



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi
Usak University Journal of Educational Research
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead>
e-ISSN: 2149-9985



Araştırma Makalesi

Öğretmenlik Mesleğine Geçişte Yeni Paradigma: Akademi Giriş Sınavı (AGS) ve Öğretmen Adaylarının Deneyimleri

Tufan Aytaç¹, Hasan Altuntaş^{2*}

¹Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye, t.aytac@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6103-3530

²Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye, hasanaltuntass@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0004-5376-0449

Makale Geçmişi

Alındı : 26.11.2025
Düzeltildi : 30.12.2025
Kabul Edildi: 19.02.2026

Anahtar Kelimeler

Akademi Giriş Sınavı
Öğretmenlik mesleği
Eğitim politikaları

Öz

Bu araştırma, 2025 yılında ilk kez uygulanan Akademi Giriş Sınavı'nın (AGS) öğretmen adayları üzerindeki duygusal, bilişsel ve ideolojik etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 19 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz sonuçları, öğretmen adaylarının AGS'yi yalnızca teknik bir ölçme aracı olarak değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğini yeniden tanımlayan, belirli ideolojik mesajlar taşıyan ve sorgulamayan, uyumlu, itaatkâr bir öğretmen profili öne çıkaran bir politika mekanizması olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bulgular, sınavın adaylarda kaygı, stres ve umutsuzluğa yol açtığını; ancak sınırlı da olsa umut ve fırsat algısı yarattığını göstermektedir. Katılımcılar, AGS'nin mesleğe liyakati ölçmede yetersiz kaldığını, toplumsal eşitsizlikleri göz ardı ettiğini ve toplumsal cinsiyet rolleri de dâhil olmak üzere belirli ideolojik değerleri yeniden ürettiğini ifade etmiştir. Çalışma, Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının uluslararası iyi örneklerde olduğu gibi sınav odaklı olmaktan çıkarılarak daha adil, uygulama temelli ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir yapıya kavuşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

A New Paradigm in Entering the Teaching Profession: The Academy Entrance Examination (AEE) and Prospective Teachers' Experiences

Article History

Received : 26.11.2025
Revised : 30.12.2025
Accepted : 19.02.2026

Keywords

Academy Entrance
Examination
Teaching profession
Education policies

Abstract

This study aims to examine the emotional, cognitive, and ideological impacts of the Academy Entrance Examination (AEE), which was implemented for the first time in 2025, on prospective teachers. Designed as a qualitative research, the study was conducted through semi-structured interviews with 19 teacher candidates selected via purposive sampling. Thematic analysis revealed that participants perceived AGS not merely as a technical assessment tool but as a policy mechanism that redefines the teaching profession, conveys specific ideological messages, and promotes a teacher profile characterized by compliance, obedience, and lack of critical inquiry. Findings indicated that the exam generated anxiety, stress, and hopelessness among candidates, while also evoking a limited sense of hope and opportunity. Participants reported that AGS failed to adequately measure merit in the profession, overlooked social inequalities, and reproduced certain ideological values, including gender roles. The study emphasizes that teacher education policies in Türkiye, similar to international best practices, should move away from exam-oriented structures toward a more equitable, practice-based framework that fosters critical thinking and professional motivation.



Giriş

Türkiye’de öğretmen atama sisteminde bir dönüşüm süreci 2025 yılı itibarıyla başlatılmıştır. Yeni düzenlemeye göre, öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi tarafından sunulan hazırlık eğitimine katılmaları ve bu süreci başarıyla tamamlamaları, mesleğe geçişin ön koşulu hâline gelmiştir. Akademiye kabul Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) sonuçlarına dayanarak gerçekleştirilecektir. MEB-AGS puanı, genel öğretmenlik alanlarında AGS ile Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sonuçlarının eşit oranlı bileşiminden oluşurken, yabancı dil alanlarında AGS ile Yabancı Dil Sınavı (YDS) puanlarının ortalaması esas alınmaktadır. Bazı özel alanlarda ise yalnızca AGS puanı dikkate alınmaktadır (MEB, 2024). Ayrıca, uzun süredir eleştiri konusu olan sözlü sınav uygulamasının 2025 yılı itibarıyla son kez kullanılacağı ve bu uygulamanın öğretmen seçme sürecinden çıkarılacağı açıklanmıştır (MEB, 2025). Bu yeni sistem, öğretmenliğe geçişte daha nesnel, merkezi ve ölçülebilir kriterlerin öne çıkarılmasını amaçlayan bir yapıyı işaret etmektedir (TEDMEM, 2024).

Söz konusu dönüşüm süreci, yalnızca sınav ve atama sistemini değil, aynı zamanda öğretmen yetiştirme yapılarını da yeniden şekillendirmektedir. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde 10 Ekim 2024 tarihinde kabul edilerek yasalasın 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık süreci köklü biçimde yeniden düzenlenmiştir (Öğretmenlik Mesleği Kanunu, 2024). Bu düzenleme ile daha önce üniversitelerin uhdesinde olan mesleğe hazırlık süreçlerine Millî Eğitim Akademileri eklenmiş; bu kurumlar, öğretmen adaylarına mezuniyet sonrası üç ya da dört dönemlik bir eğitim sunmakla görevlendirilmiştir. Kanun gerekçesinde “nitelikli bir eğitim için nitelikli öğretmen yetiştirme” anlayışı vurgulanırken, uygulamaya dair çeşitli yapısal ve sosyoekonomik kaygılar da gündeme gelmektedir (ERG, 2024). Akademi döneminde öğretmen adaylarının istihdam koşullarına ilişkin düzenlemeler, öğretmenlik mesleğinin algılanan çekiciliği ve mesleğe geçiş deneyimleri açısından tartışmalara konu olmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma öğretmen adaylarının AGS’ye ilişkin algı ve deneyimlerini inceleyerek söz konusu dönüşümün mesleğe geçiş sürecinde nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma, öğretmen adaylarının AGS’ye ilişkin algı ve deneyimlerini inceleyerek söz konusu dönüşümün mesleğe geçişte nasıl bir anlam taşıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Eğitim Reformlarının Küresel Seyri

Küresel düzeyde eğitim politikalarında son yıllarda gözlemlenen yaygın değişim, sadece içeriksel bir dönüşüm değil, aynı zamanda yapısal ve kimliksel bir yeniden yapılanmayı da beraberinde getirmektedir. Levin (1998) bu süreci, sınır tanımayan bir “politika salgını” metaforuyla tanımlarken, Ball (2006) ise bu eğilimi, farklı sosyo-politik bağlamlara ve tarihsel geçmişlere sahip ülkelerin eğitim sistemlerine hızla yayılan, tutarsız ve parçalı ama durdurulması güç reform fikirlerinin bir seli olarak değerlendirmektedir. Bu reform dalgası, yalnızca ne tür politikaların uygulandığını değil, aynı zamanda eğitimcilerin, akademisyenlerin ve politika yapımcıların rollerini ve kimliklerini de yeniden tanımlayan bir yapıya sahiptir.

Reformların taşıyıcıları arasında Dünya Bankası, OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü) gibi uluslararası kuruluşların merkezi bir rol oynadığı vurgulanırken, bu yapılar aracılığıyla dolaşıma giren politikaların farklı ideolojik görüşlerden siyasal aktörler tarafından da benimsendiği gözlemlenmektedir (Ball, 2006). Söz konusu reform söylemleri sadece uygulamaya dönük değişimlerle sınırlı kalmayıp, akademik ve mesleki çevrelerin varsayımsal dünyalarına da nüfuz etmekte, böylece eğitim politikaları alanında daha önceki dönemlerde görülmeyen ölçekte bir yönlendirme ve kimlik inşası süreci yaratmaktadır. Bu durum, eğitim politikalarının artık yalnızca neyin nasıl yapılacağına dair teknik düzenlemeler değil, aynı zamanda “kim olunduğu” ve “neye inanıldığı” gibi daha derin kimliksel boyutlara da müdahil olduğunu göstermektedir. Her ne kadar yerel bağlamlar ve ulusal sistemler küreselleşme süreçlerini farklı şekillerde etkilese ve bu süreçlere özgün mücadele alanları sunsa da Santos’un (2003) “monokültürel mantıklar” olarak adlandırdığı bir anlayışın etkisiyle, eğitim politikalarında içerik ve uygulama düzeyinde belirgin bir homojenleşme yaşanmaktadır. Bu mantık, öğretmen yetiştirme de dâhil olmak üzere, eğitim alanındaki politika belgelerinde sıkça rastlanan bireysel tercih, rekabet, performans yönetimi, bireysel sorumluluk ve risk yönetimi gibi kavramlar aracılığıyla kendini göstermektedir. Bununla birlikte, bu politikaların tarihsel olarak dışlanmış grupların elde ettiği kültürel kazanımları zayıflatma ya da doğrudan hedef alma potansiyeli de bulunmaktadır (Apple vd., 2010).

Neoliberal, neomuhafazakâr ve yönetsel yönelimlerin yalnızca belirli ekonomik sistemlerle sınırlı kalmayıp, coğrafi sınırları aşarak dünya genelinde yayılması, küreselleşmenin mekânsal boyutunu görünür kılmaktadır. Eğitim politikaları, bir ülkeden diğerine “ödünç alınmakta” ve “seyahat etmekte”; bu dolaşım süreci içerisinde baskın ideolojik yönelimler pekiştirilirken, alternatif ya da eleştirel pedagojik yaklaşımlar marjinalleştirilmekte ya da sistem dışına itilmektedir (Gulson ve Symes, 2007). Bu durum, öğretmenlik ve öğretmen eğitimi alanında küresel ölçekte benzer yapısal gerilimlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Uluslararası Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Türkiye’de Eğitim Reformları

Dünya genelinde birçok eğitimci, politika yapıcı ve araştırmacı, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini öğretmen yeterlikleriyle ilişkilendirmekte ve bu yeterlikleri mesleki standartlar çerçevesinde değerlendirmektedir (Akiba, 2013). Öğretmenler için geliştirilen bu standartlar, giderek artan biçimde küresel normlara ve beklentilere paralel hâle gelmekte; bu durum, dünyanın sosyoekonomik açıdan geri kalmış ve coğrafi olarak ulaşılması güç bölgelerinde dahi kendini göstermektedir (OECD, 2011). Çoğu ülkede resmî eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden, pedagojik beceriler ve alan bilgisi açısından asgari yeterlikleri karşılamaları ve belirlenmiş profesyonel standartlara uygun hareket etmeleri beklenmektedir. Menter vd. (2010), öğretmen eğitiminin dünya genelinde ortak bir model izlediğini ve bu modelin temelinde içerik bilgisi ile pedagojik bilginin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını belirtmektedir. Bu model, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini, yansıtıcı uygulamaları ve hem öz değerlendirme hem de dış değerlendirme süreçlerini içeren profesyonel bir çerçeveye dayanmaktadır. Eğitim programlarının içerikleri ise büyük ölçüde uluslararası düzeyde kabul görmüş öğretmen yeterliklerine göre biçimlenmektedir.

Wang vd. (2003) bu durumun arkasında, eğitim politikası yapımcılarının ve öğretmen eğitimi uzmanlarının, öğrenci performanslarını başka ülkelerdeki öğrencilerle karşılaştırma yoluyla elde ettikleri farkındalığın yattığını ifade etmektedir. Her ne kadar tüm eğitim sistemlerinde geçerli tek ve evrensel bir öğretmen standardı bulunmasa da farklı ülkelerde uygulanan ulusal standartlar ve sertifikalandırma süreçlerinin belirli ortak öğeleri paylaştığı görülmektedir. Ingvarson ve Rowe (2008), OECD (2011) ve Villegas-Reimers (2003) gibi araştırmalar, öğretmen yetiştirme süreçlerinin ülkeden ülkeye biçimsel olarak farklılık gösterdiğini, ancak hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve yeni başlayan öğretmenler için belirlenen mesleki normlar ile beklentilerin dikkate değer bir benzerlik taşıdığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleğine giriş ve sertifikasyon süreçleri dünya genelinde önemli farklılıklar göstermektedir. Wang vd.’ye (2003) göre, Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenler, lisans düzeyinde belirli ders kredilerini tamamlamanın yanı sıra pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlik stajı, sabıka kaydı incelemesi ve eyalet sınavlarını geçme koşuluyla ortalama iki yıl geçerli olan bir başlangıç sertifikası almaktadır. Bu sürenin sonunda kalıcı bir sertifika için ek deneyim ve değerlendirme gereklidir. Diğer ülkelerde ise öğretmenlik yeterliği genellikle üniversite diplomasıyla birlikte verilmekte ve çoğu zaman ömür boyu geçerliliğe sahiptir. Örneğin, Japonya, Kore, Singapur ve Hollanda gibi ülkelerde ayrı bir lisanslama sınavı yapılmaksızın, öğretmenler mezuniyet sonrası doğrudan göreve başlamaktadır. İleri düzey öğretmen sertifikasyonu bazı ülkelerde isteğe bağlı olarak sunulmaktadır. Bu tür programlar, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeyi, sınıf içi uygulamaları iyileştirmeyi ve liderlik rolleri üstlenmelerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Wang vd., 2003). Alternatif sertifikasyon sistemleri ise özellikle ABD ve İngiltere gibi ülkelerde, öğretmen açığı yaşanan bölgelerde esnek giriş yolları oluşturmak amacıyla uygulanmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi hem ulusal hem de uluslararası gelişmeler doğrultusunda yeniden yapılandırılmaktadır (MEB, 2017). Bu kapsamda Millî Eğitim Akademisi’nin 2025 yılında kurulması, öğretmen yetiştirme sisteminde önemli bir dönüşüm sürecinin başlamasına yol açmıştır. Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) yerine getirilen Akademi Giriş Sınavı (AGS) aracılığıyla öğretmen adaylarının akademiye kabulü sağlanmakta; sınav sonucunda başarılı olan adayların Millî Eğitim Akademisi bünyesinde 12 ay süreyle planlanan bir hazırlık eğitimine alınacağı ve bu sürecin kuramsal eğitimin yanı sıra uygulama temelli etkinlikleri de kapsayacağı resmî olarak açıklanmaktadır. Söz konusu dönüşümün öğretmen adaylarını doğrudan etkilemesi nedeniyle, adayların bu yeniliklere ilişkin tutum ve algılarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır (Gül, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye Cumhuriyeti’nin 100. yılında MEB tarafından duyurulan, "millî ve evrensel değerleri bütünleştiren" bir eğitim vizyonudur. Model, çift kanatlı eğitim felsefesine dayanır: Bir yanda öğrencilerin milli-manevi kimlik ve ahlaki değerlerle yetişmesi, diğer yanda bilimsel düşünce, dijital okuryazarlık, yabancı dil ve mesleki becerilerle küresel rekabet gücü kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2023). Dört temel eksen (öğretmen, öğrenci, okul, eğitim ortamları) kurgulanan reformlar; öğretmen kariyer sistemini, okul özerkliğini, mesleki eğitimin iş gücü piyasasıyla entegrasyonunu ve dijital dönüşümü kapsamaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2023). Uygulamalar, MEB’in 2024’te yayımladığı Okul Gelişim Modeli Genelgesi gibi resmî dokümanlarla somutlaştırılmıştır (MEB, 2024, Sayı: 2024/10). Modelin felsefi temeli, "Türk modernleşmesinin eğitim paradigmasını yerli değerlerle yeniden inşa" iddiasına dayandırılmaktadır (Erdoğan, 2024).

Öğretmenlik Mesleği Kanunu Taslağı’nda, eğitim sistemine yönelik yatırımların etkili sonuçlar doğurmasının ancak nitelikli öğretmen kadrolarıyla mümkün olabileceği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda kurulan Millî Eğitim Akademileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni sınıf düzeyinde uygulayabilecek donanımda öğretmenler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ancak öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilen yapısal reformların, mevcut öğretmen eğitimi kurumlarıyla bütünleşmeden yürütülmesinin, eğitim programları ile öğretmen yetiştirme süreçleri arasında uyumsuzluklar yaratabildiği, önceki araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Darling-Hammond, 2017; ERG, 2024). Eğitim fakültelerinin programlarının eş zamanlı olarak güçlendirilmemesi ve öğretmenlere yönelik bütüncül mesleki gelişim olanaklarının sınırlı kalması, öğretmenlerin politika değişimlerine uyum sürecinde belirsizlik ve mesleki güvensizlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Day

& Gu, 2010; TEDMEM, 2025). Nitekim öğretmenlerin eğitim politikalarını sahada uygulayan en kritik aktörler olduğu dikkate alındığında, reform süreçlerinde yeterli kurumsal destek, rehberlik ve kaynak sağlanmamasının öğretmen motivasyonu ve mesleki bağlılık üzerinde olumsuz etkiler doğurabildiği gösterilmiştir (OECD, 2019). Öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimleri, öğrencilerle kurdukları süreklilik arz eden ilişkiler ve mesleki motivasyonları, eğitim niteliğini belirleyen temel değişkenler arasında yer almakta; bu nedenle müfredat ve öğretmen yetiştirme reformlarının başarısının, öğretmenlerin sürece aktif ve desteklenmiş biçimde dâhil edilmesine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012; MEB, 2023).

Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme süreçlerinde yapılacak yapısal düzenlemelerin etkili olabilmesi, mevcut kurumlarla kurulacak güçlü bir eşgüdüm ve öğretmenlerin sürece etkin biçimde katılımının sağlanmasıyla yakından ilişkilidir. Polat (2024), Millî Eğitim Akademisi'nin öğretmen yetiştirme sistemine olası katkıları tartışırken, akademinin eğitim fakülteleri ve mevcut öğretmen yetiştirme mekanizmalarıyla bütünleşik biçimde yapılandırılmaması durumunda uygulamada çeşitli uyum sorunlarının ortaya çıkabileceğine dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Karataş (2025), Millî Eğitim Akademisi'nin eğitim yönetimi ve liderlik alanında bir fırsat sunabileceğini belirtmekle birlikte, bu sürecin üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı ve sahadaki aktörler arasında güçlü bir kurumsal iş birliğiyle yürütülmemesi hâlinde reformların sürdürülebilirliğinin zayıflayabileceğini vurgulamaktadır.

Bu çerçevede, bu araştırma 2025 yılında ilk kez uygulanan Akademi Giriş Sınavı'nın (AGS) öğretmenliğe geçiş sürecindeki rolünü, olanaklarını ve sınırlılıklarını öğretmen adaylarının deneyim ve algıları üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, AGS'nin mesleğe girişte adalet, işlevsellik ve mesleki yeterliklerle uyum düzeyini; öğretmen adaylarının mesleki kimlik ve motivasyonları üzerindeki etkilerini ve sınavın barındırdığı olası ideolojik yönelimleri ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırma, sınavın yalnızca teknik boyutuna değil, aynı zamanda Türkiye'de öğretmenlik mesleğine ilişkin sosyo-kültürel ve politik anlamına da odaklanmaktadır.

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları, Akademiye Giriş Sınavı'nı ilk duyduklarında hangi duygusal ve bilişsel tepkileri vermektedir?
2. AGS, öğretmen adaylarının algısına göre nasıl bir öğretmen profili öngörmektedir ve adaylar bu profile kendilerini ne ölçüde yakın hissetmektedir?
3. Öğretmen adayları, AGS'yi yalnızca bir sınav olarak mı yoksa daha geniş kapsamlı bir eğitim politikası aracının parçası olarak mı görmektedir?
4. AGS, öğretmenliğe geçişte adil, anlamlı ve işlevsel bir eşik olarak değerlendirilebilir mi?
5. AGS'nin içerik ve soru biçimleri, öğretmenlik mesleğinde gerekli görülen bilgi, beceri ve tutumları ne ölçüde yansıtmaktadır?
6. AGS sürecinde yaşanan başlıca zorluklar nelerdir ve bu zorluklar sınavın yapısından mı yoksa eğitim sisteminin genel yapısından mı kaynaklanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) benimsenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin yalnızca tamamlanmış ya da uzun süredir yürürlükte olan uygulamalara ilişkin deneyimlerini değil; aynı zamanda yeni, belirsizlik içeren ve geçiş sürecindeki olgulara dair yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir (van Manen, 2016; Creswell ve Poth, 2018).

Bu bağlamda, çalışmada incelenen "olgu", AGS'nin tüm sonuçlarıyla deneyimlenmiş bir sınav sürecinden ziyade, öğretmen adaylarının sınava girme, sınavı yorumlama ve bu yeni sistemin öğretmenlik mesleğine etkilerine ilişkin algısal ve duygusal yaşantıdır. AGS'nin yeni uygulanmış olması ve yapısal belirsizlikler içermesi, öğretmen adaylarının bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını incelemeyi özellikle önemli kılmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı, bu tür karmaşık, bağlamsal ve öznel deneyimlerin katılımcı perspektifinden anlaşılmasına olanak tanıdığı için tercih edilmiştir (Merriam & Tisdell, 2016). Araştırma soruları, belirli bir kurumsal yapının işleyişini betimlemekten ziyade, öğretmen adaylarının AGS'ye ilişkin öznel deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymaya odaklandığı için durum çalışması yerine fenomenolojik yaklaşım daha uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025 yılında AGS'ye girmiş 19 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırmalarda çeşitliliği ve zengin veriyi maksimize etmek amacıyla kullanılan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu yöntemin temel amacı, araştırma olgusunu, farklı demografik, disiplinler ve akademik özelliklere sahip bireyler üzerinden inceleyerek, ortak deneyimlerin yanı sıra

bu çeşitlilikten doğabilecek farklı perspektif ve temaları da ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda, çalışma grubuna cinsiyet ve özellikle branş temelinde maksimum çeşitlilik gözetilen öğretmen adayları dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunda temsiliyet sağlamak amacıyla şu 19 farklı branştan (Türkçe öğretmenliği, matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, müzik öğretmenliği, görsel sanatlar öğretmenliği, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği, fizik öğretmenliği, kimya öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği) birer katılımcı yer almıştır. Bu kapsamlı branş çeşitliliği, sınavın farklı alan bilgisi ve pedagojik geçmişe sahip adaylar üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak değerlendirebilme imkânı sağlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, katılımcıların serbestçe görüşlerini ifade edebilmeleri için açık uçlu sorulardan oluşmakla birlikte, onların araştırma sorularına odaklanmalarını sağlamak amacıyla önceden belirlenmiş bir genel çerçeve de sunmaktadır (Brinkmann ve Kvale, 2018). Görüşme formu; AGS'ye ilişkin adalet algısı, sınavın işlevselliği ve geçerliği, mesleki kimlik ve motivasyona etkisi, sınavın içerik yapısı ve olası ideolojik yönelimlere dair yansımaları gibi temaları kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Formun geliştirilme sürecinde öncelikle öğretmen seçimi, eğitim politikaları ve sınav sistemleri ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür kapsamlı bir şekilde taranmıştır (Ball, 2006; Menter vd., 2010; OECD, 2011). Ardından, nitel araştırma ve öğretmen eğitimi alanlarında çalışan iki uzmanın görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda soruların anlaşılabilirliği ve kapsayıcılığı artırılmış, yönlendirici ifadelerden arındırılmış ve açık uçluluk ilkesi korunmuştur. Son olarak, formun uygulanabilirliğini ve soruların akıcılığını test etmek amacıyla çalışma grubuna dâhil edilmeyen iki öğretmen adayı ile bir pilot görüşme gerçekleştirilmiş, bu görüşmelerden elde edilen geri dönüşler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmanın verileri Temmuz-Ağustos 2025 döneminde toplanmıştır. Veri toplama yöntemi olarak, katılımcıların coğrafi erişilebilirliği ve anket yöntemine ilişkin tercihleri göz önünde bulundurularak, çevrimiçi anket tekniği benimsenmiştir. Söz konusu anket, Google Form yazılımı aracılığıyla oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Veri toplama sürecinin başında, katılımcılara çalışmanın amacı, süresi, gönüllülük esası, gizlilik taahhüdü ve veri kullanım protokolleri hakkında kapsamlı bir bilgilendirme yapılmış ve bu süreci takiben yazılı bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır (Cohen vd., 2018).

Çalışmanın etik bütünlüğünü sağlamak ve katılımcı mahremiyetini korumak amacıyla, tüm katılımcılara kimliklerini gizleyecek şekilde kodlar (K1, K2, ..., K19) atanmıştır. Toplanan verilerin saklanması ve analizleri sırasında bu kodlama sistemi kullanılarak, çalışmanın etik ilkeler ve bilimsel geçerlilik standartlarına uygunluğu sağlanmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen ham metin verileri, nitel veri analizinde sıklıkla birlikte kullanılan betimsel analiz ve tematik analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. İlk aşamada, betimsel analiz kullanılarak katılımcıların görüşleri, araştırma soruları doğrultusunda sistematik bir şekilde özetlenmiş ve düzenlenmiştir. İkinci ve daha derinlemesine analiz aşamasında ise tematik analiz yöntemi benimsenmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Bu süreç, verilerin tekrarlı okumalar yoluyla derinlemesine incelenmesini, metin içerisindeki anlamlı veri parçalarının kodlanmasını, benzer kodların alt temalar altında bir araya getirilmesini ve nihayetinde tüm veri setini kapsayan ana temaların oluşturulmasını ve raporlaştırılmasını içermektedir.

Veri analizi süreci MAXQDA 2022 nitel analiz yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Program, kodlama ve tematik düzenleme aşamalarında verilerin sistematik biçimde sınıflandırılmasını sağlamıştır. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yürütülmüş; her iki araştırmacı görüşme verilerini ayrı ayrı kodlamış, elde edilen kodlar ve temalar karşılaştırılmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan farklılıklar tartışılarak uzlaşıya varılmış ve nihai kodlama şeması oluşturulmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği oranı hesaplanmıştır. Bu çalışmada kodlayıcılar arası tutarlılık oranı %87'nin üzerinde bulunmuştur. Alan yazında %80 ve üzerindeki değerler (Miles ve Huberman, 1994) güvenilir kabul edildiğinden, elde edilen oran araştırmanın kodlama sürecinin tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bazı kodlarda araştırmacılar arasında sınırlı ölçüde farklı yorumlamalar görülmüştür. Özellikle "boşuna çalışma düşüncesi" ile "umutsuzluk", "değersizlik hissi" ile "uzak hissetme" ve "engel olarak görme" ile "formalite olarak görme" kodları arasında kısmi ayrışmalar yaşanmıştır. Bu tür tutarsızlıklar, temaların kesişen ve çok boyutlu yapısından kaynaklanmış; tartışmalar sonucunda kod tanımları yeniden gözden geçirilmiş ve netleştirilmiştir. Böylelikle, Miles ve Huberman'ın (1994) da önerdiği gibi, farklı araştırmacı bakış açıları sürece dâhil edilerek kodlama güvenilirliği artırılmıştır.

Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları yerine sıklıkla “inanandırıcılık” terimi kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda, araştırmacının inandırıcılığını, aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla bir dizi strateji uygulanmıştır.

Katılımcı Çeşitliliği (Aktarılabilirlik): Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak farklı branşlardan öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Bu sayede bulguların zenginleştirilmesi ve farklı bağlamlara aktarılabilirliğinin artırılması hedeflenmiştir (Patton, 2014).

Uzman Görüşü (Kapsam Geçerliliği): Veri toplama aracının, ölçmeyi amaçladığı kavramsal boyutları yeterli düzeyde temsil edip etmediğini değerlendirmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır.

Katılımcı Teyidi (Üye Kontrolü): Analiz sonucunda elde edilen temalar ve bulgular, katılımcılarla paylaşılmış; onların yorum ve onayları alınarak verilerin kendi perspektiflerini doğru biçimde yansıttığı teyit edilmiştir (Merriam & Tisdell, 2016).

Araştırmacı Üçgenlemesi: Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yürütülmüş, ortaya çıkan farklılıklar tartışılarak uzlaşıya varılmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanan kodlayıcılar arası uyum oranı %87 bulunmuştur. Alan yazında %80 ve üzeri değerlerin güvenilir kabul edilmesi (Miles & Huberman, 1994), araştırmacının kodlama sürecinin yüksek düzeyde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Doğrudan Alıntılar: Bulgular bölümünde katılımcıların görüşlerinden doğrudan ve anlamlı alıntılara yer verilmiştir. Bu yaklaşım hem yorumların şeffaflığını hem de okuyucunun verilerle doğrudan temasını güçlendirmiştir.

Bu stratejiler doğrultusunda, araştırmacının tüm aşamalarında sistematik bir biçimde inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ilkeleri gözetilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen nitel veriler Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği kodlama yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir. Kodlama sürecinde katılımcı ifadeleri temalar, alt temalar ve kodlar altında sınıflandırılmış ve her bir kodun tekrar sayısı (frekans) belirlenmiştir. Bu süreçte ulaşılan bulgular, öğretmen adaylarının AGS sürecine ilişkin algılarının çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Temalar, alt temalar, kodlar ve frekans değerleri Tablo 1’de ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

Tablo 1’e göre öğretmen adaylarının AGS sürecine yönelik algıları; duygusal-bilişsel, ideolojik ve sistemsel boyutlarda yoğunlaşmaktadır. “AGS’yi ilk duyduklarında” temasında kaygı, korku, stres ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular öne çıkarken; umut ve fırsat algısının da belirli ölçüde ifade edildiği görülmektedir. “AGS’nin öngördüğü öğretmen profili” temasında ise sorgulamayan ve sisteme uyumlu bir öğretmen tipinin öne çıktığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, ideolojik boyutta kadınlık rolleri ve itaat kültürüne yönelik kodların yüksek frekanslara sahip olması öne çıkan bulgular arasındadır. Genel olarak, adaylar AGS’yi yalnızca bir sınav olarak değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğini ve mesleki kimliği biçimlendiren bir araç olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevede, elde edilen bulgular araştırmacının odaklandığı temel sorulara ilişkin çok katmanlı bir tablo sunmaktadır. Çalışmanın devamında ise her bir araştırma sorusu ayrı başlıklar altında ele alınarak, öğretmen adaylarının AGS’ye yönelik duygusal, bilişsel, mesleki ve ideolojik değerlendirmeleri temalar ve örnek katılımcı görüşleri üzerinden ayrıntılı biçimde incelenecektir.

Öğretmen Adaylarının AGS’yi İlk Duyduklarında Verdikleri Duygusal ve Bilişsel Tepkiler

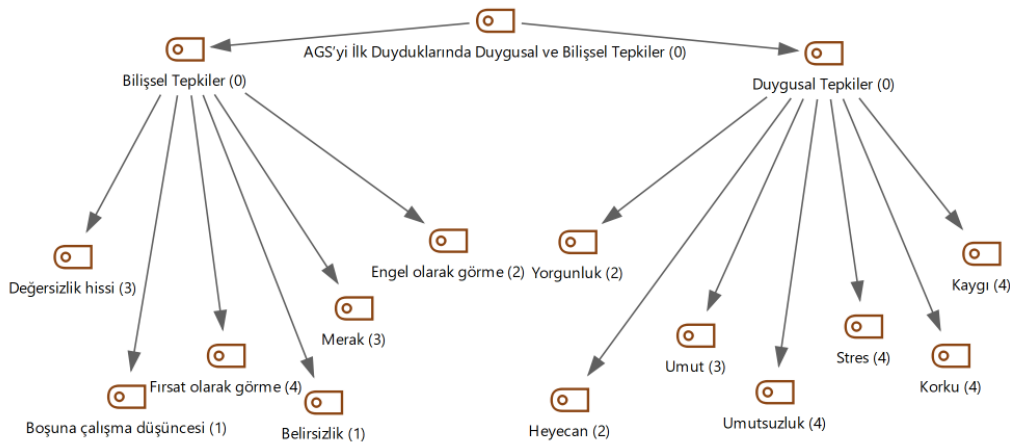
Öğretmen adaylarının AGS’ye ilişkin algılarını anlamaya yönelik ilk araştırma sorusu (“Öğretmen adayları, Akademiye Giriş Sınavı’nı ilk duyduklarında hangi duygusal ve bilişsel tepkileri vermektedir?”) “AGS’yi İlk Duyduklarında Duygusal ve Bilişsel Tepkiler” teması altında çözümlenmiştir. Bu temada adayların sınava dair ilk anda yaşadıkları duygusal dalgalanmalar (kaygı, korku, umut, umutsuzluk) ve bilişsel yorumları (boşuna çalışma düşüncesi, fırsat olarak görme, belirsizlik) öne çıkmıştır (Şekil 1).

Tablo 1. AGS Sürecine İlişkin Tema, Alt Tema, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
AGS'yi İlk Duyduklarında Duygusal ve Bilişsel Tepkiler	Bilişsel Tepkiler	Boşuna çalışma düşüncesi	1
		Değersizlik hissi	3
		Engel olarak görme	2
		Fırsat olarak görme	4
		Merak	3
		Belirsizlik	1
	Duygusal Tepkiler	Yorgunluk	2
		Heyecan	2
		Umut	3
		Umutsuzluk	4
		Stres	4
		Korku	4
		Kaygı	4
		AGS'nin Öngördüğü Öğretmen Profili	Hedeflenen Profil
İdeolojik sadakatli	3		
Duygusal olarak stabil	1		
Standartlaştırılmış	3		
Milli değerlere bağlı	3		
Sorgulamayan	7		
Sisteme uyumlu	6		
Adayın Kendisiyle İlişkisi	Temsil edilmediğini düşünme		4
	Dışlanmışlık		1
	Disiplin dışı odaklanma		7
	Yakın hisseden azınlık	1	
AGS: Sınav mı, Sistem Aracı mı?	Sınav Olarak Algı	Torpil aracı olabileceği kaygısı	1
		Yeni isimli eski sınav	1
		Basit bir ölçme aracı	2
	Sistem Aracı Olarak Algı	İdeolojik filtre	2
		Öğretmenliği yeniden tanımlama	6
		Denetim mekanizması	4
Politik mesaj aracı	6		
AGS'nin Adil, Anlamli ve İşlevsel Olup Olmadığı	İşlevsellik	Eşik oluşturucu	4
		Bölgesel/sosyal eşitsizlikler artırıcı	2
		Formalite olarak görenler	2
		Anlamli görmeyenler	2
	Adalet Algısı	Alan dışı içerik	5
		Hazırlık süresi	3
		Mülakat yerine sınav avantajı	1
		Eşitsizlikleri göz ardı etme	4
		Kısmen adil	2
		Bazı anlamli sorular	2
İçerik ve Soru Türlerinin Öğretmenlik Yetkinliklerini Yansıtmaması	Kısmi Yansımalar	Yorum gücü isteyen sorular	2
		Teorik bilgi ölçümü	4
		Yüzeysellik	4
	Eksiklikler	Sanat ve beden eğitiminin dışlanması	3
		Pratik becerilerin yokluğu	4
		Alan bilgisi yetersizliği	2

Tablo 1'in devamı

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans		
AGS Sürecinde Yaşanan Başlıca Zorluklar	Sistemden Kaynaklı Zorluklar	Psikolojik yorgunluk	1		
		Hazırlıksızlık	4		
		Alanların yok sayılması	1		
		Değersizlik hissi	5		
		Motivasyon kaybı	2		
	Sınav Yapısına Dayalı Zorluklar	Sıcaklık	3		
		Kaynak eksikliği	1		
		Süre yetersizliği	2		
		Belirsizlik	4		
		İdeolojik Yönelim ve Değerler	İdeolojik Rahatsızlıklar	Eleştirel düşüncenin dışlanması	1
Sanatın ideolojik çerçeveye sokulması	3				
Kadınların suçlanması	5				
İdeolojik İçerikler	Devlet merkezilik		1		
	Milli güvenlik temaları		1		
	Aile-nüfus ilişkisi		4		
	Kadınlık rolleri		10		
	Eğitim Sisteminin Genel Eğilimlerine Dair Mesajlar		Öğretmenliğin Yeniden Tanımı	Sisteme uygun öğretmen seçimi	3
				Beden ve sanat alanlarının değersizleştirilmesi	5
				Akademik çeşitliliğin daraltılması	3
Merkeziyetçilik ve Kontrol		Devletçi yönelim	5		
		Denetimci yaklaşım	5		
AGS'nin Öğretmenlik Mesleği ve Akademik Liyakat Algısına Etkisi	Kısmen Olumlu Etkiler	Bazıları için fırsat algısı	1		
		Mülakatın olmaması adalet algısını biraz artırma	1		
	Olumsuz Etkiler	Motivasyon kaybı	2		
		İtaat kültürünün güçlenmesi	7		
		Liyakat yerine uyumun öne çıkması	5		
		Öğretmenliğin değer kaybı	3		



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının AGS'yi İlk Duyduklarında Verdikleri Duygusal ve Bilişsel Tepkilere İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü üzere, bilişsel tepkiler arasında en sık dile getirilenler fırsat olarak görme (f=4), değersizlik hissi (f=3) ve merak (f=3) iken; duygusal tepkilerde kaygı (f=4), stres (f=4), korku (f=4) ve umutsuzluk (f=4) öne çıkmaktadır. Buna karşılık, umut (f=3) ve heyecan (f=2) gibi olumlu duygular da belirli ölçüde ifade edilmiştir. Bu bulgular, sınavın öğretmen adaylarında çoğunlukla olumsuz duygu ve düşünceler uyandırmakla birlikte, kısmen umut ve fırsat algısı da yarattığını göstermektedir. Adaylardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Yeni bir sınav daha mı? Kaygılandım ama umut da ettim, çünkü belki daha adil bir başlangıç olur diye düşündüm.” (K1)

“Heyecanlandım ama sonra alanımla ilgili içeriklerin olup olmayacağı endişesi başladı.” (K15)

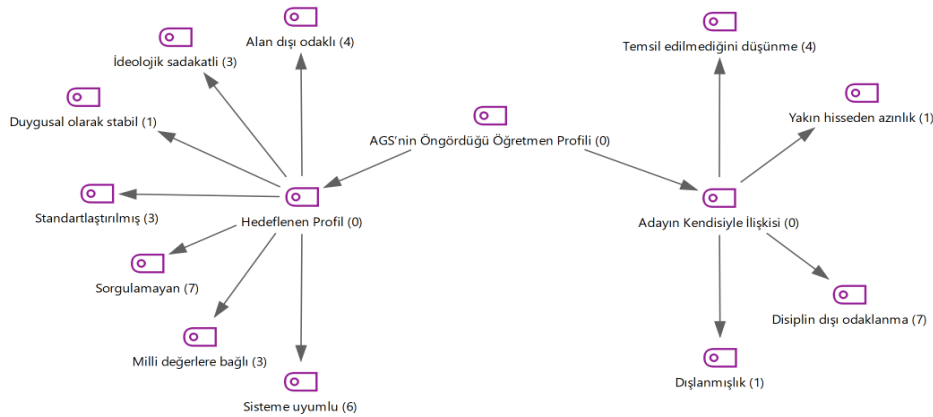
“Garip aynı sınav başka ad.” (K19)

AGS’nin Öngördüğü Öğretmen Profili ve Adayların Bu Profile Yakınlık Algısı

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının AGS’nin öngördüğü öğretmen profiline ilişkin algıları ve kendilerini bu profile ne ölçüde yakın hissettikleri incelenmiştir. Elde edilen veriler, sınavın adaylar tarafından daha çok sorgulamayan (f=7), sisteme uyumlu (f=6) ve alan dışı odaklı (f=4) bir öğretmen tipini öne çıkaran bir yapıya sahip olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca, sınavın milli değerlere bağlılık (f=3), standartlaştırma (f=3) ve ideolojik sadakat (f=3) vurguları ile de ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öte yandan, adayların bu profile kendileriyle kurdukları ilişki boyutunda belirgin bir uyumsuzluk algısı söz konusudur. Özellikle “disiplin dışı odaklanma” (f=7) ve “temsil edilmediğini düşünme” (f=4) kodları, sınavın birçok aday tarafından mesleki kimlikleriyle örtüşmeyen ve dışlayıcı bir yapıda algılandığını göstermektedir. Az sayıda katılımcının kendisini bu profile yakın hissetmesi (f=1), sınavın hedeflediği öğretmen profili ile adayların benimsediği mesleki kimlik arasında ciddi bir mesafe bulunduğu işaret etmektedir.

Şekil 2’de görüldüğü üzere, bu bulgular AGS’nin yalnızca bilgi ölçen bir sınav olmanın ötesinde, öğretmenlik mesleğinin niteliğine ve meslek kimliğine yönelik örtük mesajlar taşıyan bir araç olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 2. AGS’nin Öngördüğü Öğretmen Profiline ve Adayların Bu Profile İlişkin Algılarına Dair Tema, Alt Tema ve Kod Dağılımı

Şekil 2’de öğretmen adaylarının AGS’nin öngördüğünü düşündükleri öğretmen profiline ilişkin algıları ve bu profile kendilerini ne ölçüde yakın hissettikleri görselleştirilmiştir. Kod frekansları incelendiğinde, özellikle “sorgulamayan” ve “disiplin dışı odaklanma” kodlarının yüksekliği dikkat çekmektedir. Bu bulgu, adayların sınavın daha çok eleştirel düşünmeden uzak, disiplinlerarası dengeli gözetmeyen ve sisteme uyumlu bir öğretmen tipini öne çıkardığına dair algıya sahip olduklarını göstermektedir. Adaylardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Yüksek uyumlu, duygusal olarak stabil, sorgulamayan ama görevini yapan.” (K5)

“Sorgulamayan ama hızlı düşünen, belli kalıpları aşmayan biri.” (K7)

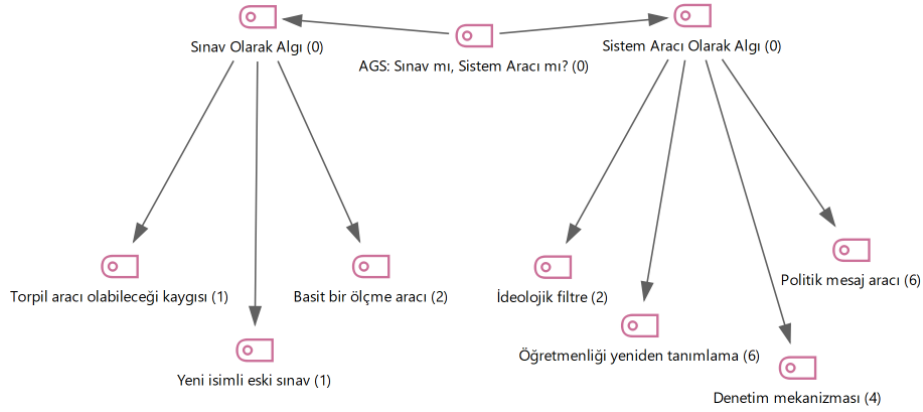
“En yetenekli değil ama sınavda en çok doğru yapanın öğretmen olabileceği bir sınav. Kendimi pek yakın hissedemedim.” (K16)

AGS: Sınav mı, Eğitim Politikası Aracı mı?

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında öğretmen adaylarının AGS’yi nasıl anladıklarını incelenmiştir. Bulgular, adayların bir kısmının AGS’yi basit bir ölçme aracı (f=2) ya da yeni isimli eski sınav (f=1) olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, daha geniş bir katılımcı grubunun sınavı yalnızca bireysel başarıyı ölçen teknik bir sınav olarak değil, aynı zamanda bir sistem aracı olarak gördüğü belirlenmiştir. Bu noktada öne çıkan kodlar, öğretmenliği yeniden tanımlama (f=6), politik mesaj aracı (f=6), denetim mekanizması (f=4) ve ideolojik filtre (f=2) şeklindedir.

Bu bulgular, AGS’nin katılımcılar tarafından yalnızca teknik bir değerlendirme yöntemi değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin sınırlarını ve değerlerini şekillendiren, politik ve ideolojik bir araç olarak algılandığını

göstermektedir. Başka bir ifadeyle, adaylar sınavın hem bireysel düzeyde başarıyı belirleyen bir eşik, hem de sistemsel düzeyde eğitim politikalarının taşıyıcısı olan bir yapı işlevi gördüğünü vurgulamaktadır.



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının AGS'yi Sınav ya da Eğitim Politikası Aracı Olarak Algılamalarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Dağılımı

Şekil 3'te öğretmen adaylarının AGS'ye yönelik iki temel algısı "sınav olarak" ve "sistem aracı olarak" görselleştirilmiştir. Kod frekansları incelendiğinde, özellikle politik mesaj aracı ve öğretmenliği yeniden tanımlama kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, adayların büyük çoğunluğunun AGS'yi salt bir ölçme aracı olarak değil, öğretmenliğin anlamını, mesleğe kabul kriterlerini ve eğitim politikalarının yönünü belirleyen daha geniş kapsamlı bir sistem aracı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Adaylardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

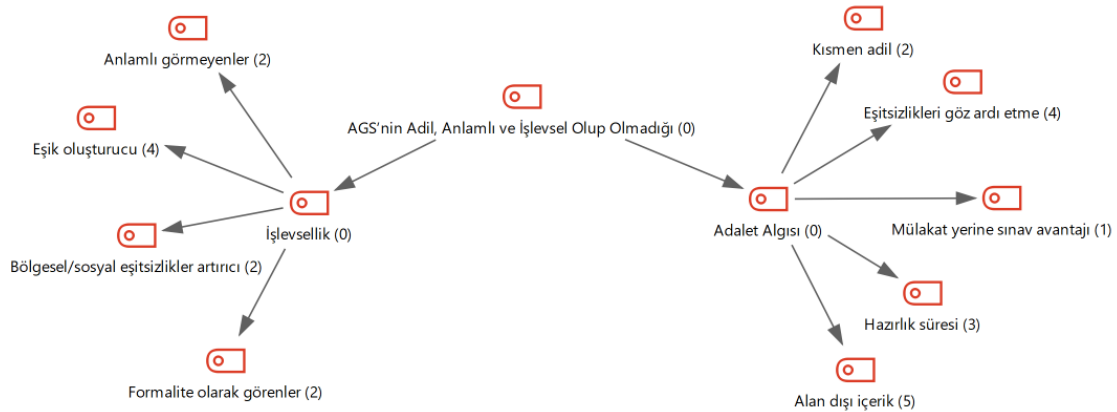
"Araç. Eğitimin politik yönünü daha görünür kılan bir araç." (K8)

"Sistem aracı. Öğretmenlik mesleğini belirli çerçevelerle yeniden çizmek istiyorlar." (K11)

"Kimleri öğretmen yapacağımıza dair daha merkezi bir karar süreci var artık." (K6)

AGS'nin Öğretmenliğe Geçişte Adil, Anamlı ve İşlevsel Bir Eşik Olarak Algılanması

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında öğretmen adaylarının AGS'ye ilişkin adalet, anlam ve işlevsellik algıları incelenmiştir. Bulgular, adayların bir kısmının sınavı "eşik oluşturucu" (f=4) bir araç olarak gördüklerini, yani öğretmenlik mesleğine girişte belirli bir standart getirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Ancak, "bölgesel/sosyal eşitsizlikleri artırıcı" (f=2), "formalite olarak görenler" (f=2) ve "anamlı görmeyenler" (f=2) kodları, sınavın birçok aday tarafından adil ve işlevsel bulunmadığını ortaya koymaktadır. Adalet boyutunda öne çıkan kodlar arasında "alan dışı içerik" (f=5), "eşitsizlikleri göz ardı etme" (f=4) ve "hazırlık süresi" (f=3) yer almakta; yalnızca sınırlı sayıda aday sınavı "kısmen adil" (f=2) bulmaktadır. Bu durum, sınavın adalet algısını pekiştirmekten çok, yeni eşitsizlik alanları ürettiği yönündeki görüşlerin daha baskın olduğunu göstermektedir. Genel olarak bu bulgular, AGS'nin öğretmenliğe geçişte kısmen standartlaştırıcı bir eşik işlevi görse de adayların çoğu tarafından adalet ve anlam boyutları açısından yetersiz bulunduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, sınav mesleğe girişte tek başına güvenilir bir araç olarak değil, sistemsel sorunları da yansıtan bir mekanizma olarak görülmektedir. (Şekil 4)



Şekil 4. Öğretmen Adaylarının AGS'yi Adil, Anamlı ve İşlevsel Bir Eşik Olarak Algılamalarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Dağılımı

Şekil 4'te öğretmen adaylarının AGS'ye ilişkin adalet, anlam ve işlevsellik boyutlarındaki algıları gösterilmektedir. Kod frekansları, özellikle "alan dışı içerik" ve "eşitsizlikleri göz ardı etme" kodlarının öne çıktığını

göstermektedir. Bu bulgu, adayların sınavı kısmen işlevsel görseller de adalet ve anlam boyutlarında ciddi soru işaretleri taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Adaylardan bazılarının ait görüşler şu şekildedir:

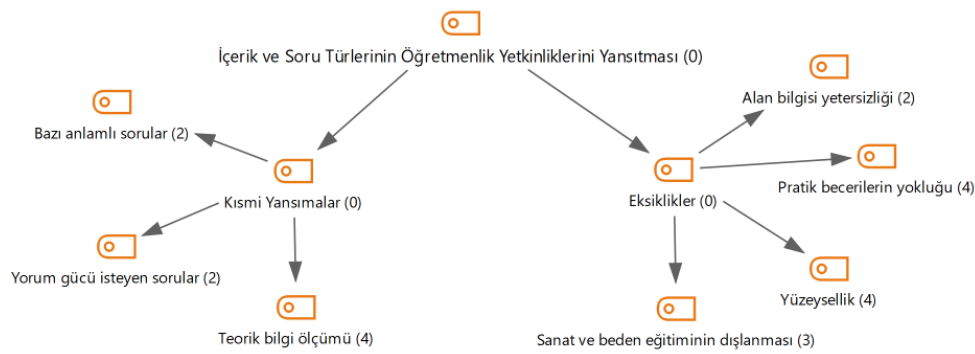
“Görünmeyen eşitsizlikleri var. Isı, salon koşulları...” (K3)

“Adil değil çünkü zihinsel çeşitliliğe alan tanımıyor.” (K8)

“Kimi sorular gerçekten öğretmenlik için anlamlıydı ama hazırlık süresi ve belirsizlik adaleti gölgeliyor.” (K6)

AGS'nin İçerik ve Soru Türlerinin Öğretmenlik Yetkinliklerini Yansıtması

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında, AGS'nin içerik ve soru biçimlerinin öğretmenlik mesleğinde gerekli görülen bilgi, beceri ve tutumları ne ölçüde yansıttığı incelenmiştir. Bulgular, sınavın bazı anlamlı sorular içerdiğini, yorum gücü gerektiren unsurlar barındırdığını ve teorik bilgi ölçümüne dayalı olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, sınavın pratik beceriler, uygulama temelli yeterlikler ve alan çeşitliliğini kapsamakta yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, sınavın mesleğin çok boyutlu doğasını yalnızca kısmen yansıttığını, ağırlıklı olarak teorik ve yüzeysel ölçümlere dayandığını ortaya koymaktadır.



Şekil 5. AGS'nin İçerik ve Soru Türlerinin Öğretmenlik Yetkinliklerini Yansıtmasına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde, “Kısmi Yansımalar” alt teması altında teorik bilgi ölçümü (f=4), yorum gücü isteyen sorular (f=2) ve bazı anlamlı sorular (f=2) kodları öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, “Eksiklikler” alt temasında pratik becerilerin yokluğu (f=4), yüzeysellik (f=4), sanat ve beden eğitiminin dışlanması (f=3) ve alan bilgisi yetersizliği (f=2) kodlarının yüksek frekanslara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, AGS'nin adayların gözünde öğretmenlik mesleğinin bilgi, beceri ve tutum boyutlarını yalnızca sınırlı ölçüde yansıttığını; daha çok teorik bilgiye dayalı, uygulamadan uzak bir ölçme aracı olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Adaylardan bazılarının ait görüşler şu şekildedir:

“Yüzeysel bilgi ölçüyordu, öğretme becerisine dair neredeyse hiçbir şey yoktu.” (K2)

“Orta düzeydeydi. Bazı sorular çok kolaydı, bazıları beklenmedik zorlayıcıydı.” (K4)

“Yüzde 50 diyelim bilgi yönünden katkısı var uygulama vb yönünden çok bir katkısı yok.” (K19)

AGS Sürecinde Yaşanan Başlıca Zorluklar

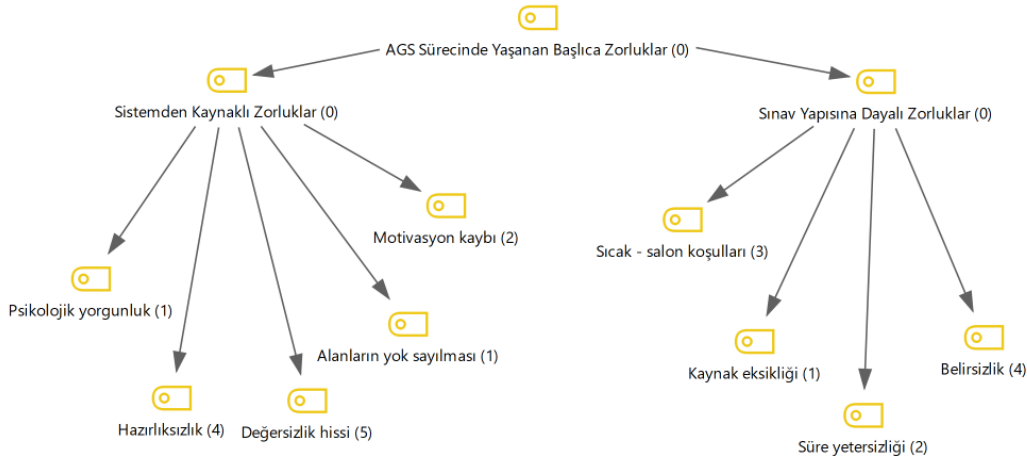
Araştırmanın altıncı sorusu kapsamında öğretmen adaylarının AGS sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Bulgular, yaşanan güçlüklerin hem sınavın yapısından kaynaklanan sorunlarla hem de eğitim sisteminin genel işleyişinden kaynaklanan yapısal engellerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Adayların sınavla ilişkin deneyimlerinde bu iki boyutun birbirini tamamladığı ve sınav sürecinde yaşanan sıkıntıların sadece teknik düzenlemelerden değil, sistemsel eşitsizliklerden de beslendiği görülmektedir.

Şekil 6 incelendiğinde, Sistemden Kaynaklı Zorluklar alt temasında öne çıkan kodlar arasında değersizlik hissi (f=5) ve hazırlıksızlık (f=4) dikkat çekmektedir. Ayrıca motivasyon kaybı (f=2), psikolojik yorgunluk (f=1) ve alanların yok sayılması (f=1) kodları da adayların sınav sürecinde sistemden kaynaklanan olumsuzlukları vurguladığını göstermektedir. Sınav Yapısına Dayalı Zorluklar alt temasında ise belirsizlik (f=4), sıcak-salon koşulları (f=3) ve süre yetersizliği (f=2) öne çıkmaktadır. Daha sınırlı olmakla birlikte kaynak eksikliği (f=1) de adaylar tarafından dile getirilmiştir. Bu bulgular, AGS sürecinde yaşanan güçlüklerin yalnızca sınavın teknik yapısına değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel koşullarına bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Adaylardan bazılarının ait görüşler şu şekildedir:

“Psikolojik yorgunluk. Belirsizlik beni çok zorladı.” (K11)

“Bu yaşta bir sınav daha... Kendimi değersizleştirilmiş hissettim.” (K12)

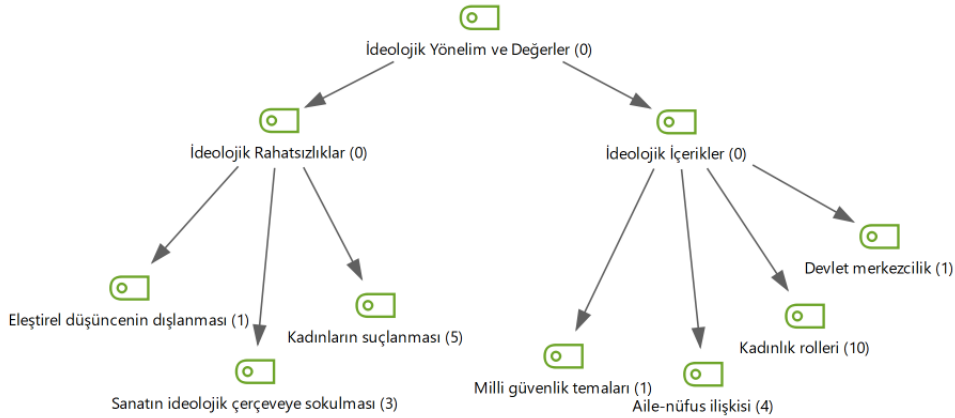
“Sıcak, stres, bilinmezlik. Hepsi üst üste geldi.” (K7)



Şekil 6. AGS Sürecinde Yaşanan Başlıca Zorluklara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Dağılımı

AGS'de Yer Alan Soruların İdeolojik Yönelim ve Değerleri Yansıtması

Araştırmanın yedinci sorusu kapsamında, AGS'de yer alan soruların veya temaların öğretmen adaylarının algısına göre belirli ideolojik yönelimler ve değerler taşıyıp taşımadığı incelenmiştir. Bulgular, sınavın yalnızca mesleki yeterlikleri ölçmekle kalmayıp aynı zamanda ideolojik ve kültürel mesajlar içerdiğine dair algıların güçlü olduğunu göstermektedir. Adaylar, sınavın toplumsal cinsiyet rolleri, devlet merkezci yaklaşım ve aile-nüfus politikaları gibi alanlarda belirli ideolojik yönelimleri görünür kıldığını vurgulamaktadır.



Şekil 7. AGS'de Yer Alan Soruların İdeolojik Yönelim ve Değerleri Yansıtmasına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde, İdeolojik Rahatsızlıklar alt temasında kadınların suçlanması (f=5), sanatın ideolojik çerçeveye sokulması (f=3) ve eleştirel düşüncenin dışlanması (f=1) öne çıkmaktadır. İdeolojik İçerikler alt temasında ise en yüksek frekansa sahip kod kadınlık rolleri (f=10) olurken, bunu aile-nüfus ilişkisi (f=4), milli güvenlik temaları (f=1) ve devlet merkezcilik (f=1) izlemektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının gözünde AGS'nin yalnızca bir mesleki yeterlik sınavı değil, aynı zamanda belirli ideolojik yönelimleri yeniden üreten bir araç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Adaylardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

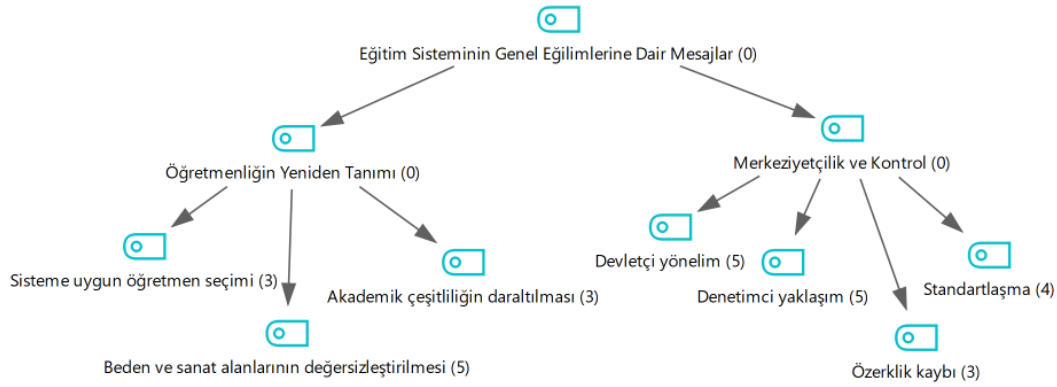
"Kadınların kariyer tercihlerinin "nüfus düşüşü" ile bağdaştırılması çok çarpıcıydı." (K2)

"Kadının çalışmasıyla ülke sorunlarını bağdaştırmak çok can sıkıcıydı." (K5)

"Kadınlar daha çok sorumlulukla yargılanıyor gibi hissettim." (K7)

AGS'nin Eğitim Sisteminin Genel Eğilimlerine Dair Mesajları

Araştırmanın sekizinci sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının AGS'nin uygulanma biçiminden hareketle Türkiye'deki eğitim sisteminin genel yönelimlerine dair çıkardıkları mesajlar incelenmiştir. Bulgular, sınavın yalnızca öğretmenlik mesleğine girişte bir eşik oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda eğitim sisteminin merkezîyetçi, denetimci ve standardize edici eğilimlerini yansıttığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları sınavın akademik çeşitliliği daraltan ve sanat ile beden eğitimi gibi alanları ikincilleştiren bir yaklaşımı görünür kıldığını vurgulamaktadır.



Şekil 8. AGS'nin Eğitim Sisteminin Genel Eğilimlerine Dair Mesajlara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde, Öğretmenliğin Yeniden Tanımı alt teması altında beden ve sanat alanlarının değersizleştirilmesi (f=5), sisteme uygun öğretmen seçimi (f=3) ve akademik çeşitliliğin daraltılması (f=3) kodları öne çıkmaktadır. Merkeziyetçilik ve Kontrol alt teması altında ise devletçi yönelim (f=5) ve denetimci yaklaşım (f=5) en yüksek frekansa sahip bulgular olup, bunları standartlaşma (f=4) ve özerklik kaybı (f=3) izlemektedir. Bu sonuçlar, adayların gözünde AGS'nin Türkiye'deki eğitim sisteminin mevcut politikalarının bir yansıması ve yeniden üretim aracı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Adaylardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

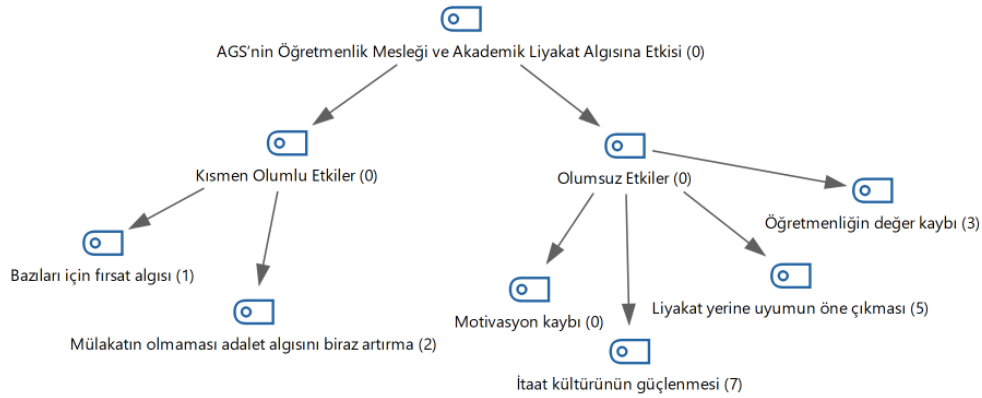
"Kontrol, standartlaşma ve filtreleme. Özgünlükten uzak." (K2)

"Öğretmen olmak için sadece bilgi değil, sistemin istediği profile uymak gerekiyor." (K4)

"Türk eğitim tarihinin geçmişte yaşamış olan Türk-İslam devletlerindeki köklerine inerek bugünkü eğitim sistemini yeniden düzenlemeyi planlıyorlar bence." (K17)

AGS'nin Öğretmenlik Mesleği ve Akademik Liyakat Algısına Etkisi

Araştırmanın dokuzuncu sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının AGS'nin öğretmenlik mesleği ve akademik liyakat algısı üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Bulgular, sınavın adaylar tarafından hem olumlu hem de olumsuz etkileriyle birlikte değerlendirildiğini göstermektedir.



Şekil 9. AGS'nin Öğretmenlik Mesleği ve Akademik Liyakat Algısına Etkilerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde, Kısmen Olumlu Etkiler alt temasında mülakatın olmaması adalet algısını biraz artırma (f=2) ve bazıları için fırsat algısı (f=1) kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Ancak genel olarak Olumsuz Etkiler alt temasının daha baskın olduğu dikkat çekmektedir. Bu kapsamda en yüksek frekans itaat kültürünün güçlenmesi (f=7) ve liyakat yerine uyumun öne çıkması (f=5) kodlarına aittir. Ayrıca öğretmenliğin değer kaybı (f=3) da önemli bir olumsuz algı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular, AGS'nin öğretmen adaylarının gözünde öğretmenlik mesleğini liyakat temelli bir yapıya kavuşturmak yerine, uyum ve itaat kültürünü pekiştiren bir araç olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarını zayıflatan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Adaylardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Mülakat olmadığı için bir tık daha iyi ama kullanışlılık sıfır". (K19)

"Liyakat değil, uygunluk önemli mesajı veriliyor. Bu da motivasyon kırıcı". (K12)

"4 yıl okumuş eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri siz yeterli değilsiniz akademiye girmeniz lazım yoksa öğretmen adayı dahi olarak bu sistemde yer almazsınız diyen bir sistem var ortada. Artık öğretmenliğin bir değeri kalmadı." (K18)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, 2025 yılında ilk kez uygulanan Akademi Giriş Sınavı'na (AGS) katılan öğretmen adaylarının deneyimlerini incelemiş ve adayların sınava ilişkin algılarının duygusal, bilişsel, ideolojik ve mesleki boyutlarda çok katmanlı bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, öğretmen seçme ve değerlendirme süreçlerine odaklanan önceki araştırmalar, sınav temelli reformların öğretmen adaylarında yalnızca akademik değil, aynı zamanda duyuşsal ve mesleki kimliğe ilişkin etkiler yarattığını göstermektedir (Day ve Gu, 2010; Hargreaves ve Fullan, 2012). Bulgular, AGS'nin öğretmen adayları tarafından yalnızca teknik bir ölçme aracı olarak değil, öğretmenlik mesleğinin anlamını ve sınırlarını yeniden tanımlayan bir eğitim politikası aracı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim reformlarının ideolojik ve yönetsel boyutlarının öğretmenlik kimliği üzerinde belirleyici olduğunu vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Apple vd., 2010; Ball, 2006).

Öğretmen adaylarının AGS'ye yönelik ilk tepkilerinde kaygı, korku, stres ve umutsuzluk gibi duyguların öne çıkması, öğretmen yetiştirme süreçlerinde belirsizlik ve rekabetin arttığı dönemlerde sıklıkla rapor edilen bir durumdur (OECD, 2019). Bununla birlikte, bazı adayların sınavı umut ve fırsat olarak değerlendirmesi, reform süreçlerinin aynı anda hem beklenti hem de belirsizlik üretme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Levin'in (1998) "politika salgını" metaforu, bu çift yönlü etkiyi açıklamak açısından anlamlı bir çerçeve sunmaktadır. Nitekim Schleicher (2018), eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için öğretmen adaylarında güven, aidiyet ve mesleki anlam duygusunun güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta; bu unsurların göz ardı edilmesinin reformların sahadaki etkisini zayıflatabileceğine dikkat çekmektedir.

Bulgular, AGS'nin en çok "sorgulamayan" ve "sisteme uyumlu" bir öğretmen profilini öne çıkardığına işaret etmektedir (f=7; f=6). Bu sonuç, Ball'ın (2006) neoliberal politikaların öğretmenleri performans odaklı ve uyumlu aktörler haline getirdiğine yönelik eleştirilerini doğrular niteliktedir. Ayrıca, OECD (2011) öğretmen yeterlik raporlarında vurgulanan pedagojik ve uygulamalı beceriler yerine, sınav odaklı ölçmelerin ağırlık kazanması, adayların mesleki kimlikleriyle sınav arasında kopukluk yaşamasına yol açmıştır. Adayların büyük çoğunluğu AGS'yi yalnızca bir sınav değil, aynı zamanda "öğretmenliği yeniden tanımlayan" (f=6) ve "politik mesaj aracı" (f=6) bir sistem aracı olarak görmüştür. Bu bulgu, Apple'ın (2006) eğitimde ideolojik aygıtlar yoluyla toplumsal rollerin yeniden üretildiğini savunan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Santos'un (2003) "monokültürel mantıklar" kavramsallaştırması da sınavın öğretmenlik mesleğini homojenleştirme ve ideolojik biçimlendirme işlevi üstlendiğini göstermektedir. Bulgular, AGS'nin mesleğe girişte "eşik oluşturu" (f=4) bir işlev üstlendiğini, ancak aynı zamanda "eşitsizlikleri göz ardı ettiği" (f=4) ve "alan dışı içeriklerle adaletsiz" bulunduğunu ortaya koymaktadır. TEDMEM'in (2024) raporu da sınav merkezli politikaların adalet algısını güçlendirmek yerine yeni eşitsizlikler üretebileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Wiseman ve Al-Bakr (2013) da öğretmen sertifikasyonu ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığını ortaya koyarak, ölçme odaklı reformların sınırlı etkilerine dikkat çekmektedir.

Araştırmada, sınavın teorik bilgiye dayalı ve yüzeysel olduğu, pratik becerileri ve alan çeşitliliğini yansıtmadığı bulgusu öne çıkmıştır. OECD (2013) ve Darling-Hammond & Lieberman (2017), öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu doğasının yalnızca sınavla ölçülemeyeceğini, uygulama ağırlıklı ve araştırma temelli programların daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda AGS'nin mevcut hali, uluslararası iyi örneklerle kıyaslandığında sınırlı bir kapsayıcılık göstermektedir. En dikkat çekici bulgulardan biri, sınavın toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden mesajlar verdiği, özellikle "kadınlık rolleri" (f=10) ve "itaat kültürü" (f=7) kodlarının yüksek frekansa sahip olmasıdır. Bu sonuç, Apple'ın (2006) eğitimde toplumsal cinsiyet ve otoriter değerlerin yeniden üretimine ilişkin tespitleriyle uyumludur. Katılımcıların sınavı ideolojik bir filtre olarak algılamaları, eğitim politikalarının yalnızca teknik değil, aynı zamanda kimliksel ve kültürel boyutlar taşıdığını göstermektedir. Adayların çoğu, AGS'nin öğretmenlik mesleğinde liyakatten çok "uyum ve itaati" öne çıkardığını (f=5; f=7) ve mesleğin değer kaybına yol açtığını (f=3) belirtmiştir. Bu bulgular, TEDMEM (2024) ve ERG (2024) raporlarının öğretmenlik mesleğinin itibarının sınav odaklı süreçler nedeniyle zayıflayabileceğine ilişkin tespitleriyle örtüşmektedir. Zeichner'in (2009) sosyal adalet için öğretmen eğitimi yaklaşımı da mesleğin itibarının güçlenmesinin eleştirel ve demokratik bir öğretmenlik profiliyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, AGS öğretmen adayları tarafından yalnızca bir seçme aracı değil, aynı zamanda eğitim politikalarının ideolojik yönelimlerini yansıtan bir mekanizma olarak görülmüştür. Bu durum, küresel literatürde tartışılan sertifikasyon, standartlaşma ve performans odaklı politikaların Türkiye bağlamında da benzer tartışmalara yol açtığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğine girişte adalet, liyakat ve toplumsal cinsiyet eşitliği ilkelerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Uluslararası iyi örneklerde olduğu gibi (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018), Türkiye'de de öğretmen yetiştirme politikalarının sınav merkezli değil, uygulama temelli, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve mesleki motivasyonu güçlendiren bir çerçeveye oturtulması gerekmektedir. Elde edilen bulgular ve literatür ışığında, öğretmenlik mesleğine geçişte adalet, liyakat ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi ilkelerin güçlendirilmesi amacıyla bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Bulgular, öğretmen adaylarının AGS'yi kaygı, stres ve umutsuzluk yaratan bir eşik olarak algılandığını göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenliğe geçişte yalnızca sınav sonuçlarına dayalı bir sistem yerine;

öğretmen adaylarının uygulama becerilerini, eleştirel düşünme düzeylerini ve mesleki motivasyonlarını ölçen çok boyutlu değerlendirme mekanizmaları geliştirilmelidir.

- Katılımcılar, AGS'nin mesleğe liyakati ölçmede yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinde adayların sınıf içi deneyimlerini artıracak uygulama temelli eğitim programlarına öncelik verilmelidir.
- Bulgular, AGS'nin bölgesel ve sosyoekonomik farklılıkları göz ardı ettiği yönünde olmuştur. Bu nedenle, sınav ve akademi süreçlerinde dezavantajlı bölgelerden gelen adaylara yönelik telafi edici destek mekanizmaları (burs, hazırlık kursu, mentorluk programı) hayata geçirilmelidir.
- Araştırmada kadınlık rolleri ve itaat kültürünü yeniden üreten kodların öne çıktığı görülmüştür. Öğretmen yetiştirme sürecinde toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetken, ayrımcılığa karşı duyarlılığı artıran eğitim içerikleri hazırlanmalı; Millî Eğitim Akademisi'nde bu konuda zorunlu modüller oluşturulmalıdır.
- Katılımcılar, düşük ücretler ve sözleşmeli statü nedeniyle mesleğin çekiciliğinin azaldığını belirtmiştir. Uluslararası literatür öğretmenlerin mesleki motivasyon ve iyi oluş hâlinin mesleğe bağlılığı doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının akademi sürecinde yeterli maddi ve psikososyal destek almaları sağlanmalıdır.
- Yeni sınav ve akademi düzenlemelerinin öğretmen adayları, akademisyenler ve eğitim sendikalarıyla istişare edilerek geliştirilmesi, sistemin meşruiyetini ve kabul edilebilirliğini artıracaktır. Çalışmada elde edilen bulgu ve sonuçlar ulusal ve uluslararası alan yazın araştırma sonuçları ile ele alınmalı, yorumlanmalı ve çıkarımlarda bulunulmalıdır.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurulu 10.09.2025 tarih ve 2025/14/17 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların bilgilendirilmiş gönüllü onamları alınmış; verilerin yayımlanabilmesi için ilgili kurumdan gerekli resmî izinlerin alınması sorumluluğu araştırmacı tarafından yerine getirilmiştir. Araştırma sürecinin tüm aşamalarında YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesine uyulmuştur.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

Bu araştırmada tüm yazarlar çalışmanın tasarımı, veri toplama, analiz, yazım ve gözden geçirme süreçlerine eşit düzeyde katkı sağlamış olup, makalenin son hâlini birlikte onaylamışlardır.

Kaynakça

- Akiba, M. (Ed.). (2013). *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (Eds.). (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. New York: Routledge.
- BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). London: British Educational Research Association.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews*. London: SAGE.
- Cochran-Smith, M. (2013). Introduction: The politics of policy in teacher education. *The Educational Forum*, 77(1), 3–4. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.739013>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). London: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). London: Sage.
- Cumhurbaşkanlığı. (2023). *2024 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı*. <https://www.sbb.gov.tr>
- 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>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. New York: Routledge.
- Erdoğan, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 12(1), 45–68. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- ERG. (2024). *Eğitim İzleme Raporu 2024*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Gulson, K. N., & Symes, C. (Eds.). (2007). *Spatial theories of education: Policy and geography matters*. New York: Routledge.
- Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 58–73.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and assessing teacher quality: A comparative study of five countries. In L. Ingvarson, D. K. Schwille, & T. Tatto (Eds.), *The ACT international teacher quality study*. Australian Council for Educational Research.
- Karataş, İ. H. (2025). Millî Eğitim Akademisi okul yöneticiliğinin meslekleşmesi için bir fırsat olabilir: Türkiye için bütüncül bir okul yöneticisi yetiştirme modeli önerisi. *Okul Yönetimi Dergisi*, 5(1), 126–137.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). London: Sage.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131–141. <https://doi.org/10.1080/03050069828234>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- MEB. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Vizyon belgesi*. MEB.
- MEB. (2024). *Okul Gelişim Modeli Genelgesi* (Sayı: 2024/10). *Resmî Gazete* (Sayı: 32255).
- MEB. (2025). *Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/01/20250116-2.htm>
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., & Lewin, J. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st century*. Edinburgh: Scottish Government.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Teaching for the future: Effective classroom practices to transform education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Polat, M. (2024). *Milli Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü*. İlke yayınları.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Santos, B. de S. (2020). A new vision for Europe: Learning from the Global South. In B. de S. Santos & J. Mendes (Eds.), *Demodiversity: Toward post-abysal democracies* (pp. 31–53). New York: Routledge.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- T.C. Resmî Gazete. (2024, 18 Ekim). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu* (7528 sayılı Kanun). <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- TEDMEM. (2024). *Öğretmenlik mesleği kanunu ve akademiye giriş sınavı değerlendirme bülteni*. Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2025). *2024 eğitim değerlendirme raporu*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: Routledge.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton: Educational Testing Service.
- Wiseman, A. W., & Al-Bakr, F. (2013). Teacher education and reform policies in the Gulf Cooperation Council (GCC). In A. W. Wiseman (Ed.), *Teacher education: Intersecting comparative and international education* (pp. 53–76). Bingley: Emerald Publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.

Extended Abstract

Since 2025, Türkiye has undertaken a comprehensive reform in teacher recruitment through the introduction of the Academy Entrance Examination (AEE) and the establishment of the National Education Academy. This reform, enacted under the Teaching Profession Law No. 7528, requires teacher candidates to complete a structured training period before entering the profession (Ministry of National Education [MEB], 2024). The AGS determines eligibility for this training, replacing the former KPSS-based selection system and marking a significant shift toward centralization and standardization in teacher recruitment (TEDMEM, 2024).

While the policy aims to ensure fairness, transparency, and quality, it has simultaneously raised concerns about its ideological implications and its impact on teacher identity. As Ball (2006) and Apple (2006) argue, global education reforms increasingly function as ideological mechanisms that shape teachers into compliant, accountable, and performance-driven professionals rather than autonomous intellectuals. Levin (1998) similarly described such international reform movements as a policy epidemic, highlighting how governments adopt similar neoliberal frameworks under the rhetoric of quality and accountability.

Within this context, Türkiye's AGS reform mirrors international trends while reflecting local socio-political dynamics. The present study explores the emotional, cognitive, and ideological experiences of teacher candidates who took the AGS for the first time in 2025, aiming to understand how they interpret the examination and its broader implications for the teaching profession in Türkiye.

Method

This research employed a qualitative phenomenological design (Creswell & Poth, 2018; van Manen, 2016) to investigate participants' lived experiences with the AGS. The study group consisted of 19 teacher candidates representing various fields such as Turkish, Mathematics, Visual Arts, and Preschool Education. Participants were selected through maximum variation sampling (Patton, 2014) to ensure diversity and enhance the transferability of the findings.

Data were collected through semi-structured interviews designed to explore participants' perceptions regarding the exam's fairness, functionality, ideological orientation, and its effect on professional identity. The interview protocol underwent expert review to ensure content validity (Brinkmann & Kvale, 2018), and pilot testing was conducted before final implementation.

Data were analyzed using descriptive and thematic analysis techniques (Braun & Clarke, 2006). Descriptive analysis was first applied to summarize and organize participants' responses systematically. Thematic analysis followed, focusing on identifying recurring meanings and patterns across data sets. The analysis was conducted using MAXQDA 2024, allowing for systematic categorization and comparison of codes and themes.

To ensure reliability, the coding process was conducted independently by two researchers. The inter-coder agreement rate, calculated using Miles and Huberman's (1994) formula, was found to be 87%, indicating high consistency. To establish trustworthiness (Lincoln & Guba, 1985), multiple strategies were employed:

- Credibility was enhanced through member checking, where participants reviewed and validated thematic interpretations (Merriam & Tisdell, 2016).
- Transferability was achieved through maximum variation in participant selection.
- Dependability was ensured by researcher triangulation and continuous comparison.
- Confirmability was supported by incorporating direct quotations and maintaining an audit trail.

Ethical approval was granted by the university's ethics committee, and participant anonymity was strictly preserved.

Findings

Thematic analysis revealed nine overarching themes that reflected how teacher candidates perceived and internalized the AGS process.

1. Initial Emotional and Cognitive Reactions: Most participants described intense emotional responses such as anxiety, stress, and hopelessness, alongside limited optimism that the reform might improve fairness.
2. The Teacher Profile Envisioned by AGS: Participants perceived AGS as promoting a compliant, obedient, and non-critical teacher prototype, aligned with institutional ideologies (Ball, 2006).
3. AGS as a Policy Mechanism: Beyond its function as an examination, AGS was seen as a policy tool for restructuring teacher identity and consolidating state control.
4. Fairness, Meaningfulness, and Functionality: Participants questioned the relevance and fairness of the exam content, noting that it failed to account for socio-economic inequalities (TEDMEM, 2024).
5. Reflection of Professional Competencies: Candidates stated that AGS emphasized theoretical rather than practical competencies, echoing concerns raised by OECD (2013) and Darling-Hammond (2017).
6. Challenges During the Process: Participants highlighted issues such as time constraints, insufficient preparation opportunities, and exam-induced fatigue.

7. Ideological and Cultural Messages: Many participants reported that exam items reflected gendered narratives and ideological discourse, particularly linking women's roles to national demographic goals (Apple, Ball, & Gandin, 2010).
8. Perceptions of the Educational System: AGS was seen as reinforcing centralization and standardization, overshadowing creativity and critical thinking in teacher preparation.
9. Impact on Professional Identity and Merit: Candidates expressed that AGS undermined professional autonomy, weakening motivation and their sense of occupational dignity (ERG, 2024; Zeichner, 2009).

Discussion

The results demonstrate that AGS functions as more than a technical assessment tool—it operates as an ideological apparatus that shapes teacher identity within the broader framework of the Türkiye Century Maarif Model (MEB, 2023). Consistent with Apple's (2006) critique of neoliberal educational reforms, AGS appears to favor standardization, obedience, and depoliticization over reflective, critical teaching practices. Participants' perception of AGS as an ideological filter parallels Santos' (2003) concept of monocultural rationality, wherein education systems promote uniformity and suppress diversity. While intended to ensure merit and quality, the exam inadvertently reinforces inequities and narrows conceptions of teacher professionalism. In alignment with OECD (2018) and Darling-Hammond (2017), it is recommended that teacher education systems adopt practice-based, context-sensitive assessment models instead of standardized exams. Furthermore, issues of gender equality, social justice, and critical pedagogy should be integrated into teacher preparation curricula (UNESCO, 2021). In conclusion, the AGS reform represents both a policy innovation and a political statement. Its future success depends on whether it evolves into a fair, inclusive, and reflective system that values teachers as intellectual and ethical agents rather than as mere executors of policy directives.

Recommendations:

- Transition from exam-based recruitment to multi-dimensional evaluation systems combining portfolios, micro-teaching simulations, and reflective interviews.
- Provide equitable support programs for candidates from disadvantaged backgrounds.
- Integrate critical thinking, ethics, and gender sensitivity modules into the National Education Academy's curriculum.
- Offer financial and psychological support to teacher candidates throughout the academy period.
- Ensure that teachers, academics, and professional unions are actively involved in the policy design process.