

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ'NE YÖNELİK GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİ: İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ*

Tuncay CEYLAN**

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi, **Geliş Tarihi:** 01 Mayıs 2025, **Kabul Tarihi:** 18 Eylül 2025, **Yayın Tarihi:** 30 Eylül 2025, **Atıf:** Ceylan, Tuncay. "Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne Yönelik Görüş ve Beklentileri: İlahiyat Fakültesi Örneği". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 25/2 (Eylül 2025): 1579-1612.

DOI: 10.33415/daad.1688439

Article Information

Article Types: Research Article, **Received:** 01 May 2025, **Accepted:** 18 September 2025, **Published:** 30 September 2025, **Cite as:** Ceylan, Tuncay. "Teacher Candidates' Views and Expectations Regarding the National Education Academy: A Case Study of Theology Faculties". *Journal of Academic Research in Religious Sciences* 25/2 (September 2025): 1579-1612.

DOI: 10.33415/daad.1688439



Öz

Araştırmanın amacı, din öğretimi öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi'ne yönelik görüş ve beklentilerini belirlemek ve değerlendirmektir. Araştırmanın, akademiyle ilgili ihtiyaç, eksiklik ve beklentilerin belirlenmesine, akademinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ışık tutmasına ve daha nitelikli din öğretimi faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Nitel yöntemlerden fenomenolojik desende tasarlanan çalışmanın araştırma grubunu, Türkiye'nin yedi farklı bölgesindeki ilahiyat fakültelerinden mezun olan veya bir ilahiyat fakültesinin son sınıfında öğrenim gören 14'ü kadın ve 14'ü erkek top-

* Bu makale, Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun (Tarih: 07.02.2025, Karar No: 2025/01-18, Sayı: E.6847) etik izniyle hazırlanmıştır.

** Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, İslami İsimler Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Bitlis, Türkiye, tuncyceylan@gmail.com, Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-7864-8999> / Assistant Professor, Bitlis Eren University, Faculty of Theology, Department of Religious Education, Bitlis, Turkey, tuncyceylan@gmail.com, Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-7864-8999>.

lam 28 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yüz yüze ve çevrimiçi ortamda dört odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmış, NVIVO 12 programıyla veriler kodlanıp temalar inşa edilmiştir. Yapılan analizde gereklilik temasında gereksiz ve gerekli kategorilerine; beklentiler temasında ise ders, süre, paydaş, sınama, barınma ve mali koşullar kategorilerine ulaşılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların akademiye yönelik olumsuz bir algıya sahip oldukları; bununla birlikte, akademinin mesleki gelişim açısından olumlu sonuçlar doğurabileceği beklentisinde oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Millî Eğitim Akademisi, Adaylık Eğitimi, Din Öğretimi Öğretmen Adayı.

Teacher Candidates' Views and Expectations Regarding the National Education Academy: A Case Study of Theology Faculties

Extended Abstract

Pre-service induction training for teacher candidates plays a significant role in the professional development of teachers. In this regard, the Ministry of National Education established the National Education Academy to provide training that supports teacher candidates' professional growth and prepares them for their teaching careers. The effectiveness of the Academy and the applicability of its programs largely depend on meeting the needs and expectations of teacher candidates, which makes it essential to determine their views on the Academy. However, no research has been conducted examining the Academy in this context. Based on this gap in the literature, this pioneering study aims to identify and assess the views and expectations of religious education teacher candidates regarding the Academy. The study is expected to help identify the potential needs, shortcomings, and expectations related to the Academy, inform efforts to improve the Academy, and contribute to more qualified religious education practices.

Designed as a phenomenological, the research group was selected using criterion sampling, a purposive sampling method. The study involved 28 teacher candidates (14 women and 14 men), who had graduated from theology faculties in seven different regions of Turkey and were in their final year at a state university's theology faculty in the 2024-2025 academic year. Data were collected through four focus group discussions and semi-structured interviews, conducted both face-to-face and online. The data were analyzed using content analysis, and NVIVO 12 software was used for coding and theme construction.

The analysis identified two main themes: necessity and expectations. In the necessity theme, the categories of unnecessary and necessary emerged, while the expectations theme included categories such as curriculum, duration, stakeholders, assessment, and housing and financial conditions. In the necessity theme, participants criticized the Academy due to its long duration, concerns about elimination, uncertainty, insufficient pay, the quality of training, the continuation of student status, and ongoing exam stress. However, they also viewed the Academy positively for its contribution to professional knowledge, skills, development, pre-service teaching experience, specialization in the teaching field, and providing pedagogical training by subject experts to address deficiencies in undergraduate education.

In the expectations theme, participants emphasized the importance of including courses that support their personal and professional development, such as communication, public speaking, ethics, writing, language, technology, and educational legislation. They also recommended a curriculum with a greater focus on practical training. Participants suggested shortening the duration of the Academy. Some participants proposed combining the Academy program with the undergraduate degree to shorten the overall study period. They expected the academic staff at the Academy to be experts, fair, pedagogically trained, and up-to-date. For practical instructors, participants wanted experienced, expert, fair, communicative, involved, same-specialization, voluntary, current, and technically knowledgeable individuals. Since many participants had already received pedagogical training during their undergraduate studies, they requested exemption from the Academy's pedagogical courses.

Participants also sought recognition for their professional competencies, equality in terms of status, title, and rights with current teachers, and a clear definition of their job descriptions and responsibilities. Due to concerns about the qualifications and objectivity of evaluators, participants suggested that candidates who fail exams should not be expelled from the Academy but should be given a second chance. They also recommended that evaluators receive training in assessment and evaluation, and that both the Academy scores and the Academy Entrance Exam scores be calculated in a weighted manner for placements in educational institutions.

Economic concerns led participants to request housing support during their time at the Academy. Some participants suggested that the Academy should be established in every province, while others felt that it would be sufficient to have it in larger cities with more resources. Participants expressed a preference for studying alongside teacher candidates from different fields. Some suggested combining field-specific courses with shared pedagogical courses, while others argued that both field-specific and pedagogical training should be specialized according to subject. Additionally, participants proposed incorporating social, cultural, and sports activities into the Academy. Concerns about status and financial limitations led to requests for higher stipends and additional teaching fees during the Academy.

The findings revealed that participants questioned the necessity of the Academy and had a generally negative perception of it. However, they also expressed expectations that the Academy could lead to positive outcomes for their professional development.

Based on the findings, some recommendations include: shortening the duration of the Academy, providing sufficient financial support for students, developing more constructive principles instead of elimination criteria, creating an objective evaluation process, defining job descriptions for candidates, establishing psychological support mechanisms at the Academy, and conducting field studies for stakeholders.

Keywords: Religious Education, National Education Academy, Induction Training, Religious Education Teacher Candidate.

Giriş

Öğretmen, eğitim programlarını uygulayan, öğretim süreçlerini tasarlayan, eğitsel faaliyetleri yürüten ve değerlendiren eğitim sisteminin en önemli ögelerinden biridir. Eğitsel amaçlara ulaşmada öğretmenin mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışları belirleyici olduğu için eğitimin niteliksel gelişiminde öğretmen yetiştirmenin etkililiği önemli bir role sahiptir.¹ Öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamak amacıyla yapılan birbiriyle ilişkili ve aşamalı süreçler bütünüdür.² Bu süreç, hizmet öncesi eğitim, adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitimlerden oluşmaktadır.³ Öğretmen adaylarına asli öğretmenlikten önce verilen eğitimler hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik sürecindeki mesleki gelişim eğitimleri de hizmet içi eğitim olarak nitelendirilmektedir.⁴ Adaylık eğitimi ise öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinden sonra mesleğe atanmalarıyla başlayan ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından asil öğretmenliğe atanıncaya kadar devam eden mesleğe hazırlık eğitimleridir.⁵

1582| db

Öğretmenlik mesleğine hazırlamada pratik değeri olan adaylık eğitimi, öğretmenlerin mesleki başarılarında önemli bir etkiye sahiptir.⁶ Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, lisans eğitimlerinin yetersizliği, deneyimsizlik, adaptasyon sorunu, teftiş endişesi gibi nedenlerden;⁷ mesleğe uyum sağlayamama, öğrenme öğretme süreçlerini etkili bir şekilde tasarlayıp uygulayamama, paydaşlarla etkili iletişim kuramama ve mesleği bırakma gibi çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar.⁸ Bu nedenle öğretmenler, karşılaştıkları sorunları azaltacak ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak adaylık eği-

¹ Hanbing Yan, "Teacher training in China and a practical model: e-Training Community (eTC)", *Campus-Wide Information Systems* 26/2 (2009), 114.

² Thomas Guskey, "Professional Development and TeacherChange", *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 3/4/8 (2002), 381-382.

³ Susan Reese, "Bringing Effective Professional Development To Educators", *Techniques: Connecting Education and Careers* (J1) 85/6 (2010), 39-41.

⁴ May Britt Postholm, "Teachers' Professional Development: A Theoretical Review", *Educational Research* 4/54 (2012), 405-406.

⁵ Özgür Ulubey, "Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33/2 (2018), 438.

⁶ Wayne K. Hoy - Anita E. Woolfolk, "Socialization Of Student Teachers", *American Educational Research Journal* 27 (1990), 280-286.

⁷ Ulubey, "Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi", 481-843.

⁸ Simon Veenman, "Perceived Problems of Beginning Teachers", *Review of Educational Research* 54/2 (1984), 152-165.

timine ihtiyaç duymaktadırlar.⁹ Çünkü adaylık eğitimi, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sağlamakta, özgüvenlerini artırmakta, kurumsal kültür ve örgütsel sosyalleşmelerini geliştirmekte ve adaylara mesleki kimlik ve aidiyet kazandırmaktadır.¹⁰

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlerin adaylık eğitimine yönelik çeşitli faaliyetler yürütülmektedir.¹¹ Bu amaçla 10 Ekim 2024’te kabul edilen Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile Millî Eğitim Akademisi kurulmuştur.¹² Temel amacı “öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması”nı sağlamak olan akademi bünyesinde gerekli görülen yerlerde eğitim kurumları açılacaktır.¹³ Öğretmen adayları 1 Eylül 2025 tarihinden itibaren akademiye alınacak olup,¹⁴ alımlar MEB-AGS (Akademi Giriş Sınavı) puan üstünlüğüne göre olacaktır.¹⁵ Öğretmen adayları, akademiye Hazırlık Eğitimi Programına alınarak kendilerine adaylık eğitimleri verilecektir. Her bir dönemi 10-14 hafta olan hazırlık eğitiminin süresi üç veya dört dönem olacaktır. Akademiye verilecek hazırlık eğitimi, teorik ve uygulamalı derslerden oluşmak üzere,¹⁶ öğretmenlik meslek bilgisi, müfredatla sınırlı özel alan bilgisi ile dil, tarih ve kültür konularını kapsayacak şekilde düzenlenecektir.¹⁷ Öğretmen adayları, her bir teorik dersten iki yazılı sınava tabi tutularak not ortalaması altmış yukarısında olanlar dersten başarılı sayılacak, altmıştan aşağı olanlarınsa akademiyle ilişkisi kesilecektir. Uygulama derslerinden ise öğretmen adayları eğitim görevlisi, okul müdürü ve uygulama öğretmenleri tarafından üç defa değerlendirileceklerdir. Uygulamalı ders puan ortalaması yetmiş yukarısında olanlar dersten başarılı sayılacak, yetmişten aşağı not alanların ise akademiyle ilişkisi kesilecektir. Hazırlık eğitiminin sonunda, teorik derslerin not ortalamasının %40’ı ve uygulamalı derslerin %60’ı alınarak atama-

⁹ Reese, “Bringing Effective Professional Development To Educators”, 40.

¹⁰ Hoy - Woolfolk, “Socialization Of Student Teachers”, 281-285; Guskey, “Professional Development and TeacherChange”, 381.

¹¹ İshak Kozikoğlu - Hayriye Soyalp, “Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33/4 (2018), 935.

¹² Öğretmenlik Mesleği Kanunu (ÖMK), 7528 (18 Ekim 2024), Kanun No. 32696.

¹³ ÖMK, md. 26.

¹⁴ ÖMK, md. 37.

¹⁵ Millî Eğitim Bakanlığı MEB, “Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı’nın Detayları Belli Oldu” (15 Kasım 2024).

¹⁶ ÖMK, md. 10.

¹⁷ Öğretmen MEB, “Yusuf Tekin Yaptığı Sunumda Öğretmen Akademisi Hakkında Bilgiler Verdi!” (26 Mayıs 2024).

ya esas başarı puanı belirlenecek ve öğretmen adayları, tercih ettikleri okullarda sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edileceklerdir.¹⁸

MEB, akademideki adaylık eğitimleriyle eğitimde kaliteyi yükseltmeyi, Bakanlığın eğitim politikalarına rehberlik etmeyi, öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri, değer ve deneyimlerini geliştirmeyi ve ulusal eğitim sistemine daha nitelikli öğretmen kazandırmayı amaçlamaktadır.¹⁹ Fakat akademiye alınacak kişiler öğretmen adayları olduğu için akademi ve eğitimlerinin yararlılığı, verimliliği ve uygulanabilirliği öncelikle öğretmen adaylarının konuyla ilgili istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır.²⁰ Bu noktada ihtiyaç ve beklentilere karşılık verecek nitelikli adaylık eğitimlerinin hazırlanması ve uygulanması için öğretmen adaylarının akademiye yönelik görüş ve beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesi gerekir.

Tüm öğretmen adayları gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ile imam hatip meslek derslerine girecek din öğretimi öğretmen adayları da atanmadan önce Milli Eğitim Akademisi'ne alınacaklardır. Din öğretimi öğretmen adaylarının adaylık eğitimleri, mesleki gelişimlerinin artırılmasında ve verilen din öğretiminin niteliği üzerinde belirleyici olduğundan,²¹ adayların akademiye yönelik görüş ve beklentilerinin araştırılması önem arz etmektedir. Literatürde, Milli Eğitim Akademisi öncesinde Türkiye'de uygulanan adaylık eğitimlerinin, fen, sosyal, fizik, edebiyat, sınıf vb. farklı branşlardaki aday öğretmenler²² ile din öğretimi aday öğretmenlerin görüşleri²³ kapsamında araştırıldığı belirlenmiştir. Bu çalışma-

¹⁸ ÖMK, md. 10.

¹⁹ ÖMK, md. 26-27.

²⁰ Ulubey, "Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi", 483.

²¹ Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar* (Ankara: TDV Yayınları, 1990), 35-52; Ahmet Yemenici, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci", *Amasya İlahiyat Dergisi* 16 (2021), 235-237.

²² Ulubey, "Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi"; Abdurrahman Ekinci vd., "Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 52/3 (2019); Cem Topsakal - Ahmet Duysak, "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmenlerin ve Diğer Paydaşların Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi* 7/3 (2012); Mehmet Arslan, "Türkiye'de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi", *Millî Eğitim Dergisi* 237 (2023).

²³ Yemenici, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci".

larda uygulanan adaylık eğitimleri; nitelik, eksiklik, yeterlilik ve beklenti ana temalarında incelenmiştir. Milli Eğitim Akademisi ile ilgili de iki çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir.²⁴ Bu çalışmalarda ise akademinin genel yapısı, uygulama imkânları ve olası riskleri teorik olarak araştırılmış; fakat din öğretimiyle ilgili herhangi bir temaya değinilmeyip din öğretimi öğretmen adaylarının akademiye yönelik görüş ve beklentileri incelenmemiştir. Bu amaçla yapılan araştırma, “*Din öğretimi öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi’ne yönelik görüş ve beklentileri nelerdir?*” sorusu üzerinde kurgulanmıştır. Bu temel problem çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır: Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi’nin,

- Gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
- Süresine yönelik görüşleri nelerdir?
- Derslerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Paydaşlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Sınama durumuna yönelik görüşleri nelerdir?
- Barınma ve mali koşullarına yönelik görüşleri nelerdir?

1. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci, veri analizi ile geçerlik ve güvenirliği ele alınmıştır.

1.1. Desen

Nitel araştırma yöntemine dayalı gerçekleştirilen çalışmada fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma deseni, katılımcıların bir fenomen, olgu veya kavramla ilgili deneyimlerinin belirlenmesi veya yorumlanmasıdır.²⁵ Çalışmada, öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi’ne yönelik görüş ve beklentileri araştırılması gereken bir fenomen olarak değerlendirilmiş; bu olguyla ilgili detaylıca bilgi toplamak ve olguyu derinleme-

²⁴ İbrahim Hakan Karataş, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında”, *Alanyazın* 5/1 (2024); Murat Polat, *Milli Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü* (İstanbul: İLKE Yayın, 2024).

²⁵ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, ed. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018), 70-77.

sine incelemek için fenomenolojik araştırma deseni tercih edilmiştir.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, çalışma grubunun araştırma problemiyle ilişkili belirlenen ölçütleri karşılayan birimlerden (kişi, olay, nesne, durum vb.) seçilmesidir.²⁶ Araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesinde üç ölçüt esas alınmıştır. Birinci ölçüt ilahiyattan mezun ve/veya ilahiyat son sınıfta öğrenim görme, ikinci ölçüt MEB-AGS'ye hazırlanma ve üçüncü ölçüt cinsiyet olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesindeki amaç, ilahiyattan mezun ve ilahiyat son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının MEB-AGS'ye hazırlanmaları, akademideki gibi okullarda öğretmenlik uygulamasına katılmaları ve akademiye alınacak ilk kişilerin bunlardan seçilmesi nedeniyle bunların, akademiye yönelik ilgi, bilgi, endişe ve beklentilerinin görece daha fazla olabileceği öngörüsüdür. Ayrıca cinsiyet faktörünün, katılımcıların akademiye yönelik beklentilerini etkileyebileceği düşünüldüğünden cinsiyet ölçütü de esas alınmıştır.

Ölçütler çerçevesinde araştırma, Türkiye'nin yedi farklı bölgesindeki ilahiyat fakültelerinden mezun olan veya 2024-2025 eğitim öğretim döneminde bir devlet üniversitesi ilahiyat fakültesinin son sınıfında öğrenim gören, MEB-AGS'ye hazırlanan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 14'ü kadın ve 14'ü erkek toplam 28 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada, her bir katılımcıya birer kod isim verilmiş (K1, K2, K3...) ve katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Mezun			Son Sınıf		
Katılımcı	Cinsiyet	Mezuniyet	Katılımcı	Cinsiyet	Üniversite
K1	Kadın	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	K13	Kadın	
K2	Kadın	Ankara Üniversitesi	K14		
K3	Erkek	Marmara Üniversitesi	K15		
			K16		
			K21		
			K22		
			K23		

²⁶ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008), 40-42.

K4	Erkek	İstanbul Üniversitesi	K24		...	Üniversitesi
K5	Erkek	Akdeniz Üniversitesi				
K6	Kadın	Dicle Üniversitesi	K17 K18 K19 K20 K25 K26 K27 K28	Erkek		
K7	Kadın	Yüzüncü Yıl Üniversitesi				
K8	Kadın	İstanbul Üniversitesi				
K9	Erkek	Marmara Üniversitesi				
K10	Erkek	Selçuk Üniversitesi				
K11	Kadın	Bitlis Eren Üniversitesi				
K12	Erkek	Selçuk Üniversitesi				

Araştırmada, veriler birbirini tekrar ettiği, yeni ve farklı görüşler ortaya çıkmadığı için veri doyumuna ulaşılmıştır. Bu nedenle katılımcı sayısı 28 kişiyle sınırlı tutulmuştur. Ayrıca bulgularda çeşitliliği sağlamak amacıyla katılımcılar farklı bölgelerdeki fakültelerden seçilmiş; fakülteler belirlenirken de kuruluş tarihine göre 1, 2 ve 3. nesil fakültelerin olmasına dikkat edilmiştir.

1.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, belirli bir tema etrafında toplanmış bireylerin eş zamanlı olarak birbirlerini görüp duyduğu bir ortamda, diğer katılımcıların da görüşleri doğrultusunda düşüncelerini derinlemesine inşa ettiği, belirttiği ve tartıştığı veri toplama yöntemidir.²⁷ Odak grup görüşmelerinin avantajlı yönü, katılımcıların bireysel görüşmelerde belirtmedikleri düşünceleri ve yeni görüşleri sosyal grubun etkisiyle dile getirmeleridir.²⁸ Veri toplama süreci, Şekil 1'de gösterildiği gibi yürütülmüştür.

²⁷ David L. Morgan, *Focus Groups as Qualitative Research* (London: Sage, 1997), 130-139.

²⁸ Philipp Mayring, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, çev. Adnan Gümüş - M. Sezai Durğun (Baki kitabevi, 2000), 65; Morgan, *Focus Groups as Qualitative Research*, 132-140.



Şekil 1. Veri Toplama Süreci

Çalışmada, öncelikle katılımcılardan onam alınmış ve ... Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (Tarih: 07.02.2025, Karar No: 2025/01-18, Sayı: E.6847) etik izin alınmıştır. Daha sonra literatürden yararlanılarak hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu iki din eğitimi ve bir ölçme uzmanının görüşüne sunulmuş, geri dönütler doğrultusunda iki soru birleştirilmiş ve sadeleştirilmiştir. Bir dil uzmanının da onayı alındıktan sonra ikisi kadın ve ikisi erkek dört öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Son haliyle gö-

rüşme formu, 2 demografik ve diğerleri araştırmanın alt problemleriyle paralel toplam 8 soru olarak hazırlanmıştır.

Yeni bir uygulama olduğundan, katılımcılara akademinin tanıtımını yapmak ve görüşlerini oluşturmalarına yardımcı olmak için literatürden yararlanılarak²⁹ hazırlanan akademiye tanıtıcı dokümanlar, görüşmelerden iki gün önce adaylara gönderilmiştir. Yüz yüze ve/veya çevrimiçi ortamda, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmeden hemen önce akademinin tanıtımıyla ilgili her bir grupla bilgilendirme toplantısı düzenlenmiş, daha sonra 95 ila 115 dakika süren grup görüşmelerine başlanmıştır.

Odak gruplar görüşmelerinde katılımcı sayısının 6-12 arasında olması önerilmektedir.³⁰ Çalışmada, grubun etkileşimini sağlamak, grup yönetimini kolaylaştırmak ve derinlemesine veri toplamak için görüşmeler 6 ila 8 kişilik 4 grup halinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar oluşturulurken gruplar arası ve grup içi profil çeşitliliği (cinsiyet, mezuniyet vb.) sağlanmaya çalışılmıştır. Grup görüşmelerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

db | 1589

Tablo 2. Odak Grup Görüşmeleri

Katılımcı	Grup	Süre	Görüşme Şekli	Tarih
K1-K2-K3-K4-K5-K6	1. Grup	95 Dakika	Çevrimiçi	08.02.2025
K7-K8-K9-K10-K11-K12	2. Grup	105 Dakika	Yüz Yüze	12.02.2025
K13-K14-K15-K16-K17-K18-K19-K20	3. Grup	115 Dakika	Yüz Yüze	24.02.2025
K21-K22-K23-K24-K25-K26-K27-K28	4. Grup	110 Dakika	Yüz Yüze	27.02.2025

1.4. Veri Analizi

Katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilip yazıya dönüştürülmüş ve NVIVO 12 programına aktarılan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi basamaklarına uygun olarak³¹ NVIVO 12'de açık kodlama süreçleri yürütülmüş, birbirine benzer kodlar birleştirilerek kategoriler ve bu kategoriler-

²⁹ ÖMK; Karataş, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında"; Polat, *Millî Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*.

³⁰ Morgan, *Focus Groups as Qualitative Research*, 137-138.

³¹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 50.

den de temalar oluşturulmuştur. Verileri desteklemek ve betimlemek amacıyla temalarla ilgili kodların frekansları hesaplanarak tablolarla sunulmuş, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bulgular literatürle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

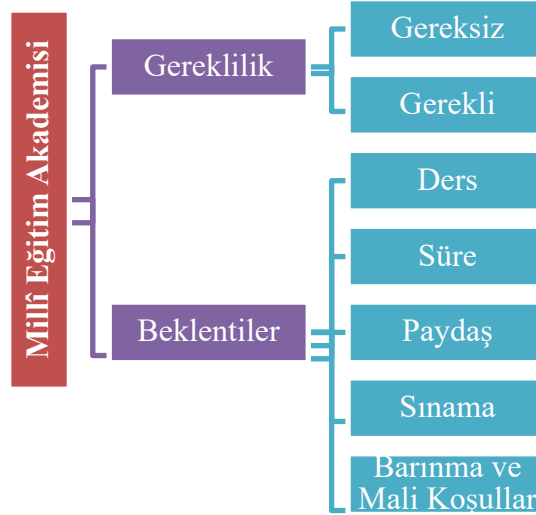
1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği için uzun süreli etkileşim, amaçlı örnekleme, uzman incelemesi ve doğrudan alıntılama stratejileri; güvenirliği için ise araştırma sürecini açıklama, sürekli kontrol, bulguları karşılaştırma, veri kaydı ve uzman görüşü stratejileri kullanılmıştır.³² Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcılarla görüşmeler yapılarak uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Görüşme formu hazırlık süreçlerinde uzman görüşü alınmış; katılımcı görüşleri kaydedilerek transkript edilmiş ve görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Not, kod, tema ve yorumların her bir sürecinde sürekli kontroller ve karşılaştırmalar yapılarak verilerin doğruluğu gözden geçirilmiştir. Son olarak araştırma süreci açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur.

1590 | db

2. Bulgular ve Tartışma

Yapılan analizde iki ana temaya ulaşılmış, temalar ve ilişkili kategoriler Şekil 2'de gösterilmiştir.



³² Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 50.

Şekil 2. Temalar

2.1. Gereklilik

Milli Eğitim Akademisi'nin kurulmasına duyulan ihtiyaç, katılımcıların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve bu görüşler “gereklilik” teması altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler, “gerekli” ve “gerekli” olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Katılımcıların akademiye yönelik olumsuz görüşleri gerekli kategorisini, olumlu görüşleri ise gerekli kategorisini oluşturmaktadır. Ulaşılan bulgular, kategoriler başlığı altında aşağıda incelenmiştir.

2.1.1. Gerekli

Katılımcıların, odak grup görüşmelerinde çoğunlukla gerekli kategorisine ilişkin görüşler üzerinde yoğunlaştıkları belirlenmiş ve olumsuz görüşlerinin nedenleri kodlanarak Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Gerekli Kategorisine Yönelik Görüşler

Kategori	Kod	f
Gerekli	Uzun süreli, zaman kaybı, oyalama	28
	Atılma, elenme, hak kaybı, psikolojik yıpranma	28
	Sürekli değişiklik, belirsizlik, öngörülemezlik, tanıtım eksikliği	19
	Ekonomik kayıp, yetersiz ücret, mali yük	14
	Nitelikli eğitim endişesi	8
	Statü atlayamama, öğrenciliğin sürmesi	6
	Sınav stresi, istihdam kaygısı	3

db | 1591

Tüm odak grup görüşmelerinde katılımcılar, akademi süresinin uzunluğu üzerinde önemle durmuşlardır. Katılımcılar, ilahiyattan sonra 1.5-2 yıl daha akademide okumayı zaman kaybı olarak nitelendirmiş; bunu atamayı geciktirmek için geliştirilmiş bir strateji olarak değerlendirmişlerdir. Bazı katılımcılar şunları belirtmişlerdir: “En olumsuz yönü zaman kaybı, 5 yıllık ilahiyattan sonra bir buçuk, iki yıl daha akademide okumak çok uzun.” (K5), “Amaç bizleri oyalamak, çünkü ekonomi iyi gitmiyor. Böyle yaparak düşük maaşla ücretli öğretmen çalıştırıyorlar.” (K13). Akademi süresinin öğretmenliğe ve ilahiyata karşı olumsuz bir tutumun geliştirilmesine neden olduğu da belirlenmiştir. Örneğin, K16'nın görüşlerine şunlar yansımıştır: “Akademiye girersem 29 yaşında olacağım. Hocam, o süreye kadar bekleyeceğime hiç okumam veya başka bir bölüme giderim daha iyi. İnanın öğretmenliği okuduğuma bin pişmanım. Aile, akrabalar, tanıdıklar, sürekli okulun ne zaman biteceğini soruyorlar,

artık bitirip atanmamızı bekliyorlar.” Akademi süresine yönelik katılımcıların ileri sürdükleri eleştiriler Karataş³³ ve Polat³⁴ tarafından da dile getirilmiştir. Her bir dönemi 10-14 hafta sürecek akademinin üç veya dört dönem olmasının,³⁵ sahada bazı sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda akademinin uzun sürmesi, atamaların gecikmesiyle öğretmen açığının büyümesine, mesleğe karşı olumsuz bir tutumun gelişmesine, motivasyon ve zaman kaybı gibi problemlere neden olabilir.

Akademideki sınavlarda başarısız olan adayların ilişkilerinin kesilmesi, tüm gruplarda vurgulanan bir diğer ortak sorundur. Katılımcılar, elenen adayların hak kaybına uğrayacağını, eğitim sürecinde harcadıkları emek, zaman ve maliyetin boşa gideceğini gerekçe göstererek bu uygulamayı eleştirmişlerdir. K11, şunları açıklamıştır: *“Büyük bir çaba gösterip onlarca yıl okumuşuz, zor badireleri kat ederek birçok sınavı geçmişiz ve akademiye kadar gelmişiz. Sonra bir dersten dolayı atmaları diğer emeklerimizi çöp edecektir. Bu çok acımasız ve haksız bir kural.”* Bazı katılımcılar, akademiden elenenin psikolojik sorunlara da neden olacağını şöyle dile getirmiştir: *“Bunca eğitimden, sınavdan, zorluktan sonra akademiye gidiyorsun; sınavda kalıp atılıyorsun, bu psikolojik bir çöküştür.”* (K21). Katılımcıların atılmaya yönelik eleştirileri, aday öğretmenlerin adaylık sözlü/yazılı sınavlardan geçemeyenlerin memuriyetle ilişkilerinin kesilmesine yönelik itirazlarıyla örtüşmektedir.³⁶ Gelecek kaygısı nedeniyle akademiden atılma ve başarısızlık durumu stres, umutsuzluk ve tükenmişlik gibi çeşitli sorunlara neden olabilir.³⁷ Bu sorunların ise adayların psikolojik iyi oluş hallerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adayı yetiştirme sürecinin sürekli değişmesi belirsizliğe, Akademi tanıtımının yapılmaması ise sisteme güvensizliğe ve önyargıya neden olmaktadır. Sistem değişikliği ve tanıtım eksikliğiyle ilgili bazı görüşler şöyle dile getirilmiştir: *“Bir anda akademinin, AGS’nin gelmesi psikolojik olarak yıprattı. Çünkü sürekli değişen sistem kargaşaya, kafa karışıklığına sebep oluyor.”* (K4), *“Sürecin*

³³ Karataş, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında”, 6-7.

³⁴ Polat, *Milli Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*, 12.

³⁵ ÖMK, md. 10.

³⁶ Topsakal - Duysak, “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmenlerin ve Diğer Paydaşların Görüşleri”, 631.

³⁷ Cavit Binbaşoğlu, *Öğretim Metodu ve Uygulama* (Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi, 1974), 40-55.

nasıl olacağını bilmiyoruz, ilk kurbanlar bizler olacağız. Sınava 5-6 ay kalmış hâlâ kesin bir şey yok... Belki de akademi iyi bir şeydir.” (K23). Akademiyle birlikte adaylık eğitiminde yaşanan hızlı/sürekli değişiklikler, adaylarda kaygıya ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Akademiyle ilgili yeterli bilgilendirmenin/tanıtımın yapılmaması da bu durumu daha zorlaştırmaktadır. Adaylık eğitiminin sürekli değişmesi³⁸ ve akademi tanıtımının yeterli düzeyde yapılmaması eleştirileri,³⁹ literatürdeki araştırma bulgularıyla paraleldir. Öğretmen adayı yetiştirme sürecindeki hızlı değişikliklerin yarattığı belirsizlik ve tanıtım yetersizliği, adayların akademiye yönelik güvenlerinin azalmasına ve sürekli değişime ayak uydurmak zorunda kalmalarına neden olmaktadır. Bu durum da hedeflere ulaşmayı zorlaştırmaya, motivasyon kaybına, stres ve kaygı gibi çeşitli sorunlara yol açabilir.

Akademide öğretmenlerin yarı ücretini almak ve ek masraf yapmak maddi kayba yol açmaktadır. Ekonomik kayıpla ilgili şunlar izah edilmiştir: *“...Eskiden KPSS'ye girseydik direkt atanacaktık. Tam öğretmen maaşını alacaktık ama akademide yarı maaş verecekler. Bu maaşla çalışıp eşimizi, çocuğumuzu mu geçindirelim, yoksa akademiye mi gidelim?”* (K6), *“Bu ücretle nasıl geçineceğiz? Zaten ailemizin desteğiyle okuyoruz, şimdi ek bir masraf çıkacak.”* (K24). Araştırma bulgusunu destekler mahiyette Karataş,⁴⁰ akademide verilen ücretleri yetersiz bulmaktadır. Akademide verilecek ücretlerin yetersiz olması, maddi kaygılara, mesleki saygınlığın zedelenmesine, motivasyon kaybına ve mesleğe karşı olumsuz bir tutumun oluşmasına yol açabilir.⁴¹ Bu bağlamda, akademide eğitim-iktisat dengesinin sağlanmaması hem eğitsel hem mali açıdan olumsuz etkiler yapabilir.

Akademide nitelikli eğitimlerin verileceği konusunda endişeler bulunmaktadır. K8 endişesini şöyle gerekçelendirmiştir: *“Arkadaşlar Akademi'nin bilgi, beceri kazandıracağını söylüyorlar ama katılmıyorum. Çünkü oradaki hocalar kimler olacak, yine üniversitedekiler değil mi? Ne diyecek, burada 5 yılda veremediğini akademide 1*

³⁸ Yemenici, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci”, 244-245.

³⁹ Polat, *Millî Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*, 5.

⁴⁰ Karataş, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında”, 7.

⁴¹ Ekinci vd., “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 818-828.

yılda mı verecek?” Akademiye yönelik bu endişe, yetişmiş eleman, program ve maliyet yetersizliği nedeniyle Karataş⁴² ve Polat⁴³ tarafından da dile getirilmiştir. Bu durum, akademi eğitimlerinin kalitesi ve öğretmen yetiştirme sürecinin etkililiği konusunda soru işaretlerine ve akademiden lisans destekleyici ve geliştirici bir eğitim beklentisi olduğuna işaret etmektedir.

Akademi, öğretmen adaylarını lisans eğitimlerinin ardından tekrar öğrenci statüsüne koymakta, bu da adayların statü değiştirme ve mesleki rollerini gerçekleştirme beklentilerinin karşılanmasına veya gecikmesine neden olmaktadır. K22, yeni bir öğrencilik sürecini: *“Bunca yıl okuduktan sonra yine bir öğrencilik hayatına alınmak sıkıyor. Öğrencilik pozisyonundan artık kurtulmalıyız, öğretmenliğe geçmeliyiz.”* görüşüyle eleştirmiştir. Benzer şekilde araştırmalar, aday öğretmenlerin lisans sonrası adaylık eğitimlerine alınmayı mesleki özgüven eksikliği ve yetersizlik algısı şeklinde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.⁴⁴ Mevcut araştırma bulguları, adayların mesleki eğitimlerin gerekliliğiyle ilgili yeterli bir farkındalık düzeyine erişemediklerine yorumlanabilir.

1594| db

Akademiden mezun olmak için her dersten iki/üç sınava girmek, tekrar sınav kaygısının yaşanmasına ve istihdam endişesine neden olmaktadır. K25, kaygılarını şöyle açıklamıştır: *“Eskiden KPSS’yi kazandın mı öğretmen oluyordun. Ama artık akademiye kazanmak yeterli değil; öğretmen olacak mısın, elenecek misin belli değil, güvencemiz olmayacak. Tekrar eğitim, sınav, stres yaşamaktan yorulduk.”* Araştırmalar, adaylık sürecinde yapılan sınavların öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin artmasına, özgüven eksikliğine, değersizlik, bıkkınlık ve kırgınlık gibi duyguları hissetmelerine neden olduğunu göstermektedir.⁴⁵ Bu bağlamda akademiyle birlikte öğretmen adaylarının tekrar sınav sürecine girmeleri baskı, stres ve akademik tükenmişliğe neden olabilir. Bu da akademiye güvenin azalmasına, motivasyonunun düşmesine ve gelecek kaygısının artmasına yol açabilir.

⁴² Karataş, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında”, 6-7.

⁴³ Polat, *Milli Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*, 9-10.

⁴⁴ Fehmi Demir - Barış Yaman, “Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri (Batman İli Örneği)”, *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi* 16/31 (2019), 6-7.

⁴⁵ Arslan, “Türkiye’de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi”, 362.

2.1.2. Gerekli

Katılımcılar, odak grup görüşmelerinde akademinin çeşitli avantajları üzerinde durmuşlardır. Katılımcıların akademiyle ilgili olumlu görüşlerinin, akademinin kurulmasına yönelik bir istekten çok, akademinin olası sonuçları hakkındaki kanaatlerini yansıttığı belirlenmiştir. Katılımcıların akademiye yönelik olumlu görüşleri kodlanarak Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Gerekli Kategorisine Yönelik Görüşler

Kategori	Kod	f
Gerekli	Mesleki bilgi, beceri ve gelişim	20
	Ön hazırlık, tecrübe, deneyim kazanma	16
	Uzmanlaşma	9
	Formasyona yoğunlaşma, verimlilik	6

Odak grup görüşmelerinde akademinin öne çıkan olumlu yönü, mesleki bilgi ve beceri kazandırılarak adayların mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı bulgusudur. Bazı katılımcılar şunları belirtmişlerdir: “İlköğretimden beri sınav odaklı eğitim aldığımız için öğretmenliğe yönelik birçok eksikliğimiz oluyor. Akademide sadece öğretmenlikle ilgili bilgi öğretilmesi için bu eksikliğimiz giderilecektir.” (K7), “Daha bilgili, kaliteli öğretmenler atanacaktır.” (K26). Adaylık eğitimiyle ilgili bu olumlu görüş, literatürdeki araştırma bulgularıyla örtüşmekte olup⁴⁶ Akademi, öğretmenlikle ilgili eksiklikleri tamamlama ve öğretmenliğe daha donanımlı hazırlanma açısından bir fırsat olarak değerlendirilmektedir.⁴⁷ Bu durum da akademinin amaçlarıyla desteklenmektedir.⁴⁸

Akademi, öğretmen adaylarına pedagojik bilgi ve becerilerini uygulamalı eğitimler aracılığıyla pekiştirme ve deneyim kazanma fırsatı vermektedir. Mesleki tecrübeyle ilgili şunlar paylaşılmıştır: “Sahada aktif olacağımız için öğretmenlikten önce bir ön hazırlık olacak.” (K14), “Önceden yapacağımız uygulamalarla öğrencinin karşısına ilk etapta daha tecrübeli, deneyimli bir öğretmen olarak çıkacağız.” (K27). Bulguyu destekler şekilde araştırmalar, uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini pekiştirdiğini⁴⁹

⁴⁶ Ulubey, “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi”, 490.

⁴⁷ Polat, *Millî Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*, 8; Karataş, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında”, 5.

⁴⁸ ÖMK, md. 26.

⁴⁹ Yemenici, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci”, 244.

ve akademinin de buna katkı sağladığını ortaya koymaktadır.⁵⁰ Öğretmenliğin kuramsal bilginin yanında uygulama ve deneyimle pekiştirilen bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda,⁵¹ akademinin bu ihtiyacı karşılamaya yönelik bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Bu da akademinin kuruluş amaçlarıyla örtüşmektedir.⁵²

Akademi, ilahiyat eğitiminin çok yönlülüğünden ziyade öğretmenlik mesleğine odaklanma fırsatı sunarak uzmanlaşma imkânı vermektedir. Bu durum şöyle izah edilmiştir: “İlahiyatta isteyen Diyanete veya Milli eğitime gidebiliyor. Hocam, tıpta dahiliye, kardiyo, nöroloji diye bölümde uzmanlaşıyor ya işte akademi, öğretmen olmak isteyenlere uzmanlık fırsatı veriyor.” (K1), “İlahiyattayken adam imam, vaiz, Kur’an Kursu hoca olmak istediği için öğretmenliğe emek vermez ama akademiye gittiğinde ilgisini, enerjisini tamamen buna vermek zorunda.” (K22). İlahiyat fakültesi, aynı müfredatla Diyanet ve MEB’e aday yetiştirdiği için branşlaşma ve ihtisaslaşmayı sağlayamadığı gerekçesiyle eleştirilmektedir.⁵³ İlahiyatın çok yönlü eğitim yapısına karşın Akademi, öğretmenliğe odaklanarak mesleki uzmanlaşmayı teşvik etmektedir.⁵⁴ Bu bağlamda akademinin, ilahiyatın meslek alanlarına göre bölümlere ayrılması gerektiği yönündeki talep ve gereksinimlerini karşılamaya katkıda bulunduğu söylenebilir.

İlahiyattaki alan derslerinin yoğunluğuna karşın akademide formasyona daha fazla yoğunlaşacağı ve eğitimlerin alan uzmanları tarafından verileceği düşüncesi, Akademide formasyon eğitiminin daha verimli olacağı ve lisans eksikliklerini tamamlayacağı beklentisini doğurmaktadır. Yoğunlukla ilgili K24: “İlahiyatta her dönem 12-13 ders vermek zorundayız. Belki formasyon derslerinde kendimizi geliştirmek istiyoruz ama yoğunluktan buna fırsat olmuyor. Akademide tüm vaktimizi formasyona ayıracağımız için daha verimli olacaktır.”, eksiklikleri tamamlamayla ilgiliyse K9: “Geçen seneye kadar formasyon derslerine alan hocalarımız giriyordu. Tamam formasyon derslerini aldık ama o dersleri nasıl aldık, verimli oldu mu? Akademi-

⁵⁰ Karataş, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında”, 5; Polat, *Milli Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*, 8.

⁵¹ Reese, “Bringing Effective Professional Development To Educators”, 35-40.

⁵² ÖMK, md. 10.

⁵³ Nevzat Aşıkoğlu, “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2005), 7.

⁵⁴ ÖMK, md. 27.

de işin uzmanları formasyonu anlatacakları için eksikliklerimizi gidermek için bir fırsat olabilir.” görüşünü dile getirmiştir. Mevcut bulguyu destekler nitelikte araştırmalar, ilahiyattaki alan derslerinin yoğunluğu nedeniyle formasyon derslerinin yeterli düzeyde işlevsellik kazanamadığını, formasyona yeterince zaman ve enerji ayıramadığını ve adaylık eğitimlerinin formasyon eksikliklerinin tamamlanmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır.⁵⁵ Akademi- de, alan uzmanlarının formasyon eğitimlerine odaklanarak öğret- men adaylarının pedagojik yeterliliklerini geliştirmeleri öngörül- mektedir.⁵⁶ Bu da akademinin formasyon eksikliklerini tamamlama amacının⁵⁷ alanda olumlu karşılandığını göstermektedir.

2.2. Beklentiler

Katılımcıların Milli Eğitim Akademisi'ne yönelik önerileri belir- lenmiş olup “beklentiler” teması altında toplanmıştır. Katılımcı bek- lentilerinin, akademinin geliştirilmesine yönelik istekler, akademiye ilişkin sorunlar ve mesleki gelişimin desteklenmesine dair görüşler çerçevesinde şekillendiği belirlenmiştir. Beklentiler; “ders”, “süre”, “paydaş”, “sınama” ile “barınma ve mali koşullar” kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Ulaşılan bulgular, kategoriler başlığı altında aşağıda incelenmiştir.

2.2.1. Ders

Katılımcılar, akademideki müfredatla ilgili çeşitli beklentiler içerisinde olup, bu beklentiler kodlanarak Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Derslere Yönelik Beklentiler

Kategori	Alt Kategori	Kod	f	
Ders	İletişim ve Kişisel Gelişim	Diksiyon/hitabet, iletişim, güzel konuşma	24	
		Âdâb-ı muâşeret, ahlak	9	
		Güzel yazı, ebru, hat, tezhip	6	
		Dil	3	
		Yapay zekâ, teknoloji	2	
	Uygulama/Staj		Uygulama/staj ağırlıklı eğitim	26
	Mevzuat		Okul işleyişi, resmi işlemler	7

⁵⁵ Yemenici, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmen- lerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci”, 247.

⁵⁶ Polat, *Milli Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*, 7.

⁵⁷ ÖMK, md. 27.

Katılımcılar, iletişim becerileri ile kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla hitabet, ahlak, yazı, dil ve teknoloji derslerinin akademi programlarında bulunmasının önemli olduğunu düşünmektedirler. Bazı beklentiler şöyle kaydedilmiştir: “Diksiyon, hitabet gibi dersler olmalı.” (K11), “Âdâb-ı muâşeret, edep ve zarafet dersleri olsun.” (K21), “Güzel yazı, hat, ebruyla ilgili.” (K22), “İngilizce, Arapça eğitimi...” (K27), “Yapay zekâ, teknoloji olabilir.” (K9). Katılımcıların iletişim ve kişisel gelişim derslerine ilişkin talepleri, DKAB ve imam hatip aday öğretmenlerinin adaylık eğitimlerine ilişkin beklentileriyle uyumaktadır.⁵⁸ Din öğretimi öğretmenlerinin konu alanı bilgisinin yanı sıra iletişim, dil, sanat, teknoloji gibi becerilere de sahip olmaları beklendiğinden,⁵⁹ adayların kişisel gelişim derslerine yönelik beklentileri buna katkı sağlayabilir.

Katılımcılar, akademide uygulama/staj derslerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bazı katılımcı istekleri şöyle kaydedilmiştir: “Öğretmenlik sahada öğrenilir. Akademide daha çok sahada olmalıyız.” (K2), “İlahiyatta zaten yeteri kadar teori gördük. Uygulama, pratik ağırlıklı olsun.” (K17). Literatürde, aday öğretmenlerin adaylık sürecinde uygulamaların daha kapsamlı ve yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik talepleri,⁶⁰ katılımcıların beklentilerini desteklemektedir. Adaylıktaki uygulamalı eğitimler, öğretmen adaylarının sahaya daha iyi hazırlanmalarına, teorik bilgilerini pratiğe aktarmalarına ve eğitim sürecine daha hızlı uyum sağlamalarına katkıda bulunmaktadır.⁶¹

Resmi işlerle ilgili mevzuatın öğretilmesi gerektiğine yönelik de bir istek bulunmaktadır. Mevzuatla ilgili K23: “Okuldaki resmi işlemlerin nasıl yapılacağıyla ilgili, haklarımızla, görevlerimizle ilgili dersler olabilir.” sözleriyle beklentisini dile getirmiştir. Araştırmalar, aday öğretmenlerin öğretmenlik mevzuatına ilişkin eksiklikler taşıdıklarını⁶² ve bu eksikliklerin atanma sonrasında resmi iş ve işlemlerin yürütülmesinde çeşitli sorunlara yol açtığını ortaya koymakta-

⁵⁸ Tuncay Ceylan, “Dkab ve İmam-Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile İlgili Görüşleri”, *Bilimname* 51 (2024), 529-536.

⁵⁹ Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, 35-50.

⁶⁰ Ulubey, “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi”, 490.

⁶¹ Hoy - Woolfolk, “Socialization Of Student Teachers”, 281-285.

⁶² Yemenici, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci”, 242.

dır.⁶³ Bu noktada, akademiye memuriyete ve öğretmenlik mevzuatına yönelik derslere yer verilmesi, olası sorunların giderilmesine katkı sağlayabilir.

2.2.2. Süre

Katılımcılar, akademi süresinin daha kısa tutulması gerektiğiyle ilgili beklenti içerisinde olup bu beklentileri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Akademi Süresine Yönelik Beklentiler

Kategori	Alt Kategori	Kod	f
Süre	Akademi	6 ay	16
		8 ay	5
		4 ay	3
		10 ay	2
		3 ay	1
		2 ay	1
	İlahiyat/Lisans	Kısaltılmalı	19
		Entegre edilmeli	5

Katılımcılar, akademinin 6 ay olması gerektiğini sıkça vurgulamakla birlikte; 8, 4, 10, 3 ve 2 ay sürelerini de önermektedirler. Bazı öneriler şöyle kaydedilmiştir: “5 yıl zaten ilahiyat görmüşüz, 6 ay yeterli, pekiştirilir.” (K1), “8 ay, o da uygulama.” (K4), “2 ay, çok bile.” (K28). Akademinin uzun sürmesi, lisans süresinin kısaltılmasıyla telafi edilebileceği görüşü de sıkça dile getirilmiştir. Lisans süresiyle ilgili şunlar önerilmiştir: “O zaman ilahiyatı 2 veya 3 yıl azaltsınlar.” (K16), “Akademiye, lisansa eklesinler; iki yıl, iki yıl şeklinde.” (K20). Katılımcı beklentileriyle paralel olarak, önceki uygulamalarda adaylık eğitimi süresini uzun gören aday öğretmenler, adaylık süresinin kısaltılmasını⁶⁴ ve/veya lisans eğitimine dahil edilmesini talep etmişlerdir.⁶⁵ Araştırmalarından, adaylık sürecinin kısaltılmasına yönelik aday beklentilerinin yeni uygulamada da karşılanmadığı söylenebilir.

⁶³ Ekinci vd., “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 827.

⁶⁴ Ulubey, “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi”, 493.

⁶⁵ Kozikoğlu - Soyalp, “Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, 943.

2.2.3. Paydaşlar

Milli Eğitim Akademisi'ndeki eğitsel faaliyetler, eğitim görevlileri, uygulama öğretmenleri ve öğretmen aday paydaşlarınca gerçekleştirilecektir.⁶⁶ Katılımcıların, paydaşlarla ilgili beklentileri belirlenerek Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Paydaşlara Yönelik Beklentiler

Kategori	Alt Kategori	Kod	f
Paydaş	Eğitim Görevlileri	Alan uzmanı akademisyen	25
		Adil	24
		Formasyon, iletişim	19
		Rehberlik	9
		Güncel yaklaşım	2
	Uygulama Öğretmenleri	Tecrübe, güncellik	26
		Uzman	25
		Adil, objektif	24
		İletişim, formasyon	22
		İlgi, empati, destekleyici	18
		Sistem bilgisi	9
		Branş uygunluğu	7
		Gönüllülük	3
		Güncellik	1
	Öğretmen Adayları	Muafiyet	28
		Mesleki yetkinliğin tanınması, kabul görme	25
		İş tanımı	9

1600 | db

Katılımcılar, akademide eğitim verecek akademisyenlerden uzman, adil, formasyon, rehber ve güncellik niteliklerini aramaktadırlar. Bazı beklentiler şöyle kaydedilmiştir: “*Profesörler, doçentler olsun... Dersin uzmanı olmalı. Mesela tefsir hocası materyal anlatmasın.*” (K26), “*Tarafsız, adil, objektif...*” (K8), “*Formasyon eğitimi alması şart.*” (K18), “*Koçluk yapabilir.*” (K5), “*Eğitimdeki gelişmeleri takip etmeli, Maarif Modeli mesela.*” (K25). Eğitim görevlilerine ilişkin katılımcı beklentileri, aday öğretmenlerin adaylık eğitimlerini veren eğitimcilerde aradıkları niteliklerle benzerlik göstermektedir.⁶⁷ Bakanlık, eğitim görevlilerinin öğretim üyeleri arasından görevlendirileceğini belirtilerek,⁶⁸ adayların beklentilerini kısmen karşılamıştır. Fakat alan uzmanlığının yanı sıra öğretmen adaylarının; pedagojik formasyon, rehberlik, mesleki yeterlilik ve güncellik gibi

⁶⁶ ÖMK, md. 10.

⁶⁷ Ceylan, “Dkab ve İmam-Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile İlgili Görüşleri”, 529-230.

⁶⁸ ÖMK, md. 30.

niteliklere sahip eğitimciler tarafından yetiştirilmeleri verimliliği artırmaktadır.⁶⁹ Bu nedenle eğitim görevlilerinin seçilmesinde sözü edilen çeşitli niteliklerin de gözetilmesi önem taşımaktadır.

Katılımcılar, uygulama öğretmenlerinin tecrübeli, uzman, adil, iletişimi güçlü, ilgili, aynı branştan, gönüllü, güncel ve sistem bilgilerinin olmasını istemektedirler. Bazı katılımcı istekleri şöyledir: *“Tecrübeli olsun ama yaşlı olmasın, çünkü bizi anlamayabilirler.”* (K6), *“Bilgili olmalı, ilgisini göstermeli, hoşgörülü, tarafsız olmalı, bizimle empati kurmalı.”* (K22), *“Din kültürü veya imam hatip öğretmeni olması şart. Diyelim staj hocam matematik öğretmeni oldu; beni anlayamaz ki, ne kadar faydalı olabilir?”* (K5), *“Meslektaşız, üslubu düzgün olmalı.”* (K18), *“Gönüllü.”* (23), *“Akademi sistemini iyi bilmeli.”* (K20), *“Güncelliği takip etmeli.”* (K2). Bulguyu destekler mahiyette, aday öğretmenler uygulama öğretmenlerinin benzer niteliklere sahip olmalarını istemiş;⁷⁰ bu konudaki eksiklikleri nedeniyle pratikte verimsizlik, değersizlik, dışlanma, düşük not gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamışlardır.⁷¹ Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının mesleki anlayış, tutum ve gelişimleri üzerindeki belirleyici olduklarından,⁷² uygulama öğretmenlerinin nitelikli, iletişimi kuvvetli, gelişime açık, gönüllü, aynı branştan, adil, sisteme hakim, empati duygusu gelişmiş kişilerden seçilmesi sürecin verimliliğini arttıracaktır.⁷³ Fakat ilgili Kanun'da uygulama öğretmenlerinin aynı branştan uzman veya başöğretmenlerden, bunların bulunmaması durumunda ise farklı branştan ve hizmet süresine göre seçileceği belirtilmiştir.⁷⁴ Bu durum, adayların uygulama öğretmenlerine yönelik beklentilerinin genellikle karşılanmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

İlahiyatta formasyon aldıkları için katılımcıların çoğunluğu Akademiden, katılımcıların bazıları ise formasyon derslerinden muaf tutulmak istemektedirler. Bazı istekler şöyle kaydedilmiştir:

⁶⁹ Ekinci vd., “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 818-828.

⁷⁰ Yemenici, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci”, 244.

⁷¹ Rabia Sarıca - Esen Turan Özpolat, “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri (Gaziantep-Osmaniye İlleri Örneği)”, *Tarih Okulu Dergisi* 37 (2018), 202.

⁷² Guskey, “Professional Development and TeacherChange”, 381-382.

⁷³ Ekinci vd., “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 802.

⁷⁴ ÖMK, md. 10.

“Ya lisansta ya da akademide formasyon verilsin, her ikisinde olmasın... Maden bu dersleri ilahiyatta gördük akademide bize neden tekrar veriliyor? Bize muafiyet hakkı tanınmazsa haksızlık olur.” (K6), “Formasyon derslerinden muaf olalım, bunları lisansta boşuna mı alık?” (25). Literatürde, formasyonun hem lisansta hem de akademide verilmesi lisans eğitiminin görev tanımını belirsizleştirmesine, yok sayılmasına yol açması veya eğitim sistemine entegrasyonu zorlaştırması nedeniyle eleştirilmektedir.⁷⁵ Bu çerçevede formasyonun lisansta ve akademide verilmesi, öğretmen yetiştiren fakülte-lerin meşruiyetlerinin sorgulanmasına, bunlara yönelik ilgi, istek ve motivasyonun düşmesine neden olduğu söylenebilir.

Katılımcılar, akademide öğretmen olarak kabul edilmek, değer görmek ve iş tanımlarının yapılmasını istemektedirler. Bazı beklentiler şöyle kaydedilmiştir: “Stajyer öğrenci yerine koymasınlar, bize öğretmen gözüyle baksınlar.” (K1), “Görevimiz neyse sadece onu yapalım. Stajdaki gibi yapamadıkları işleri bizlere yüklemesinler.” (K28). Benzer şekilde aday öğretmenler, adaylık sürecinde sorumlulukları dışında kendilerine görev verilmesi ve öğrenci muamelesi gösterilmesi nedeniyle; mesleki yeterliliklerinin tanınmasını ve görev tanımlarının netleştirilmesini istemişlerdir.⁷⁶ Araştırmalardan, adaylık sürecinde adaylara gösterilecek yaklaşımın değersizlik, dışlanmışlık, yetersizlik ve mesleki ikilem gibi sorunlara neden olabileceği düşünülmektedir.

2.2.4. Sınama

Katılımcıların, akademinin değerlendirme mekanizmasına yönelik beklentileri kodlanarak Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sınamaya Yönelik Beklentiler

Kategori	Alt Kategori	Kod	f
Sınama	Teorik/uygulama	Ek sınav, dönem uzatma, kalma	23
		Liyakat, yeterlilik, ehliyet	18
		Objektiflik, tarafsızlık, adillik	13
	Atanma	KPSS/AGS etkisi	15

⁷⁵ Polat, *Milli Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*, 9-10; Karataş, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında”, 6.

⁷⁶ Yemenici, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci”, 248.

Katılımcılar, sınavlardan başarısız olan adayların akademiden atılması yerine ek sınav yapılmasını, dönem uzatılmasını veya ders-ten kalmasını önermektedirler. Bazı beklentiler şöyle kaydedilmiştir: “Bütünleme gibi bir sınav olabilir.” (K17), “Dönem uzatılın, ders-ten kalınsın ama atılma olmasın.” (K20). Katılımcı beklentileriyle paralel olarak aday öğretmenler, adaylık yazılı/sözlü sınavlarından başarısız olanların memuriyetle/öğretmenlikle ilişkilerinin kesilme-yip kendilerine bir hak daha verilmesini istemişlerdir.⁷⁷ Atılma kri-teri, kaygı, stres ve endişeye neden olduğundan;⁷⁸ adayların psiko-lojik sağlığını, mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Bu durum da atılma kriterinin, eğitsel değerinin sorgu-lanmasına neden olmaktadır.

Katılımcılar, değerlendiricilerin yeterliliklerinden ve tarafsızlık-larından endişe duyduklarından verilecek notların güvenilirliğini sorgulamaktadırlar. Bu nedenle katılımcılar, değerlendiricilere ölç-me değerlendirme eğitimlerinin verilmesini ve sınavların tarafsız bir yaklaşımla yapılmasını istemektedirler. Bazı talepler şöyle açıklan-mıştır: “Acaba bizi değerlendirenler ne kadar yeterli?... Bizi değerlen-direcek hocaların da eğitimden geçmesi gerekiyor ki keyfi, eksik veya yanlış not vermesinler.” (K10), “Torpil yapan her türlü yapar; okul müdürü, öğretmen ve eğitim hocasına ulaşır, torpilini değerlendirme-de gene yapar. Bu engellenmeli.” (K15). Literatürde, aday öğretmen değerlendirme komisyonları ölçme değerlendirme yetersizlikleri nedeniyle eleştirilmiş; yaptıkları değerlendirmelerin güvenilirliği sorgulanmış⁷⁹ ve kendilerine ölçme değerlendirme eğitimi verilmesi istenmiştir.⁸⁰ Sözlü/uygulama sınavlarda değerlendiricilerin yeterli-likleri ve kişisel yaklaşımları belirleyici olduğundan,⁸¹ değerlendi-ricilerin bu konudaki yetersizlikleri değerlendirme sürecinin objektif-liğini ve güvenilirliğini zedeleyebilir. Sübjektif değerlendirmeler ise

⁷⁷ Topsakal - Duysak, “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmenlerin ve Diğer Paydaşların Görüşleri”, 631.

⁷⁸ M. Fuat Turgut, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları* (Ankara: Nüve Matbaası, 1977), 30-35.

⁷⁹ Ekinci vd., “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Da-nışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 819-820.

⁸⁰ Mehmet Yılmaz, “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum* 6/16 (2017), 152.

⁸¹ Turgut, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*.

öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumsuz etkilemekte ve güven duygularını zedelemektedir.⁸²

Eğitim kurumlarına atamaya esas puanların yalnızca akademi-deki puanlara göre belirlenmesi katılımcılar tarafından eleştirilmek-te; katılımcılar, MEB-AGS puanlarının da atanmaya yüzdelik olarak eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öneriler şöyle kaydedil-miştir: “Onca emek vermişiz, KPSS (MEB-AGS) puanı mutlaka atama puanına yüzde olarak eklemeliler, yoksa KPSS’ye niye girdik.” (K4), “%50 KPSS, %50 Akademideki puanlar eşit olarak hesaplanmalı. Akademi sınavlarında torpil olabilir.” (K21). Merkezi sınavlar teorik bilgiyi, akademi değerlendirmeleri ise uygulamayı ölçtüğünden aday öğretmenlerin bu talepleri, atama sürecinde hem teorik bilgi birikiminin hem de pratik deneyimin dengeli bir yaklaşımla değer-lendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca akademideki değer-lendirme sınavlarına yönelik güven eksikliğinin bu beklentinin oluşmasında/şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

2.2.5. Barınma ve Mali Koşullar

Akademi bünyesinde, gerekli görülen yerlerde eğitim ve uygu-lama kurumları açılacak ve akademiye kazanan adaylara bazı mali haklar sağlanacaktır.⁸³ Katılımcıların akademinin barınma ve mali koşullarıyla ilgili beklentileri belirlenip Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Barınma ve Mali Koşullara Yönelik Beklentiler

Kategori	Alt Kategori	Kod	f
Barınma ve Mali Koşullar	Barınma, Dona-num ve Etkinlik	Yurt/pansiyon, iaşe, lojman	28
		Yaygınlık, genellik	18
		Ulaşılabilirlik, imkân	10
		Akademik ortam çeşitliliği, disiplinler arası etkileşim	17
		Branş bazlı eğitim, alan uzmanlığı	9
		Sosyal faaliyetler, kültürel etkinlikler	6
	Ücret/Maaş	Yüksek maaş, ücrette eşitlik	28
		Ek ders	11

⁸² Arslan, “Türkiye’de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmen Perfor-mans Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi”, 369.

⁸³ ÖMK, md. 14-15.

Barınma imkânlarının sağlanmasını isteyen katılımcılar, artan fiyatlar, geçim sıkıntısı ve kira fiyatlarının yüksek olmasını gerekçe göstererek akademinin yatılı olmasını; evli bireyler için de lojman imkânının sağlanmasını istemektedirler. Bazı öneriler şöyle dile getirilmiştir: “Yatılı olması gerekir, yiyecek, içecek, ısınma bunlar karşılanmalı. Kiralar yüksek, masraflar çok olur.” (K26), “Evli olanlarımız için lojman imkânı verilebilir.” (K2). Katılımcıların çoğunluğu akademinin her ilde açılması gerektiğini önerirken, bazı katılımcılar imkânların çok olduğu büyükşehirlerde olmasını önermektedirler. Aynı gruptaki katılımcılar, Akademi’nin yerleşim yeriyle ilgili zıt önerilerini şöyle tartışmışlardır: “Her ilde akademi olmalı, artık memleketimizde kalalım.” (K26), “Ama hocam bu mümkün olmaya-bilir; masraflı olur, bence buna gerek de yok. Daha fazla ilde olsun ama imkânı çok olan büyükşehirlerde olsun. Bu öğrenciye daha fazla fırsat sağlar.” (K24). Bakanlık, 81 ilde akademinin açılmayabileceğini, ilk etapta MEB Hizmet İçi Eğitim Merkezleri’nin akademi olarak dönüştürüleceğini ve öğretmen adaylarına konaklanma imkânlarının verilebileceğini açıklamıştır.⁸⁴ Mevcut durumda 8 ilde (İstanbul, Ankara, Aksaray, Erzurum, Mersin, Rize, Yalova, Tokat) Hizmet İçi Eğitim Merkezi bulunmaktadır.⁸⁵ Bir dönemdeki öğretmen atamaları dikkate alındığında (10-20 bin), eğitim merkezlerinin yetersiz kalacağı ön görülebilir. Bu görüşü destekler mahiyette barınma, donanım ve yetişmiş eleman ihtiyacı karşılanmadan akademinin kurulması, araştırmacılar tarafından da önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir.⁸⁶ Araştırmalar, barınma, eğitim ortamı ve çevre koşullarının öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.⁸⁷ Bu anlamda imkânlara kolay erişilebilen, yeterli barınma olanakları sunan ve gelişmiş öğretim teknolojileriyle desteklenen öğrenme ortamları, nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesini, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artırmakta, kuruma ve mesleğe bağlılığı da olumlu yönde etkilemektedir.⁸⁸

⁸⁴ Millî Eğitim Bakanlığı MEB, “Öğretmen Atamalarında KPSS ve Mülakat Kalkıyor: Bakan Tekin Milli Eğitim Akademisi Hakkında Bilinmeyenleri Anlattı” (28 Ocak 2025).

⁸⁵ Millî Eğitim Bakanlığı MEB, “Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri - Tanıtım” (03 Eylül 2024).

⁸⁶ Karataş, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında”, 6-7; Polat, *Millî Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*, 9-10.

⁸⁷ Mehmet Korkmaz, “İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları”, *Bilimname* 35 (2018), 198-200.

⁸⁸ Tuğba Yanpar Yelken, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Ankara: Anı Yayınları, 2012), 73-76.

Katılımcılar, farklı branşlardaki adayların aynı akademide bulunmasını disiplinler arası etkileşimi sağlayacağı gerekçesiyle desteklemekte; bu amaçla alan derslerinin farklı, formasyon derslerinin ise ortak verilmesini istemektedirler. Ortam çeşitliliği ilgili K12 şunları önermiştir: *“Akademiler karışık olsun ki artık farklı branştaki insanları da görelim, çünkü hep ilahiyat ortamını gördük. Farklı branştakilerin eğitimi, hayatı, dini nasıl yorumladıklarını görmedik... Formasyon dersleri ortak, alan dersleri ise branşlara göre farklı verilsin”*. Disiplinler arası eğitim ve etkileşimin, öğretmenlerin eleştirel ve çok yönlü düşünme becerilerini artırdığı ve mesleki kimliğin gelişimine katkı sağladığı yönündeki araştırma bulguları,⁸⁹ katılımcıların bu görüşlerini desteklemektedir. Okullarda, öğretmenler arasında eğitsel işbirliği ve uyumun yeterli düzeyde olmadığı dikkate alındığında;⁹⁰ katılımcıların bu istekleri, adayların kurumsal ve sosyal uyumu ile işbirliği açısından desteklenebilir.

Katılımcıların bir kısmı öğretimin branşlara göre farklılaştığını gerekçe göstererek hem alan hem de formasyon eğitimlerinin branşlara göre farklı olması gerektiğini istemektedirler. K7, branş bazlı eğitimi şöyle gerekçelendirmiştir: *“Tüm derslerin içerikleri farklı, alan dersleri gibi formasyon dersleri de branşa göre farklı verilmeli. Mesela okullarda namazı anlatacağım için akademide bana namazı etkili öğretme tekniği, materyali öğretilmeli; ama bir fen hocası ayrı konu anlatacağı için ona da ayrı öğretilmeli.”* Her branşın içeriği, işlenişi ve gereksinimleri farklı olduğundan öğretmenlerin kullanacağı yöntem-teknik, materyal, ölçme değerlendirme aracı/tekniki farklılaşabilir.⁹¹ Bu nedenle formasyon eğitimlerinin de branşlara göre verilmesinin daha verimli olacağını saha araştırmaları ortaya koymaktadır.⁹²

Bazı katılımcılar, akademide piknik, şehir gezisi, tiyatro, sinema gibi sosyal ve kültürel etkinliklerin de yapılabileceğini önermektedirler. Etkinliklerle ilgili şunlar dile getirilmiştir: *“Şehri tanıtıcı*

⁸⁹ Topsakal - Duysak, “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmenlerin ve Diğer Paydaşların Görüşleri”, 630.

⁹⁰ Mehmet Özdoğru, “Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri”, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 12/23 (2021), 133-136.

⁹¹ Süleyman Akyürek, *Din Eğitimi, Model-Strateji-Yöntem ve Teknikler* (Ankara: Nobel Akademik Yayınları, 2019), 10-15.

⁹² Fatih Çınar, “Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/46 (2016), 504-509.

geziler, piknikler olabilir.” (K27), “Sinemaya, tiyatroya katılabiliriz.” (K11), “Futbol, voleybol, tenis turnuvaları olabilir.” (K13). Yapılan araştırmalarda, adaylık eğitimi süreçlerinde gerçekleştirilen kitap okuma, film izleme, şehir kimliği tanıma, gezi vb. etkinliklerin aday öğretmenlerin mesleğe ve MEB’e aidiyetlerini geliştirdiği ve mesleki motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir.⁹³ Buna göre akademide sosyal ve kültürel etkinliklerin gerçekleştirilmesi, eğitsel amaçların başarısı açısından bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılar, verilen ücretin yetersiz olduğunu gerekçe göstererek kendilerine bir öğretmen maaşı verilmesini ve girdikleri derslerin ek ders ücretini almak istediklerini vurgulamışlardır. Ücretle ilgili şunlar önerilmiştir: “Hocam artık kazanıp öğretmen olmuşum o ne ücret! Bugün öğretmenler bile zor geçiniyorken niye onların yarısı maaş alıyoruz? En az bir öğretmen maaşı verilmeli...” (K9), “Öğretmenler gibi bize de ek ders ücretlerimizi versinler.” (K16). Ücretlerin yetersizliği ve yükseltilmesiyle ilgili bu beklenti araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir.⁹⁴ Akademide öğretmen adaylarına her ay (23.310) gösterge rakamının memur aylık katsayısı ile çarpımı sonucu bulunacak tutarda ücret ödenecek olup,⁹⁵ mevcut durumda bu yaklaşık 23.000 Türk Lirasıdır. Araştırma bulguları ve mevcut koşullar dikkate alındığından bu ücretin yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Oysaki eğitime devam eden adayların yeterli ekonomik destek almaları akademik başarılarını olumlu etkileyerek eğitime ve mesleğe bağlılıklarını artırmakta, aksi durumsa motivasyon düşüklüğüne ve profesyonel gelişimin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.⁹⁶

db | 1607

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, din öğretimi öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi'ne yönelik görüşleri üzerinde yapılan analizde şu iki temaya ulaşılmıştır: gereklilik ve beklentiler. Gereklilik teması gereksiz ve gerekli kategorilerinde; beklentiler teması ise ders, süre, paydaş, sınama, barınma ve mali koşullar kategorilerinde sınıflandırılmıştır.

⁹³ Ulubey, “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi”, 488.

⁹⁴ Karataş, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında”, 7.

⁹⁵ ÖMK, md. 14.

⁹⁶ Ekinci vd., “Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 820-822.

Öğretmen adayları, eğitsel, sosyal, ekonomik, toplumsal ve psikolojik alanlara ilişkin çeşitli gerekçeler öne sürerek akademinin kurulmasını dezavantajlı bir durum olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin beklentilerin karşılanmaması, akademiye karşı olumsuz bir algının gelişmesine ve akademiyle birlikte yapılan değişikliklere karşı direnç gösterilmesine neden olmuştur. Bu durum akademinin, mesleğe, ilahiyata, MEB'e ve eğitime karşı olumlu bir tutumu geliştireceği beklentisinin,⁹⁷ yeterli düzeyde karşılık bulmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, akademinin içerik, işleyiş ve kurumsal açıdan mesleki bilgi, beceri, tutum ve yeterliliklerin uygulamalı bir şekilde kazanılmasına fırsat vereceğini düşünmektedirler. Akademinin önemli amaçlarından biri, öğretmen adaylarını meslek öncesi dönemde uygulamalı eğitimlerle yetiştirmektir.⁹⁸ Bu açıdan akademinin, öğretmen yetiştirme modellerinden uygulamalı modele uygun olduğu söylenebilir. Uygulamalı model, öğretmen adayı yetiştirme süreçlerinde uygulamaya ağırlık verme, mesleki gözlem yapma, model alınacak örnekler sunma ve çeşitli bilgi, beceri ve davranışları uygulamalı sunma özellikleriyle öne çıkmaktadır.⁹⁹ Bu yönüyle akademinin, öğretmen adaylarının mesleki tecrübelerini artırma, mesleki adaptasyonlarını kolaylaştırma ve pratik yönlerini güçlendirme açısından bir fırsat olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları, akademide mesleki ve kişisel gelişimi destekleyici derslerin olması, akademi süresinin kısaltılması, eğitim görevlilerinin alan uzmanı olması, değerlendirme süreçlerinin objektif kriterlere uygun yapılması ile barınma ve mali koşulların iyileştirilmesi yönünde beklenti içerisindedirler. Akademiye yönelik olumsuz bir algı olsa da bu beklentiler, öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. Bu durum, akademinin Türkiye'deki öğretmen yetiştirme yaklaşımında anlayış değişikliği için bir fırsat sunduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu kapsamda, öğretmen yetiştirme süreçlerinde uzun süre kullanılan geleneksel yaklaşımdaki her şeyi bilen öğretmen yetiştirme yaklaşımı yerine; günümüzde uygulanan yapılandırıcı yaklaşımdaki

⁹⁷ ÖMK, md. 26.

⁹⁸ ÖMK, md. 10.

⁹⁹ Alain Marchive, "La Modélisation Dans La Formation Des Enseignants, De La Leçon Modèle Au Modèle De La Leçon", *Recherche et Formation* 42 (2003), 145-155.

öğrenen öğretmen yetiştirme anlayışının¹⁰⁰ akademiyle birlikte gerçekleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, lisans dönemi eğitimleri anlamında hizmet öncesi eğitim ve mesleğe atandıktan sonraki mesleki eğitimler kapsamındaki hizmet içi eğitim aşamaları şeklinde gerçekleştirilmiştir.¹⁰¹ Akademiyle birlikte ise öğretmen yetiştirme süreci, meslek öncesi eğitim imkânı sunan işe başlama eğitimleri şeklinde gerçekleştirilecektir.¹⁰² Akademinin, öğretmen yetiştirme süreçlerinde işe başlama eğitimleri çerçevesinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenmeyi öğrenme ve mesleki gelişimi sağlama fırsatı sunması beklenmektedir. Bu anlamda akademinin geliştirilmesine yönelik beklentilerin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu çerçevede akademinin geliştirilmesine yönelik olarak şunlar önerilebilir:

- Akademi süresi kısaltılabilir veya lisans süresiyle ilgili bir düzenleme yapılabilir.
- Akademiden atılma uygulaması yerine telafi sınavı, dersten kalma, dönem uzatma gibi daha yapıcı çözümler üretilebilir.
- Akademiyi tanıtıcı bilgilendirmeler yapılabilir.
- Adayların ekonomik kaygılarını giderici yeterli maddi destek sağlanabilir.
- Akademide psikolojik destek mekanizmaları oluşturulabilir (Psikolojik danışmanlık servisi, oryantasyon çalışmaları vb.).
- Akademideki ölçme değerlendirme süreçlerinin objektif bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için uzman kontrolü, kayıt, öğrenciye değerlendirme formunu gösterme gibi çeşitli stratejiler geliştirilebilir.
- Akademi programında, kişisel gelişimi destekleyecek ve okul mevzuatını uygulamalı olarak gösterecek derslere yer verilebilir.
- Öğretmen adaylık süreci için daha istikrarlı, tutarlı ve öngörülebilir bir sistem oluşturulabilir.

¹⁰⁰ Firdevs Güneş, “Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/3 (2016), 418-427.

¹⁰¹ Güneş, “Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri”, 414.

¹⁰² Güneş, “Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri”, 414.

- Mentorluk ve eğitim görevliliği için yeterlilikler belirlenerek, bu yeterliliklere sahip uygulama öğretmeni ve eğitimciler Akademide görevlendirilebilir.
- Öğretmen adaylarının Akademideki iş tanımları netleştirilebilir.
- Atamaya esas puan belirlemede MEB-AGS puanı yüzdelik olarak eklenebilir.
- Farklı branştaki öğretmen adaylarının aynı Akademide kalmaları sağlanabilir fakat alan ve formasyon derslerinde branş bazlı sınıflar oluşturulabilir.
- Akademide mesleki gelişimi destekleyici sosyal ve kültürel etkinlikler (şehir/kurum tanıtımı, gezi, film vb.) yapılabilir.
- Paydaşlara dayalı alan araştırmaları yapılarak, akademinin gelişimine yönelik sorunlar belirlenebilir.

1610| db Kaynakça

- Akyürek, Süleyman. *Din Öğretimi, Model-Strateji-Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları, 8. Basım, 2019.
- Arslan, Mehmet. "Türkiye'de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi". *Millî Eğitim Dergisi* 237 (2023), 349-388. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.992638>
- Aşıkoğlu, Nevzat. "İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk". *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2005), 1-10.
- Binbaşıoğlu, Cavit. *Öğretim Metodu ve Uygulama*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1974.
- Ceylan, Tuncay. "Dkab ve İmam-Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile İlgili Görüşleri". *Bilimname* 51 (2024), 515-557. <https://doi.org/10.28949/bilimname.1411940>
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. ed. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 4. Basım, 2018.
- Çınar, Fatih. "Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/46 (2016), 493-513.
- Demir, Fehmi - Yaman, Barış. "Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri (Batman İli Örneği)". *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi* 16/31 (2019), 1-8.
- Ekinci, Abdurrahman vd. "Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 52/3 (2019), 801-836. <https://doi.org/10.30964/auedfd.466469>
- Guskey, Thomas. "Professional Development and TeacherChange". *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 3/4/8 (2002), 381-391.
- Güneş, Firdevs. "Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/3 (2016), 413-435.

- Hoy, Wayne K. - Woolfolk, Anita E. "Socialization Of Student Teachers". *American Educational Research Journal* 27 (1990), 279-300.
- Karataş, İbrahim Hakan. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında". *Alanyazın* 5/1 (2024), 6-11.
- Korkmaz, Mehmet. "İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları". *Bilimname* 35 (2018), 175-216. <https://doi.org/10.28949/bilimname.380607>
- Kozikoğlu, İshak - Soyalp, Hayriye. "Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33/4 (2018), 934-952.
- Marchive, Alain. "La Modélisation Dans La Formation Des Enseignants, De La Leçon Modèle Au Modèle De La Leçon". *Recherche et Formation* 42 (2003), 143-159.
- Mayring, Philipp. *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. çev. Adnan Gümüş - M. Sezai Durgun. Baki kitabevi, 2000.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. "Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri - Tanıtım". 03 Eylül 2024. Erişim 06 Mart 2025. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-enstituleri-tanitim/icerik/633>
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. "Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı'nın Detayları Belli Oldu". 15 Kasım 2024. Erişim 05 Mart 2025. <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanligi-akademi-giris-sinavinin-detaylari-belli-oldu/haber/35428/tr>
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. "Öğretmen Atamalarında KPSS ve Mülakat Kalkıyor: Bakan Tekin Milli Eğitim Akademisi Hakkında Bilinmeyenleri Anlattı". 28 Ocak 2025. Erişim 05 Mart 2025. <https://www.yenisafak.com/gundem/milli-egitim-akademisi-nedir-ne-zaman-baslayacak-ogretmenlerin-milli-egitim-akademisi-hakkinda-bilmesi-gerekenlerbakan-yusuf-tekin-acikladi-4673114>
- Morgan, David L. *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage, 1997.
- Öcal, Mustafa. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*. Ankara: TDV Yayınları, 1990.
- Öğretmen MEB. "Yusuf Tekin Yaptığı Sunumda Öğretmen Akademisi Hakkında Bilgiler Verdi!" 26 Mayıs 2024. Erişim 05 Mart 2025. <https://www.ogretmenmeh.gov.tr/meb-haber/yusuf-tekin-yaptigi-sunumda-ogretmen-akademisi-hakkinda-bilgiler-verdi-h7863>
- Özdoğru, Mehmet. "Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri". *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 12/23 (2021), 125-147.
- Polat, Murat. *Millî Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Dönüşümü*. İstanbul: İLKE Yayın, 2024.
- Postholm, May Britt. "Teachers' Professional Development: A Theoretical Review". *Educational Research* 4/54 (2012), 405-429.
- Reese, Susan. "Bringing Effective Professional Development To Educators". *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)* 85/6 (2010), 30-50.
- Sarıca, Rabia - Özpolat, Esen Turan. "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri (Gaziantep-Osmaniye İlleri Örneği)". *Tarih Okulu Dergisi* 37 (2018), 186-217. <https://doi.org/10.14225/Joh1467>
- Topsakal, Cem - Duysak, Ahmet. "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmenlerin ve Diğer Paydaşların Görüşleri". *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi* 7/3 (2012), 625-639.
- Turgut, M. Fuat. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Nüve Matbaası, 1977.
- Ulubey, Özgür. "Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33/2 (2018), 480-502. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031014>

- Veenman, Simon. "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research* 54/2 (1984), 143-178.
- Yan, Hanbing. "Teacher training in China and a practical model: e-Training Community (eTC)". *Campus-Wide Information Systems* 26/2 (2009), 114-121.
- Yelken, Tuğba Yanpar. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayınları, 11. Basım, 2012.
- Yemenici, Ahmet. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci". *Amasya İlahiyat Dergisi* 16 (2021), 229-266. <https://doi.org/10.18498/amailad.887766>.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 6. Basım, 2008.
- Yılmaz, Mehmet. "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum* 6/16 (2017), 135-156.
- ÖMK, Öğretmenlik Mesleği Kanunu (Kanun No. 32696). 7528 (18 Ekim 2024). Erişim 05 Mart 2025. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7528&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

