmiş gibi görünen; ancak öz denetimi içselleştirmeye zorlayan bir güç ilişkisi yaratır. Böylece öğretmen yalnızca başkalarının değil, kendisinin de sürekli değerlendirme nesnesi haline gelir.

Bu süreç öğretilerde bir tür 'algoritmik disiplin' duygusu yaratır. Öğretmen, platformun beğenmediği içerikleri üretmemeye, düşük etkileşim alan alanlara yönelmemeye ve sistemin önerdiği biçimlere sadık kalmaya zorlanır. Bu türden öz denetim biçimi, öğretmenin yaratıcı, eleştirel ve deneyimsel pedagojik biçimlerini sınırlayabilir. Ancak bu noktada öğretmenin etik duruşu ve pedagojik sezgileri, dijital yapılarla olan ilişkisini yeniden kurma kapasitesini belirler.

Pedagojik özerkliğin dijital çağda yeniden tanımlanması gerekmektedir. Geleneksel özerklik anlayışı, içerik seçme ve öğretim yöntemine karar verme üzerinden şekillenmekteydi. Ancak artık özerklik, öğretmenin dijital arayüzlerde kendi pedagojik tarzını sürdürüp sürdüremediği, sistem baskılarına rağmen etik ilkelerine sadık kalıp kalamadığı bağlamında yeniden ele alınmalıdır. Bu bağlamda dijital pedagojik özerklik, yalnızca öğretmenin

karar verme hakkı değil; dijital alan içinde etik direnç gösterebilme kapasitesidir.

Eleştirel pedagojinin dijital ortamlara uygulanabilirliği, bu dönüşüm sürecinde büyük önem taşımaktadır. Giroux (2011), eleştirel pedagojinin ancak bireylerin kültürel üretim süreçlerinde özerk aktörler hâline gelmesiyle mümkün olacağını savunur. Bu perspektiften bakıldığında, öğretmenin dijital sistem içinde sadece araç kullanan değil, aynı zamanda araçların anlamını dönüştüren bir figür hâline gelmesi gerekir. Bu dönüşümün gerçekleşmesi için dijital okuryazarlık becerileri, sadece teknik bilginin ötesine geçerek etik, kültürel ve eleştirel boyutları da kapsamalıdır.

Öğretmenlerin platformlara karşı geliştirdiği direniş biçimlerinin başarısı, büyük ölçüde kurumsal yapılarla olan ilişkilerine de bağlıdır. Örneğin dijital içerik üretimine zorlanan öğretmenler, eğitim kurumlarının açık yönergeleri ve değerlendirme sistemleri üzerinden baskı altına alınmaktadır. Bu bağlamda kurumsal şeffaflık, etik çerçeve ve öğretmen katılımı, dijital politikaların adil biçimde uygulanabilmesi için gereklidir.

Direnış biçimlerinin bir başka boyutu da pedagojik tahayyülün dönüşümüdür. Dijital baskılar altındaki öğretmen, zamanla kendi pedagojik idealinden uzaklaşabilir. Bu durum yalnızca teknik yetersizlikten değil, aynı zamanda pedagojik inancın aşınmasından kaynaklanabilir. Bu aşınmaya karşı öğretmenlerin pedagojik umutlarını ve felsefi ilkelerini yeniden hatırlamaları ve dayanışma ile yeniden üretmeleri gerekir.

Dayanışma, bu süreçte sadece örgütsel değil; aynı zamanda varoluşsal bir direniş biçimidir. Öğretmenler, dijital baskıların kişisel başarısızlık olarak görülmesini reddederek bu durumu yapısal bir sorun olarak tanımladıklarında, kolektif dönüşümün kapısını aralayabilirler. Bu ise dijital eğitim çağında yeni bir öğretmenlik ethosunun oluşması anlamına gelir: eleştirel, kolektif ve etik sorumluluğa dayalı bir mesleki duruş.

Son olarak, dijital direniş biçimlerinin sürdürülebilirliği için politik eğitim politikalarına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin dijital baskılardan korunması, yalnızca bireysel reflekslerle değil; sistemsel önlemlerle de mümkün olabilir. Bu bağlamda dijital performans değerlendirmelerine karşı mesleki etik kurulların devreye girmesi, dijital içerik üretiminin adil biçimde ücretlendirilmesi ve öğretmenlerin dijital hakları konusunda yasal düzenlemeler yapılması gereklidir.

Dijital emek rejimlerinin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri, sadece pedagojik alanı değil, aynı zamanda etik, politik ve varoluşsal boyutları da kapsamaktadır. Öğretmenin dijital sistemler karşısındaki duruşu, artık sadece

bir yöntem tercihi değil; bir varlık biçimi, bir etik direnişin göstergesidir. Öğretmen, dijital gözetim düzeni içinde yalnızca içerik üreticisi değil, aynı zamanda kendi özerkliğini savunan ve yeniden inşa eden bir etik özne olmalıdır. Bu nedenle pedagojik özerklik, dijital çağın en güçlü direniş biçimlerinden biri olarak yeniden tanımlanmalıdır. Direniş; bazen bir algoritmayı sorgulamak, bazen bir performans göstergesini reddetmek, bazen de dayanışma içinde alternatif bir eğitim biçimini savunmaktır. Öğretmen, dijital çağın yalnızca aktörü değil; aynı zamanda vicdanıdır. Dijitalleştirilmiş bir dünyada, insan kalabilmenin yolu, öğretmenin etik bilincinden geçmektedir. Bu bağlamda her eleştirel öğretmen, yalnızca geleceğin eğitimini değil; aynı zamanda daha adil ve anlamlı bir toplumu da kurmak

#### 4. Yapay Zekâ Destekli Eğitimde Öğretmen Rolünün Dönüşümü ve Etik Sınırlar

Eğitimde yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin hızlı yayılımı, öğretmenlik mesleğini yalnızca teknik boyutuyla değil, aynı zamanda etik, pedagojik ve ontolojik boyutlarıyla da yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. YZ destekli platformlar, öğrenme analitiği, kişiselleştirilmiş eğitim içerikleri ve otomatik değerlendirme sistemleriyle öğretim süreçlerini kökten dönüştürürken; öğretmenin sınıf içindeki geleneksel rolünü de giderek daha fazla yeniden şekillendirmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenin yalnızca bir bilgi aktarıcısı değil, veri yöneticisi, algoritmik denetleyici ve dijital rehber konumuna evrilmesine neden olmaktadır.

Yapay zekâ sistemleri, öğretmenin karar alma süreçlerine müdahale edebilecek düzeyde gelişmiş analitik öngörüler sunmaktadır. Bu durum, öğretmenin mesleki yargısının yerini otomasyon temelli önerilere bırakması riskini doğurur. Örneğin bir yapay zekâ aracı, öğrencilerin başarı durumunu analiz ederek öğretmene müdahale önerilerinde bulunabilir. Ancak bu öneriler, öğretmenin pedagojik sezgisi, etik yargısı ve öğrenciyle kurduğu ilişkiyel bağ gibi nitelikleri dikkate almaz. Bu noktada öğretmen, yapay zekâyı yalnızca bir araç olarak mı görecektir, yoksa ona karar alma sorumluluğunu mu devredecektir? Bu soru, öğretmenlik mesleğinin felsefi temellerini sarsıcı bir tartışmayı gündeme getirir.

Etik boyutta ise, öğretmenin veriyle kurduğu ilişki giderek daha karmaşık hâle gelmektedir. Öğrenci davranışlarının, performanslarının ve öğrenme eğilimlerinin sürekli olarak dijital sistemler tarafından izlenmesi, mahremiyet ve veri güvenliği konularını gündeme taşımaktadır. Öğretmen, öğrenci verilerinin ne şekilde toplandığını, analiz edildiğini ve karar mekanizmalarında nasıl kullanıldığını sorgulamakla yükümlüdür. Bu bağlamda öğretmen

yalnızca pedagojik değil; dijital etik açısından da sorumluluk taşıyan bir figür hâline gelir.

YZ destekli sistemlerin sunduğu kişiselleştirme olanakları, yüzeyde pedagojik çeşitliliği artırıyor gibi görünse de, derinlemesine incelendiğinde öğrenme süreçlerinin standartlaştırılmasına ve öğrenci profillerinin tipolojik olarak kodlanmasına yol açabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin bireysel kimliklerinin, sosyal bağlarının ve kültürel farklılıklarının algoritmik kalıplara sıkıştırılma tehlikesini beraberinde getirir. Öğretmenin bu süreçteki rolü, algoritmaların kararlarını sorgulamak, homojenleştirme eğilimlerine karşı direnmek ve öğrencinin çok boyutlu doğasını savunmak olmalıdır.

Öğretmenin etik görevi yalnızca bireysel düzeyde değil, sistemsel düzeyde de önemlidir. YZ sistemlerinin eğitime entegre edilmesi sürecinde öğretmenlerin bu sistemleri nasıl kullandığı, hangi sınırlar içerisinde hareket ettiği ve hangi noktalarda müdahale ettiği, sistemin adil ve insani işlemesi açısından belirleyicidir. Eğer öğretmen YZ'yi eleştirel süzgeçten geçirmeden tüm karar süreçlerine entegre ederse, eğitimdeki insani boyut zayıflar ve öğretmenlik mesleği, teknokratik bir yapıya indirgenebilir.

Bu nedenle öğretmenin YZ ile ilişkisi, teknik bir yeterlilik değil; etik bir duruş olarak ele alınmalıdır. Freireci pedagojiden esinle, öğretmenin teknolojiyle olan ilişkisi yalnızca araçsal değil, dönüşümcü olmalıdır. Öğretmen, YZ'yi yalnızca kullanan değil, onun eğitimdeki etik ve pedagojik etkilerini analiz eden, gerektiğinde sorgulayan ve alternatif yollar geliştiren bir özne olarak konumlandırılmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin YZ okuryazarlığı, sadece kullanım becerisi değil, aynı zamanda felsefi ve etik farkındalık içeren bütünsel bir yeterliliği kapsamalıdır.

YZ destekli eğitim sistemlerinde öğretmenin rolünü daha derinlemesine değerlendirmek için, 'insan-makine işbirliği' paradigmasını pedagojik bağlamda yeniden düşünmek gereklidir. Bu paradigma, öğretmen ve algoritmaların birbirinin yerine geçebilecek aktörler olarak değil; farklı yetkinlikler üzerinden birbirini tamamlayan unsurlar olarak görülmesini savunur. Bu noktada öğretmen, insanî sezgi, empati ve bağlam bilgisiyle; yapay zekâ ise veriye dayalı analiz ve hızlı geri bildirim üretme kapasitesiyle süreci birlikte yönetmelidir. Ancak gerçek hayatta bu bütünleşme çoğu zaman öğretmenin özgün katkısının zayıflatılması ve algoritmanın önerilerine edilgen biçimde uyum sağlanması biçiminde ortaya çıkmaktadır.

Bu durum, öğretmenin karar verici değil, veri yorumlayıcı ya da sistem takipçisi hâline gelmesi riskini taşır. Özellikle yüksek öğretim ve K12 düzeyinde öğretmenlerden, YZ sistemlerinden gelen analiz raporlarını yorumlamaları

ve buna göre eğitim sürecini şekillendirmeleri beklenmektedir. Ancak bu raporların çoğu zaman pedagojik bağlamı dışlayan, öğrenci kimliğini istatistiksel verilere indirgemeye yatkın çıktılar sunduğu gözlemlenmektedir. Bu noktada öğretmenin hem veri okuryazarı hem de eleştirel düşünür olması zorunlu hâle gelir. Aksi takdirde, eğitimde teknik aklın egemenliği, insani özneliği gölgede bırakabilir.

Öğretmenin dönüşen rolüyle birlikte, sınıfın sosyo-kültürel yapısı da yeniden şekillenmektedir. YZ destekli sistemlerde bireyselleştirilmiş eğitim modelleri, öğrencilerin yalnızca bireysel başarılarına odaklanırken, kolektif öğrenme, grup etkileşimi ve sosyal bağlar gibi unsurlar geri planda kalabilmektedir. Bu pedagojik model, öğretmeni bir koordinatöre değil, yalnızca bir denetleyiciye dönüştürme riski taşır. Oysa öğretmenin en güçlü rolü, öğrenciler arasında anlam kurma süreçlerini teşvik eden, diyalogu yönlendiren ve toplumsal öğrenme ortamını güçlendiren kişidir. Bu nedenle YZ destekli sistemlerle çalışırken, öğretmenin sosyal bağlamı güçlendirecek pedagojik müdahaleleri yapılabilmesi desteklenmelidir.

Öte yandan yapay zekâ ile desteklenen eğitim platformlarının çoğu özel şirketler tarafından geliştirildiğinden, öğretmenlerin karşılaştığı sistemler çoğu zaman ticarileşmiş içeriklerle doludur. Bu içerikler, belirli öğretim yaklaşımlarını ön plana çıkararak pedagojik çoğulculuğu sınırlayabilir. Öğretmen bu noktada yalnızca kullanıcı değil; içerik eleştirmeni, seçici uygulayıcı ve gerektiğinde kendi alternatif pedagojik materyalini oluşturan bir üretici olmalıdır.

Ayrıca algoritmaların önerdiği 'en uygun' öğrenme yolları, çoğu zaman öğrencilerin geçmiş performansına göre şekillenmekte ve gelecekteki potansiyellerini daraltmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin rolü, algoritmanın sınırlarını fark etmek ve öğrenciler için alternatif gelişim yolları sunmak olmalıdır. Bireyin öğrenme yolculuğu, sadece verilerle değil, aynı zamanda umut, merak ve sosyal etkileşimle şekillenir. Bu dinamiklerin ancak öğretmen aracılığıyla sistem içinde canlı tutulabileceği açıktır.

Etik açıdan öğretmenin karşı karşıya kaldığı en önemli meselelerden biri de önyargılı algoritmalarıdır. Yapay zekâ sistemleri, tarihsel verilerden beslenirken sistemik önyargıları da kopyalayabilir. Bu nedenle öğretmenler, algoritmik kararların cinsiyet, etnik köken veya sosyoekonomik düzey gibi değişkenlere karşı adil olup olmadığını sorgulamakla yükümlüdür. Bu noktada öğretmen, yalnızca algoritmaları kullanan değil; aynı zamanda sistemik eşitsizlikleri fark eden ve bu doğrultuda pedagojik adaleti savunan bir etik aktöre dönüşmelidir.

Sonuç olarak, YZ destekli eğitim sistemlerinde öğretmenin rolü daha karmaşık, çok katmanlı ve sorumluluklarla yüklü hâle gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik artık sadece bilgi aktarma değil; teknolojik etik, veri adaleti ve pedagojik özgünlük açısından aktif bir mücadele alanına dönüşmektedir. Öğretmen, algoritmik baskılara karşı etik refleksi geliştirebildiği sürece, mesleğinin dönüşümünü kendi lehine şekillendirebilir. Bu noktada öğretmenin yalnızca bir teknoloji kullanıcısı değil; eğitimde insan onurunu, çeşitliliği ve özgürlüğü savunan bir özne olarak konumlanması elzemdir.

Yapay zekâ destekli eğitim sistemleri öğretmenin rolünü yeniden tanımlarken, bu dönüşümün yalnızca teknik değil, derin bir etik ve pedagojik sorgulama gerektirdiği açıktır. Öğretmen, dijital sistemlerin içinde yalnızca bir uyum nesnesi değil; aynı zamanda sistemin insanî sınırlarını belirleyen bir özne olarak hareket etmelidir. YZ'nin sunduğu imkânlar, öğretmeni araçsal bir role hapsedmek yerine, onun sezgisel bilgeliğini ve etik duyarlılığını daha görünür kılmalıdır. Eğer öğretmen bu teknolojik dönüşümde yalnızca veri yorumlayıcısı hâline gelirse, eğitimdeki insani derinlik, algoritmik doğruluk uğruna feda edilecektir. Bu nedenle öğretmenin görevi, yalnızca YZ'yi kullanmak değil; onu pedagojik bir hakikatin sınavından geçirmek ve gerekirse ona direnebilmektir. Çünkü eğitim, yalnızca verilerle değil; anlama, niyetle ve vicdanla biçimlenir. Bu bağlamda öğretmen, dijital çağın etik mihenk taşı olarak konumlanmalıdır.

## **5. Dijital Çağda Öğretmen Kimliğinin Geleceği: Emek, Etik ve Özgün Pedagoji Arasında Yeni Bir Paradigma**

### **5.1. Dijitalleşmenin Öğretmenlik Üzerindeki Kümülatif Etkisi**

Eğitimde dijitalleşme süreci, öğretmenlik mesleğini hem yapısal hem işlevsel olarak köklü bir dönüşümle karşı karşıya bırakmıştır. Bu dönüşüm, sadece öğretim teknolojilerinin araçsal kullanımını değil, aynı zamanda öğretmenlik kimliğinin yeniden tanımlanmasını da zorunlu kılmaktadır. İlk etapta uzaktan eğitim platformlarının yaygınlaşmasıyla başlayan bu süreç, zamanla öğrenme analitiklerinin, otomatik ölçme sistemlerinin ve yapay zekâ tabanlı içeriklerin sistematik biçimde eğitim pratiklerine entegre edilmesiyle derinleşmiştir. Bu durum, öğretmenin rolünü geleneksel rehberlik ve içerik aktarımı görevlerinden çıkararak, veri odaklı yönlendirme, teknolojik yönetim ve sistem denetimi gibi daha karmaşık görev tanımlarına kaydırmaktadır.

Öğretmenlerin giderek artan biçimde dijital arayüzler üzerinden etkileşim kurlmaları, eğitim sürecini insani bağlamından koparma riskini beraberinde getirirken, aynı zamanda öğretmenlerin bilişsel yükünü de

artırmaktadır. Artık öğretmen yalnızca ders hazırlığı yapmamakta; aynı zamanda sistem entegrasyonunu sağlamakta, dijital materyalleri yönetmekte ve teknik altyapı sorunlarıyla da ilgilenmektedir. Bu yeni roller, öğretmenin pedagojik özerkliğini zayıflatabileceği gibi, mesleki tükenmişliği de tetikleyebilir. Dijitalleşmenin yaygınlaşması, öğretmeni çoklu görevler altında eylemsizleştiren bir mekanizmaya dönüştürebilir.

Ayrıca dijitalleşme süreci, öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajını da dönüştürmektedir. Eskiden öğretmenlik; bilginin taşıyıcısı, ahlaki rehber ve kültürel aktarıcı olarak konumlandırılırken; günümüzde bu rol, teknik becerilere sahip bir dijital içerik yöneticisine indirgenmektedir. Bu, mesleğin öz değerlerinden uzaklaşmasına ve öğretmenin kamusal otoritesinin zayıflamasına yol açabilir. Bu bağlamda dijitalleşme, öğretmenlik mesleği için bir ilerleme değil, kontrollü bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilmelidir.

Özellikle pandeminin etkisiyle hız kazanan dijitalleşme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de yeniden yapılandırmıştır. Geleneksel hizmet içi eğitim modelleri yerini çevrimiçi modüllere bırakmış, öğretmenin topluluk içindeki dayanışma bağları zayıflamıştır. Bu yalnızlaşma ve dijitalleşme eksenli yeniden yapılandırma, öğretmenlik mesleğinin kolektif karakterini tehdit etmektedir. Dijital araçlar öğretmenin işini kolaylaştırırsa da, aynı zamanda onu atomize ederek sistemin bir parçasına dönüştürme potansiyeli taşımaktadır.

## 5.2. Yeni Emek Biçimleri ve Kimlik Bunalımı

Dijitalleşme ile birlikte öğretmenlik mesleği, klasik emek biçimlerinin ötesine geçerek yeni bir dijital emek rejimi içerisine hapsolmaya başlamıştır. Bu rejim, öğretmeni yalnızca pedagojik üretici değil; aynı zamanda sürekli veri üreten, izlenen ve algoritmalarla değerlendirilen bir 'dijital emekçi' konumuna indirgemektedir. Öğretmen artık yalnızca ders anlatmakla kalmaz; sistemler üzerinden rapor üretir, öğrenci performanslarını dijital sistemlere işler ve eğitim süreçlerini platformlar arası uyumla sürdürülebilir hâle getirir. Bu durum, öğretmenin klasik anlamda bilgiye ve deneyime dayalı otoritesini zayıflatmakta; yerine daha çok yönetilebilir, izlenebilir ve karşılaştırılabilir bir iş gücü yaratmaktadır.

Özellikle yapay zekâ destekli sistemlerin yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenlerin performansları artık dijital ölçütler üzerinden değerlendirilmekte ve bu durum, öğretmenlerin kendi mesleki kimlik algılarını derinden sarsmaktadır. Artık iyi bir öğretmen olmak, algoritmaların belirlediği başarı parametrelerine uyum sağlamak anlamına gelmektedir. Bu uyum süreci, öğretmenlerin özgün pedagojik stillerini bastırmasına,

eğitimde nicel çıktıların öncelenmesine ve derin öğrenme yerine gösterge temelli öğretim biçimlerinin benimsenmesine yol açmaktadır. Bu da öğretmenin içsel motivasyonunu zayıflatmakta ve mesleki yabancılaşmayı derinleştirmektedir.

Dijital emek biçimleri öğretmenlik mesleğinde yalnızca üretim sürecini değil; aynı zamanda öğretmenin gündelik hayatını da etkilemektedir. Çalışma saatlerinin belirsizleşmesi, evden çalışmanın norm hâline gelmesi ve sürekli çevrim içi olma zorunluluğu gibi etkenler, öğretmenin hem mesleki hem bireysel sınırlarını bulanıklaştırmaktadır. Bu durum, öğretmenin iş-yaşam dengesini bozarken, aynı zamanda öznel bütünlüğünü de tehdit eden bir yapıya dönüşmektedir. Öğretmen artık yalnızca işyerinde değil, evde ve mobil cihazlarında da sürekli bir ‘emek hâlinde’ bulunmaktadır. Bu kesintisiz emek durumu, tükenmişlik sendromunu besleyen yapısal bir zemin yaratmaktadır.

Bu dönüşüm yalnızca öğretmenin gündelik pratiğini değil, aynı zamanda mesleki kimliğini inşa etme biçimini de radikal biçimde dönüştürmektedir. Kimlik, yalnızca bireyin kendisini nasıl gördüğu değil; aynı zamanda toplumsal sistemlerin bireyi nasıl tanıdığını ile ilgilidir. Dijital sistemlerde öğretmenin tanımlanma biçimi çoğu zaman sınırlıdır: veri girişı yapan, sistemi optimize eden ve öğrenme analizlerine göre öğrenci yönlendiren bir operatör. Bu sınırlandırılmış rol, öğretmenin mesleki özdeşimini zayıflatmakta ve pedagojik özne olmaktan çok, dijital sistemin ara yüzlerinden biri gibi davranmasına neden olmaktadır.

Kimlik bunalımının bir başka boyutu da öğretmenin eğitimsel özerkliğini yitirmesidir. Giderek standartlaşan içerikler, belirli algoritmalarla yönlendirilen öğretim senaryoları ve performansa dayalı izleme sistemleri, öğretmenin pedagojik inisiyatifini sınırlandırmakta ve yaratıcı pratiği bastırmaktadır. Bu durum öğretmenin, kendi mesleki değerleriyle sistemin dayattığı hedefler arasında sıkışmasına yol açmaktadır. Öğretmen, kendi pedagojik felsefesi ile sistemin beklentileri arasında bir gerilim yaşamaktadır: Bu gerilim ise kimlik çatışmasının en görünür tezahürüdür.

Bir diğer önemli unsur ise öğretmenin sosyal sermayesinin dönüşümüdür. Öğretmenlik, tarihsel olarak topluluklar içinde saygınlığı olan, duygusal emekle örülmüş bir meslek olarak algılanırken; dijitalleşen dünyada bu bağlar zayıflamış, meslek bireyselleşmiş ve öğretmenler arası dayanışma zedelenmiştir. Bu yalnızlaşma, öğretmenlerin topluluk desteğinden uzaklaşmasına ve yalnızca kendi sistem içi başarısına odaklanan bireysel bir emek kültürünün gelişmesine yol açmıştır. Dolayısıyla dijital emek



biçimleri, öğretmeni sadece teknik olarak değil, duygusal ve sosyal olarak da yalnızlaştırmaktadır.

Sonuç olarak, dijital emek biçimlerinin öğretmenlik mesleğine etkisi çok katmanlı bir kimlik bunalımını beraberinde getirmektedir. Bu bunalım, öğretmenlerin mesleki varoluşlarını yeniden sorgulamalarına neden olmakta, kimi zaman direniş pratiklerini doğurmakta, kimi zaman ise uyum yoluyla sessiz bir dönüşüme yol açmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik, dijital çağda sadece bir meslek değil; bir etik ve varoluşsal mücadele alanı hâline gelmiştir.

### 5.3. Yapay Zekâ ve Öğretmenin Ontolojik Konumu

Yapay zekâ destekli teknolojilerin eğitim alanında artan etkisi, öğretmenliğin yalnızca pedagojik işlevini değil, aynı zamanda ontolojik temelini de sorgulamaya açmaktadır. Öğretmen, dijitalleşme öncesi paradigmalarda bilgiyi aktaran, yönlendiren ve anlam inşa eden bir figürken; yapay zekâ destekli sistemlerle birlikte bu rol, makine destekli karar sistemleriyle paylaşılmakta, hatta kimi durumlarda devredilmektedir. Bu durum, öğretmenin karar verme kapasitesini, sezgisel yargısını ve etik sorumluluğunu sistem dışı unsurlar gibi konumlandırılan bir anlayışa yol açmaktadır.

Özellikle otomatik geribildirim sistemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yapay zekâ temelli olarak değerlendiren yazılımlar ve kişiselleştirilmiş içerik algoritmaları, öğretmeni karar verici değil, sistemin sunduğu çıktılar arasında seçim yapan bir kullanıcıya indirgemektedir. Bu dönüşüm, öğretmenin özne konumunu sarsmakta ve onu algoritmik bilgi rejimlerinin aracı hâline getirmektedir. Ontolojik düzlemde ise bu, öğretmenin etik, sezgisel ve duygusal bütünlüğünün teknik sistemlerce yapıbozumuna uğratılması anlamına gelir.

Martin Heidegger'in teknolojinin insanı 'bir kaynak' gibi gören yaklaşımıyla ilgili uyarıları burada yeniden gündeme gelmektedir. Öğretmen, yalnızca işleyen değil, anlamı kuran bir varlıkken; dijital sistemler onu 'işlevsel veri aktarıcı' konumuna indirger. Bu indirgeme, yalnızca pedagojik nitelikleri değil, öğretmenin varlık olarak değerini de tehdit eden bir yapısallıktır. Öğretmenin varoluşu, teknik sistemlerin sınırlarına değil, etik kararlara, ilişkisel zekâyâ ve kültürel bağlama yaslanır.

Yapay zekâ ile çalışan sistemlerin epistemolojik iddiaları ne kadar gelişmiş olursa olsun, insanî sezgi, bağlamsal farkındalık ve ontolojik sorumluluk gibi unsurlar öğretmenlik pratiğinin vazgeçilmez bileşenleridir. Bu nedenle öğretmenliğin ontolojik konumu, yalnızca dijital yeterliliklerle değil, bu teknolojik ortamda insan kalabilme direnciyle belirlenmelidir.

#### 5.4. Etik Sınırlar, Pedagojik Özerklik ve Dayanışma Ağları

Yapay zekâ destekli eğitim sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenlik mesleği etik, özerklik ve topluluk bağları açısından yeniden değerlendirilmek zorundadır. Bu dönüşüm, öğretmenin yalnızca teknik bir uygulayıcı değil; aynı zamanda bir etik özne olarak nasıl var olacağını da tartışmaya açmıştır. Öğretmenin karar alma süreçleri artık yalnızca pedagojik bilgiye değil, aynı zamanda dijital sistemlerin sunduğu veri analizlerine dayalı olarak şekillenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin etik sorumluluklarını belirlemede yeni sınırlar yaratmaktadır. Yapay zekâ sistemleri tarafından önerilen kararlar, her zaman pedagojik bağlamla uyumlu olmayabilir. Dolayısıyla öğretmen, etik reflekslerini sürekli devrede tutmak zorundadır.

Etik sınırların belirsizleşmesi, öğretmenin pedagojik özerkliğini tehdit eden bir diğer unsurdur. Öğretmen, belirli yazılım ve sistemlerin izin verdiği çerçevede hareket etmeye başladığında, kendi pedagojik sezgilerini ve deneyimlerine dayalı karar mekanizmalarını kısıtlanmış hissedebilir. Bu, öğretmenin yalnızca teknolojiye bağımlı değil, aynı zamanda pedagojik üretim alanında da sınırlanmış bir figür haline gelmesine neden olabilir. Oysa ki, gerçek bir eğitim ortamı öğretmenin özgünlüğünü, bağlamsal farkındalığını ve yaratıcı müdahalelerini gerektirir. Öğretmenin sistemin ötesinde düşünebilme ve harekete geçebilme kapasitesi, onun mesleki kimliğinin temelini oluşturur.

Böylesi bir dijital ortamda, öğretmenlerin yalnız kalmaması için dayanışma ağları kritik önemdedir. Bu ağlar, öğretmenlerin dijital sistemler karşısında yalnızca kullanıcı değil; aynı zamanda dönüştürücü özne olarak kolektif bir güç geliştirmelerini sağlar. Meslektaşlar arası bilgi paylaşımı, birlikte içerik üretme, dijital haklar üzerine tartışmalar yürütme gibi pratikler, pedagojik özerkliğin yeniden inşasında işlevseldir. Dayanışma yalnızca duygusal değil; aynı zamanda politik ve etik bir pozisyon olarak da değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, etik sınırlar, pedagojik özerklik ve dayanışma ağları, öğretmenlik mesleğinin dijital çağdaki direniş hatlarını temsil eder. Bu hatlar, yalnızca dijitalleşmeye karşı değil; aynı zamanda mesleğin anlamını, derinliğini ve özünü korumaya yönelik stratejik pozisyonlardır. Öğretmenlik, bu bağlamda yalnızca bir bilgi aktarımı süreci değil; dijital sistemler karşısında insanî olanı, etik olanı ve pedagojik olanı savunma mücadelesidir.

#### 5.5. Geleceğe Dair Kuramsal Senaryolar ve Eleştirel Perspektifler

Dijital çağın öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerini anlamak için yalnızca mevcut durumları değil, aynı zamanda geleceğe yönelik kuramsal senaryoları da değerlendirmek gerekmektedir. Bu senaryolar, hem umut

verici açılımlar hem de kaygı uyandıran olasılıklar içermektedir. Gelecek, öğretmenlerin dijital sistemlerle olan ilişkisini nasıl tanımladığına, bu sistemleri nasıl dönüştürdüğüne ve mesleki varoluşlarını nasıl yeniden inşa ettiğine bağlı olarak şekillenecektir.

Birinci senaryo, teknolojik determinizmin baskın olduğu bir geleceği öngörmektedir. Bu senaryoda yapay zekâ, öğretimin büyük bölümünü devralır, öğretmen yalnızca süreci denetleyen bir gözlemciye dönüşür. Bu model, hız ve verimlilik vurgusuyla eğitim süreçlerini standardize ederken, pedagojik yaratıcılığı ve insanî etkileşimi ikinci plana iter. Böylesi bir gelecek, öğretmenliğin ontolojik temelini zayıflatan bir 'post-pedagojik' dönemi beraberinde getirebilir.

İkinci senaryo ise eleştirel teknolojik okuryazarlık temelli bir geleceği işaret eder. Bu modelde öğretmenler, dijital sistemleri yalnızca kullanan değil; aynı zamanda sorgulayan, dönüştüren ve yeniden yapılandıran özneler olarak konumlanır. Yapay zekâ ile birlikte çalışan, ancak pedagojik etik ve bağlamsal farkındalıkla karar alan bir öğretmen figürü ortaya çıkar. Bu senaryo, öğretmenlerin dijital araçlarla pedagojik özerkliklerini güçlendirdiği bir gelecek tahayyülü sunar.

Üçüncü senaryo ise dayanışmacı ve etik temelli öğretmen topluluklarının dijital sistemlere karşı kolektif direnç geliştirdiği bir yapıyı ima eder. Bu bağlamda öğretmenler, meslek odaklı sendikal ve etik örgütlenmeler aracılığıyla dijital sistemlere karşı dengeleyici ve yönlendirici güç haline gelir. Bu senaryoda öğretmen, yalnız birey değil; kolektif bir özne olarak var olur ve bu kolektivite, eğitim politikalarının şekillenmesinde aktif rol oynar.

Bu üç kuramsal senaryo, dijital dönüşümün öğretmenlik üzerindeki potansiyel etkilerini kavramsallaştırmak için zengin bir çerçeve sunmaktadır. Her bir senaryo, pedagojik, etik ve politik düzeylerde farklı açılımlar içermekte ve eğitim sisteminin geleceğini belirleyecek olan öğretmen öznesinin pozisyonuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin dijital çağda nasıl bir özne olarak kalacağı ve mesleki varoluşunu nasıl sürdüreceği, yalnızca teknolojiye değil; etik, kültürel ve kolektif farkındalıklara da bağlıdır.

## 5.6. Sonuç: Öğretmenliğin Dijital Çağdaki Etik Varlığı

Dijitalleşme, öğretmenlik mesleğini yalnızca yapısal ve işlevsel boyutlarıyla değil; aynı zamanda etik, varoluşsal ve ontolojik yönleriyle de köklü bir dönüşüme uğratmaktadır. Yapay zekâ destekli sistemler, eğitim süreçlerini yeniden biçimlendirirken; öğretmenleri yeni roller, sorumluluklar ve sınavlarla

karşı karşıya bırakmaktadır. Bu dönüşümün merkezinde, öğretmenin etik öznesi olarak varlığını nasıl sürdüreceği sorusu yer almaktadır.

Öğretmen, artık sadece bilgi aktarıcısı değil; dijital sistemlerle sürekli etkileşim hâlinde olan bir karar verici, bir yorumlayıcı ve çoğu zaman bir direnç odağıdır. Bu çok katmanlı rol, öğretmeni yalnızca teknik bir unsur olmaktan çıkarıp, sistem içinde etik farkındalıkla hareket eden bir pedagojik özneye dönüştürmektedir. Ancak bu dönüşümün sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenin özerkliğinin, yaratıcı kapasitesinin ve topluluk içindeki dayanışma gücünün desteklenmesi elzemdir.

Geleceğin öğretmenliği, dijital emek rejimlerine teslim olmuş bir teknisyenliğe değil; insanî derinliği, sezgisel bilgeliği ve etik duruşu merkezine alan bir varoluşa ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda öğretmenliğin dijital çağdaki etik varlığı, bir direniş biçimi olarak da okunabilir: veriye indirgenmiş eğitim yaklaşımlarına karşı anlam üretme, standardizasyona karşı bağlamsallık, algoritmik yönetime karşı sezgisel karar alma direnişi.

Sonuç olarak, dijital çağın öğretmeni; bilgiyi aktaran değil, bilgiyi yorumlayan; sistemi takip eden değil, sistemi dönüştüren; yalnız çalışan değil, kolektif olarak düşünen bir özne olmalıdır. Bu özne, etik olarak sorumlu, pedagojik olarak yaratıcı ve toplumsal olarak dayanışmacı bir kimliğe sahiptir. Eğitimin geleceği, bu türden öğretmen figürlerinin varlığıyla mümkün olacaktır. Bu nedenle dijital çağda öğretmenliğin yeniden inşası, sadece pedagojik bir görev değil; aynı zamanda etik bir sorumluluk ve toplumsal bir misyon olarak görülmelidir.

Bu etik varoluşun sürdürülebilir hâle gelebilmesi için, öğretmenlerin dijital teknolojiler karşısında yalnızca kullanıcı değil; eleştiren, dönüştüren ve gerektiğinde karşı koyan aktörler olarak desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri geliştirilerek, yapay zekâ sistemlerinin sınırları, önyargıları ve sosyo-kültürel etkileri konusunda farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Aksi takdirde, öğretmenler yalnızca teknolojinin hizmetinde olan pasif figürlere dönüşebilir ve pedagojik değerler hızla erozyona uğrayabilir.

Ayrıca dijital çağda öğretmenliğin yeniden tanımlanmasında toplumsal politikaların da belirleyici rolü vardır. Eğitim politikaları; öğretmeni dijital sistemlere entegre edecek biçimde değil, bu sistemlerle birlikte insanî ve etik yönünü geliştirecek biçimde kurgulanmalıdır. Dijitalleşme ile gelen izleme, denetleme ve performans değerlendirme sistemleri; öğretmenleri baskılayan değil, destekleyen araçlar olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Bu bağlamda, geleceğin öğretmeni sadece mesleki bilgiyle değil; etik farkındalıkla, toplumsal sorumlulukla ve kolektif bilinçle donanmış bir figür olmalıdır. Bu öğretmen profili, dijital çağda eğitimin insanî ve dönüştürücü gücünü koruyacak temel dayanak noktasıdır. Bu nedenle öğretmenliğin etik varlığı, sadece bir bireysel duruş değil; aynı zamanda toplumsal bir direniş biçimi ve kültürel bir hafıza inşasıdır.

Kısacası dijital çağda öğretmenlik, teknik bir görev değil; etik bir çağrıdır.

## Kaynakça

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2020). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. Routledge.
- Beer, D. (2017). The social power of algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1216147>
- Beer, D. (2019). *The data gaze: Capitalism, power and perception*. SAGE.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford University Press.
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Crary, J. (2013). *24/7: Late capitalism and the ends of sleep*. Verso Books.
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the societies of control. *October*, 59, 3–7. <https://doi.org/10.2307/778828>
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1975)
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, Trans.). Continuum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary ed.). Continuum.
- Fuchs, C. (2014). *Digital labour and Karl Marx*. Routledge.
- Gillespie, T. (2014). The relevance of algorithms. In T. Gillespie, P. J. Boczkowski, & K. A. Foot (Eds.), *Media technologies: Essays on communication, materiality, and society* (pp. 167–194). MIT Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Han, B. C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and the new technologies of power*. Verso Books.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

- Kitchin, R. (2017). *Thinking critically about and researching algorithms*. *Information, Communication & Society*, 20(1), 14–29. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1154087>
- Knox, J. (2020). Artificial Intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298–311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>
- Lupton, D. (2016). *The quantified self: A sociology of self-tracking*. Polity Press.
- Moore, L., & Parisi, L. (2018). The ethics of autonomous systems: A posthumanist critique. *AI & Society*, 33(3), 345–354. <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0731-1>
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611–631. <https://doi.org/10.1080/02680930903125129>
- Rouvroy, A., & Berns, T. (2013). Algorithmic governmentality and prospects of emancipation. *Réseaux*, 177(1), 163–196. <https://doi.org/10.3917/res.177.0163>
- Scholz, T. (2013). *Digital labor: The Internet as playground and factory*. Routledge.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Terranova, T. (2000). Free labor: Producing culture for the digital economy. *Social Text*, 18(2), 33–58. [https://doi.org/10.1215/01642472-18-2\\_63-33](https://doi.org/10.1215/01642472-18-2_63-33)
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/ of education in the context of Covid-19. *Education International Research*, 1–42.
- Zhao, Y. (2021). Artificial intelligence in education: A critical review and implications. *Educational Philosophy and Theory*, 53(12), 1175–1189. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1832677>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

