

Eğitim Fakültelerinin Geleceği Bağlamında Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Akademisi Algıları¹

Perceptions of Prospective Teachers on the National Education Academy in the Context of the Future of Education Faculties

Burhan AKPINAR*

Ünal AKYÜZ**

Yusuf Celal EROL***

Taha Yasin AKYILDIZ****

Atıf:

Akpınar, B., Akyüz, Ü., Erol, Y. C., Akyıldız, T. Y. (2026). Eğitim fakültelerinin geleceği bağlamında öğretmen adaylarının milli eğitim akademisi algıları, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(23), 170-183. <https://doi.org/10.57135/jier.1791968>

Öz

Türkiye öğretmen yetiştirme konusunda uzun yıllara dayanan ciddi deneyime sahip olmasına rağmen, Türkiye’de öğretmen yetiştirme modelleri sık sık değişmektedir. Bunlardan sonuncusu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile gündeme gelen öğretmen yetiştirmedeki yeni yaklaşımdır. TYMM kapsamındaki yeni öğretmen yetiştirme yaklaşımındaki en somut adım, Milli Eğitim Akademisi (MEA)’dir. Buna göre Türkiye’de öğretmen yetiştirmede eğitim fakülteleri ile MEA eşgüdümüne dayalı yeni bir modele geçilmiştir. Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminde önemli değişimler öngören bu yaklaşım, hâlihazırdaki öğretmen adaylarını yakından ilgilendirmektedir. Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinin geleceği bağlamında son sınıf öğretmen adaylarının, MEA algılarını belirlemektir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 2024-2025 döneminde öğrenim gören 388 son sınıf öğretmen adayından veri toplanarak gerçekleştirilen bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler, anket formu ile toplanıp, betimsel istatistiki tekniklerle çözümlenmiştir. Son sınıf öğretmen adayları, MEA’yı olumsuz ve tedirgin edici bulmaktadırlar. MEA hakkında kısmi bilgiye sahip oldukları ve bu bilgileri de, internet, sosyal medya, arkadaşlar ve öğretim elemanlarından edindikleri belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu, MEA’ni öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım olarak görmekte, ancak bunun birçok belirsizlikler içerdiğini ifade etmektedirler. Araştırmada bu durum, öğretmen adaylarının MEA konusundaki bilgilendirilme ihtiyacı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen yetiştirmede, MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) ile üniversitelerin koordinasyonunun geliştirilmesini talep etmektedirler. Öğretmen yetiştirme ve istihdamı sürecinin ihtiyaç analizi yapıp, ilgili paydaşların görüşleri alındıktan sonra yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Milli eğitim akademisi, öğretmen yetiştirme, öğretmen adayları.

Abstract

Despite Türkiye’s long history of significant experience in teacher training, teacher training models in Türkiye frequently change. The most recent of these is the new approach to teacher training introduced with the Türkiye Century of Education Model. The most concrete step in this new teacher training approach under the Türkiye Century of Education Model is the National Education Academy. Accordingly, a new model based on coordination between education faculties and the NEA has been adopted in teacher training in Türkiye. This approach, which foresees significant changes in the current teacher training system, is of great interest to current teacher candidates. The aim of this research is to determine the perceptions of final-year teacher candidates regarding the NEA in the context of the future of education faculties. This research, conducted using a survey model, collected data from 388 final-year teacher

¹Bu çalışmanın bir kısmı, 26-27 Mayıs 2025 tarihinde Ankara’da düzenlenen Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Uluslararası Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ-Türkiye, bakpinar23@gmail.com, orcid.org/0000-0003-3509-0475

** Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, unalakyuz@gmail.com, orcid.org/0000-0003-2135-9517

*** Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Elazığ-Türkiye, ycerol@firat.edu.tr, orcid.org/0000-0001-8588-3137

**** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Adana-Türkiye, tya346@gmail.com, orcid.org/0000-0002-5321-1368

candidates studying at Fırat University Faculty of Education during the 2024-2025 academic year. Data were collected using a questionnaire and analyzed using descriptive statistical techniques. Final-year teacher candidates perceive the NEA as negative and unsettling. It was determined that participants had partial knowledge about NEA and that this information was obtained from the internet, social media, friends, and faculty members. Most participants viewed NEA as a new approach in teacher training, but stated that it contained many uncertainties. In the study, this situation was evaluated as a need for teacher candidates to be informed about National Education Academy. They requested improved coordination between the Ministry of National Education and universities in teacher training. The teacher training and employment process needs to be reviewed after a needs analysis is conducted and the opinions of relevant stakeholders are taken into account.

Keywords: National education academy, teacher education, pre-service teachers.

GİRİŞ

Toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin, temel ihtiyaçları içerisinde yer alan eğitim, bireyin kalıtsal özelliklerinin çevresinde bulunan diğer değişkenler ile etkileşimi sonrası gerçekleşmekte ve insanı, insanî vasıflarla yetiştirme süreci olarak görülmektedir (Keyifli, 2013). Davranış değiştirme sanatı ve bilimi olarak da görülen eğitim (Boydak Özkan, 2003), önceden belirlenen amaç ve gayelere ulaşmak ve ulaştırmak için yapılan planlı etkinliklerdir (Oğuzkan, 1981). Öğretim ise, okullarda planlı, örgütlü ve kontrollü bir şekilde yapılan eğitim etkinlikleridir (Erden, 1998). Eğitim-öğretim faaliyetleri bir süreç gerektirmektedir ve bu sürecin de başarılı olabilmesi için sürekli güncellenen ve daima gençliğini muhafaza eden bir sistem içerisinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin, en önemli bileşeni ise, öğretmenlerdir (Boydak Özkan, 2003; Varış, 1998). Kamunun eğitim-öğretim görevini, kamu adına yerine getiren öğretmenler (Akyüz, 2001), toplumu ve toplumu oluşturan bireyleri şekillendirmede oldukça önemli bir görev yerine getirmektedirler (Çetin ve Ünsal, 2003). Öğretmen eğitiminin kalitesi, eğitim-öğretim kalitesini doğrudan etkilemektedir (Gömleksiz, 2003). Bu en önemli bileşen olan öğretmenin, toplumun ve bireylerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılayacak bir biçimde yetiştirilmesi, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında çok önemlidir. Öğretmenlerin toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için, öğretmen yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen yeterliklerine sahip olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için, öğretmen yetiştirme modeli sürekli bir arayış bulunmaktadır.

Binlerce yıllık bir eğitim-öğretim sistemi geçmişi olan ve ilk batılı tarzda öğretmen okulunu, 16 Mart 1848 tarihinde Osmanlı Devleti zamanında kuran bu millet, Dar'ül Muallimîn ve Dar'ül Muallimatlar'dan gelen 177 yıllık köklü bir batılı tarzda öğretmen yetiştirme deneyimine de sahiptir. Öncesinde de, medreseler ve Enderun gibi eğitim-öğretim kuruluşları ile batılılara örnek olacak bir eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme modeli ortaya koymuştur. Ancak, Türkiye'de, ciddi bir öğretmen yetiştirme deneyimine sahip olunmasına rağmen, öğretmen yetiştirme ve istihdamında istikrarlı ve sürdürülebilir bir model tesis edilememiştir. Bunun, politik sebepleri olsa da, tarihi ve sosyo-kültürel nedenler, üzerinde durulması gereken önemli etkenler gibi görünmektedir. Tarihi sebeplerin arka planında, Osmanlı'nın son döneminde yaşanan yenilenme arayışlarının sonucu olan mektep ile medrese ikileminin izleri aranabilir. Ayrıca Osmanlı'da, son dönem hariç tutulduğunda, vakıflar tarafından yürütülen öğretmen yetiştirme işlevinin (Soydan, 2015), Cumhuriyetle birlikte devlet tarafından üstlenilmiş olması da bu tarihi sebeplere dâhil edilebilir.

Sosyo-kültürel anlamda ise, ülkemizde cari Batılılaşma ile milli ve muhafazakâr çizgideki sosyolojik ikilemin, eğitim gibi öğretmen yetiştirmede de sürdürülebilir bir model tesisini zora soktuğu iddia edilebilir. Sayılan bu tarihi ve sosyo-kültürel sebepler, Türkiye'de istikrarlı ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modeli arayışını tetiklemişlerdir. Sosyo-kültürel bağlamda öğretmen yetiştirme konusundaki sürekli arayışın diğer bir nedeni de, eğitimle yetiştirmek istenen insan profiline erişimde, öğretmene kilit bir rol atfeden kültürün de payı vardır. Zira peygamberleri öğretmen kabul eden ve bu itibarla eğitimciliği kutsal sayan İslami

inanç (Akpınar ve Köksalan, 2024) tarafından desteklenen bu kültürel anlayışta öğretmen, “toplumu geliştirecek, her şeyi bilen kişi” olarak görülmektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016, s. 144). Bu tarihi ve sosyo-kültürel sebepler, ülkemizde öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını kökleştirmiştir. Nitekim 22 Mart 1926 tarih ve 739 sayılı maarif teşkilatına dair kanunda (12. Madde), “maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik” (Ada, 1990) ibaresi, bu anlayışın tezahürüdür. Bahse konu bu tarihi ve sosyo-kültürel sebeplerden başka, ülkemizde okul ve eğitim sisteminde sıklıkla yapılan değişimlerin gerektirdiği farklı öğretmen ihtiyacı da, söz konusu model arayışında bir etken sayılabilir. Sayılan tüm bu sebepler, Türkiye’nin asırlık mükemmel öğretmen yetiştirme modeli arayışını besleyen arka plandaki etkenler olarak görülebilir.

Türkiye’nin cumhuriyet tarihinde öğretmen yetiştirme modeli arayışı, bir makale sınırlarını aşan oldukça kapsamlı bir konudur. Bu itibarla özet olarak ele alındığında Cumhuriyet döneminde 1926 yılında başlayan ve birçok modelin denendiği öğretmen yetiştirme modeli arayışında, uzun yıllar, sayısal bir sorun olan öğretmen açığını kapatmaya odaklanılmıştır. Bu sayısal sorunda belirli bir aşama kaydedilince, kalite odaklı yeni model arayışları öne çıkmıştır. Bu arayışlar, 1981 yıl ve 2547 sayılı kanuna dayanarak, 1982 yılında öğretmen yetiştiren tüm kurumların Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’na bağlı üniversitelere devredilmesiyle, düalist bir aşamaya geçmiştir. Böylece, daha önce Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) uhdesinde olan öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusu, birisi öğretmen yetiştiren (üniversiteler) ve diğeri de (MEB) istihdam eden ikili bir hal almıştır. Bu hal üzere, üniversitelerin eğitim, teknik eğitim ve ilahiyat fakültelerinde doğrudan; fen-edebiyat, spor ve müzik ile ilgili fakülte ve yüksekokullarda ise dolaylı şekilde yürütülen öğretmen yetiştirme modeli bir süre uygulanmış ve fakat bu model de birkaç kez değiştirilmiştir. Tüm bu değişimler, öğretmen adayları ve öğretmenler gibi, MEB’i de memnun edememiştir (Tan, 1990).

Bugün itibarıyla gelinen noktada öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullara ek olarak, eğitim fakültelerinden alınan pedagojik formasyon sertifikası ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’den alınan puan ile mülakata dayalı öğretmen ataması modelinde ciddi bir tıkanma yaşanmaktadır. Bu tıkanma büyük oranda, yükseköğretimde arz-talep dengesi gözetilmeden yapılan planlama probleminin sonucu olan istihdamla ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü zedeleyen bu istihdam sorununda (Başkan, 2001), son yıllardaki yükseköğretime erişimin kolaylaşmasının da payı aranabilir. Ancak öğretmen yetiştirme ve istihdamındaki en görünür sorun, MEB ile YÖK arasındaki koordinasyon problemleri (Erkol ve Kaya, 2023) ile nitelik sorunlarıdır. Bunun üzerine, aslında çoktandır dillendiren “MEB, ihtiyacı olan öğretmenleri kendisi yetiştirsin” düşüncesi, 2024 yılında hayata geçirilmiştir. Bu meyanda MEB, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) adlı kapsamlı bir eğitimde yeniden yapılanmayı uygulamaya koymuştur. Bununla ilişkili olarak da, 10.10.2024 tarih ve 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu kabul edilmiştir. Resmi Gazete’de yayınlanan 7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2024). Mevcut öğretmen yetiştirme ve istihdamına ciddi değişimler getiren MEA’nın, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla işlevsel hale getirilmesiyle de Türkiye, yeni bir öğretmen yetiştirme modeli ile tanışmıştır. Bu kanunla, öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminde önemli değişiklikler yapılmış ve 2025 yılı Eylül ayından sonra, öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi (MEA)’nde eğitim aldıktan sonra öğretmen olarak göreve başlayacağı kanunla düzenlenmiştir (MEB, 2024). Bu kanunla birlikte, eğitim fakültelerinin uhdesinde olan hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreci içerisine Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da dâhil olmuştur. Ayrıca, öğretmen adayları, KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı) yerine MEB-AGS (Milli Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı)’ye gireceklerdir. MEB-AGS’den aldıkları puanlara ve bu puanlar sonucu oluşturulan sıralamalara göre, kontenjanlar dâhilinde, öğretmen adayı olmaya hak kazanan öğretmen adayları, MEA’da uygulama ağırlıklı bir eğitim göreceklerdir. Bu eğitim süreci sonunda, başarılı olan öğretmen adayları, öğretmen olarak göreve başlayacaklardır. Bu kanunun gereği olarak da Millî Eğitim Akademisi (MEA) kurulması mevzuat çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. 2025 yılı

Eylül ayı itibarıyla, öğretmen adaylarının, MEA’da uygulama ağırlıklı bir eğitim alacakları ifade edilmektedir (MEB, 2024). 2025 yılı Eylül ayında MEA fiili olarak eğitime başlamasa da, fiilen hayata geçirilmesine yönelik süreç ve işlemler devam etmektedir. İlgili internet sayfasında, MEA’nın öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamaya dökmeye yardımcı olacağı ifade edilmiş ve MEA ile ilgili şu tanımlama yapılmıştır (<https://milliegitimakademisi.com>):

“Milli Eğitim Akademisi, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mesleki yeterliliklerini artırmak için oluşturulmuş bir eğitim programıdır. Bu akademi, adayların teorik bilgilerini uygulamaya dökmeye yardımcı olarak öğretmenlik mesleğine en iyi şekilde hazırlanmalarını sağlar.”

Öğretmen yetiştirme ve istihdamında, MEB’in inisiyatifi artırarak bu yeni modelin, sayıları 94’e ulaşan eğitim fakülteleri için ne anlama geldiği, üzerinde durulması gereken çok önemli bir konudur. Diğer önemli bir konu da, halihazırda öğretmen yetiştiren eğitim, ilahiyat ve spor bilimleri gibi fakülte öğrencileri, pedagojik formasyon alan diğer öğrenciler ve atanamamış öğretmen adaylarının, bu yeni modelden nasıl etkilenecekleridir. Ayrıca, gelecekte bu yeni modelden doğrudan etkilenecek olan mevcut öğretmen adaylarının buna dair algıları da, MEA bağlamında odaklanılması gereken önemli bir konudur. Zira mevcut öğretmenler gibi, geleceğin öğretmenleri olan son sınıf öğretmen adaylarının MEA algıları, bu yeni modelin uygulamadaki başarısı ve dolayısıyla da Türk Eğitim Sistemi (TES)’in niteliği için oldukça kritiktir.

İhtiyaç duyulan öğretmeni yetiştirme arayışının son tezahürü olan Milli Eğitim Akademisi (MEA)’ne ilişkin, bu akademiye en çok etkilenecek olan öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması ihtiyacı hâsıl olmuştur. Oldukça kapsamlı olan bu değişikliklerden etkilenen eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının yeni düzenlemeler hakkında görüşlerinin alınması daha ivedi bir ihtiyaçtır. Çalışma kapsamında, eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ve istihdamında yapılan son değişiklikler hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılmasının, karar alıcılara önemli bakış açıları sunacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın en temel amacı, eğitim fakültelerinin geleceği bağlamında, son sınıf öğretmen adaylarının MEA algılarını anket yardımıyla belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, MEA hakkında yeterli bilgi sahibi olup olmadıkları, MEA hakkındaki genel fikirleri, MEA’nın öğretmen yetiştirme ve istihdamı sürecindeki rolü hakkındaki fikirleri ve üniversitelerin öğretmen yetiştirme sürecindeki rolü hakkındaki fikirleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmada, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine kişisel bilgilere yönelik (cinsiyet, bölüm, aile ekonomik durumu, MEA’ya dair bilgileri nereden aldıkları) dört soru, MEA’ya yönelik algılarını ortaya çıkarmaya yönelik ise 22 soru sorulmuştur.

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Genel amacı, öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi (MEA)’ne dair görüşlerini analiz etmek olan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama (survey) modeli, bireylerin anket sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla bir örneklemden bilgi toplanması olarak tanımlanır. Nicel araştırma kategorisinde yer alan bu tür araştırmalarda, sayısal olarak derecelendirilen maddeler içeren anket kullanımı uygundur. Ancak açık uçlu sorular gibi nitel araştırma stratejileri de kullanılabilir. Tarama modeli, eğitim bilimleri gibi disiplinlerde sıklıkla başvurulan insan (birey veya grup) davranışını tanımlama ve incelemeye uygun bir araştırma metodudur. Tarama modelinde anketin tercih edilme sebepleri; düşük maliyetli, hızlı ve kolay veri toplama olarak sıralanabilir (Ponto, 2015; Singleton & Straits, 2009). Büyüköztürk, vd. (2014)’e göre

tarama modeli, “katılımcıların araştırma konusu ile ilgili görüş, düşünce, tutum, inanç, davranış, beklenti ve özelliklerini anket yoluyla tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır”. Diğer bir tanımla tarama modeli, bir olay, olgu veya konuya dair örnekleme dâhil katılımcıların görüş, algı, ilgi ve tutumları inceleyen araştırma türüdür (Karasar, 1999, s. 77). İşlevi bakımından ise tarama modeli, araştırmanın genel veya çalışma evrenini temsil niteliğine sahip örnekleme dâhil katılımcıların belirli özelliklerini saptamak amacıyla veri toplanmayı hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, çalışılan olay, olgu veya konuya dair katılımcıların görüş, düşünce ve tutumları araştırılır (Büyüköztürk vd., 2014).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın genel evreni, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 2636 (1868 kadın ve 768 erkek) öğretmen adayıdır. Bu evrende yer alan toplam 603 son sınıf öğrencisi öğretmen adayı ise çalışma evrenini oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımları arasındadır ve çalışmanın amacı doğrultusunda, bilgi açısından zengin olan durumların ayrıntılı bir şekilde araştırılmasına imkân tanır (Büyüköztürk, vd. 2014; Patton, 2014). Ölçüt örnekleme ise, belirli ölçütleri taşıyan ve belirli özellikleri barındıran katılımcılar olduğunda tercih edilir (Balci, 2016) ve analiz birimleri, belirli niteliklere sahip katılımcılar arasından seçilir (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu çalışmada da, ölçüt örnekleme uygun olarak, belirli ölçütleri taşıyan ve belirli özelliklere sahip olan katılımcılar tercih edilmiştir. Çalışmanın örnekleme, ölçüt örnekleme ile çalışma evreninde ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü toplam 388 mezun olacağı öngörülen son sınıf öğretmen adayı katılımcıdan oluşturulmuştur. Bu çalışmada ölçüt, katılımcıların eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi olması ve MEA’dan ilk etkilenecek öğretmen adayları olmasıdır. Araştırma örneklemini teşkil eden katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Demografik Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	308	79.40
	Erkek	80	20.60
Bölüm/Branş	Temel Eğitim	142	36.60
	Fen-Matematik	38	9.80
	Türkçe-Sosyal	69	17.80
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	64	16.50
	Güzel Sanatlar (Resim)	10	2.55
	Yabancı Diller (İngilizce)	65	16.75
Aile Ekonomik Durumu	İyi	56	14.40
	Orta	312	80.40
	Zayıf	20	5.20
MEA ile İlgili Bilgi kaynağı	Fakültedeki dersler	8	2.10
	İnternet	292	75.30
	Televizyon	4	1.00
	Öğretmenlik uygulaması stajı	12	3.10
	Arkadaş	24	8.20
	Diğer	40	10.30
Toplam		388	100.00

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, katılımcıların % 79.40’ı kadın, % 20.60’ı erkektir. Bölümlerine göre katılımcıların oranlarına bakıldığında, % 36.60’ı Temel Eğitim, % 9.80’i Fen-Matematik, % 17.80’i Türkçe-Sosyal, %16.50’si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, % 2.55’i Güzel Sanatlar ve % 16.75’i Yabancı Diller Bölümü öğrencileridir. Aile ekonomik durumu değişkenine göre, % 14.40’ı ailelerinin iyi bir ekonomik durumuna sahip olduğunu ifade etmektedirler. Orta düzey bir aile ekonomik durumu olduğunu söyleyenler, katılımcıların % 80.40’ını oluşturmaktadırlar. Katılımcıların çoğunun ailesinin ekonomik olarak orta düzeyde oldukları anlaşılmaktadır. Ailelerinin zayıf ekonomik duruma sahip olduklarını ifade eden katılımcıların oranı ise % 5.20’dir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ve % 75.30’u, MEA ile ilgili bilgileri internetten elde ettiklerini ifade etmişlerdir. MEB de, MEA ile ilgili “milliegitimakademisi.com” adı ile bir internet sitesi kurmuş ve oradan öğretmen adaylarını bilgilendirme vazifesini yerine getirmeye çalışmaktadır. Fakülteadaki derslerden MEA ile ilgili bilgileri alıyorum diyen katılımcılar ise oldukça azdır (% 2.10). Bu durum da üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Öğretmenlik uygulaması stajında da MEA ile ilgili konuların çok da konuşulmadığı görülmektedir (% 3.10). Arkadaşları ile MEA’yı kısmen de olsa konuştukları anlaşılmaktadır (% 8.20).

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Milli Eğitim Akademisine Dair Öğretmen Adayı Görüşleri Anketi (MEAÖAGA)” aracılığıyla toplanmıştır. Anketin hazırlanması sürecinde, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ankette katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, bölüm, aile ekonomik durumu ve Milli Eğitim Akademisi’ne dair bilgileri nereden aldıkları) ve Milli Eğitim Akademisi’ne yönelik algılarını ortaya koymaya çalışan 22 madde bulunmaktadır. Katılımcıların sorulara "Evet" (3), "Kısmen" (2) ve "Hayır" (1) şeklinde cevap verebileceği şekilde anket hazırlanmıştır. Anket yöntemi, sosyal bilimlerde bireylerin algılarını ve deneyimlerini anlamak için yaygın bir veri toplama tekniği olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2014).

Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce, araştırma için gerekli olan izinler ilgili kurumlardan alınmış ve daha sonra veriler, araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Katılımcılardan toplanan verilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı; başka hiçbir amaçla kullanılmayacağı katılımcılara ifade edilmiştir. Katılımcı adaylarına, çalışmaya katılma noktasında gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve sadece gönüllü olanlardan veri toplanmıştır. Gönüllü olmayanlardan, veri talep edilmemiş ve veri toplama sürecinde, etik kurallara bağlı kalınarak veri toplanmıştır. Çalışma için ayrıca, gönüllü olur formu da hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen MEAÖAGA ile toplanmıştır. Anketin geliştirilmesinde, ilgili literatür taranarak, dördü kişisel bilgiler ve 25’i de MEA ile ilgili toplam 29 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Sonra, bu taslak formdaki maddeler, Fırat Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan beş uzmana (iki Prof. Dr., iki Doç. Dr., bir Dr. Öğretim Üyesi) sunulmuştur. Bu uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, taslak formda yer alan maddeler araştırma konusuna uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımlarından incelenerek, MEA ile ilgili üç madde uygun bulunmayarak elenmiştir. Böylece dördü kişisel bilgiler ve 22’si de MEA ilgili toplam 27 maddelik MEAÖAGA’ya son şekli verilmiştir. Ankette MEA ile ilgili olarak yer alan 22 madde, “3-Evet”, “2-Kısmen” ve “1-Hayır” şekilde derecelendirilmiştir. Böylece son şekli verilen MEAÖAGA, yüz yüze olacak şekilde örnekleme dâhil edilen son sınıf öğretmen adaylarına sunulmuştur. Bunlardan geri dönen toplam 435 anket formundan 47’si eksik, mükerrer ve yanlış doldurma gibi nedenlerle elenerek, geriye kalan 388 anket formu analiz için değerlendirilmek üzere dijital ortama yüklenmiştir. Bu verilerin analizinde Fırat Üniversitesi tarafından kullanım izni alınmış, lisanslı SPSS-25 (Statistical Package for the Social Sciences) Programı kullanılmış ve veriler, betimsel istatistiksel tekniklerden frekans ve yüzde alma teknikleri ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu kısımda, öğretmen adaylarının MEA'ya ilişkin algı ve farkındalıkları, öğretmen yetiştirme ve istihdamı modeline ilişkin görüşleri ve MEA'ya ilişkin görüş ve önerilerine ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarının MEA algısı ve farkındalıkları verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Akademisi Algı ve Farkındalıkları Hakkındaki Bulgular ve Yorumlar

MEA ile ilgili anketin ilk beş maddesi, MEA algı ve farkındalıkları hakkında olacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan eğitim fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının MEA'ya yönelik algı ve farkındalıklarına dair görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Akademisi Algı ve Farkındalıkları

Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1- MEA hakkında yeterli bilgiye sahibim.	116	29.90	216	55.70	56	14.40
2- MEA'ni genel anlamda olumlu bulmaktayım.	16	4.10	88	22.70	284	73.20
3- MEA'ni genel anlamda tedirgin edici bulmaktayım.	308	79.40	68	17.50	12	3.10
4- Öğretmen yetiştirmede MEA uygulamasında belirsizlikler vardır.	332	85.60	52	13.40	4	1.00
5- Öğretmen istihdamında MEA uygulamasında belirsizlikler vardır.	320	82.50	68	17.50	0	0.00

Tablo 2'den de anlaşılacağı gibi, son sınıf öğretmen adaylarının MEA algı ve farkındalığını gösteren maddelere verdikleri cevaplara göre, katılımcıların, MEA hakkında "kısmi" (% 55.70) bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların % 29.90'ı, MEA hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını, % 14.40'ı ise MEA hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler. MEA hakkında, yeterli bilgilendirme yapılmadığı ve bilgilendirme ihtiyacı olduğu göze çarpmaktadır. Son sınıf öğretmen adaylarının, öğretmen akademisi uygulamasını olumlu bulmadığı (Hayır: % 73.20) ve bu uygulamadan tedirgin oldukları (Evet: % 79.40) görülmektedir. Öğretmen adaylarının yalnızca % 4.10'u MEA'yı olumlu bulmakta ve % 3.10'u tedirgin edici bulmamaktadırlar. Bu durum da karar alıcıların göz önünde bulundurması gereken önemli bir durumdur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğuna göre MEA, öğretmen yetiştirmede (Evet: % 85.50) ve öğretmen istihdamında (Evet: % 82.50) belirsizlikleri olan bir uygulamadır. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği zaman itibarıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS)'na ve ardından MEA uygulamasının fiili olarak hayata geçirilmesine çok kısa bir süre kalmış olmasına rağmen, öğretmen adayları bu süreçle ilgili belirsizliklerin devam ettiğini düşünmektedirler. MEA ve ilgili süreçler hakkında yeterli bilgilendirme yapılmadığı ifade edilebilir. Bu belirsizliklerin biran önce ortadan kaldırılması talep edilmektedir.

Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Modeline Dair Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Ankette öğretmen yetiştirme ve istihdamı modeline ilişkin son sınıf öğretmen adaylarının görüşlerini almaya yönelik dokuz madde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik modele dair görüşlerinin dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Yetiştirme ve İstihdamına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
6- Tüm eğitim kademelerinde öğretmen üniversiteler tarafından yetiştirilmelidir.	312	80.40	60	15.50	16	4.10
7- Öğretmen yetiştirme liseden başlatılmalıdır.	136	35.10	60	15.50	192	49.50
8- Tüm eğitim kademelerinde öğretmenleri MEB yetiştirmelidir.	64	16.50	132	34.00	192	49.50
9- Tüm eğitim kademelerinde öğretmenleri üniversiteler ile MEB birlikte yetiştirmelidir.	208	53.60	96	24.70	84	21.60
10- Üniversiteler öğretmen yetiştirmede; MEB ise öğretmen istihdamında yetkili olmalıdır.	296	76.30	68	17.50	24	6.20
11- Öğretmen yetiştirme ve istihdamında üniversite ve MEB ilişkisine dayalı mevcut uygulama devam etmelidir.	180	46.40	116	29.90	92	23.70
12- Öğretmen yetiştirme ve istihdamı birbirinden ayrı olarak düşünülmelidir.	180	46.40	84	21.60	124	32.00
13- Öğretmen yetiştirme ve istihdamında çağdaş dünya örnekleri dikkate alınmalıdır.	312	80.40	64	16.50	12	3.10
14- Öğretmen yetiştirme ve istihdamında ülkemize özgü bir model geliştirilmelidir.	216	55.70	88	22.70	84	21.60

Tablo 3’de son sınıf öğretmen adaylarının yetiştirme ve istihdamına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri yer almaktadır. Ankette, altıncı madde ile 14. madde arasındaki dokuz madde, öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini almaya yöneliktir. Katılımcıların öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik modele dair görüşlerinin dağılımı incelendiğinde; öğretmen adaylarının tüm eğitim kademelerinde öğretmenleri MEB’den (Evet: % 16.50; Kısmen: % 34) ziyade, üniversitelerin (Evet: % 80.40; Kısmen: % 15.50) yetiştirdiği bir modeli benimsedikleri anlaşılmaktadır. Sadece, % 4.10’luk bir kısım öğretmenlerin üniversiteler tarafından yetiştirilmesini kabul etmemektedirler. Öğretmenlerin MEB tarafından yetiştirilmesini isteyen ise, % 16.50’lik bir katılımcı grubu bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının, liseyi de kapsayan bir öğretmen yetiştirme modeline yönelik görüşleri (Evet: % 35.10; Kısmen: % 15.50; Hayır: % 49.50) net olmaktan uzaktır. Öğretmen adayları liseden itibaren öğretmen yetiştirme sürecinin başlatılmasına daha çok “Hayır” demişlerdir. Öğretmen adaylarının, MEB ile üniversite birlikteliğine dayalı bir modeli büyük oranda (Evet: % 53.60; Kısmen: % 24.70) benimsedikleri ifade edilebilir. Benzer şekilde öğretmen adayları, “Üniversitelerin öğretmen yetiştirmede ve MEB’in de öğretmen istihdamında yetkili olduğu bir modeli” de çoğunlukla (Evet: % 76.30) benimsemişlerdir. Katılımcı öğretmen adayları büyük çoğunlukla (Evet: % 46.40; Kısmen: % 29.90), öğretmen yetiştirmedeki mevcut modelin günümüz şartlarına cevap verecek şekilde güncellenerek devam etmesi görüşündedirler. Öğretmen adaylarının, MEA kurulmasından ziyade, üniversitelerin öğretmen yetiştirmedeki rolünün güncel ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlanmasını ve uygulama ağırlıklı olarak yeniden gözden geçirilmesini talep ettikleri ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının, yetiştirme ve istihdam işlevleri ayrıştırılmış bir modele yönelik görüşleri (Evet: % 46.40; Kısmen: % 21.60; Hayır: % 32) net olmaktan uzaktır. Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen yetiştirme süreçlerinden memnun olmadığı, ancak MEA modeli ile ilgili de kafalarının karışık olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, “öğretmen yetiştirme ve istihdamında çağdaş dünya örneklerinin dikkate alınmasını” % 80.40 “Evet” oranıyla benimserken; “Ülkemize özgü bir model geliştirilmelidir” maddesini de % 55.70 “Evet” oranında benimsemişlerdir. Öğretmen adayları, hem evrensel ölçütleri içeren hem

de kendi kültürel ihtiyaçlarımıza cevap veren bir öğretmen yetiştirme ve istihdam modeli talep etmektedirler.

Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Akademisine Yönelik Görüş ve Önerileri

Çalışmada, sekiz anket maddesi, öğretmen adaylarının MEA'ya yönelik görüş ve önerilerini almaya yöneliktir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının MEA'ye yönelik görüş ve önerileri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Akademisine Yönelik Görüş ve Önerileri

Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
15- MEA uygulamasının, MEB'in öğretmen yetiştirmedeki etkinliğini arttırdığını düşünmekteyim.	76	19.60	68	17.50	244	62.90
16- MEA uygulamasının, MEB'in öğretmen istihdamındaki etkinliğini arttırdığını düşünmekteyim.	48	12.40	56	14.40	284	73.20
17- MEA uygulamasının, üniversitelerin öğretmen yetiştirmedeki etkinliğini azalttığını düşünmekteyim	312	80.40	56	14.40	20	5.20
18- MEA uygulamasının, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki etkinliğini azalttığını düşünmekteyim.	320	82.50	48	12.40	20	5.20
19- MEA uygulaması, öğretmen yetiştirmede niteliğini arttıran bir uygulamadır.	40	10.30	88	22.70	260	67.00
20- MEA uygulaması, öğretmen istihdamını kolaylaştıran bir uygulamadır.	32	8.20	40	10.30	316	81.40
21- MEA uygulaması hakkında öğretmen adaylarının yeterince bilgilendirilmediğini düşünmekteyim.	280	72.20	18	12.40	60	15.50
22- MEA uygulaması hakkında eğitim almaya ihtiyaç duymaktayım.	132	34.00	104	26.80	152	39.20

Tablo 4'de yer alan öğretmen adaylarının milli eğitim akademisine yönelik görüş ve önerileri incelendiğinde; MEA uygulamasının, MEB'in öğretmen yetiştirmedeki (Hayır: % 62.90) ve istihdamındaki (Hayır: % 73.20) etkinliğini arttırdığını düşünmedikleri görülmektedir. Ancak, üniversitelerin (Evet: % 80.40) ve eğitim fakültelerinin (Evet: % 82.50) öğretmen yetiştirmedeki etkinliğini azalttığını düşünmektedirler. Burada, bir çelişki göze çarpmaktadır. Öğretmen adayları, hem üniversite ve eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki etkinliğinin azaldığını düşünmekte, bununla birlikte, MEA ile öğretmen yetiştirme ve istihdam sürecinde etkinliği artması beklenen MEB'in etkinliğinin arttığını ise düşünmemektedirler. Buradan, son sınıf öğretmen adaylarının, MEA'nın işlevsel olmayacağını ve ihtiyaca cevap vermeyeceğini düşündükleri bulgusu çıkarılabilir. Ayrıca, son sınıf öğretmen adaylarının, MEA ile ilgili önermeleri negatif değerlendirme eğiliminde oldukları ve MEA ile birlikte, öğretmen yetiştirme ve istihdam sürecinde yaşanan problemlerinin arttığını düşündükleri de ifade edilebilir. MEA ile ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini düşüncelerinin bu duruma katkısı olduğu savunulabilir. Çünkü katılımcılar, MEA uygulaması hakkında, öğretmen adaylarının yeterince bilgilendirilmediğini düşünmektedirler (Evet: % 72.20). MEA uygulamasının, öğretmen yetiştirme niteliği arttıran (Hayır: % 67.00) ve öğretmen istihdamını kolaylaştıran (Hayır: % 81.40) bir uygulama olduğuna da katılmamaktadırlar. Öğretmen istihdamını da kolaylaştırmayacağını düşünmekte; aksine, öğretmen istihdamını zorlaştırdığını düşünmektedirler. MEA'nın öğretmen adaylarının niteliğini arttıracığına da inanmamaktadırlar. Öğretmen adaylarında, MEA ile ilgili olumsuz yargılar ön plandadır. MEA uygulaması hakkında eğitim almaya ihtiyaç duyup duymadıkları noktasında ise kararsızlık yaşamaktadırlar (Evet: % 34.00; Kısmen: % 26.80; Hayır: % 39.00). MEA ile ilgili kafalarının karışık olduğu ifade edilebilir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, eğitim fakültesi son sınıfta eğitim-öğretim gören, mezun adayı öğretmen adaylarının MEA hakkındaki görüşleri anket yardımıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına, MEA ile ilgili 22 maddeden oluşan bir anket verilmiştir. Anketin ilk beş maddesi, öğretmen adaylarının MEA algı ve farkındalıkları hakkındadır. Sonraki dokuz maddesi, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik görüşlerini ortaya çıkarma amacını taşımaktadır. En son sekiz maddesi ise, öğretmen adaylarının MEA'ya yönelik görüş ve önerilerine yöneliktir.

Öğretmen adaylarının MEA algı ve farkındalığını gösteren maddelere verdikleri cevaplara göre; katılımcıların, MEA hakkında "kısmi" bilgiye sahip olup, yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. MEA uygulamasını olumlu bulmadıkları ve bu uygulamadan tedirgin oldukları anlaşılmaktadır. Alanyazında da, MEA'nın öğretmen adayları tarafından olumlu bulunmadığına yönelik sonuçlar bulunmaktadır (Erol, 2024; Erol ve Eroğlu, 2024; Gül, 2025). Öğretmen yetiştirme sürecinde yapılması öngörülen değişikliklerin, öğretmen adaylarına önceden bildirilmesi ve öğretmen adaylarının bu duruma hazırlıklı olmaları sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Gül, 2025). Öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin değişikliklerin ihtiyaç analizleri yapıldıktan ve bu durumdan etkilenmesi olası paydaşların görüşleri alındıktan sonra yapılması gerekmektedir (Gül, 2025). Katılımcıların büyük bir çoğunluğuna göre, MEA, öğretmen yetiştirmede ve istihdamında belirsiz bir uygulamadır. MEA ile ilgili belirsizliklerin bu süreçte giderilememesi, öğretmen adaylarının tedirginliğini arttırmaktadır. Erol ve Eroğlu (2024) ve Gül (2025), MEA'nın, öğretmen adaylarında, enerji ve motivasyon kaybı, karamsarlık, kaygı ve hayal kırıklığına yol açtığını ve öğretmen adaylarının değersiz hissetmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Gül (2025) de, öğretmen adaylarının, MEA'yı zaman kaybına neden olacak ve öğretmen adaylarında yorgunluğa sebebiyet verecek gereksiz bir uygulama olarak gördüğünü ifade etmiştir. Erol (2024), pedagojik formasyon eğitimi alan çocuk gelişimi mezunu öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında da, MEA'yı ise gereksiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Zaman kaybı oluşturacağını ve öğretmen adaylarına katkı sağlamayacağını düşünmektedirler. MEA'ya asıl ihtiyaç duyan kesimin, mesleğe atanmış ve kendisini geliştirmek isteyen öğretmenler olduğunu savunmuşlardır. Bu konu ile yapılan diğer çalışmalara göre de, öğretmen adayları, MEA'nın, öğretmenlik imajına zarar verme potansiyeli taşıdığını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, mesleğe yönelik isteği azaltacağı ve niteliğin düşeceği kaygısı taşımaktadırlar. Öğretmen adaylarının farklı meslek arayışları içerisine girdiği ifade edilmektedir (Gül, 2025). Polat (2024) da, MEA uygulamasının, belirsizlik ve kaygı meydana getirdiğini vurgulamıştır. Karataş (2024) ise, MEA ile eğitim fakültelerinin yok sayıldığını ve MEA'nın verimsiz bir kurum olma riski taşıdığını dile getirmiştir. MEA'nın öğretmen yetiştirmedeki eğitimsel ihtiyaçları karşılayıp karşılayamayacağına ilişkin belirsizlikler, öğretmen adaylarında yoğun bir kaygı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının ve diğer eğitim çalışanlarının, MEA ile ilgili oldukça kaygılı oldukları gözükmektedir. İlgili alanyazın da bu sonucu desteklemektedir. Ayaç ve arkadaşları (2025), okul yöneticilerinin de MEA ile ilgili olumsuz görüşlere sahip olduğunu ve MEA'nın yeni bir şey getirmeyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik modele dair görüşlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının tüm eğitim kademelerinde öğretmenleri MEB'den ziyade, üniversitelerin yetiştirdiği bir modeli benimsedikleri görülmektedir. MEB'in öğretmenleri yetiştirmesine karşı çıkmaktadırlar. Öğretmen adaylarının, liseden başlatılan öğretmen yetiştirme modeline yönelik görüşleri incelendiğinde, görüşlerinin net olmadığı gözükmektedir. Öğretmen adayları, MEB ile üniversite birlikteliğine dayalı bir öğretmen yetiştirme ve istihdamı modeli talep etmekte, üniversitelerin öğretmen yetiştirmede, MEB'in ise öğretmen istihdamında yetkili olmasını talep etmektedirler. MEB'in hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecine karşı çıkmaktadırlar. Gül (2025) de, öğretmen yetiştirme sürecinde, YÖK ve MEB'in koordineli bir şekilde çalışması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının, yetiştirme ve istihdam

işlevleri ayrıştırılmış bir modele yönelik görüşleri net olmaktan uzak olmakla birlikte, üniversitelerin öğretmen yetiştirdiği ve MEB'in öğretmen istihdam ettiği mevcut uygulamanın devam etmesini, öğretmen yetiştirme ve istihdamının birbirinden ayrı olarak düşünülmesini isteyen öğretmen adayları çoğunluktadır. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları, "Üniversitelerin öğretmen yetiştirmede ve MEB'in de öğretmen istihdamında yetkili olduğu bir modeli" çoğunlukla benimsemişlerdir. Dönmez (2024), hizmet öncesi öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerinde olduğunu, başka bir yerde hizmet öncesi eğitim verilmesinin yasal olmadığını ve eğitim fakültelerini yok saymanın çözüm getirmeyeceğini ifade etmektedir. Büyük çoğunlukla, öğretmen yetiştirmedeki mevcut modelin günümüz şartlarına cevap verecek şekilde güncellenerek devam etmesi talep edilmektedir. Yaman (2024) da, MEB'in eğitim akademisinin YÖK ile işbirliği içerisinde hareket edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmen yetiştirme ve istihdamında çağdaş dünya örneklerinin dikkate alınması istenmiş ve çağdaş dünya öğretmen yetiştirme ve istihdam modellerinden de faydalanılarak ülkemize özgü bir model geliştirilmesini talep etmişlerdir. Çalışmaya göre, çağdaş dünya örneklerinin de incelenmesi ve dikkate alınmasından sonra, ülkemizin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir model geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının milli eğitim akademisine yönelik görüş ve önerileri incelendiğinde; MEA uygulamasının, MEB'in öğretmen yetiştirmede ve istihdamındaki etkinliğini arttırdığını düşünmemektedirler. Oysaki MEA, MEB'in öğretmen yetiştirme ve istihdamındaki etkinliğini arttırmaya yönelik bir değişiklik ve düzenlemedir. MEA, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması için kurulmuştur ve görevleri arasında, mesleğe hazırlık eğitimleri programları hazırlamak ve bu programları uygulamak yer almaktadır (Resmi Gazete, 2024). Ancak katılımcılar, MEA'nın, üniversitelerin ve eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki etkinliğini azalttığını düşünmektedirler. Üniversite ve eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sürecindeki fonksiyonlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Buradaki ilk iki maddeye ilişkin görüşler ile sonraki iki maddeye ilişkin görüşler arasında bir tezat gözükmektedir. Buradan, öğretmen adaylarının, MEA'nın kurulma amacına uygun bir hizmet veremeyeceğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında da, öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme ve istihdam sürecindeki ani ve sık değişikliklerden olumsuz etkilenmekte olduğu ve yapılan sık değişikliklerin öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumuna zarar verdiği ifade edilmektedir (Darling Hammood, 2017). Öğretmen yetiştirme sürecindeki belirsizlikler, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını da olumsuz etkilemektedir (Ingersoll ve Strong, 2011). Gül (2025) de, öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının, MEA'nın, öğretmen yetiştirme sürecine olumsuz etki edeceğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, üniversitelerin ve özellikle eğitim fakültelerinin, öğretmen yetiştirmede büyük oranda pozisyon kaybettiğini düşünmeleri, eğitim ile ilgili politika karar alıcılarının üzerinde düşünmeleri gereken bir konudur. MEA uygulamasının, öğretmen yetiştirme niteliği arttıran ve öğretmen istihdamını kolaylaştıran bir uygulama olduğuna inanılmamaktadır ve bu uygulama hakkında yeterince bilgilendirme yapılmadığı düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında da, MEA'nın uygulama imkânını arttıracığı ve öğretmen niteliğini yükselteceğine inanılmamaktadır (Gül, 2025). Erol (2024) ve Erol ve Eroğlu (2024), çalışmalarında, eğitim fakültesi ağırlıklı öğretmen yetiştirme anlayışının günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenerek yeniden yapılandırılmasının, alternatif başka bir uygulama getirmekten daha faydalı ve verimli olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarına göre, okul öncesi öğretmen adayları, eğitim fakültesindeki öğretmenlik eğitimini yetersiz veya kısmen yeterli bulmakla ve eğitim fakültesindeki eğitimin niteliğine ilişkin olumsuz görüşlere sahip olmakla birlikte, MEA'ya ilişkin olumsuz görüşlere sahiptirler. MEA'yı enerji, zaman kaybı ve belirsizlik oluşturan ve atamayı zorlaştıran bir uygulama olarak görmektedirler. Mevcut öğretmen eğitiminin, eğitim fakültesi üzerinden uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılmasını talep etmişlerdir. Pınar ve Sarıçam (2025) da, eğitim fakültesindeki akademisyenlerin MEA ile ilgili görüşlerini aldığı çalışmada, akademisyenlerin, eğitim fakültelerinin MEA ile ikinci plana atıldığını ve

öğretmenlik mesleğinin ve eğitim fakültelerinin itibarını kaybettiğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

MEA'ya yönelik olumsuz değerlendirmeler, MEA sürecindeki belirsizliklerin netleştirilememesinden de kaynaklanıyor olabilir. MEA'da kimlerin ve nasıl eğitmen olacağına ilişkin belirsizlikler de tam olarak giderilebilmiş değildir. Bu durum da sürecin belirsizliğini arttırmaktadır. MEA'da ders verecek olan eğitmenler, tecrübeli mentorlar arasından seçilmeli (Gül, 2025; Zeichner, 2010) ve öğretmen yetiştirme sürecinde uygulama ağırlıklı bir eğitim verilmelidir (Çetin, vd., 2021). Öğretmen yetiştirme sürecindeki teori ve uygulama dengesinin sağlanamaması, öğretmen adaylarında hayal kırıklığına yol açmaktadır (Zeichner, 2012).

Öneriler

Çalışma sonuçları doğrultusunda eğitim hakkında üst düzey karar alma mekanizmalarında görev yapan uygulayıcılara ve eğitim ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Uygulayıcılara Öneriler:

- Öğretmen adayları, öğretmenler, akademisyenler ve kamuoyu MEA hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmelidir.
- MEA'daki ve burada olacak eğitim hakkındaki belirsizlikler ortadan kaldırılmalıdır.
- Eğitim fakülteleri ile MEB arasındaki koordinasyon geliştirilmelidir.
- Çağdaş dünya örnekleri incelenerek, bizim kültürümüze cevap verecek bir şekilde uyarlamalar yapılmak suretiyle, bu örneklerden faydalanmaya çalışılmalıdır.
- MEA'nın kendisi ve süreçleri, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, akademisyenlerin, eğitim yöneticilerinin görüşleri de alınarak yeniden gözden geçirilmelidir.

Araştırmacılara Öneriler:

- Öğretmenlerin, MEA ile algılarını ortaya koymaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- MEA'da eğitim görececek olan öğretmen adaylarının görüşleri alınabilir.
- Öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerinin günümüz ihtiyaçlarına göre gözden geçirilmesi ve yeni bir model önerisi oluşturulabilmesi için ilgili paydaşlarla çalışmalar yapılabilir.

Etik Onay

Bu araştırma için, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2025/14 sayılı oturum ve 36006 sayılı kararıyla etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Ada, S. (1990). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin genel durumu. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2,15-19.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 27-48.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. Alfa Yayınları.
- Aytaç, T., Altuntaş, H., Güzelküçük, D. M., & Aydınoglu, S. (2025). Okul yöneticilerinin 2024 Öğretmenlik Meslek Kanunu tasarısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 741-763.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. 12. Baskı. Pegem Akademi.

- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Boydak Özkan, M. (2003). Temel kavramlar. Mehmet Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik Mesleği içinde* (s. 1-19). Üniversite Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 16. Baskı. Pegem Akademi.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2023). Türkiye’de öğretmenlik mesleği. M. Kara ve F. Bozbayındır (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (s. 329-350). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 337-358. <https://doi.org/10.53444/deubefd.904931>
- Darling Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dönmez, B. (2024). Okul yönetiminin güçlendirilmesi bağlamında Öğretmenlik Mesleği Kanunu ve etkisiz eleman olarak üniversiteler. *Okul Yönetimi*, 4(2), 101-105.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erkol, H. ve Kaya, Ö. Ş. (2023). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne: Öğretmen istihdam politikalarının tarihsel seyri. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(5), 1206-1221.
- Erol, Y. C. (2024, Aralık). *Pedagojik formasyon eğitimi alan çocuk gelişimi mezunu öğretmen adaylarının eğitim-öğretim programı ve öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan değişiklikler hakkındaki görüşleri*. Ege 12th International Conference on Social Sciences, 26-30 Aralık 2024, İzmir.
- Erol, Y. C. ve Eroğlu, M. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve Milli Eğitim Akademisi’ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. M. Doruk (Ed.), *Eğitim & Bilim 2024-IV içinde* (s. 657-676). Efe Akademi Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (2003). Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri. Mehmet Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik Mesleği içinde* (s. 149-168). Üniversite Kitabevi.
- Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 59-74. <https://milliegitimakademisi.com>. 04.07.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ingersoll, R. M. ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13(2), 103-126.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2024). *7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu*. www.mevzuat.gov.tr adresinden 23.12.2024 tarihinde indirilmiştir.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications: Newbury Park London New Delhi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin millî eğitim akademisi ile ilgili görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 12-29.
- Polat, M. (2024). *Millî Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü*. İlke Yayın.
- Ponto J. (2015). Understanding and Evaluating Survey Research. *J Adv Pract Oncol.*, 6(2), 168-71.
- Resmi Gazete (2024). *7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu*. www.resmigazete.gov.tr adresinden 23.12.2024 tarihinde indirilmiştir.
- Singleton, R. A., & Straits, B. C. (2009). *Approaches to social research* (5th ed.). New York: Oxford University Press.

- Soydan, T. (2015). Osmanlı Son Dönemi'nden Günümüze Türkiye'de Öğretmen İstihdamı ve Sorunlarına Bakış (Ed. Kasım Karakütük), *Prof. Dr. Mahmut Adem'e Armağan* içinde (ss. 581-597), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 214.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 557-571.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yaman, E. (2024). Öğretmen yetiştirmede yeni bir kuram ve yeni bir model. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 1-10.
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.

Perceptions of Prospective Teachers on the National Education Academy in the Context of the Future of Education Faculties¹

Burhan AKPINAR*

Ünal AKYÜZ**

Yusuf Celal EROL***

Taha Yasin AKYILDIZ****

Cited:

Akpınar, B., Akyüz, Ü., Erol, Y. C., Akyıldız, T. Y. (2026). Perceptions of prospective teachers on the national education academy in the context of the future of education faculties, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 10(23), 170-183.

<https://doi.org/10.57135/jier.1791968>

Abstract

Despite Türkiye's long history of significant experience in teacher training, teacher training models in Türkiye frequently change. The most recent of these is the new approach to teacher training introduced with the Türkiye Century of Education Model. The most concrete step in this new teacher training approach under the Türkiye Century of Education Model is the National Education Academy. Accordingly, a new model based on coordination between education faculties and the NEA has been adopted in teacher training in Türkiye. This approach, which foresees significant changes in the current teacher training system, is of great interest to current teacher candidates. The aim of this research is to determine the perceptions of final-year teacher candidates regarding the NEA in the context of the future of education faculties. This research, conducted using a survey model, collected data from 388 final-year teacher candidates studying at Fırat University Faculty of Education during the 2024-2025 academic year. Data were collected using a questionnaire and analyzed using descriptive statistical techniques. Final-year teacher candidates perceive the NEA as negative and unsettling. It was determined that participants had partial knowledge about NEA and that this information was obtained from the internet, social media, friends, and faculty members. Most participants viewed NEA as a new approach in teacher training, but stated that it contained many uncertainties. In the study, this situation was evaluated as a need for teacher candidates to be informed about National Education Academy. They requested improved coordination between the Ministry of National Education and universities in teacher training. The teacher training and employment process needs to be reviewed after a needs analysis is conducted and the opinions of relevant stakeholders are taken into account.

Keywords: National education academy, teacher education, pre-service teachers.

INTRODUCTION

Education, which constitutes one of the fundamental needs of society and the individuals who form it, occurs through the interaction of an individual's hereditary characteristics with other variables in the surrounding environment and is regarded as the process of cultivating human beings with humane qualities (Keyifli, 2013). Education, also considered the art and science of behavior modification (Boydak Özkan, 2003), consists of planned activities carried out to achieve predetermined aims and objectives (Oğuzkan, 1981). Instruction, on the other hand, refers to educational activities conducted in schools in a planned, organized, and controlled manner (Erden, 1998). Educational and instructional activities require a process, and for this process to be successful, it must be carried out within a system that is continuously updated and capable of

¹Part of this study was presented as an oral presentation at the International Congress on Restructuring Higher Education in Turkey: Innovations, Problems and Proposed Solutions, held in Ankara on May 26-27, 2025.

*Prof. Dr., Fırat University, Faculty of Education, Elazığ-Turkey, bakpinar23@gmail.com, orcid.org/0000-0003-3509-0475

**Assoc. Prof. Dr., Ministry of National Education, Ankara-Turkey, unalakyuz@gmail.com, orcid.org/0000-0003-2135-9517

***Assist., Prof. Dr., Fırat University, Elazığ-Turkey, ycerol@firat.edu.tr, orcid.org/0000-0001-8588-3137

****Dr., Ministry of National Education, Adana-Turkey, tyas46@gmail.com, orcid.org/0000-0002-5321-

maintaining its dynamism. The most important component of the education system is teachers (Boydak Özkan, 2003; Varış, 1998). Teachers, who fulfill the public duty of education on behalf of the state (Akyüz, 2001), perform a highly significant role in shaping society and the individuals who constitute it (Çetin & Ünsal, 2003). The quality of teacher education directly affects the quality of education and instruction (Gömleksiz, 2003). Preparing teachers-this most critical component-in a manner that enables them to meet the educational needs of society and individuals is crucial for achieving the objectives of the education system. For teachers to meet the educational needs of society and individuals, they must possess professional teacher competencies. Consequently, there has been a continuous search for teacher education models that can effectively prepare teachers with these competencies.

This nation, which possesses thousands of years of educational heritage and established its first Western-style teacher training school on March 16, 1848, during the Ottoman period, also has a well-established tradition of Western-style teacher education spanning 177 years, rooted in institutions such as Dar'ül Muallimîn and Dar'ül Muallimat. Even prior to this period, educational institutions such as the madrasas and the Enderun School had developed an educational system and teacher training model that served as an example for Western societies. However, despite Türkiye's extensive experience in teacher education, a stable and sustainable model for teacher preparation and employment has not yet been established. Although political factors have contributed to this situation, historical and socio-cultural reasons appear to be significant factors that warrant careful consideration. In the background of these historical factors, traces of the duality between the modern school (mektep) and the madrasa, which emerged as a result of reform efforts in the late Ottoman period, can be identified. Furthermore, the fact that the teacher training function-largely carried out by foundations (waqfs) during the Ottoman period, except in its later years (Soydan, 2015)-was assumed by the state with the establishment of the Republic may also be considered among these historical factors.

From a socio-cultural perspective, it may be argued that the sociological duality between the ongoing Westernization movement and the national-conservative line in Türkiye has made it difficult to establish a sustainable model in teacher education, as in education more broadly. These historical and socio-cultural factors have triggered the search for a stable and sustainable teacher education model in Türkiye. Another reason for the continuous search for teacher education models within the socio-cultural context lies in the cultural perspective that attributes a key role to teachers in achieving the desired human profile intended to be cultivated through education. Indeed, within this cultural understanding-supported by Islamic belief, which regards prophets as teachers and, accordingly, considers education a sacred profession (Akpınar & Köksalan, 2024)-teachers are perceived as "individuals who know everything and who will advance society" (Abazaoğlu, Yıldırım, & Yıldızhan, 2016, p. 144). These historical and socio-cultural factors have entrenched a teacher-centered understanding of education in our country. As a matter of fact, the statement "teaching constitutes the essential element in educational services" (Ada, 1990), included in Article 12 of the Law No. 739 on the Organization of Education dated March 22, 1926, represents a manifestation of this understanding. In addition to these historical and socio-cultural factors, the varying teacher demands arising from frequent changes made to the school and education system in our country may also be considered a factor in the ongoing search for an effective model. All these factors may be regarded as underlying forces sustaining Türkiye's century-long pursuit of an ideal teacher education model.

The search for a teacher education model in the history of the Republic of Türkiye is an extensive subject that exceeds the scope of a single academic article. When considered in summary, this search-beginning in 1926 during the Republican period and involving the trial of numerous models-focused for many years on addressing the quantitative problem of teacher shortages. Once a certain level of progress had been achieved in overcoming this numerical shortage, new quality-oriented model searches came to the forefront. These efforts entered a dualistic phase in 1982, based on Law No. 2547 enacted in 1981, when all teacher education institutions were transferred to universities affiliated with the Council of Higher Education. Consequently, the responsibility for

teacher education and employment, which had previously been under the authority of the Ministry of National Education (MoNE), evolved into a dual structure in which universities assumed responsibility for teacher preparation, while the MoNE became responsible for teacher employment. Under this arrangement, teacher education was conducted directly in faculties of education, technical education, and theology within universities, and indirectly in faculties and colleges related to science and literature, sports, and music. This model was implemented for a period of time; however, it was also revised several times. Despite these changes, neither teacher candidates and teachers nor the Ministry of National Education were satisfied with the outcomes (Tan, 1990).

As of today, a significant bottleneck has emerged in the teacher appointment model, which relies on interviews based on scores obtained from the pedagogical formation certificate awarded by faculties of education-alongside faculties and colleges that directly prepare teachers-and the Public Personnel Selection Examination (Kamu Personeli Seçme Sınavı [KPSS]). This bottleneck is largely associated with employment issues resulting from planning problems in higher education that have not adequately considered the balance between supply and demand. The ease of access to higher education in recent years may also be considered a contributing factor to this employment problem, which has undermined the professional status of teaching (Başkan, 2001). However, the most visible problems in teacher education and employment are coordination issues between the Ministry of National Education and the Council of Higher Education (Erkol & Kaya, 2023), as well as concerns regarding quality. In response to these challenges, the long-discussed idea that “the Ministry of National Education should train the teachers it needs itself” was put into practice in 2024. In this context, the MoNE initiated a comprehensive restructuring in education in 2024 under the title of the Türkiye Century Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM]). In connection with this reform, the Teaching Profession Law No. 7528, dated October 10, 2024, was enacted. The Teaching Profession Law No. 7528, published in the Official Gazette, entered into force (Official Gazette, 2024).

With the operationalization of the National Education Academy (Millî Eğitim Akademisi), which introduced substantial changes to the existing teacher education and employment system, beginning in the 2024–2025 academic year, Türkiye has entered a new phase in teacher education modeling. Through this law, significant changes were made to the teacher education and employment system, stipulating that after September 2025, teacher candidates would begin their professional duties only after completing training at the National Education Academy (NEA) (MEB, 2024). Accordingly, the Ministry of National Education has been incorporated into the pre-service teacher education process, which had previously been conducted under the authority of faculties of education. Furthermore, teacher candidates will take the Ministry of National Education Academy Entrance Examination (MEB-AGS) instead of the KPSS. Based on their scores on the MEB-AGS and the rankings derived from these scores, prospective candidates who qualify within the allocated quotas will receive practice-oriented training at the NEA. Upon successful completion of this training process, candidates will be appointed as teachers. In accordance with this law, the establishment of the National Education Academy (NEA) has been carried out within the relevant legislative framework. It has been stated that, as of September 2025, teacher candidates will receive practice-oriented training at the NEA (MEB, 2024). Although the NEA had not yet commenced full-scale training activities as of September 2025, preparatory procedures and implementation processes for its operationalization have been ongoing. According to the official website, the NEA is intended to help teacher candidates translate their theoretical knowledge into practice, and the following definition of the NEA has been provided (<https://milliegitimakademisi.com>):

“The National Education Academy is a training program designed to enhance the professional competencies of teacher candidates before they enter the teaching profession. This academy enables candidates to translate their theoretical knowledge into practice, thereby ensuring that they are optimally prepared for the teaching profession.”

In the context of teacher education and employment, the implications of this new model-which increases the initiative of the Ministry of National Education -for faculties of education, whose number has reached 94, constitute a highly significant issue that requires careful consideration. Another important matter concerns how students enrolled in faculties such as education, theology, and sports sciences that currently prepare teachers, as well as students who have obtained pedagogical formation certificates and teacher candidates who have not yet been appointed, will be affected by this new model. Furthermore, the perceptions of current teacher candidates, who will be directly affected by this new model in the future, represent another critical issue that should be examined within the context of the National Education Academy (NEA). Indeed, similar to in-service teachers, the perceptions of senior-year teacher candidates-who represent the future teaching workforce-regarding the NEA are highly critical for the successful implementation of this new model and, consequently, for the overall quality of the Turkish Education System (TES).

With regard to the National Education Academy (NEA), which represents the most recent manifestation of the ongoing effort to prepare the teachers needed by the system, there has emerged a clear need to obtain the views of teacher candidates who will be most affected by this academy. Given the comprehensive nature of these changes, obtaining the opinions of senior-year teacher candidates enrolled in faculties of education-who are directly affected by the new regulations-has become an urgent necessity. Within the scope of this study, it is believed that revealing the views of senior-year teacher candidates enrolled in faculties of education regarding the recent changes made in teacher education and employment will provide decision-makers with valuable insights and perspectives.

Purpose of the Research

The primary objective of this study is to determine, within the context of the future of faculties of education, the perceptions of senior-year teacher candidates regarding the NEA through the use of a questionnaire. In line with this objective, the study sought to reveal whether participants possess sufficient knowledge about the NEA, their general opinions about the NEA, their views regarding the role of the NEA in the teacher education and employment process, and their views concerning the role of universities in the teacher education process. For this purpose, the questionnaire administered to senior-year students enrolled in faculties of education included four questions related to personal information (gender, department, family economic status, and sources from which they obtained information about the NEA), as well as 22 items designed to determine their perceptions of the NEA.

METHOD

In this section, information regarding the research model, population and sample, data collection instruments, and the procedures for data collection and analysis is presented.

Research Model

This study, whose general objective is to analyze teacher candidates' views regarding the NEA, was designed using the survey model. The survey model is defined as the collection of information from a sample through individuals' responses to questionnaire items. In such studies, which fall within the category of quantitative research, the use of questionnaires containing numerically scaled items is considered appropriate. However, qualitative research strategies, such as open-ended questions, may also be employed. The survey model is a research method suitable for describing and examining human (individual or group) behavior and is frequently utilized in disciplines such as educational sciences. The reasons for preferring questionnaires in the survey model include their low cost and their capacity for rapid and convenient data collection (Ponto, 2015; Singleton & Straits, 2009). According to Büyüköztürk et al. (2014), the survey model refers to "research that aims to identify participants' views, thoughts, attitudes, beliefs, behaviors, expectations, and characteristics related to the research topic through questionnaires." In another definition, the survey model is described as a type of research that examines the views,

perceptions, interests, and attitudes of participants included in a sample regarding a specific event, phenomenon, or issue (Karasar, 1999, p. 77). In terms of its function, the survey model aims to collect data to identify specific characteristics of participants included in a sample that represents the general or target population of the study. In such research, participants' views, thoughts, and attitudes regarding the event, phenomenon, or issue under investigation are examined (Büyüköztürk et al., 2014).

Population and Sample

The target population of this study consisted of a total of 2,636 teacher candidates (1,868 female and 768 male) enrolled in the Faculty of Education at **Firat University** during the 2024–2025 academic year. Among this population, a total of 603 senior-year teacher candidates constituted the accessible population of the study. As the sampling method, criterion sampling—one of the purposive sampling techniques—was employed. Purposive sampling is among non-random sampling approaches and allows for the in-depth investigation of information-rich cases in line with the purpose of the study (Büyüköztürk et al., 2014; Patton, 2014). Criterion sampling, on the other hand, is preferred when participants meet specific criteria and possess particular characteristics (Balci, 2016), and units of analysis are selected from among participants who demonstrate predetermined attributes (Büyüköztürk et al., 2014).

In the present study, consistent with the principles of criterion sampling, participants who met specific criteria and possessed particular characteristics were selected. The sample of the study consisted of a total of 388 senior-year teacher candidates, who were expected to graduate, were accessible within the accessible population, and voluntarily agreed to participate in the study. The primary criterion for inclusion in the sample was that participants were senior-year students enrolled in a faculty of education and represented teacher candidates who would be among the first to be affected by the National Education Academy (NEA). The distribution of the participants constituting the research sample according to their demographic characteristics is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Distribution of the Research Sample

Variables		f	%
Gender	Female	308	79.40
	Male	80	20.60
Department/Field	Primary Education	142	36.60
	Science-Mathematics Education	38	9.80
	Turkish-Social Sciences Education	69	17.80
	Guidance and Psychological Education	64	16.50
	Fine Arts (Painting) Education	10	2.55
	Foreign Languages (English) Education	65	16.75
Family Economic Status	Good	56	14.40
	Moderate	312	80.40
	Low	20	5.20
Source of Information about NEA	Faculty Courses	8	2.10
	Internet	292	75.30
	Television	4	1.00
	Teaching Practicum Internship	12	3.10
	Friends	24	8.20
	Other	40	10.30
Total		388	100.00

As presented in Table 1, 79.40% of the participants were female, while 20.60% were male. When the distribution of participants according to their departments is examined, 36.60% were enrolled in the Department of Primary Education, 9.80% in Science–Mathematics Education, 17.80% in Turkish–Social Sciences Education, 16.50% in Guidance and Psychological Counseling, 2.55% in Fine Arts Education, and 16.75% in Foreign Languages Education. With respect to the variable of family economic status, 14.40% of the participants reported that their families had a good economic status. Those who indicated that their families had a moderate economic status constituted 80.40% of the participants, suggesting that the majority of participants came from families with a moderate economic background. The proportion of participants who reported that their families had a low economic status was 5.20%. A substantial majority of the participants (75.30%) reported that they obtained information about the NEA from the internet. In this regard, the Ministry of National Education has established an official website under the name “milliegitimakademisi.com” to inform teacher candidates about the NEA. However, the proportion of participants who stated that they received information about the NEA through faculty courses was quite low (2.10%), which represents a matter worthy of further consideration. Similarly, it appears that issues related to the NEA were not widely discussed during teaching practicum internships (3.10%). Nevertheless, it was observed that some participants had, at least partially, discussed the NEA with their peers (8.20%).

Data Collection Instruments

The data were collected using the *Teacher Candidates’ Views on the National Education Academy Questionnaire* (Milli Eğitim Akademisine Dair Öğretmen Adayı Görüşleri Anketi [MEAÖAGA]), developed by the researchers. During the development of the questionnaire, expert opinions were sought, and revisions were made in accordance with their recommendations. The questionnaire consisted of items designed to obtain participants’ demographic information (gender, department, family economic status, and sources from which they obtained information about the National Education Academy) as well as 22 items intended to determine their perceptions of the NEA. The questionnaire was designed to allow participants to respond to each item using a three-point scale: “Yes” (3), “Partially” (2), and “No” (1). The questionnaire method is widely accepted in the social sciences as a data collection technique for understanding individuals’ perceptions and experiences (Büyüköztürk et al., 2014).

Data Collection

Prior to data collection, the necessary permissions required for the study were obtained from the relevant institutions, after which the data were collected by the researchers. Participants were informed that the data collected from them would be used solely for scientific purposes and would not be used for any other purposes. Prospective participants were asked whether they were willing to participate in the study, and data were collected only from those who volunteered to participate. No data were requested from individuals who did not volunteer, and the data collection process was conducted in accordance with ethical principles. Additionally, an informed consent form was prepared for the study.

Data Analysis

The research data were collected using the MEAÖAGA developed by the researchers. During the development of the questionnaire, the relevant literature was reviewed, and an initial draft form consisting of 29 items - four related to personal information and 25 related to the NEA - was created. Subsequently, the items in this draft form were presented to five experts working in the Department of Educational Sciences, Division of Curriculum and Instruction, Faculty of Education at Firat University (two Professors, two Associate Professors, and one Assistant Professor). Based on the feedback obtained from these experts, the items included in the draft form were reviewed in terms of their relevance to the research topic, clarity, and comprehensibility, and three items related to the NEA were deemed unsuitable and removed. As a result, the final version of the MEAÖAGA consisted of a total of 27 items, including four items related to personal information and 22 items related to the NEA.

The 22 items related to the NEA included in the questionnaire were rated on a three-point scale: "3-Yes," "2-Partially," and "1-No." The finalized MEAÖAGA was administered face-to-face to the senior-year teacher candidates included in the sample. Of the 435 questionnaires returned, 47 were excluded due to incomplete, duplicate, or incorrectly completed responses, leaving a total of 388 questionnaires to be included in the analysis. These data were transferred into a digital environment for analysis. In the analysis of the data, the licensed SPSS-25 (Statistical Package for the Social Sciences) software, authorized for use by Firat University, was employed. The data were analyzed using descriptive statistical techniques, specifically frequency and percentage analyses.

RESULTS

In this section, the findings related to teacher candidates' perceptions and awareness of the National Education Academy (NEA), their views regarding the teacher education and employment model, and their opinions and suggestions concerning the NEA are presented under separate headings and interpreted accordingly. First, the findings related to teacher candidates' perceptions and awareness of the NEA are presented.

Findings and Interpretations Regarding Teacher Candidates' Perceptions and Awareness of the National Education Academy

The first five items of the questionnaire related to the NEA were designed to assess participants' perceptions and awareness of the NEA. The views of senior-year teacher candidates enrolled in faculties of education who participated in the study regarding their perceptions and awareness of the NEA are presented in Table 2.

Table 2. Perceptions and Awareness of Senior-Year Teacher Candidates Regarding the NEA

Statements	Yes		Partially		No	
	f	%	f	%	f	%
1. I have sufficient knowledge about the NEA.	116	29.90	216	55.70	56	14.40
2. I generally find the NEA to be positive.	16	4.10	88	22.70	284	73.20
3. I generally find the NEA to be concerning.	308	79.40	68	17.50	12	3.10
4. There are uncertainties in the NEA implementation regarding teacher education.	332	85.60	52	13.40	4	1.00
5. There are uncertainties in the NEA implementation regarding teacher employment.	320	82.50	68	17.50	0	0.00

s can be understood from Table 2, based on the responses given to the items measuring senior-year teacher candidates' perceptions and awareness of the NEA, it was found that participants possessed partial knowledge about the NEA (Partially: 55.70%). While 29.90% of the participants reported that they had sufficient knowledge about the NEA, 14.40% indicated that they did not have adequate knowledge about it. These findings suggest that sufficient information about the NEA has not yet been provided and that there is a clear need for further dissemination of information. It was also observed that senior-year teacher candidates generally did not view the teacher academy implementation positively (No: 73.20%) and that they felt concerned about this implementation (Yes: 79.40%). Only 4.10% of the teacher candidates expressed positive views about the NEA, and 3.10% indicated that they did not find it concerning. This situation represents an important issue that should be taken into consideration by policymakers. According to the majority of participants, the NEA is perceived as an initiative characterized by uncertainties in both teacher education (Yes: 85.50%) and teacher employment (Yes: 82.50%). Although only a short period remained before the implementation of the Ministry of National Education Academy Entrance Examination (MEB-AGS) and the operationalization of the NEA at the time this study was conducted, teacher candidates believed that uncertainties surrounding this process still persisted. It may therefore be concluded that adequate information regarding the NEA and its

associated processes has not yet been provided. Participants expressed the expectation that these uncertainties should be resolved as soon as possible.

Teacher Candidates' Views on the Teacher Education and Employment Model

The questionnaire included nine items designed to obtain the views of senior-year teacher candidates regarding the teacher education and employment model. The distribution of the views of teacher candidates participating in the study regarding the teacher education and employment model is presented in Table 3.

Table 3. Teacher Candidates' Views on the Teacher Education and Employment Model of Senior-Year Teacher Candidates

Statements	Yes		Partially		No	
	f	%	f	%	f	%
6. Teachers at all levels of education should be trained by universities.	312	80.40	60	15.50	16	4.10
7. Teacher education should begin at the high school level.	136	35.10	60	15.50	192	49.50
8. Teachers at all levels of education should be trained by the Ministry of National Education (MoNE).	64	16.50	132	34.00	192	49.50
9. Teachers at all levels of education should be trained jointly by universities and the Ministry of National Education (MoNE).	208	53.60	96	24.70	84	21.60
10. Universities should be responsible for teacher education, while the Ministry of National Education (MoNE) should be responsible for teacher employment.	296	76.30	68	17.50	24	6.20
11. The current practice based on the relationship between universities and the Ministry of National Education (MoNE) in teacher education and employment should continue.	180	46.40	116	29.90	92	23.70
12. Teacher education and teacher employment should be considered as separate processes.	180	46.40	84	21.60	124	32.00
13. Contemporary international models should be considered in teacher education and employment.	312	80.40	64	16.50	12	3.10
14. A model specific to the national context should be developed in teacher education and employment.	216	55.70	88	22.70	84	21.60

Table 3 presents the views of senior-year teacher candidates regarding teacher education and employment. In the questionnaire, the nine items between the sixth and fourteenth items were designed to obtain participants' views on the teacher education and employment model. When the distribution of participants' responses regarding the teacher education and employment model is examined, it can be observed that teacher candidates predominantly favor a model in which teachers at all levels of education are trained by universities (Yes: 80.40%; Partially: 15.50%) rather than by the Ministry of National Education (Yes: 16.50%; Partially: 34%). Only 4.10% of the participants did not support the idea that teachers should be trained by universities, whereas 16.50% of the participants expressed support for teacher training to be conducted by the MoNE. Teacher candidates' views regarding a teacher education model that includes the secondary education (high school) level were not entirely clear (Yes: 35.10%; Partially: 15.50%; No: 49.50%). A greater proportion of teacher candidates expressed opposition to initiating teacher education beginning at the high school level. It may also be stated that teacher candidates largely supported a model based on collaboration between the MoNE and universities (Yes: 53.60%; Partially: 24.70%). Similarly, teacher candidates predominantly supported a model in which universities are responsible for teacher education while the MoNE is responsible for teacher employment (Yes: 76.30%). A substantial proportion of the participating teacher candidates (Yes: 46.40%; Partially: 29.90%) expressed the opinion that the current teacher education model should be updated to meet contemporary conditions rather than replaced entirely. It may therefore be suggested that teacher candidates prefer the adaptation of

universities' roles in teacher education to meet current needs, with an increased emphasis on practice-oriented training, rather than the establishment of the NEA as an entirely new institutional structure. Teacher candidates' views regarding a model in which teacher training and employment functions are separated were not definitive (Yes: 46.40%; Partially: 21.60%; No: 32.00%). It may be inferred that teacher candidates are not fully satisfied with the current teacher education process, yet at the same time remain uncertain about the NEA model. Participants in the study strongly supported the idea that contemporary international models should be considered in teacher education and employment (Yes: 80.40%). At the same time, they also supported the proposition that a model specific to the national context should be developed (Yes: 55.70%). These findings indicate that teacher candidates seek a teacher education and employment model that incorporates both universal standards and responsiveness to national cultural needs.

Teacher Candidates' Views and Suggestions Regarding the National Education Academy

In the study, eight questionnaire items were designed to obtain teacher candidates' views and suggestions regarding the NEA. The views and suggestions of the teacher candidates participating in the study regarding the NEA are presented in Table 4.

Table 4. Senior-Year Teacher Candidates' Views and Suggestions Regarding the NEA

Statements	Yes		Partially		No	
	f	%	f	%	f	%
15. I believe that the NEA implementation increases the effectiveness of the Ministry of National Education (MoNE) in teacher education.	76	19.60	68	17.50	244	62.90
16. I believe that the NEA implementation increases the effectiveness of the Ministry of National Education (MoNE) in teacher employment.	48	12.40	56	14.40	284	73.20
17. I believe that the NEA implementation reduces the effectiveness of universities in teacher education.	312	80.40	56	14.40	20	5.20
18. I believe that the NEA implementation reduces the effectiveness of faculties of education in teacher education.	320	82.50	48	12.40	20	5.20
19. The NEA implementation is an initiative that improves the quality of teacher education.	40	10.30	88	22.70	260	67.00
20. The NEA implementation is an initiative that facilitates teacher employment.	32	8.20	40	10.30	316	81.40
21. I believe that teacher candidates have not been sufficiently informed about the NEA implementation.	280	72.20	18	12.40	60	15.50
22. I feel that I need training regarding the NEA implementation.	132	34.00	104	26.80	152	39.20

When the views and suggestions of teacher candidates regarding the National Education Academy (NEA) presented in Table 4 are examined, it is observed that participants generally do not believe that the implementation of the NEA increases the effectiveness of the Ministry of National Education in teacher education (No: 62.90%) or in teacher employment (No: 73.20%). However, they believe that the effectiveness of universities (Yes: 80.40%) and faculties of education (Yes: 82.50%) in teacher education has decreased. This finding indicates the presence of a notable contradiction. While teacher candidates perceive that the effectiveness of universities and faculties of education in teacher preparation has declined, they do not believe that the effectiveness of the MoNE—expected to increase with the introduction of the NEA in the teacher education and employment process—has actually improved. From this perspective, it may be inferred that senior-year teacher candidates perceive the NEA as unlikely to be functional or responsive to existing needs. Furthermore, it may be suggested that senior-year teacher candidates tend to evaluate propositions related to the NEA negatively and believe that the

problems experienced in teacher education and employment have increased following the introduction of the NEA. It can be argued that their perception of insufficient information about the NEA has contributed to this situation. Indeed, participants indicated that teacher candidates had not been sufficiently informed about the NEA implementation (Yes: 72.20%). Participants also did not agree that the NEA is an initiative that enhances the quality of teacher education (No: 67.00%) or facilitates teacher employment (No: 81.40%). They believed that the NEA would not facilitate teacher employment; rather, they perceived that it would make the employment process more difficult. Similarly, they did not believe that the NEA would improve the qualifications of teacher candidates. Overall, negative perceptions regarding the NEA appeared to be predominant among teacher candidates. With regard to whether they required training about the NEA, participants demonstrated uncertainty (Yes: 34.00%; Partially: 26.80%; No: 39.00%). These findings suggest that teacher candidates experience a degree of confusion regarding the NEA and its implementation.

CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, the views of senior-year teacher candidates enrolled in faculties of education and expected to graduate were examined through a questionnaire in order to determine their perceptions of the National Education Academy (NEA). In line with this objective, a questionnaire consisting of 22 items related to the NEA was administered to the teacher candidates. The first five items of the questionnaire focused on teacher candidates' perceptions and awareness of the NEA. The subsequent nine items aimed to reveal teacher candidates' views regarding teacher education and employment, while the final eight items were designed to elicit their views and suggestions concerning the NEA.

Based on the responses given to the items measuring teacher candidates' perceptions and awareness of the NEA, it was found that participants possessed only partial knowledge about the NEA and believed that they did not have sufficient information about it. It was also understood that teacher candidates did not view the NEA implementation positively and felt concerned about this initiative. Similar findings have been reported in the literature, indicating that the NEA is generally not viewed positively by teacher candidates (Erol, 2024; Erol & Eroğlu, 2024; Gül, 2025). It has been emphasized that the changes planned in the teacher education process should be communicated to teacher candidates in advance and that candidates should be adequately prepared for such changes (Gül, 2025). Furthermore, it has been suggested that modifications to the teacher education process should be implemented only after conducting needs analyses and obtaining the views of stakeholders likely to be affected by these changes (Gül, 2025).

According to the majority of participants, the NEA is perceived as an uncertain initiative in both teacher education and employment. The inability to eliminate uncertainties related to the NEA during this process appears to increase teacher candidates' concerns. Studies by Erol and Eroğlu (2024) and Gül (2025) indicate that the NEA has led to feelings of decreased energy and motivation, pessimism, anxiety, and disappointment among teacher candidates, and has contributed to feelings of worthlessness. Similarly, Gül (2025) reported that teacher candidates perceived the NEA as an unnecessary initiative that would result in wasted time and increased fatigue. In a study conducted by Erol (2024) with teacher candidates who graduated from child development programs and received pedagogical formation training, it was also found that participants regarded the NEA as unnecessary. They believed that it would create a loss of time and would not contribute meaningfully to their professional development. Furthermore, participants argued that the group most in need of such an academy would be in-service teachers who had already been appointed and who sought further professional development.

Other studies on this topic have similarly indicated that teacher candidates believe the NEA has the potential to negatively affect the image of the teaching profession. In addition, teacher candidates expressed concerns that the NEA might reduce interest in the teaching profession and lead to a decline in professional quality. It has also been reported that teacher candidates have begun to seek alternative career paths (Gül, 2025). Polat (2024) emphasized that the

implementation of the NEA has created uncertainty and anxiety among teacher candidates, while Karataş (2024) argued that faculties of education have been marginalized through the introduction of the NEA and that the academy carries the risk of becoming an inefficient institution. Uncertainties regarding whether the NEA will adequately meet the educational needs of teacher education have generated considerable anxiety among teacher candidates. It appears that both teacher candidates and other education stakeholders experience significant levels of concern regarding the NEA. The relevant literature also supports this finding. Aytaç et al. (2025) reported that school administrators likewise hold negative views about the NEA and believe that it will not introduce substantial innovation into the teacher education system.

When teacher candidates' views regarding the teacher education and employment model are examined, it is evident that they favor a model in which teachers at all educational levels are trained by universities rather than by the Ministry of National Education. In general, teacher candidates appear to oppose the idea that the MoNE should assume primary responsibility for teacher training. When their views regarding a teacher education model initiated at the secondary school (high school) level are considered, it appears that their opinions are not clearly defined.

Teacher candidates tend to favor a teacher education and employment model based on cooperation between the MoNE and universities, in which universities are responsible for teacher education and the MoNE is responsible for teacher employment. In this respect, they generally oppose the involvement of the MoNE in the pre-service teacher education process. Similarly, Gül (2025) emphasized that the Council of Higher Education and the Ministry of National Education should work in coordination during the teacher education process. Although teacher candidates' views regarding a model in which teacher training and employment functions are fully separated are not entirely definitive, the majority support the continuation of the current practice in which universities are responsible for teacher education and the MoNE is responsible for teacher employment, suggesting that teacher education and teacher employment should be considered as distinct processes. In other words, teacher candidates predominantly support a model in which universities are authorized to conduct teacher education, while the MoNE is authorized to manage teacher employment.

Dönmez (2024) argued that the responsibility for pre-service teacher education belongs to faculties of education and that providing pre-service education outside these faculties would not be legally appropriate; moreover, ignoring faculties of education would not constitute a viable solution. To a large extent, participants expressed the expectation that the current teacher education model should continue after being updated in accordance with contemporary conditions. Similarly, Yaman (2024) advocated that the Ministry of National Education's academy initiative should operate in cooperation with the Council of Higher Education.

Participants also expressed the need to consider contemporary international models in teacher education and employment and emphasized the importance of developing a model specific to the national context by drawing upon successful international practices. Based on the findings of this study, it may be concluded that after examining and taking into account contemporary international examples, a teacher education and employment model tailored to the specific needs of Türkiye should be developed.

When teacher candidates' views and suggestions regarding the National Education Academy (NEA) are examined, it is evident that they do not believe that the NEA implementation increases the effectiveness of the Ministry of National Education in teacher education and employment. However, the NEA represents a reform and regulatory initiative intended to enhance the effectiveness of the MoNE in teacher education and employment. The NEA was established to prepare teacher candidates for the teaching profession, and among its responsibilities are the design and implementation of professional preparation programs for prospective teachers (Official Gazette, 2024).

Nevertheless, participants believe that the NEA reduces the effectiveness of universities and faculties of education in teacher education. They indicated that the functional roles of universities and faculties of education in the teacher education process have diminished. A contradiction appears to exist between the views expressed in the first two items and those expressed in the subsequent two items. From this perspective, it may be inferred that teacher candidates believe that the NEA may not provide services consistent with its intended objectives. The literature also indicates that teacher candidates are negatively affected by sudden and frequent changes in teacher education and employment processes, and that such frequent changes may harm the development of professional identity among teacher candidates (Darling-Hammond, 2017). Uncertainties in the teacher education process have also been shown to negatively influence teacher candidates' attitudes toward the profession (Ingersoll & Strong, 2011).

Similarly, Gül (2025) reported that teacher candidates believe the NEA may negatively affect the teacher education process. In the same vein, the perception that universities—and particularly faculties of education—have lost a substantial portion of their role in teacher education represents an issue that policymakers in the field of education should carefully consider. Participants generally do not believe that the NEA is an initiative that enhances the quality of teacher education or facilitates teacher employment, and they consider the level of information provided about this initiative to be insufficient. A review of the literature also indicates that there is limited confidence in the NEA's capacity to increase practical training opportunities and improve teacher quality (Gül, 2025).

Erol (2024) and Erol and Eroğlu (2024) concluded in their studies that restructuring the faculty-based teacher education model to meet contemporary needs would be more beneficial and effective than introducing entirely alternative institutional arrangements. According to their findings, although preschool teacher candidates perceived teacher education provided in faculties of education as insufficient or only partially sufficient and expressed negative views regarding the quality of education provided in faculties of education, they also held negative views regarding the NEA. They perceived the NEA as an initiative associated with loss of time and energy, increased uncertainty, and greater difficulty in teacher appointment procedures. Participants expressed the expectation that the existing teacher education system should be restructured within faculties of education, with a stronger emphasis on practice-oriented training. Similarly, Pınar and Sarıçam (2025) found in their study involving academic staff in faculties of education that academics believed faculties of education had been relegated to a secondary position with the introduction of the NEA and that both the teaching profession and faculties of education risked losing professional prestige.

Negative evaluations regarding the NEA may also stem from unresolved uncertainties within the implementation process. In particular, uncertainties regarding who will serve as instructors in the NEA and how these instructors will be selected have not yet been fully clarified. This situation appears to further increase the level of uncertainty surrounding the process. It has been suggested that instructors who will teach at the NEA should be selected from among experienced mentors (Gül, 2025; Zeichner, 2010) and that teacher education programs should emphasize practice-oriented training (Çetin et al., 2021). The inability to maintain an appropriate balance between theory and practice in teacher education has been reported to lead to disappointment among teacher candidates (Zeichner, 2012).

Recommendations

Based on the findings of the study, the following recommendations may be proposed for practitioners involved in high-level educational decision-making processes and for researchers conducting studies in the field of education.

Recommendations for Practitioners

- Teacher candidates, teachers, academics, and the broader public should be provided with comprehensive and detailed information about the National Education Academy (NEA).

- Uncertainties regarding the structure of the NEA and the nature of the training to be conducted within the academy should be eliminated.
- Coordination between faculties of education and the Ministry of National Education should be strengthened.
- Contemporary international models should be examined, and efforts should be made to benefit from these examples by adapting them in ways that align with the cultural context and needs of the national education system.
- The structure and processes of the NEA should be reviewed and revised by taking into account the views of teacher candidates, teachers, academics, and educational administrators.

Recommendations for Researchers

- Studies may be conducted to examine teachers' perceptions of the National Education Academy (NEA).
- The views of teacher candidates who will receive training within the NEA may be explored in future research.
- Collaborative studies involving relevant stakeholders may be conducted to review teacher education and employment processes in light of contemporary needs and to develop proposals for new or revised models.

Ethical Approval

Ethical approval for this study was obtained from the Social and Humanities Research Ethics Committee of Fırat University, with approval granted under decision number 36006 at session number 2025/14.

REFERENCES

- Abazaoglu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Ada, S. (1990). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin genel durumu. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2,15-19.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 27-48.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. Alfa Yayınları.
- Aytaç, T., Altuntaş, H., Güzelküçük, D. M., & Aydınoglu, S. (2025). Okul yöneticilerinin 2024 Öğretmenlik Meslek Kanunu tasarısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 741-763.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. 12. Baskı. Pegem Akademi.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Boydak Özcan, M. (2003). Temel kavramlar. Mehmet Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik Mesleği içinde* (s. 1-19). Üniversite Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 16. Baskı. Pegem Akademi.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2023). Türkiye'de öğretmenlik mesleği. M. Kara ve F. Bozbayındır (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (s. 329-350). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 337-358. <https://doi.org/10.53444/deubefd.904931>
- Darling Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dönmez, B. (2024). Okul yönetiminin güçlendirilmesi bağlamında Öğretmenlik Mesleği Kanunu ve etkisiz eleman olarak üniversiteler. *Okul Yönetimi*, 4(2), 101-105.

- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erkol, H. ve Kaya, Ö. Ş. (2023). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne: Öğretmen istihdam politikalarının tarihsel seyri. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(5), 1206-1221.
- Erol, Y. C. (2024, Aralık). *Pedagojik formasyon eğitimi alan çocuk gelişimi mezunu öğretmen adaylarının eğitim-öğretim programı ve öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan değişiklikler hakkındaki görüşleri*. Ege 12th International Conference on Social Sciences, 26-30 Aralık 2024, İzmir.
- Erol, Y. C. ve Eroğlu, M. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve Milli Eğitim Akademisi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. M. Doruk (Ed.), *Eğitim & Bilim 2024-IV* içinde (s. 657-676). Efe Akademi Yayınları.
- Gömlüksüz, M. N. (2003). Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri. Mehmet Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik Mesleği* içinde (s. 149-168). Üniversite Kitabevi.
- Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 59-74.
<https://milliegitimakademisi.com>. 04.07.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ingersoll, R. M. ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
<https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13(2), 103-126.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2024). *7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu*. www.mevzuat.gov.tr adresinden 23.12.2024 tarihinde indirilmiştir.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications: Newbury Park London New Delhi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin milli eğitim akademisi ile ilgili görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 12-29.
- Polat, M. (2024). *Milli Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü*. İlke Yayın.
- Ponto J. (2015). Understanding and Evaluating Survey Research. *J Adv Pract Oncol.*, 6(2), 168-71.
- Resmi Gazete (2024). *7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu*. www.resmigazete.gov.tr adresinden 23.12.2024 tarihinde indirilmiştir.
- Singleton, R. A., & Straits, B. C. (2009). *Approaches to social research* (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Soydan, T. (2015). Osmanlı Son Dönemi'nden Günümüze Türkiye'de Öğretmen İstihdamı ve Sorunlarına Bakış (Ed. Kasım Karakütük), *Prof. Dr. Mahmut Adem'e Armağan* içinde (ss. 581-597), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 214.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 557-571.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yaman, E. (2024). Öğretmen yetiştirmede yeni bir kuram ve yeni bir model. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 1-10.
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.