ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1720178

A Qualitative Study on Pre-Service Teachers' Opinions About Teacher Academies

Yasemin YARAŞ[1], Ramazan ÖZKUL[2]

Date Submitted: *15.06.2025* ***Date Accepted:*** *29.10.2025* ***Type[3]:*** *Research Article*

Abstract

The purpose of this study was to qualitatively examine how prospective teachers view teacher academies, how these academies can contribute to their professional development, and their expectations regarding this model. Structured according to a qualitative research design, the study analyzed data using content analysis. The participant group consists of 20 teacher candidates who are studying or have graduated from different universities in Türkiye. These participants were selected using purposive sampling. Data were collected through forms composed of semi-structured open-ended questions and were obtained based on ethical principles and voluntary participation. The findings indicate that teacher academies are perceived as promising structures that can support the professional development of pre-service teachers. Most participants stated that such academies could contribute to the development of professional competencies through practice-oriented activities and guidance-based support systems. However, some participants expressed concerns that the practical components of the model might remain insufficient, the theoretical aspect could dominate, and the program content should be restructured in a more comprehensive and effective way. This study, it is concluded that integrating teacher academies into teacher education processes could serve a complementary function to the instruction provided in faculties of education and better support pre-service teachers during their transition to the teaching profession. These findings provide valuable insights into the ongoing restructuring of teacher education policies and offer practical implications for the design and implementation of future teacher training models.

Keywords: professional development, pre-service teachers, teacher academies

Cite: Yaraş, Y., & Özkul, R. (2025). A qualitative study on pre-service teachers' opinions about teacher academies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 15*(4), 1416-1437. https://doi.org/10.18039/ajesi.1720178

CC BY NC SA

[1] Teacher, MoNE, Türkiye, yasminyrs42@gmail.com, https://orcid.org/0009-0005-9597-4573
[2] (Corresponding author) Assist. Prof., Harran University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Türkiye, ramazanozkul@harran.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-9757-6062
[3] This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Harran University, dated 22.04.2025 and issue number 436868.

ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1720178

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Akademileri İle İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Yasemin YARAŞ[1], Ramazan ÖZKUL[2]

Gönderim Tarihi: *15.06.2025* ***Kabul Tarihi:*** *29.10.2025* ***Türü[3]:*** *Araştırma Makalesi*

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine nasıl baktıklarını, bu akademilerin mesleki gelişimlerine nasıl katkı sağlayabileceğini ve bu modele dair beklentilerini nitel bir şekilde incelemektir. Nitel araştırma desenine göre yapılandırılan çalışmada, veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcı grubunu, Türkiye'deki farklı üniversitede öğrenim görmekte olan ya da mezun durumda bulunan 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan formlar aracılığıyla toplanmış; etik ilkeler doğrultusunda ve gönüllülük esasına uygun şekilde yürütülmüştür. Araştırma bulguları, öğretmen akademilerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimini destekleyebilecek önemli bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, öğretmen akademilerinin özellikle uygulama temelli etkinlikler ve rehberlik odaklı süreçlerle mesleki yeterliklerin gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte bazı adaylar, uygulama boyutunun yetersiz kalabileceği, kuramsal yönün ağırlık kazanabileceği ve program içeriklerinin daha kapsamlı biçimde yapılandırılması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmada, öğretmen akademilerinin öğretmen yetiştirme sistemine entegre edilmesinin eğitim fakültelerinde verilen eğitimi tamamlayıcı bir işlev görebileceği ve öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecini daha donanımlı biçimde destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen eğitimi politikalarının yeniden yapılandırılması sürecine katkı sunabilecek niteliktedir.

Anahtar kelimeler: mesleki gelişim, öğretmen adayları, öğretmen akademileri

Atıf: Yaraş, Y. ve Özkul, R. (2025). Öğretmen adaylarının öğretmen akademileri ile ilgili görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 15*(4), 1416-1437. https://doi.org/10.18039/ajesi.1720178

[1] Öğretmen, MEB, Türkiye, yasminyrs42@gmail.com, https://orcid.org/0009-0005-9597-4573
[2] (Sorumlu Yazar), Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ramazanozkul@harran.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-9757-6062
[3] Bu çalışma Harran Üniversitesi'nin 22.04.2025 tarih ve 436868 saylı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Öğretmenlik mesleği, yalnızca bilgi aktaran bir rolün ötesinde; bireylerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimini destekleyen, çok boyutlu ve dinamik bir meslek alanıdır (Çelikten vd., 2005). Delors (1996), eğitimin dört temel boyutunu "bilmek, yapmak, birlikte yaşamak ve olmak" olarak tanımlamakta; bu yönüyle öğretmenliğin sadece akademik değil, insani ve etik bir boyutu da olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sadece alan bilgisine değil, pedagojik yeterliklere, sınıf yönetimi becerilerine, iletişim ve rehberlik donanımına, aynı zamanda dijital okuryazarlık gibi çağdaş mesleki becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Fidan (2012), eğitimi bireyin davranışlarında istendik değişiklikler oluşturmaya yönelik sistemli bir süreç olarak tanımlar. Bu bağlamda, öğretmen akademileri bu değişimin planlı, sürdürülebilir ve mesleki bağlamda desteklenmiş bir versiyonunu sunmaktadır. Öğretmenlerin niteliği, eğitim sistemlerinin kalitesini doğrudan etkilemekte; bu durum öğrenci başarısından toplumsal kalkınmaya kadar geniş bir yelpazede belirleyici rol oynamaktadır (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2021a). Öğretmen yetiştirme süreçlerinin yalnızca kuramsal bilgiye dayanmaktan çıkarılarak, yapısal reformlarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Arslan, 2021).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçleri uzun yıllar boyunca kuramsal bilgiye odaklı bir anlayışla şekillenmiş, uygulamaya dönük öğretim deneyimleri sınırlı kalmıştır (ERG, 2023). Bu durum, öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası sınıf içi yeterliklerinde eksiklik hissetmelerine ve mesleğe adaptasyonda güçlük yaşamalarına neden olabilmektedir (Aydın, 2017; Yıldırım, 2020). Buna karşılık, başta Finlandiya, Singapur ve Avustralya gibi ülkeler olmak üzere, öğretmen yetiştirme modellerinde uygulama temelli, okul merkezli ve mentörlük destekli eğitim süreçlerinin benimsendiği görülmektedir (Sahlberg, 2011; Zeichner, 2010). Bu modeller, adayların teorik bilgilerini sınıf içi deneyimle harmanlayarak daha güçlü bir mesleki kimlik geliştirmelerini amaçlamaktadır.

Öğretmen eğitimi ülkemizde en yaygın çalışılan konuların başında gelmektedir (Ayaz vd., 2015). Bu bağlamda hem hizmet öncesi öğretmen adaylarının hem de hizmetteki öğretmenlerin pedagojik alan yeterlikleri başta olmak üzere sınıf yönetimi becerileri ve dijital yeterliklerinin gelişimine yönelik hem MEB tarafında hem de akademik çevrelerde projeler, tezler ve nitelikli çalışmalar yer almaktadır (Saykal ve Uluçınar Sağır, 2021). Kısacası öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmasına yönelik uzun zamandır YÖK bünyesinde çalışmalar yürütülmekte ve eğitim fakültelerinin programları sıklıkla güncellenmektedir. Aynı durum MEB tarafında da uzun yıllardır devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), FATİH Projesi ile başlattığı dijital eğitim dönüşümünü dijital eğitim alt yapısının güçlendirilmesi, öğrenciler ve öğretmenler için dijital içeriklerin sunulduğu eğitim bilişim ağı (EBA), öğretmen bilişim ağı (ÖBA) ve bireysel öğrenme platformu (MEBİ) bunlardan birkaçıdır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine alternatif bir yapı kazandırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında "Öğretmen Akademileri" uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2024). Bu model ile öğretmen adaylarının AGS (Akademi Giriş Sınavı) puan üstünlüğüne göre seçilerek, fakülte mezuniyetine bağlı olarak 3 ya da 4 dönemlik uygulamalı eğitim sürecine katılması ve bu süreçte mentör öğretmenler eşliğinde sahada deneyim kazanması hedeflenmektedir. 2025 itibarıyla Millî Eğitim Akademisi adı altında yeniden yapılandırılan bu sistemde, adaylara dönem boyunca belirli miktarda maddi destek sağlanması ve öğretmenliğe geçiş süreçleri daha sistematik bir biçimde yürütülmesi planlanmaktadır (DKAB Akademi, 2025).

Bu yapı, yalnızca uygulamaya değil, kuramsal temellere de dayandığı için dikkat çekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bireyler bilgiyi kendi deneyimleri aracılığıyla anlamlandırır ve inşa eder (Saban, 2009). Bu bağlamda, öğretmen akademileri adaylara aktif katılım, deneyimleme ve sorgulama imkânı sunarak yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturabilecektir (Çiftçi & Koç, 2019; Demirel, 2012). Aynı zamanda sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1977), bireylerin gözlem ve model alma yoluyla öğrendiğini öne sürerken; mentör öğretmenlerin rehberliğinde sürdürülen eğitim süreci, bu kuramsal yaklaşımı doğrudan desteklemektedir (Hudson, 2013). Gözlem temelli öğrenme, özellikle sınıf yönetimi, öğrenci iletişimi ve öğretim stratejileri gibi alanlarda etkili sonuçlar doğurmaktadır (Çelik & Kasapoğlu, 2014).

Bunlara ek olarak, öğretmenlik mesleğinde bireyin kendi yeterliğine olan inancı, yani öz yeterlik düzeyi, mesleki tutumu ve başarıyı doğrudan etkilemektedir (Bandura, 1986; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmen akademileri, adayların öğretmenlik görevlerini başarıyla yerine getirme konusundaki inançlarını artıran, yapılandırılmış geri bildirim, rehberlik ve uygulamalı eğitim süreçleri sunarak öz yeterlik gelişimini destekleyebilir (Kaya & Demir, 2020). Dijital becerilerin entegrasyonu da bu sürecin önemli bir boyutudur. Kurt ve Yıldırım (2023), dijital pedagojik yeterliklerin öğretmen yetiştirmede vazgeçilmez hâle geldiğini ve öğretmen akademilerinin bu yetkinlikleri kazandırmakla sorumlu olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim politikaları açısından değerlendirildiğinde, öğretmen akademileri modeli; üniversite-okul iş birliğini güçlendirmeyi, uygulama fırsatlarını yaygınlaştırmayı ve öğretmen yetiştirme sürecini daha sistematik hâle getirmeyi amaçlamaktadır (TEDMEM, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inde öğretmen akademilerinin merkezi bir rol üstlendiği açıkça görülmektedir (MEB, 2024).

Ancak bu yapının hedeflenen etkiyi sağlayabilmesi için, uygulamaların sahada nasıl karşılandığı, öğretmen adaylarının bu sürece dair ne tür beklenti ve eleştiriler taşıdığı gibi soruların yanıtlanması gerekmektedir. Çünkü modelin başarısı, büyük ölçüde doğrudan etkilenecek hedef kitlenin, yani öğretmen adaylarının, görüşlerine bağlıdır. Bu çalışmada, söz konusu akademi modeline ilişkin öğretmen adaylarının algıları, düşünceleri ve önerileri nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir.

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinde öğretmen niteliği, öğrenci başarısı, eğitimde eşitlik ve toplumsal kalkınma gibi birçok alanda belirleyici rol oynamaktadır (Darling-Hammond, 2000). Ancak Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçleri uzun yıllardır ağırlıklı olarak kuramsal bilgi aktarımına dayalı biçimde yürütülmekte; uygulama temelli yeterliklerin geliştirilmesine yeterince alan açılmamaktadır (Aydın, 2017; ERG, 2023). Bu durum, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında sınıf yönetimi, öğrenciyle etkili iletişim, öğretim teknikleri ve mesleki özgüven gibi alanlarda eksiklik yaşamalarına neden olmaktadır (Yıldırım, 2020).

Bu sorunlara çözüm üretme hedefiyle geliştirilen "Öğretmen Akademileri" modeli, öğretmen adaylarının mesleğe daha donanımlı ve hazır biçimde geçiş yapmalarını sağlamak amacıyla, uygulamalı eğitim, mentörlük ve dijital pedagojik destek gibi bileşenlerle yapılandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2024). 2025 yılında Millî Eğitim Akademisi çatısı altında yeniden şekillendirilen bu model ile adayların AGS sonrası seçilerek, belirli süreli

eğitim programlarına alınmaları ve bu süreçte desteklenmeleri amaçlanmaktadır (DKAB Akademi, 2025).

Ancak bu modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, yalnızca sistemin teorik yapısına değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının bu süreci nasıl değerlendirdiklerine de bağlıdır. Akademik olarak yapılandırılmış bir modelin sahadaki etkilerini belirlemek için öğretmen adaylarının görüşlerinin anlaşılması gereklidir. Mevcut literatürde öğretmen akademilerine dair genel politika belgeleri, kavramsal çerçeveler ve bazı teknik raporlar yer almakla birlikte; öğretmen adaylarının bu modele ilişkin deneyimlerini ve algılarını merkeze alan nitel çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Bu durum, öğretmen akademilerinin uygulanabilirliği, erişilebilirliği ve işlevselliği konusunda sahaya dayalı bilimsel verilere duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu yeni sisteme dair tanımları, beklentileri, katkı algıları ve eleştirileri araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Cochran-Smith ve Lytle (2009), öğretmenin yalnızca bilgi aktarımı yapan biri değil, aynı zamanda kendi uygulamaları üzerine sistematik biçimde düşünen ve bu düşünme sürecinden öğrenen bir birey olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmen akademilerinde araştırmacı öğretmen anlayışı da desteklenmelidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine yönelik görüşlerini nitel bir yaklaşımla incelemektir. Araştırma kapsamında adayların, öğretmen akademisi modeline ilişkin algıları, beklentileri, eleştirileri ve önerileri analiz edilerek sistemin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri ortaya konulacaktır.

Çalışmanın özgün değeri, öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamaya alınan yeni bir yapının, doğrudan hedef kitlenin perspektifinden değerlendirilmesidir. Bu yönüyle araştırma, öğretmen akademilerinin sahadaki yansımalarına ışık tutarak; modelin daha işlevsel ve sürdürülebilir hâle getirilmesi yönünde politika yapıcılara ve uygulayıcılara somut veriler sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın sonuçları, sadece mevcut durumun değerlendirilmesine değil; aynı zamanda öğretmen yetiştirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması yönünde katkı sunabilecek önerilerin geliştirilmesine de zemin oluşturacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecinde karşılaştıkları güçlüklere dair veriler sağlayarak, bu sürecin daha nitelikli ve adil bir yapıya kavuşmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Biesta (2010), eğitim sistemlerinin sadece çıktılara değil, etik, politik ve demokratik değerlere dayalı anlamlı öğrenme süreçlerine odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, öğretmen akademilerinin sadece teknik beceriler değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine katkı sunması da önemlidir.

Belirtilen amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları öğretmen akademilerini nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmen akademilerinin mesleki gelişim sürecindeki rolü hakkında ne düşünmektedirler?
3. Öğretmen akademilerinin eğitim içeriklerine ve etkinliklerine ilişkin beklentileri nelerdir?

4. Öğretmen akademilerinin uygulanabilirliği ve erişilebilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adayları, öğretmen akademilerinin etkililiğini artırmaya yönelik ne tür önerilerde bulunmaktadırlar?

Yöntem

Bilimsel atıflarla desteklenen bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik ile etik kurul bilgileri yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine yönelik algılarını ve beklentilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin belirli bir olgu hakkındaki düşüncelerini, tutumlarını ve algılarını sistematik biçimde analiz etmeyi amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Durum çalışmaları, güncel olan olguların kendi bağlamında derinlemesine odaklanır ve daha çok nasıl ve neden sorularına cevap arar (Yin, 2018). Bu araştırmada öğretmen akademileri hakkında doğrudan deneyimi olmayan ancak konu hakkında bilgi ve fikir sahibi olan öğretmen adaylarının görüşleri temel alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören veya mezun olmuş toplam 20 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, yalnızca eğitim fakültesi öğrencileriyle sınırlı kalmayıp; pedagojik formasyon eğitimi almış ya da almakta olan farklı fakültelerden bireyleri de kapsamaktadır. Bu çeşitlilik, farklı disiplinlerden gelen öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine yönelik algılarının çok yönlü biçimde değerlendirilmesine imkân sağlamıştır.

Görüş veren kişiler, amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleriyle belirlenmiştir (Patton, 2015). Bu araştırmada, öğretmenlik dışındaki bölümlerde öğrenim gören ve programın ilk yılında olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu tercihte, araştırma konusuna ilişkin yeterli deneyim ve farkındalık düzeyinin oluşması esas alınmıştır. Araştırma grubunda yer alan katılımcılar; üniversite, bölüm, yaş, cinsiyet ve akademik statü açısından çeşitlilik göstermekte olup, bu durum çalışmaya farklı bakış açıları kazandırmayı amaçlamaktadır. Her kişiye K1, K2, … K20 şeklinde kodlar verilmiş, kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Demografik özelliklere ilişkin veriler tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Kişiler	Cinsiyet	Yaş	Üniversite	Lisans Bölümü	Mezuniyet Durumu
K1	Kadın	28	Harran Üniversitesi (Güzel Sanatlar Fakültesi)	Müzik Öğretmenliği	Öğrenci
K2	Kadın	25	İstanbul Üniversitesi (Açık ve uzaktan eğitim Fakültesi)	Çocuk Gelişimi	Mezun/Pedagojik Formasyon Öğrencisi
K3	Kadın	20	Harran Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	Okul Öncesi Öğretmenliği	Öğrenci
K4	Kadın	21	Harran Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Öğrenci
K5	Kadın	22	Harran Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	Resim-İş Öğretmenliği	Öğrenci
K6	Kadın	21	Harran Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	İngilizce Öğretmenliği	Öğrenci
K7	Erkek	23	Harran Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	İngilizce Öğretmenliği	Öğrenci
K8	Kadın	23	Akdeniz Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	İngilizce Öğretmenliği	Mezun
K9	Kadın	23	Harran Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Öğrenci
K10	Erkek	21	Harran Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Öğrenci
K11	Kadın	24	Gazi Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Mezun
K12	Erkek	30	Ahi Evran Üniversitesi (Fen-Edebiyat Fakültesi)	Tarih	Mezun/Pedagojik Formasyon Mezunu
K13	Kadın	28	Harran Üniversitesi(Fen-Edebiyat Fakültesi)	Coğrafya	Mezun/Pedagojik Formasyon Mezunu
K14	Erkek	26	Mersin Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Mezun

Tablo 1
(Devam)

Kişiler	Cinsiyet	Yaş	Üniversite	Lisans Bölümü	Mezuniyet Durumu
K15	Kadın	24	Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	Psikolojik Danışman Ve Rehber Öğretmenliği	Mezun
K16	Kadın	21	Harran Üniversitesi(Eğitim Fakültesi)	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Öğrenci
K17	Erkek	22	Harran Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Öğrenci
K18	Kadın	22	Bayburt Üniversitesi(Eğitim Fakültesi)	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Öğrenci
K19	Kadın	26	Atatürk Üniversitesi(Sağlık Bilimler Fakültesi)	Çocuk Gelişimi	Mezun/Pedagojik Formasyon Öğrencisi
K20	Kadın	22	Atatürk Üniversitesi(Sağlık Bilimler Fakültesi)	Çocuk Gelişimi	Mezun/Pedagojik Formasyon Öğrencisi

Katılımcıların yaşları 20 ile 30 arasında değişmekte olup çoğunluğu (%75) kadın bireylerden oluşmaktadır. Adaylar eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinden; müzik, fen bilgisi, İngilizce, çocuk gelişimi, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, PDR ve ilköğretim matematik gibi çeşitli branşlardan yer almaktadır. Bu durum, öğretmen akademileri konusundaki algıların branşlar arası karşılaştırmalı incelenmesine olanak tanımıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen ve danışman öğretim üyesinin katkılarıyla şekillendirilen yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formudur. Görüşme formu, öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine ilişkin algılarını, bu sistemin işleyişine yönelik düşüncelerini ve geliştirilmesine yönelik önerilerini ortaya koymaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sorular belirlenirken Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan 2 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Öğretmen akademileri ile ilgili beş açık uçlu sorudan oluşan görüşme formları, hem yüz yüze hem de dijital platformlar aracılığıyla (örneğin WhatsApp) ulaştırılarak toplanmıştır. Formların doldurulması gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bazı formlar doğrudan araştırmacıya teslim edilmiş, bazıları ise dijital ortamda paylaşılmıştır. Süreç boyunca kişisel gizliliğe ve etik ilkelere bağlı kalınmış, bireylerin kimlik bilgileri hiçbir şekilde ifşa edilmemiştir.

Veri Analizi

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Görüş bildirenlerin yanıtları dikkatlice incelenmiş, anlamlı ifadeler kodlara dönüştürülmüş; bu kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur. Veriler, tümevarımsal bir yaklaşımla yapılandırılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Her bir ifadenin farklı temalar altında analiz edilmesine özen gösterilmiş, gerektiğinde aynı görüş birden fazla temada değerlendirilmiştir. Her tema altında doğrudan alıntılara yer verilmiş, bulgular bütüncül biçimde sunulmuştur.

Schön'ün (1983) yansıtıcı düşünme yaklaşımına göre, öğretmenlerin kendi deneyimlerini değerlendirme ve bu değerlendirmeler üzerinden öğrenme geliştirmesi, mesleki büyümeyi desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmen akademilerinin adaylara deneyimlerini sorgulama ve yeniden yapılandırma fırsatı sunması önem arz etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlama işlemi dikkatle yürütülmüş; benzer ifadelerin tutarlı biçimde aynı temalar altında toplanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacılar arasında sağlanan görüş birliği, yorumlayıcı güvenirliğe katkı sunmuştur (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca doğrudan alıntıların kullanılması, bulguların açık ve izlenebilir biçimde sunulmasına imkân tanımıştır. Busetto vd. (2020), nitel araştırmalarda iç tutarlılık, açıklık ve metodolojik izlenebilirliğin önemine dikkat çekmektedir.

Etik Konular

Araştırma sürecinde bilimsel etik kurallar titizlikle gözetilmiştir. Katılımcıların görüşleri gizli tutulmuş; veriler, katılımcı onamı alınarak gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Sürecin her aşamasında etik ilkelere, gönüllü katılım esasına ve kişisel verilerin korunmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılara ait herhangi bir kişisel bilgi ifşa edilmemiş; elde edilen veriler yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır. Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 16.04.2025 tarih ve 2025/118 sayılı kararı ile gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular; çalışmanın amacı ve araştırma sorularını destekler nitelikte ve bütünlüğü koruyacak biçimde tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Akademilerine Yönelik Tanımlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğretmen akademilerine dair yaptığı tanımlar, içerik bakımından benzerlik göstermekte ve belirli temalar etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda veriler tablo hâlinde sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Akademilerine Yönelik Tanımlar

Temalar	Kodlar	f
Akademik Süreç ve İçerik	Eğitim sürecinde tekrarlar (2) AGS sonrası öğretmenlik becerileri kazandırma (2) Akademinin eğitim yapısı (1)	5
Öğretmenlik Mesleğine Geçiş ve Uyum	Mesleki beceri kazanımı (2) Uygulama eksikliği (1)	3
Modelin Sınırlılıkları	Sürecin oturmamış olması (2) Motivasyon düşüklüğü (1)	3
Toplam		11

Öğretmen adaylarının tanımlamalarında, öğretmen akademilerinin mevcut lisans programlarıyla benzerlik taşıdığına ve eğitim sürecinde tekrara yol açabileceğine ilişkin ifadeler yer almıştır.

K2: "Zaten 4 yıl boyunca eğitim aldık. Tekrar aynı süreçten geçmek zaman kaybı."

K12: "Fakülteler zaten 4 yıl eğitim veriyor. Bu da sonuç vermezse neyin tekrarını yapıyoruz?"

Bunun yanında, bazı adaylar öğretmen akademilerinin mesleğe hazırlık sürecinde uygulamalı eğitimlerle desteklenmesini gerekli görmüşlerdir.

K5: "Mesleki gelişim uygulamalı bir süreçtir. Öğretmenlik becerileri kazandırılmalı."

K4: "Akademi, öğretmen adaylarını mesleğe daha yetkin hazırlamayı hedefleyen bir sistem olmalıdır."

Buna karşın bazı öğretmen adaylar ise modelin henüz yerleşik bir yapıya sahip olmadığını ve sürece dair belirsizliklerin motivasyon üzerinde olumsuz etki oluşturabileceğini belirtmişlerdir.

K7: "Zaten eğitim uzun sürdü, bir daha akademi fikri insanı biraz soğutuyor."

Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişim Sürecinde Öğretmen Akademilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bulgular üç ana tema altında yapılandırılmıştır: "Öğretmen Eğitimi", "Mesleki Gelişim" ve "Akademilerin Rolü".

Tablo 3

Mesleki Gelişim Sürecinde Akademilerin Rolü

Temalar	Kodlar	f
Akademilerin Rolü	Akademilerin sağladığı eğitim destekleri (3)	9
	Destekleyici faaliyetler ve fırsatlar (3)	
	Mentörlük ve rehberlik (3)	
Mesleki Gelişim	Mesleki donanımın artırılması (3)	8
	Eğitim sürecine katkı (3)	
	Pratik yeterlilik kazanımı (2)	
Öğretmen Eğitimi	Teorik ve uygulamalı eğitimin dengesi (3)	7
	Öğretme süreci ve yöntemleri (2)	
	Sınıf yönetimi becerileri kazandırma (2)	
Toplam		24

Katılımcıların bir kısmı, öğretmen akademilerinin öğretmenlik sürecine katkı sunabilmesi için teorik eğitimi uygulamayla dengelemesi gerektiğini ifade etmiştir.

K3: *"Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin, pekiştirilmiş ve stajın uzatılmış hâli olduğunu düşünüyorum."*

K4: *"Öğretme sürecini ve yöntemlerini daha kapsamlı bir şekilde öğretmesini beklediğim bir sistemdir."*

K2: "*Üniversitedeki eğitimler yeterli mi? Aynı eğitmenler tarafından aynı şeyler verilecekse, sadece süreç uzayacak."*

Bazı öğretmen adayları, akademilerin mesleki gelişimi uygulama ve deneyim yoluyla desteklemesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

K5: *"Teorik bilginin uygulamaya dökülmesi; öğretim yöntemi ve tekniklerini geliştirme, mesleki kimlik ve özgüven gelişimi açısından önemli."*

K9: "*Teorik bilgi yeterli olsa da sınıf içindeki gerçek durumları yönetmek için akademiler daha etkili olabilir."*

Diğer yandan, bazı katılımcılar öğretmen akademilerinin katkısının sınırlı olabileceğini belirtmiştir.

K7: *"Pek fazla katkısı olacağını sanmıyorum. Olsa olsa pratik dersleri biraz artırırlar o kadar."*

Öğretmen akademilerinin destekleyici yapılar ve mentörlük sistemiyle işlevsel hâle getirilmesi gerektiğine ilişkin görüşler de ifade edilmiştir.

K6: *"Öğretmen akademileri daha çok tecrübe kazandırma fırsatı sağlıyor. Ancak iki yıl staj olsaydı daha işlevsel olurdu."*

K13: *"Her meslekte nitelikli eğitim gerekir. Eğitmenler doğru seçilirse bu süreç verimli olabilir."*

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Akademilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Beklentilere yönelik ifadeler "Eğitim Süreci" ve "Akademinin İşleyişi" temaları doğrultusunda sınıflandırılmıştır.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Akademilerinden Beklentileri

Temalar	Kodlar	f
Eğitim Süreci	Uygulamalı eğitim (3)	12
	Sınıf yönetimi ve öğrenci iletişimi (3)	
	Öğretme teknikleri (2)	
	Teknoloji entegrasyonu (2)	
	Eksik kalan bilgilerin tamamlanması (2)	
Akademinin işleyişi	Mevcut sistem eleştirisi (3)	9
	Akademinin gerekliliği konusundaki belirsizlik (2)	
	Mesleğe hazırlık sürecine katkısı (2)	
	Sürecin işleyişinin netleştirilmesi (2)	
Toplam		21

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, öğretmen akademilerinde teoriden çok uygulamaya dayalı, pratik becerileri geliştiren, yenilikçi ve teknoloji destekli içeriklerin sunulmasını beklediklerini belirtmiştir. Özellikle sınıf yönetimi, öğretme teknikleri, öğrenci iletişimi ve teknolojik yeterlik alanlarında zenginleştirilmiş içerikler talep edilmiştir.

K5: *"Daha fazla uygulamalı eğitim, yenilikçi öğretim yöntemleri ve teknoloji entegrasyonu bekleniyor."*

K17: *"Akademiler, sınıf ortamında etkili olmamızı sağlayacak içerikler ve etkinlikler sunmalı."*

K9: *"Alan dersi ve uygulama kısmına ağırlık verilmeli; öğretme teknikleri detaylı anlatılmalı."*

Bazı öğretmen adayları ise, lisans eğitimi sırasında eksik kaldıklarını düşündükleri bilgilerin akademi sürecinde tamamlanmasını istemiştir.

K8: *"Fakültede görmediğimiz, eksik kaldığımız bilgileri içermeli. Gerçekten öğretmenliğe geçişte işimize yarayacak bilgiler olmalı."*

Akademinin yapısına yönelik görüşlerde ise sürecin daha açık ve net tanımlanması gerektiğine dair ifadeler öne çıkmıştır.

K7: "*Madem 5 yıl okudum, akademi beni profesör yapmalı. Pratik dersler ağırlıklı olmalı ama geçme notu da düşük olmalı."* Bu görüş, adayların süreci gereksiz uzatma olarak algıladıklarını göstermektedir.

K12: "*İçerik konusunda beklentim yok. Her şey sınıfta değil, görerek ve yaşayarak öğrenmeye katkı sunmalı."*

K2: "*4 yıl eğitimden sonra tekrar eğitim verilecekse, bu süreç sadeleştirilmeli. Üniversite sonrası bir eğitim daha mantıklı olabilir."*

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Akademilerinin Uygulanabilirliğine ve Erişilebilirliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların uygulanabilirlik ve erişilebilirliğe ilişkin görüşleri temalaştırılarak ifade edilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Akademilerinin Uygulanabilirlik ve Erişilebilirlik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Uygulanabilirlik	Alt yapı eksikliği ve sistemin net olmaması (3)	
	Sürdürülebilirliğe dair kaygılar (3)	9
	İçeriğin yenilenmesi (3)	
Erişilebilirlik	Sınırlı ilde uygulanması (3)	
	Coğrafi ve ekonomik engeller (3)	8
	Ulaşımdaki zorluk ve eşitsizlik(2)	
Toplam		17

Uygulanabilirlik temasında öğretmen adayları, öğretmen akademilerine yönelik altyapının yeterli olmayabileceğini ifade etmişlerdir.

K3: *"Uygulanabilirlik konusunda yeterli altyapıyı MEB'in sağlayacağını düşünmüyorum."*

K5: *"Öğretmen akademilerinin uygulanabilirliği artırılmalı, daha fazla uygulama ve güncel içerik sunulmalı."*

K4: *"Akademi sistemi çok muallakta. Birkaç yıl içinde tekrar değişeceğini düşünen çok."*

Erişilebilirlik temasında ise, öğretmen adaylarının bir bölümü uygulamanın yalnızca belirli illerde yapılmasının bazı katılımcılar için dezavantaj oluşturabileceğini belirtmiştir.

K20: *"Sadece 20 ilde olması, il dışındaki olanlar için ulaşım konusu sıkıntılı."*

K14: *"Özellikle coğrafi olarak dezavantajlı bölgelerde çevrim içi uygulanmalı."*

K13: "*Süreç boyunca maddi kaygıların oluşup oluşmayacağı gibi sorular var."*

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Akademilerinin Etkinliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler "Nitelikli Öğretmen Eğitimi" teması kapsamında düzenlenmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Akademilerinin Etkinliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Nitelikli Öğretmen Eğitimi	Uygulamalı derslerin artırılması (4)	
	Etkinlik çeşitliliği (3)	12
	Uzman eğiticiler ve mentorluk (3)	
	Teknoloji destekli içerikler (2)	

Öğretmen adayları, öğretmen akademilerinde uygulamalı derslerin artırılması gerektiğini dile getirmiştir.

K1: *"Uygulamalı derslere ağırlık verilmeli. Öğrencilerle daha çok zaman geçirme sağlanmalı."*

K3: *"Uygulama alanında ve gelişim alanlarında (örneğin müzik, resim gibi) etkinlikler olmalı."*

Adayların bir kısmı, dijital içeriklerin öğretim sürecine entegrasyonuna da değinmiştir.

K4: "*Web 2.0 araçlarının daha kapsamlı olması, teknolojik içeriklerle anlatımın sürdürülmesi önemli."*

Katılımcılardan bazıları, akademide görev alacak eğiticilerin alanında uzman kişilerden seçilmesi gerektiğini ve mentörlük sisteminin yapılandırılmış şekilde sunulmasının mesleki gelişimi destekleyeceğini belirtmiştir.

K5: *"Alanında uzman akademisyenlerin eğitime katkı sunması; sosyal ve kişisel gelişim programlarının eklenmesi beklentimizdir."*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine yönelik görüşleri analiz edilerek, sistemin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri ortaya konmuştur. Bulgular, öğretmen akademilerinin mesleki yeterlilik kazandırma, rehberlik desteği sağlama ve uygulama temelli öğrenme süreçlerini teşvik etme konusunda önemli potansiyel taşıdığını göstermektedir. Ancak bu yapının etkili biçimde işlemesi, içeriğin güncellenmesi, mentörlük sisteminin güçlendirilmesi ve erişilebilirliğin artırılması gibi alanlarda geliştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları, öğretmen akademilerini mevcut lisans programlarının bir tekrarı olarak görme eğiliminde olmakla birlikte, bu yapıların mesleki yeterlilik kazandırma potansiyelini de kabul etmektedir.

Araştırmanın bulguları, adayların öğretmen akademilerinden beklentilerinin, teori ve pratiğin dengelendiği, uygulamaya dayalı ve sınıf içi gerçekliklerle örtüşen bir model yönünde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının uygulamaya dönük eğitim beklentisi, Kolb'un (1984) deneyim temelli öğrenme kuramı ile örtüşmektedir. Sınıf içi uygulamalar,

öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerini sağlamakta, mesleki yeterliliklerini artırmaktadır. Ancak araştırma bulguları, mevcut akademi yapısının uygulamalı dersler açısından sınırlı olduğu algısını ortaya koymaktadır. Bu da, Darling-Hammond'ın (2006) nitelikli öğretmen yetiştirmenin klinik deneyimlerle mümkün olabileceğini vurgulayan yaklaşımına ters düşmektedir. Uluslararası raporlar incelendiğinde öğretmen eğitiminde saha deneyiminin özellikle Kanada ve Finlandiya gibi ülkelerde etkili olduğu görülmektedir (OECD, 2019). European Commission' un (2020) yayınladığı öğretmenlerin uzmanlık alanlarının gelişimine ilişkin rehberde öğretmen akademilerinin sürekli mesleki gelişim ve uygulama fırsatlarına yer vermesi gerektiği belirtilmiştir.

Katılımcıların önemli bir bölümü, mentörlük uygulamasının eksikliği veya yapılandırılmamış biçimde sunulmasından yakınmıştır. Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel öğrenme kuramı çerçevesinde, gözleme dayalı öğrenmenin etkili biçimde gerçekleşebilmesi için deneyimli öğretmenlerle güçlü bir etkileşim ortamının sağlanması gerekmektedir. Hudson (2013) da, mentör öğretmenlerin hem pedagojik hem mesleki yönlendirme sağlayarak öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Ingersoll ve Strong (2011) ABD' de yaptıkları çalışmalarında mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve yeterliliklerini artırdığı bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Şahinoğlu ve Sağlam Arslan (2019) mentörlüğün Türkiye özelinde de öğretmenlerin başarılı olmalarında kritik bir rol oynayabileceğini belirtmiştir.

Bu çalışmanın bulguları, adayların teknoloji destekli içeriklere ve Web 2.0 araçlarının etkin kullanımına yönelik açık beklentilerinin bulunduğunu, ancak bu alanın uygulamada yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Dijital pedagojik yeterliklerin geliştirilmesi öğretmen yetiştirme politikalarının öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (UNESCO, 2023; OECD, 2022). Bu bağlamda, öğretmen akademilerinde Web 2.0 araçlarının etkin kullanımı ve yapay zekâ destekli uygulamaların eğitime entegrasyonu, adayların dijital becerilerini güçlendirebilir. Ancak elde edilen bulgular, bu tür uygulamaların henüz sistematik biçimde sunulmadığını göstermektedir. TEDMEM (2024) raporunda da öğretmen akademilerinin uygulanabilirliği, içerik güncelliği ve mentörlük yapısına ilişkin çeşitli sorun alanlarına dikkat çekilmekte ve bu yapının sürdürülebilirliğinin henüz garanti altına alınmadığı belirtilmektedir. Kurt ve Yıldırım (2023) de öğretmen adaylarının dijital pedagojik beceriler konusunda desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. OECD (2021b) raporunda Avustralya ve Singapur'un öğretmen akademilerinde yapay zekayı etkin kullandıklarını ve çevrimiçi öğrenme platformlarını başarılı bir şekilde entegre ettiklerini ortaya koymaktadır.

Adayların sıklıkla değindiği bir diğer husus ise erişim sorunlarıdır. Uygulamanın sadece belirli illerde yürütülmesi, fırsat eşitliği ilkesine aykırı düşmektedir. ERG (2024), öğretmen politikalarının kapsayıcı, ulaşılabilir ve bölgesel eşitsizlikleri azaltıcı nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen akademileri modelinin ulusal düzeyde yaygınlaştırılması, uzaktan erişim olanaklarıyla desteklenmesi gerektiği söylenebilir. UNICEF (2022) raporu kırsal ve merkez bölgeler arasındaki eğitimde dijital uçurumun azaltılmasında hibrit öğretim modellerini önermektedir.

Bulgular, öğretmen akademileri modelinin öğretmen adayları açısından belirli fırsatlar barındırdığını; ancak içeriğin uygulanabilirliği, erişilebilirlik düzeyi ve sürdürülebilirliğine ilişkin endişelerin giderilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Aydın ve Erdem (2025) yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının akademi modeline yönelik olumlu tutumlarının yanında, içerik yetersizlikleri ve uygulama sürecindeki belirsizliklerden duydukları kaygılara dikkat çekmişlerdir. Öte yandan, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve

okul bağlılığını etkileyen faktörlerin yalnızca öğretmen yetiştirme süreçleriyle sınırlı olmadığı, okul yönetiminde sergilenen tutumların da bu durumu belirlediği görülmektedir. Nitekim Özkul ve Demirtaş (2025), okul yöneticilerinin ayrımcı davranışlarının öğretmenlerin motivasyon, aidiyet ve adalet algılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Uygulama olanakları artırılmalı; öğretmen adaylarına sahada uzun süreli gözlem, rehberlik desteği ve mikro öğretim olanağı sağlanmalıdır.

Mentörlük sistemi yapılandırılmalı, eğitici öğretmenler seçilirken pedagojik formasyon ve mesleki deneyim göz önünde bulundurulmalıdır.

Dijital pedagojik yeterlik modülleri öğretmen akademisi programlarına eklenmeli, teknoloji destekli öğretim stratejileri kazandırılmalıdır.

Akademilerin tüm coğrafi bölgelerde uygulanması sağlanmalı, hibrit ya da çevrim içi seçeneklerle eşit erişim fırsatı sunulmalıdır.

Eğitici kadronun niteliği artırılmalı, eğiticilerin alan bilgisi kadar iletişim ve mentorluk becerileri de geliştirilmelidir.

Adaylara süreç hakkında açık, sistematik ve sürdürülebilir bilgilendirme yapılmalı, dijital platformlar üzerinden gelişim süreçleri izlenebilir hâle getirilmelidir.

Psikolojik ve sosyal destek mekanizmaları geliştirilerek, adayların mesleğe geçiş sürecinde yaşayabilecekleri uyum sorunları desteklenmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makale, Ramazan Özkul danışmanlığında Yasemin Yarış'ın projesinden üretilmiştir. Çalışma Yasemin Yaraş ve Ramazan Özkul tarafından ortak olarak hazırlanmış olup, araştırma sürecinin tüm aşamalarında (problem belirleme, veri toplama, analiz, yazım ve içerik geliştirme) her iki yazar katkı sunmuştur. Bu doğrultuda, yazarların katkı oranı Yasemin Yaraş %50, Ramazan Özkul %50'dir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın hazırlanması ve yayımlanması sürecinde herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel bağlantı bulunmamaktadır, çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

Arslan, M. (2021). Öğretmen eğitiminin dönüşümünde yapısal reformlar. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 11*(1), 45–63.

Ayaz, M. F., Oral, B., & Söylemez, M. (2015). Türkiye'de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 14*(2), 787–802. https://doi.org/10.17051/io.2015.89009

Aydın, A. (2017). Öğretmen eğitiminde alternatif modeller. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 12–25.

Aydın, F., & Erdem, H. (2025). Öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine yönelik tutumları ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar Dergisi, 13*(1), 25–45. https://doi.org/10.5281/zenodo.11023455 adresinden 14.06.2025 tarihinde erişilmiştir.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.*

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice, 2*(14). https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z adresinden 14.06.2025 tarihinde erişilmiştir.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation.* Teachers College Press.

Çelik, K., & Kasapoğlu, K. (2014). Öğretmen adaylarının mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 199–207.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207–237.

Çiftçi, S., & Koç, M. (2019). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(2), 255–276.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives, 8*(1), 1–44.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300-314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

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 adresinden 14.05.2025 tarihinde erişilmiştir.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (17. baskı). Pegem Akademi.

DKAB Akademi. (2025). *Millî Eğitim Akademisi uygulama modeli*. DKAB Akademi. https://dkabakademi.com/haberdetay.php?id=Mg==

ERG. (2023). Eğitim İzleme Raporu 2023: Öğretmenler.

ERG. (2024). Eğitim İzleme Raporu 2024: Öğretmenler.

European Commission. (2020). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1f10f2ad-1acb-11eb-9d7e-01aa75ed71a1

Fidan, N. (2012). *Eğitim bilimine giriş* (9. baskı). Pegem Akademi.

https://www.egitimreformugirisimi.org/eir2024 adresinden 14.04.2025 tarihinde erişilmiştir.

https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/eir2023-ogretmenler adresinden 12.04.2025 tarihinde erişilmiştir.

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education, 39*(5), 771–783. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415 adresinden 10.05.2025 tarihinde erişilmiştir.

Ingersoll, R. M., & 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

Kaya, H., & Demir, S. (2020). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi, 17*(2), 90–106.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Kurt, A., & Yıldırım, B. (2023). Dijital pedagojik yeterlikler ve mentorlük destekli öğretmen eğitimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *11*(2), 1–26. https://doi.org/10.14689/enad.33.2023.1783 adresinden 14.04.2025 tarihinde erişilmiştir.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretmen yetiştirme stratejisi*. https://oygm.meb.gov.tr adresinden 14.06.2025 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2019). Teachers and school leaders as lifelong learners: Indicators of education systems. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387/1d0bc92a-en.pdf

OECD. (2021a). *Teachers and leaders in vocational education and training*. https://doi.org/10.1787/b505c04b-en adresinden 14.05.2025 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2021b). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

OECD. (2022). Digital education outlook 2022: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e4a1b8c8-en adresinden 10.04.2025 tarihinde erişilmiştir

Özkul, R., & Demirtaş, H. (2025). *Discriminatory behaviors of school administrators and their reflections on schools. Education*, *57*, 1–13. https://doi.org/10.33418/education.1512350

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Saykal, A., & Uluçınar Sağır, Ş. (2021). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 115–137. https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.001

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Şahinoğlu, A., & Sağlam Arslan, A. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 183–195.

TEDMEM. (2021). Öğretmen politikaları ve öğretmen akademileri: Durum analizi ve öneriler. https://tedmem.org adresinden 24.03.2025 tarihinde erişilmiştir.

TEDMEM. (2024). Öğretmen akademileri: Uygulama süreci, sorunlar ve öneriler. https://tedmem.org adresinden 14.06.2025 tarihinde erişilmiştir.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

UNESCO. (2023). *Teaching in a digital age: Guidelines for educators*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385678 adresinden 14.06.2025 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF. (2022). Equity and inclusion. https://www.unicef.org/digitaleducation/equityandinclusion

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

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 adresinden 24.04.2025 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The teaching profession is a multifaceted and dynamic field that extends beyond the mere transmission of knowledge. Teachers play a crucial role in shaping learners' cognitive, emotional, and social development. Therefore, pre-service teachers must be equipped not only with subject knowledge but also with pedagogical competencies, classroom management skills, communication abilities, and digital literacy (Darling-Hammond, 2017). In this context, teacher education policies have increasingly emphasized the need for practical, experience-based training models that prepare candidates for real classroom environments. In Türkiye, the predominant structure of teacher education has long been theory-oriented, with limited opportunities for in-class application and field-based experience (ERG, 2023). This limitation often results in new graduates feeling inadequately prepared for the complexities of teaching practice, particularly in areas such as behavior management, instructional methods, and student engagement (Aydın, 2017; Yıldırım, 2020). In contrast, countries like Finland, Singapore, and Australia have implemented school-based teacher training models supported by long-term mentoring and practical engagement (Zeichner, 2010; Sahlberg, 2011). To address this issue, the Ministry of National Education in Türkiye launched the Teacher Academies initiative in 2024. This model aims to improve the quality of teacher preparation by providing a more practice-oriented and structured training period after graduation. In 2025, the initiative was institutionalized under the name "National Education Academy." The program includes selection through KPSS (Public Personnel Selection Examination), followed by 3 or 4 academic terms of applied training with a monthly stipend. Trainees are matched with mentor teachers and supported through observation, reflection, and active engagement in school life (DKAB Akademi, 2025). The model aligns with multiple theoretical frameworks. Constructivist learning theory emphasizes that individuals build knowledge through personal experiences (Saban, 2009; Demirel, 2012). Teacher Academies provide opportunities for experiential learning by placing candidates in real classroom environments. Social learning theory (Bandura, 1977) supports the role of mentor teachers as models who guide candidates through observation and interaction. Self-efficacy theory (Bandura, 1986) further explains how structured feedback and guided practice enhance candidates' belief in their ability to succeed in the teaching role (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Although policy documents promote Teacher Academies as a solution to longstanding challenges in teacher education, it remains unclear how this model is perceived by the teacher candidates themselves. Thus, this study aims to explore pre-service teachers' perceptions, expectations, and critiques of the Teacher Academies model. The research is guided by the following questions:

1. How do pre-service teachers define Teacher Academies?
2. What are their views on the model's contribution to professional development?
3. What are their expectations from the content and structure of the academies?
4. How do they evaluate the model's applicability and accessibility?
5. What suggestions do they offer to enhance its effectiveness?

Method

This study adopted a case study qualitative research design to explore the lived experiences and perspectives of preservice teachers. The study participants consisted of 20 individuals who had graduated from or were enrolled in various teacher education programs at different universities in Türkiye. The sampling strategy was purposeful and based on maximum diversity to ensure diversity in terms of age, gender, academic background, and teaching disciplines (Patton, 2015). Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher and reviewed by two field experts. Questions focused on participants' definitions, evaluations, and suggestions regarding Teacher Academies. The data collection process was conducted both face-to-face and online, on a voluntary basis, and in accordance with ethical principles. Ethical approval was obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Board of Harran University (Decision No: 2025/118, Date: 16.04.2025). Data were analyzed using content analysis techniques. Codes were derived from the participants' responses and grouped into subthemes and themes through inductive reasoning. To ensure reliability and consistency, direct quotes were used to support themes, and researcher triangulation was used to validate interpretations (Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994).

Findings

The data revealed six major themes regarding the perceptions of Teacher Academies. Participants held varying definitions of the academies; while some saw them as redundant extensions of existing programs, others viewed them as valuable opportunities to bridge the gap between theory and practice, though a few remained skeptical due to uncertainties in implementation. The academies were widely recognized for their potential to support professional development, particularly through structured practice, mentoring, real-world teaching experiences, constructive feedback, and observation of experienced educators. Pre-service teachers expressed expectations for up-to-date, digital, and innovative content aligned with classroom realities, including areas such as classroom management, teaching strategies, inclusive education, and digital pedagogy. However, concerns were raised about the applicability and accessibility of the model, especially regarding its limited geographical reach, travel-related challenges, restricted placement availability, and unclear operational and evaluation structures. Although the model’s potential was acknowledged, doubts were expressed about its sustainability, regional consistency, and ability to fully address gaps in practical training. Participants offered several suggestions for improvement, including expanding the academies to all provinces, strengthening mentor teacher training, integrating digital resources more effectively, ensuring transparent selection and evaluation processes, and providing psychological support services to ease the transition into professional practice.

Conclusion and Discussion

The findings reveal that pre-service teachers view the Teacher Academies model as a promising but yet-to-be-validated innovation in teacher preparation. The model’s alignment with theoretical frameworks such as constructivism, social learning, and self-efficacy is consistent with international best practices (Kolb, 1984; Bandura, 1986; Hudson, 2013).

However, the practical implementation remains uneven, with accessibility and sustainability emerging as key concerns. The candidates' emphasis on mentoring, application, and digital competence suggests a shift in expectations toward more learner-centered, field-based, and adaptive training structures.

From a policy perspective, the study underscores the importance of involving pre-service teachers in the evaluation and continuous development of the model. Their perspectives provide critical feedback on the model's relevance, design, and potential impact. Limitations of the study include the relatively small and regionally constrained sample. Future research may expand on this study by tracking teacher candidates' experiences throughout the academy process and evaluating its long-term impact on classroom effectiveness. In addition, integrating digital competencies, strengthening mentoring mechanisms, and ensuring nationwide access can enhance the sustainability and impact of Teacher Academies.

Contribution Rate of the Researchers

Yasemin YARAŞ (50%): Conceptualization, data collection, content analysis, and draft writing.

Ramazan ÖZKUL (50%): Methodological design, academic supervision, data validation, and final editing.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest related to this study.