Trakya Eğitim Dergisi

ISSN: 2630-6301
Yayımcı: Trakya Üniversitesi

Vol. 16, No. 4, 1890-1919, 2026
DOI: 10.24315/tred.1771041

Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne İlişkin Bakış Açıları: Bir Q Metodu Çalışması

Mehmet Turhan[1*]
İbrahim Karagöl[2]

[1]Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye
mehmetturhan@yyu.edu.tr

[2]Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ordu, Türkiye
ibrahimkaragol@odu.edu.tr

[*]Sorumlu Yazar

Geliş tarihi: 31.08.2025
Kabul tarihi: 01.12.2025
Yayım tarihi:10.10.2026

Özet: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisine ilişkin görüşlerini incelemektir. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama ve analiz sürecinde Q metodolojisinden yararlanılmıştır. Q metodolojisi, öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisini nasıl değerlendirdiklerini, farklı alt gruplara ayrılıp ayrılmadıklarını ve bu alt grupların hangi konularda görüş birliği ya da görüş ayrılığı yaşadıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. İki farklı eğitim fakültesinde öğrenim gören 41 öğrenciden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının üç gruba ayrıldığı belirlenmiştir: Gelenekçiler, Reformistler ve Gözlemciler. Gelenekçiler, Millî Eğitim Akademisine yönelik güçlü eleştiriler ve karşıt görüşler dile getirmektedir. Bu grup, eğitim fakültelerinin ve öğretmenlik mesleğinin bu süreçten zarar göreceğini vurgulamaktadır. Reformistler ise öğretmen yetiştirme sisteminde bir değişime ihtiyaç olduğunu ve Millî Eğitim Akademisinin birçok olumlu sonuç doğurabileceğini düşünmektedir. Son grup olan Gözlemciler, bu değişime temelden karşı olmamakla birlikte eleştirel görüşlerini açık biçimde ifade etmektedir. Araştırma bulguları Rogers'ın Yeniliklerin Yayılımı Kuramı çerçevesinde tartışılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisine ilişkin bakış açılarının önemli ölçüde farklılaştığını ve paydaşların güven duyduğu sürdürülebilir öğretmen yetiştirme politikalarının standartlaştırılabilmesi için açık iletişime ve paydaş katılımına daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.
Anahtar Kelime: Öğretmen Yetiştirme, Millî Eğitim Akademisi, Yeniliklerin Yayılımı, Eğitim Reformu

GİRİŞ

Eğitim; insan gelişimine, çocukların iyi oluşuna ve ekonomik büyümeye katkıda bulunan, toplumsal ilerlemenin temel taşlarından biridir. Öyle ki eğitim, her toplumda daima temel bir insani uğraş olmuş; öğretmenler de toplumsal, kültürel ve zihinsel gelişimin desteklenmesinde merkezi bir rol üstlenmiştir (Tozlu, 2015; Argon, 2024). Sonuç olarak eğitimde başarı, büyük ölçüde etkili ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye bağlıdır (Baş & Nural, 2023). Böylece eğitimcilerin, öğrenenlerin değişen ihtiyaçlarını karşılayacak ve gelişen bir topluma katkı sunacak donanıma sahip olmaları sağlanır.

Öğretmenlik uzmanlık gerektiren bilgi ve becerileri zorunlu kıldığından, mesleğe girecek kişilerin belirli yeterliklere sahip olması gerekir. Bu nedenle öğretmen adaylarının gerekli uzmanlığı kazanabilmeleri için kapsamlı bir hizmet öncesi eğitim büyük önem taşır. Bu eğitim programları, geleceğin eğitimcilerini etkili pedagojik yaklaşımlarla donatmada kritik bir rol oynar (Şişman, 2015). Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programlarındaki sorunlar; adayların seçimi, hizmet öncesi hazırlıkları ve mesleğe başladıktan sonraki hizmet içi eğitimleri sırasında sıklıkla ortaya çıkmaktadır (Baş & Nural, 2023). Türkiye'de öğretmen yetiştirme, okuryazar nüfusu artırmaya yönelik çabalarla tarihsel olarak önemli görülmüş olsa da (Erdem, 2015) ciddi eleştirilere de konu olmuştur. Temel eleştirilerden biri, eğitimin güçlü bir kuramsal temelden yoksun olması ve araştırma bulgularıyla yeterince desteklenmemesidir (Erdem, 2015). Bu kuram-uygulama kopukluğu, yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarına öğretilmesinde de görülmektedir. Yapılandırmacılık çoğu zaman uygulamalı deneyimlerle desteklenmeden yalnızca kuramsal düzeyde ele alınmakta, bu durum öğretmenlerin kurama dayalı etkinlikler geliştirmelerini güçleştirmektedir. (Bardakçı vd., 2021). Bu eksikliklerin giderilmesi, güçlü ve etkili bir öğretmen iş gücü oluşturmak açısından hayati görülmektedir.

Öğretmen seçimi ve yetiştirilmesine ilişkin uzun süredir devam eden sorunları gidermek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kapsamlı bir yeniden yapılandırma süreci başlatmıştır. Süregelen tartışmaların ortasında MEB, doğrudan Bakana bağlı olarak faaliyet gösterecek Millî Eğitim Akademisini (MEA) resmen kurmuştur. Önceki sistemde MEB bünyesinde çalışmak isteyen öğretmenlerin, Kamu Personel Seçme Sınavı

Cite as (APA 7): Turhan, M., ve Karagöl, İ. (2026). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne ilişkin bakış açıları: Bir q metodu çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi, 16*(4), 1890—1919. https://doi.org/10.24315/tred.1771041

This is an open Access paper distributed under the terms of Conditidions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

(KPSS) ile birlikte Öğretmenlik Alan Bilgisi ve Eğitim Bilimleri sınavlarına da girmeleri gerekmekteydi. Bu sürecin bir parçası olarak mülakat da yapılmaktaydı. Yeni sistemde ise KPSS yerine Akademi Giriş Sınavı (AGS) uygulanacaktır. Bu sınav genel olarak KPSS ile Eğitim Bilimleri Sınavının birleştirilmiş bir biçimine benzemektedir. Birçok branş için Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı uygulanmaya devam etmekle birlikte, mülakat uygulaması yeni sistemde artık yer almamaktadır.

Öğretmen adayları, önceden ilan edilen kontenjanla sınırlı olmak üzere AGS ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı puanlarının ortalamasına göre oluşturulan başarı sıralaması temelinde MEA'ya kabul edilmektedir. Eğitim fakültesi mezunları üç dönem, diğer programların mezunları ise dört dönem eğitim almaktadır. Öğretmen adayları her dersten iki sınava girecek ve başarılı sayılmak için ortalamalarının en az 60 olması gerekmektedir. Başarısız olanlara üçüncü bir sınav hakkı tanınmaktadır. Uygulamalı derslerde üç değerlendirmenin ağırlıklı ortalamasının en az 70 olması gerekmektedir. Sürecin herhangi bir aşamasında herhangi bir dersten başarısız olan adayların programla ilişiği kesilmektedir. MEA'yı başarıyla tamamlayanlar, mezuniyet puanlarına göre okullara atanmaktadır (MEB, 2024; 2025).

Karataş (2024, 2025) ile Polat'a (2024) göre MEA; öğretmen yetiştirmede standartlaşmayı sağlamak, eğitim fakültelerindeki mevcut eksiklikleri gidermek ve mesleki gelişimi destekleyip kanıta dayalı eğitim politikalarının oluşturulmasını ilerleten merkezi ve liyakate dayalı bir yapı aracılığıyla geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu hâle getirmek iddiasıyla kurulmuştur. Okçabol (2016), MEB'in öğretmen yetiştirmeye ilişkin yaklaşım ve uygulamalarını farklı açılardan eleştirel biçimde değerlendirmektedir.

Bununla birlikte MEA'nın kurulması bazı kaygıları da beraberinde getirmiştir. Ekonomik maliyetler, olası bürokratik engeller, eğitim sistemiyle bütünleşme güçlükleri, nitelikli uzman eksikliği ve öğretmen yetiştiren kurumların rollerinin nasıl tanımlanacağına ilişkin sorular muhtemel dezavantajlar arasındadır (Polat, 2024). Ayrıca MEA, öğretmen adaylarının uygulamalı eğitiminde eğitim fakültelerinin yetki ve sorumluluklarını azaltmış; bazılarına göre eğitim fakültesi diploması ya da pedagojik formasyon belgesi bulunmayan adayları kabul etme yetkisinin MEA'ya verilmesi, bu fakültelerde sunulan eğitimi anlamsızlaştırmıştır (Karataş, 2025). Nitekim Karataş (2025), MEA uygulamasının öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin rolünü önemli ölçüde zayıflattığını ileri sürmektedir. Argon (2024) ise eğitim politikalarındaki istikrarsızlığın ve sürekli değişimin öğretmenlik mesleğini olumsuz etkilediğini belirterek daha tutarlı ve uzun vadeli politikaları savunmaktadır.

Kurumsal eleştirilerin ötesinde MEA'nın kurulması, öğretmenlik mesleğinin algılanışı ve statüsü bakımından daha geniş toplumsal sonuçlar da doğurmuştur. Tıp ya da hukuk gibi mesleklerin aksine, Türkiye'de öğretmenlere yönelik standartlaştırılmış yeterliklerin bulunmaması, öğretmenliğin herkesin yönelebileceği bir kariyer yolu olduğu algısına katkıda bulunmaktadır. Eğitim alanı dışındaki bölümlerden mezun olanlara da öğretmenlik eğitimi verilmesi bu düşünceyi güçlendirmekte, işsiz öğretmen sayısının artmasına yol açmakta ve öğretmenliğin alternatif bir seçenek olduğu anlayışını pekiştirmektedir (Argon, 2024). Tezgiden Cakcak (2016), mevcut öğretmen eğitimi programlarının öğretmen özerkliğini nasıl sınırlandırdığını ve öğretmenleri teknisyenlere dönüştürdüğünü ele almaktadır. Öğretmenlik; konu alanında derin uzmanlık, güçlü pedagojik bilgi ve mesleki tutum ve değerlere bağlılık gerektirmesine karşın toplumdaki saygınlığını yitirmektedir (Baş & Nural, 2023).

Yeniliklerin Yayılması Kuramı

Yeniliklerin Yayılması (YY) kuramı, yeni fikirlerin nasıl yayıldığını ve benimsendiğini inceler. Bu bağlamda yenilik yalnızca yeni müdahale, uygulama, hizmet, araç ya da ürünleri değil; bireylerde veya gruplarda meydana gelen davranış ve tutum değişikliklerini de kapsar (Iqbal & Zahidie, 2022). Bir fikir ya da teknolojinin yenilikçi olarak algılanması, kuramın temel ilkelerinden biri olup yayılım açısından belirleyicidir (Rogers, 2003). Kuram, yeni fikir ve teknolojilerin kültürler arasında yayılma hızını, sürecini ve nedenlerini açıklar (Tambago, 2022). Ayrıca erken benimseyenlerden kuşkucu kalanlara kadar bireylerin yenilikleri benimseme olasılıklarının farklılaştığını kabul eder (Sutley & Lyles, 2023).

Bu yayılımı daha iyi anlamak için Rogers'ın (2001; 2003) YY kuramı, yeni fikir ve teknolojilerin bir toplumsal sistem içinde nasıl yayıldığını açıklayan ve bireyleri yeniliğe yatkınlıklarına göre farklı benimseme gruplarına ayıran bir çerçeve sunar. Yenilikçiler maceracı, yeni fikirleri denemeye istekli ve çoğu zaman yeni

kavramları sisteme taşımak amacıyla yakın toplumsal çevrelerinin ötesiyle bağlantı kuran kişilerdir. Zaman zaman yerel düzeyde kuşkuyla karşılansalar da yeni bakış açılarını sisteme kazandırarak yeniliğin sisteme aktarılmasında kilit rol oynarlar. Erken Benimseyenler yerel topluluklarıyla daha bütünleşmiş, önemli bir etkiye sahip ve yeni fikirler konusunda görüşlerine sıkça başvurulan kişilerdir. Saygı duyulan rol modelleri olarak daha geniş çaplı benimseme için gereken kritik kütleye ulaşılmasında yaşamsal rol oynarlar. Erken Çoğunluk, yenilikleri ortalama bireyden hemen önce benimser, akranlarıyla etkin biçimde etkileşime girse de nadiren etkili konumlarda bulunur. Bu grup, kişiler arası ağları birbirine bağlamak bakımından önemlidir; yeni fikirleri benimsemeden önce dikkatle değerlendirir ve öncülük etmekten çok izlemeyi yeğler. Geç Çoğunluk, yenilikleri sistemdeki kişilerin çoğu benimsedikten sonra, ağırlıklı olarak ekonomik zorunluluk ya da artan toplumsal baskı nedeniyle benimser. Yeniliklere kuşkuyla yaklaşır; kabul etmeden önce güçlü toplumsal normların oluşmasını ve akranlarının benimsemesini bekler. Son olarak Geride Kalanlar, yenilikleri en son benimseyenlerdir. Geleneksel değerleri, yerel odakları ve değişime duydukları güvensizlikle tanımlanırlar, çoğu zaman toplumsal ağlarında görece yalıtılmıştırlardır ve karar verme süreçleri oldukça yavaştır.

Bununla birlikte bir yeniliğin yayılma hızı yalnızca benimseme kategorilerine değil, yeniliğin algılanan özelliklerine de bağlıdır. Rogers (2003) bu algıları beş temel etken altında özetler: Göreli Üstünlük, yeniliğin mevcut fikirden ne ölçüde daha iyi algılandığıdır; Uyumluluk, yeniliğin mevcut değer ve deneyimlerle ne kadar örtüştüğüdür; Karmaşıklık, yeniliğin anlaşılması ve kullanılmasının ne ölçüde zor algılandığıdır (karmaşıklığın düşük olması benimsemeyi artırır); Denenebilirlik, yeniliğin yüksek risk taşımadan sınırlı ölçekte denenebilme derecesidir; Gözlemlenebilirlik ise yeniliğin sonuçlarının başkaları tarafından ne kadar kolay görülebildiğidir. Algılanan bu beş özellik, bireyin bir yeniliği benimseme kararını hızlandıran ya da yavaşlatan temel etkenlerdir.

Rogers'ın (2003) YY kuramı eğitim araştırmalarında yaygın biçimde uygulanmış ve eğitim bağlamlarında yeniliklerin benimsenmesi ile yayılmasına ilişkin değerli bilgiler sunmuştur. Örneğin Chen (2024), 2010-2022 yılları arasında ABD ortaöğretiminde yeni öğretim yöntemlerinin benimsenmesini bu kuramla incelemiş ve bu karmaşık süreçte erken benimseyenlerin önemini vurgulamıştır. Benzer biçimde Frei-Landau vd. (2022), COVID-19 salgını sırasında öğretmenler ve öğretmen adayları arasında mobil öğrenmenin benimsenmesini inceleyerek hem olağan hem de acil durumlarda etkili mobil öğrenmenin desteklenmesi bakımından önemli tema ve gruplar arası farklılıkları belirlemiştir. Menzli vd. (2022) de yükseköğretimde Açık Eğitim Kaynaklarının (AEK) benimsenmesini YY kuramı çerçevesinde incelemiş, öğretim elemanlarının anket yanıtlarını çözümleyerek göreli üstünlük, gözlemlenebilirlik ve karmaşıklığın AEK'nin benimsenmesini anlamlı biçimde etkilediğini bulmuştur.

Bu temelden hareketle önceki araştırmalarda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bakış açılarını ele alan bir durum çalışması (Pınar & Sarıçam, 2025) ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen fenomenolojik bir çalışma (Gül, 2025) dâhil olmak üzere MEA'ya ilişkin görüşler incelenmiştir. Buna karşın konuya ilişkin kapsamlı bir anlayış henüz oluşmamıştır. Bu yeni reforma yönelik araştırmalar artmakla birlikte, alanyazında özellikle öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen yalnızca bir çalışma belirlenmiştir. Öğretmen eğitimindeki değişiklikler eğitim sisteminin geleceğini biçimlendirmede kritik olduğundan, öğretmen adaylarının bu değişikliklere ilişkin algılarını anlamak programın etkililiği bakımından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yeni kurulan MEA'ya ilişkin algılarını incelemektir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre farklı alt gruplarda toplanıp toplanamayacağını belirlemek, bu alt grupların bakış açılarını betimlemek ve aralarındaki görüş ayrılığı ile uzlaşma alanlarını ortaya koymak çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Q metodolojisi, katılımcıların öznel bakış açılarının sistematik olarak temsil edilmesine ve gruplar arasında karşılaştırılmasına olanak tanıdığından bu araştırmanın amaçlarıyla uyumlu görülmektedir. Çalışmada ayrıca söz konusu bakış açılarının, yeniliğin yayılması sürecindeki benimseme kategorileriyle ne ölçüde örtüştüğünü incelemek üzere Rogers'ın YY kuramı kullanılmıştır. Çalışmanın, MEA'nın gelecekteki uygulamalarına ve daha genel olarak eğitimde yeniliklerin yayılmasının yönetimine ilişkin bilgi sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Genel tarama yaklaşımı çerçevesinde ele alınmakla birlikte, öğretmen adaylarının ortaklaşan ve ayrışan bakış açılarını sistematik biçimde belirlemek için Q metodolojisi benimsenmiştir. Q metodolojisi, bir katılımcı grubu içindeki bakış açılarının çeşitliliğini ve yapısını ortaya çıkarmak üzere tasarlanmış bir araştırma yaklaşımıdır. Genellikle karma yöntem yaklaşımı olarak kabul edilen Q metodolojisi, katılımcıların bakış açılarını, inançlarını ve değerlerini incelemeye ve benzer görüşleri paylaşan alt grupları belirlemeye uygundur (Polat, 2022). Q metodolojisinde katılımcılar, bir dizi ifadeyi katılma düzeylerine göre bir ızgara/tablo üzerinde sıralar (Van Exel & De Graaf, 2005). Bu süreç, katılımcıların ifadeler arasında karşılaştırmalı yargılarda bulunmalarını gerektirerek araştırma konusuna ilişkin daha incelikli bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlar. Ardından Q metodolojisi, faktör analizi yoluyla benzer görüşleri paylaşan katılımcı kümelerini belirleyebilir (McKeown & Thomas, 2013).

Çalışma Grubu (P Seti)

Q metodolojisinde temsil edilebilirlik istatistiksel değil kavramsaldır, bu nedenle küçük fakat çeşitlilik gösteren bir katılımcı grubu yeterli olabilir (Donner, 2001). Q yöntemi araştırmaları genellikle görece küçük örneklemlerle yürütülür ve araştırmacılar, bakış açılarının çeşitliliğinin katılımcı sayısından daha önemli olduğunu vurgular (McKeown & Thomas, 2013; Yıldırım, 2017). Görece küçük katılımcı gruplarıyla çalışabilme, Q metodolojisinin başlıca üstünlüklerinden biri olarak kabul edilir. Bu çalışmaya iki devlet üniversitesinin eğitim fakültelerindeki yedi programdan 41 son sınıf öğretmen adayı (17 erkek, 24 kadın) katılmıştır. Katılımcı seçiminde çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı bölümlerdeki öğrenciler; cinsiyet, genel not ortalaması, öğretmen olma isteği ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanma olasılığına ilişkin algılarını soran bir anket doldurmuştur. Katılımcı çeşitliliğini sağlamak üzere katılımcılar bu bilgiler dikkate alınarak seçilmiştir. Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve bilgilendirilmiş onam vermiştir. İlgili kurumun etik kurulundan onay alınmıştır.

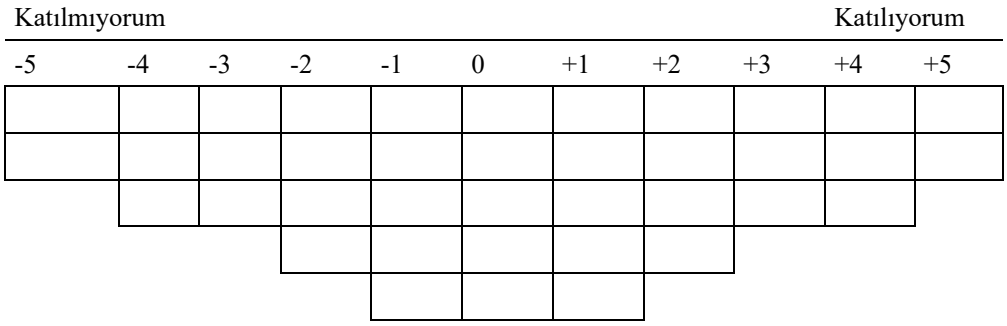
Veri Toplama Aracı (Q Örneklemi)

Araştırma kapsamında, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda Millî Eğitim Akademisine ilişkin farklı görüşleri yansıtan 48 ifadeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Bu ifadeler üç uzman tarafından incelenmiştir. Uzman kurulunda eğitim yönetimi alanından iki, ölçme ve değerlendirme alanından bir uzman yer almıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda "Öğretmen Yetiştirme Süreci", "Öğretmenlik Mesleğine Katkı", "Toplumsal Statü" ve "Seçim Süreci" alt başlıkları altında 40 sorudan oluşan bir Q seti geliştirilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23.05.2025 tarih ve 2025-86 nolu kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Veriler araştırmacıların ofisinde bireysel olarak toplanmıştır. Öncelikle çalışmanın amacı açıklanmış ve katılımcılar gönüllü katılım formunu imzalamıştır. Katılımcılara her biri ayrı karta bastırılmış 40 ifade verilmiş ardından katılımcılardan her bir ifadeyi okumaları ve ifadeleri ilk aşamada "katılıyorum", "katılmıyorum" ve "kararsızım" olmak üzere üç kategoriye ayırmaları istenmiştir. Sonrasında kendilerine bir Q sıralama ızgarası (Şekil 1) verilmiş ve her ifadeyi katılma düzeylerine göre -5 ile +5 arasında bir sıralamada yerleştirmeleri istenmiştir. Son olarak katılımcıların Q sıralamaları kaydedilmiştir.

Şekil 1

Q Sıralaması



Verilerin Analizi

Veriler, Q metodolojisi için geliştirilmiş KADE (sürüm 1.1.0) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir (Banasick, 2019). Küçük katılımcı gruplarında ortak bakış açılarının belirlenmesini kolaylaştırdığından, faktörlerin yorumlanabilirliğini öne çıkardığından ve istatistiksel genelleme yapmak yerine farklı öznel bakış açılarını belirlemeyi amaçlayan Q metodolojisiyle uyum gösterdiğinden Brown merkez faktör analizi tercih edilmiştir (Banasick, 2020). $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı faktör yüklerini belirlemek için $(1/\sqrt{n}) \times 1.96$ formülü kullanılmıştır (McKeown & Thomas, 2013). Kırk ifade için eşik değer 0.3098 olarak hesaplanmıştır. Buna göre 0.3098'den büyük faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Özdeğeri 1'den büyük olan ve birden fazla tanımlayıcı katılımcı içeren üç faktör korunmuştur. Bu üç faktör, Q ifadelerinin sıralamalarındaki varyansın toplam %44'ünü açıklamıştır.

Tablo 1

Faktör Yükleri

Katılımcı No	F1	F2	F3
1	**0.3359**	0.1329	-0.0704
2	**0.6728**	0.2449	0.0426
3	0.1015	0.1957	**0.4084**
4	0.1578	**0.6849**	-0.0952
5	**0.5873**	-0.0271	0.0264
6	**0.5896**	0.0068	0.0230
7	0.4842	0.5064	-0.0140
8	0.2974	0.2525	**0.6322**
9	**0.6233**	0.0042	0.2019
10	-0.0165	**0.3764**	-0.5292
11	**0.5904**	0.1127	0.1224
12	**0.6144**	0.1974	0.0758
13	0.0574	**0.7262**	0.0761
14	**0.6787**	0.0535	-0.0366
15	**0.6262**	0.1972	0.1904
16	**0.7297**	-0.180	-0.0348
17	**0.4507**	-0.0947	0.3075
18	0.0143	**0.5655**	0.0750
19	**0.6931**	-0.0471	-0.0076
20	**0.6905**	0.0679	0.1555
21	**0.6369**	0.1745	0.2422
22	**0.4760**	0.1029	0.0356
23	**0.3903**	-0.0577	-0.0216
24	**0.6408**	-0.1508	0.0848
25	**0.5577**	0.1951	-0.0795
26	**0.6168**	0.0226	0.1926

Katılımcı No	F1	F2	F3
27	**0.7490**	-0.0524	0.080
28	**0.3934**	0.2084	0.1403
29	**0.5938**	0.0971	0.2114
30	**0.5809**	-0.3273	0.1018
31	**0.7070**	-0.0751	0.0817
32	**0.6595**	0.2940	0.0685
33	0.1917	-0.0712	**0.7259**
34	**0.6440**	0.4262	0.0919
35	**0.6614**	0.0604	0.2333
36	**0.7107**	0.0397	0.2354
37	**0.8268**	-0.0603	-0.1105
38	**0.6332**	0.0062	-0.0238
39	**0.8015**	-0.0713	0.2558
40	**0.5308**	-0.1263	0.3459
41	**0.7401**	0.0745	0.1125

Tablo 1, öğretmen adaylarının MEA'ya ilişkin görüşlerinin üç faktör altında toplandığını göstermektedir. Kırk bir katılımcıdan 7 numaralı katılımcı, hem Faktör 1'e hem de Faktör 2'ye yüksek yük verdiği için faktör yorumlarının dışında tutulmuştur. Faktör 1'de 33, Faktör 2'de dört ve Faktör 3'te üç katılımcı yer almıştır.

Tablo 2

Faktörler Arasındaki Korelasyonlar

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1	1	0.1251	0.4046
Faktör 2	0.1251	1	0.0869
Faktör 3	0.4046	0.0869	1

Faktör 1 ile 2 ve Faktör 2 ile 3 arasındaki korelasyonlar çok düşük, Faktör 1 ile 3 arasındaki korelasyon ise düşük düzeydedir. Faktörler arası bu düşük korelasyonlar, faktörlerin temsil ettiği bakış açılarının birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. 0.50'nin altındaki korelasyonların genellikle faktörler arasında anlamlı bir farklılaşmaya işaret ettiği kabul edilmektedir (Watts & Stenner, 2012).

BULGULAR

Her bir faktöre ilişkin ifadelerin z puanları ve faktör içindeki sıralamaları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Faktörlere Göre Z Puanları ve Madde Sıralamaları

	Gelenekçiler		Reformistler		Gözlemciler	
İfadeler	Z puanı	Sıralama	Z puanı	Sıralama	Z puanı	Sıralama
MEA, öğretmen adaylarının daha iyi yetişmesini sağlayacaktır.	-0.57	28	1.2**	6	0	21
MEA'nın öğretmen eğitimine etkisi sınırlıdır.	0.57	11	-0.63**	28	0.37	13
Öğretmenlik yapabilmek için MEA tek başına yeterli bir hazırlık sağlamaktadır.	-1.27	35	-1.59	39	-0.57*	26
MEA öğretmenlik mesleğine hazırlanmak için gereksiz bir uygulamadır.	1.32**	7	0.02	21	0.1	18
Öğretmenlik yapabilmek için eğitim fakültesinden mezun olmak tek başına yeterli bir hazırlık sağlamaktadır.	1.04**	10	-1.29*	36	-2.03*	40
MEA eğitimi, eğitim fakültelerinde verilen eğitimi tamamlayıcı niteliktedir.	-0.5	27	-0.11	22	0	20

İfadeler	Gelenekçiler		Reformistler		Gözlemciler	
	Z puanı	Sıralama	Z puanı	Sıralama	Z puanı	Sıralama
MEA ve eğitim fakültelerinin rolleri çakışmaktadır.	1.46	5	-0.89**	31	0.94	8
MEA öğretmen adaylarının mesleğe başlama heyecanını azaltmaktadır.	1.52	2	1.02	8	2.03	2
MEA, eğitim fakültelerine olan talebi azaltacaktır.	1.48**	4	0.75	11	0.28	14
MEA, mevcut eğitim fakültelerini işlevsiz kılmaktadır.	2.04**	1	0.84	9	1	7
MEA, teorik bilgileri pekiştirmede etkili olacaktır.	0.35	14	0.29	16	0.92	9
MEA, öğretmen adaylarının mesleki endişelerini azaltacaktır.	-1.38	38	-1.22	35	-1.57	39
MEA mezunu öğretmenler, kendi öğrencilerinin akademik başarılarını artıracaktır.	-0.35	24	0.03	20	0.39	12
MEA'da verilen eğitim, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamına hazırlanmasına yardımcı olacaktır.	0.17	17	1.4**	5	0.23	16
MEA eğitimi, öğretmen adaylarının mesleğin ilk yıllarında yaşadığı sorunları azaltacaktır.	0*	18	1.4**	4	-0.69*	28
MEA'nın öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine katkı sunacaktır.	0.49	13	0.66	13	1.03	6
MEA, öğrenci merkezli öğretimi güçlendirecektir.	-0.37	25	1.65**	3	-0.4	25
MEA, teorik ve pratik bilgi arasında köprü kurarak öğretmen eğitimini güçlendirecektir.	0.18	16	1.82**	1	-0.09	22
MEA, öğretmen adaylarının mesleki özerkliklerini güçlendirecektir.	-0.4*	26	0.51**	14	-1.02*	35
MEA eğitimi öğretmen adaylarının uzun vadeli kariyer planlarına katkı sunmaktadır.	-0.99	33	-0.61	27	0.55**	10
MEA eğitimi, öğretmen adaylarının mesleki doyumunu artırmada faydalı olacaktır.	-1.04	34	0.22**	17	-0.77	29
MEA, öğretmen adaylarının toplumsal sorumluluklarını daha iyi anlamalarını sağlayacaktır.	-0.32*	21	0.67**	12	-1*	34
MEA, öğretmen adaylarının mesleğe daha derin bir anlayışla başlamasını sağlar.	-0.61	30	-0.72	29	0.22*	17
MEA, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıracaktır.	-1.33	36	0.04*	19	-0.78	30
MEA mezunu öğretmenler, diğer öğretmenlerden daha donanımlı olacaktır.	-0.57	29	1.72**	2	-0.22	23
MEA, öğretmenlik mesleğine olan ilgiyi artıracaktır.	-1.92**	40	-1.04	33	-1.09	36
MEA mezunu öğretmenler, iş bulma konusunda daha avantajlı olacaktır.	-0.34	23	-0.94	32	-0.6	27
MEA'nın öğretmenlik mesleğinin imajını olumlu yönde etkileyecektir.	-1.38**	39	-0.27	23	0.07	19
MEA, kendi mezunları ile diğer öğretmenler arasında ikilik yaratacaktır.	1.07	9	1.12	7	2.03*	1
MEA'nın kurulması herkesin öğretmenlik yapabileceğini düşündürmektedir.	0.51**	12	-0.74**	30	1.64**	4
MEA, öğretmenlik mesleğinin imajına zarar vermektedir.	1.43**	6	-1.08	34	-0.78	31
MEA, daha nitelikli adayların öğretmenlik mesleğine yönelmesini sağlayacaktır.	-0.63**	31	0.79	10	0.54	11
MEA, toplumun öğretmen algısını değiştirmez.	-0.32**	22	-1.51**	38	1.95**	3
MEA'da eğitim fakültesine kıyasla daha nitelikli bir eğitim verilecektir.	-1.36	37	0.19**	18	-1.17	37
MEA'nın eğitim içeriği, öğretmenlik mesleğinin yeterlikleriyle uyumludur.	0.28*	15	-0.29	24	-0.88	33
MEA'da verilen eğitim, eğitim fakültesinde alınan eğitimden farksızdır.	1.51**	3	-0.34	26	-0.82	32
Akademi Giriş Sınavı, öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini ölçmede etkili bir yöntemdir.	0	19	-0.32	25	-0.23	24
Akademi Giriş Sınavı, adil bir seçim süreci sağlayacaktır.	-0.24*	20	0.38*	15	-1.24**	38

İfadeler	Gelenekçiler		Reformistler		Gözlemciler	
	Z puanı	Sıralama	Z puanı	Sıralama	Z puanı	Sıralama
MEA'da sunulan maddi destek, öğretmen adayları için motive edici bir faktördür.	-0.66**	32	-1.77**	40	0.25**	15
Akademi Giriş Sınavı öğretmenlik yeterliklerini ölçmemektedir.	1.11	8	-1.34**	37	1.4	5

Tek yıldız (*) p < .05 düzeyindeki, çift yıldız (**) ise p < .01 düzeyindeki anlamlılığı göstermektedir.

Faktör 1'de katılım düzeyi en yüksek olan ifadeler sırasıyla 10, 8, 36, 9 ve 7. maddelerdir. Bu faktördeki katılımcılar MEA'nın eğitim fakültelerini işlevsizleştireceğini, MEA ile eğitim fakültelerinin rollerinin çakıştığını, iki kurumda verilen eğitimin benzer olduğunu, MEA'nın öğretmen adaylarının mesleğe başlama heyecanını azalttığını ve eğitim fakültelerine olan talebi düşüreceğini düşünmektedir. Ayrıca MEA'nın öğretmen adaylarının mesleki heyecanını azalttığı görüşünün, farklı derecelerde olmak üzere diğer faktörlerde de benimsendiği görülmektedir. Faktör 1'i tanımlayan katılımcılar Gelenekçiler olarak adlandırılmıştır. Katılma ve katılmama örüntüleri, MEA aracılığıyla getirilen yeniliklere yönelik kuşkuyu açık biçimde yansıtmıştır. Diğer gruplarda görece yüksek z puanı alan ve MEA'nın olası güçlü yönlerini vurgulayan ifadeler, Gelenekçiler tarafından genel olarak reddedilmektedir. En olumlu sıralanan olası yararlar sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi ve kuramsal bilginin pekiştirilmesi olmakla birlikte, bu ifadeler faktör içinde ancak 13. ve 14. sırada yer almaktadır. Bu örüntüyle tutarlı olarak Gelenekçiler; MEA'nın mesleğe ilgiyi artıracağı, mesleki kaygıları azaltacağı, mesleğin imajını iyileştireceği ya da daha nitelikli öğretmen eğitimi sunacağı görüşlerini reddetmektedir.

Faktör 2'de en yüksek z puanına sahip beş ifadenin, diğer iki faktörde görece daha düşük z puanları aldığı görülmektedir. Bu gruptaki katılımcılar MEA'nın kuram ile uygulama arasındaki bağı güçlendireceğini, öğretmen adaylarını gerçek sınıf ortamlarına hazırlamaya yardımcı olacağını, daha donanımlı öğretmenler yetiştireceğini, öğrenci merkezli öğretimi güçlendireceğini ve mesleğin ilk yıllarında yaşanan sorunları azaltacağını düşünmektedir. Bu örüntü, MEA'ya yönelik genel olarak olumlu bir yönelime ve MEA'nın öğretmen yetiştirme sürecini güçlendirebileceği inancına işaret etmektedir. Bu nedenle Faktör 2'yi tanımlayan katılımcılar Reformistler olarak adlandırılmıştır. Reformistler eğitim fakültelerini tek başına yetersiz görmekte ve MEA'yı öğretmen yetiştirmeyi geliştirmek için bir fırsat olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte yalnızca MEA'yı da öğretmen yetiştirme açısından yeterli görmemektedirler. Reformistlere göre MEA ile eğitim fakültelerinin rolleri örtüşmemekte; aksine iki kurum birlikte daha güçlü bir sistem olarak işleyebilir. Bir motivasyon kaynağı olarak mali destek bu faktörde en düşük z puanını almıştır. Diğer yandan Reformistler MEA'yı açıkça desteklemekle birlikte, reformun öğretmenlere ilişkin olumsuz toplumsal algıyı iyileştirmesini ya da mesleğin rağbetini artırmasını beklememektedir.

Faktör 3'ü tanımlayan katılımcıların en güçlü biçimde benimsediği ifadeler; MEA'nın mezunlar arasında ayrışma yaratacağı, mesleğe başlama heyecanını azaltacağı, toplumun öğretmenlere ilişkin algısını değiştiremeyeceği, herkesin öğretmen olabileceği düşüncesini pekiştireceği ve AGS'nin mesleki yeterlikleri ölçmediği yönündedir. Bu grup yeni sisteme eleştirel yaklaşsa da eğitim fakültesinden mezun olmanın tek başına öğretmenliğe yeterli hazırlık sağladığını belirten ifade son sırada yer almaktadır. Bu bulgu, eleştirilerinin mevcut sistemi koşulsuz savunmak anlamına gelmediğini göstermektedir. Bu faktördeki katılımcılar, MEA'nın sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlayabileceğini ve kuramsal bilgiyi uygulama yoluyla pekiştirebileceğini kabul ederken yeni seçme sisteminin adaletini de sorgulamaktadır. Yeni sistemi eleştirirken olası yararlarından bazılarını da kabul eden bu grup Gözlemciler olarak adlandırılmıştır. Kaygıları ağırlıklı olarak sistemsel sorunlara ve MEA'nın amaçlandığı biçimde işleyip işlemeyeceğine ilişkin belirsizliğe odaklanmaktadır. Genel olarak grup temkinli ve sorgulayıcı bir yönelim sergilemekte: yeniliğe açık olmakla birlikte MEA'nın uygun bir çözüm olup olmadığı konusunda kararsız kalmaktadır.

Çok sayıda ifade Gelenekçileri, Reformistleri ve Gözlemcileri anlamlı biçimde ayırt ederek üç bakış açısı arasındaki farklılığın boyutunu ortaya koymaktadır. Toplam 17 ifade Gelenekçileri diğer gruplardan anlamlı biçimde ayırmaktadır; bunların beşi .05, 12'si .01 düzeyinde anlamlıdır. Reformistler diğer gruplardan 19 ifadede farklılaşmakta; bunların üçü .05, 16'sı .01 düzeyinde anlamlıdır. Gözlemciler ise diğer gruplardan beşi .05 ve yedisi .01 düzeyinde olmak üzere 12 ifadede anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Grupların ifade sıralamaları incelendiğinde, MEA'yı güçlü biçimde destekleyen Reformistler ile daha temkinli bir tutum benimseyen Gözlemciler arasındaki en büyük z puanı farkı "MEA toplumun öğretmenlere

ilişkin algısını değiştirmeyecektir" ifadesinde görülmektedir (fark = 3.46). Reformistler toplumsal algının iyileşeceğine daha fazla inanmaktadır. Bu ifade, "AGS öğretmenlik yeterliklerini ölçmemektedir" ifadesiyle birlikte iki grup arasındaki en belirgin ayrışmalardan birini oluşturmaktadır. AGS'nin öğretmenlik yeterliklerini ölçemediğine ilişkin ifadedeki z puanı farkı 2.74 olarak tespit edilmiştir.

Bu gruplar arasındaki bir diğer dikkat çekici ayrım "MEA öğrenci merkezli öğretimi güçlendirecektir" ifadesinde ortaya çıkmaktadır. Reformistler bu konuda olumlu görüş bildirirken Gözlemciler daha kuşkucu kalmaktadır (fark = 2.05). "Yalnızca eğitim fakültesinden mezun olmak, öğretmenlik yapabilmek için yeterli hazırlığı sağlar" ifadesi de gruplar arasındaki en büyük farklılıklardan birini oluşturmaktadır. Bu ifadede z puanı farkı Gelenekçiler ile Reformistler arasında 2.33, Gelenekçiler ile Gözlemciler arasında 3.06'dır; dolayısıyla ifade, grupların genel yönelimlerinin önemli bir göstergesidir.

Gelenekçiler ile Reformistler arasındaki en büyük fark, MEA'nın öğretmenlik mesleğinin imajına zarar vereceğini belirten ifadede ortaya çıkmaktadır (fark = 2.51). Gelenekçiler bu görüşe güçlü biçimde katılırken Reformistler güçlü biçimde karşı çıkmaktadır. Gelenekçiler ile Gözlemciler arasında da benzer bir ayrışma görülmektedir (fark = 2.20).

Tablo 4

Uzlaşı İfadeleri

	Gelenekçiler		Reformistler		Gözlemciler	
İfadeler	Q Değeri	Z puanı	Q Değeri	Z puanı	Q Değeri	Z puanı
* 6. MEA eğitimi, eğitim fakültelerinde verilen eğitimi tamamlayıcı niteliktedir.	-1	-0.497	0	-0.109	0	0.003
* 12. MEA, öğretmen adaylarının mesleki endişelerini azaltacaktır.	-4	-1.378	-3	-1.218	-5	-1.57
* 16. MEA, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine katkı sunacaktır.	1	0.494	1	0.655	3	1.028
* 37. AGS, öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini ölçmede etkili bir yöntemdir.	0	-0.001	-1	-0.321	-1	-0.234
11. MEA, teorik bilgileri pekiştirmede etkili olacaktır.	1	0.35	1	0.293	2	0.923
13. MEA mezunu öğretmenler, kendi öğrencilerinin akademik başarılarını artıracaktır.	-1	-0.35	0	0.031	2	0.39
27. MEA'dan mezun öğretmenler iş bulma konusunda avantajlı olacaktır.	0	-0.34	-2	-0.94	-1	-0.604

Listelenen ifadelerin tümü p < .01 düzeyinde anlamsızdır; yıldızla (*) işaretlenenler p < .05 düzeyinde de anlamsızdır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere çok sayıda ifadede önemli farklılıklar bulunmasına karşın üç grup yedi ifade üzerinde uzlaşmıştır. Üç grup da MEA'nın öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını azaltacağı görüşünü reddetmektedir. Gözlemciler MEA'nın sınıf yönetimi becerilerine katkısına ilişkin biraz daha olumlu görüş bildirse de gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Gelenekçiler ve Reformistler de bu ifadeye düşük düzeyde katılmaktadır. Kuramsal bilginin pekiştirilmesine ilişkin 11. maddede de benzer bir örüntü görülmektedir. Gruplar, MEA'nın eğitim fakültelerinde sunulan eğitimi tamamlayıcı bir işlev gördüğüne ilişkin ifadeyi de benzer biçimde sıralamıştır. Aynı şekilde AGS'nin öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini ölçmede etkili bir yöntem olduğunu belirten ifade, üç grupta da sıfıra yakın z puanları almış, hiçbir grup bu ifadeyi uç bir konuma yerleştirmemiştir. Son olarak MEA mezunlarının iş bulmada avantajlı olacağını belirten ifadeye ilişkin Q puanları gruplar arasında farklılaşsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yeni kurulan MEA'ya ilişkin algıları Q metodolojisiyle inceleyerek üç farklı bakış açısı belirlenmiştir: Gelenekçiler, Reformistler ve Gözlemciler. Bu farklı bakış açıları, yeni öğretmen eğitimi politikalarının uygulanmasıyla bağlantılı karmaşıklığı ve olası güçlükleri ortaya koymaktadır.

Gelenekçiler, MEA'nın eğitim fakültelerini işlevsizleştireceği ve öğretmenliğin meslek olarak çekiciliğini azaltacağı yönünde kaygılarını dile getirmektedir. Bu kaygı, özellikle yerleşik yapı ve uzmanlığı değersizleştirdiği düşünüldüğünde önemli eğitim politikası değişikliklerinin dirençle karşılaşabileceğini ileri süren araştırmalarla örtüşmektedir (Ouaissa vd., 2021). MEA'nın olası yararlarına yönelik bu kuşku, gelecekteki istihdam olanaklarına ilişkin kaygılardan da kaynaklanabilir (Karamustafaoğlu & Özmen, 2004). Ayrıca Gelenekçilerin bakış açısı, değişime karşı olası bir direnci ve öğretmen yetiştirmede mevcut durumun korunmasına yönelik tercihi göstermektedir. Bu direnç, geleneksel öğretmen eğitimi yöntemlerinin yeterli olduğu ve MEA'nın mevcut sistemde gereksiz ya da zararlı bir değişime yol açtığı inancına dayanabilir. MEA'nın öğretmen adaylarının motivasyonunu olumsuz etkileyebileceği algısı, reformların öğretmenlik mesleği üzerindeki muhtemel etkilerine yönelik kaygılarını daha da belirginleştirmektedir. Chang-Kredl ve Colannino'nun (2017) belirttiği gibi öğretmen imajı sürekli olarak inşa edilip müzakere edildiğinden ve MEA gibi politikalar bu imajı hem olumlu hem olumsuz yönde etkileyebildiğinden, bu durum özellikle önemlidir. Dolayısıyla MEA'nın başarıyla uygulanması için söz konusu kaygıların giderilmesi kritik önemdedir.

Rogers'ın YY çerçevesinde Gelenekçiler, MEA'ya güçlü direnç göstererek Geride Kalanlara ya da Geç Çoğunluğa benzer özellikler sergilemektedir. MEA'nın eğitim fakültelerini işlevsizleştirebileceği, rollerin çakışmasına yol açabileceği ve yerleşik kurumlara talebi azaltabileceği yönündeki ifadelere yüksek düzeyde katılmaları; öğretmen yetiştirmeye ilişkin mevcut inançlarıyla düşük uyumluluk ve belirgin bir olumsuz göreli üstünlük algısını yansıtmaktadır. Bu grup, MEA'nın mesleki ilgiyi artıracağı, kaygıları azaltacağı, mesleğin imajını iyileştireceği ya da nitelikli eğitim sunacağı düşüncesini temelden reddetmekte; MEA'yı bir iyileşme değil, zararlı bir bozulma olarak görmektedir. Sınıf yönetimi becerilerinin artması veya kuramsal bilginin pekişmesi gibi olumlu özellikleri vurgulayan maddelere yönelik kuşkuları, mevcut durumu tercih eden ve yeniliği benimsemeye en az eğilimli grup konumlarını daha da pekiştirmektedir.

Değişim yönetimi kuramları ve görgül çalışmalar, değişim girişimlerine karşı direncin yaygın olduğunu göstermektedir (Al-Alawi vd., 2019; Lane, 2007). Uygulamadan önce paydaşların yeterince bilgilendirilmesi, sürece katılımlarının sağlanması ve değişim gereksiniminin açıklanması bu direnci azaltabilir. Karataş'a (2024, 2025) göre ilgili düzenlemeler eğitim fakültelerini geri plana itmiş ve öğretmenleri güçlendirmekten çok tehdit olarak algılanabilecek yukarıdan aşağıya bir süreçle uygulanmıştır. Benzer biçimde Gül ve Güngör (2022), öğretmenlerin görüşlerinin alınmamasının uygulamanın etkili biçimde hayata geçirilmesini tehdit edebileceğini belirtirken, Pınar ve Sarıçam (2025) akademisyenlerin de uygulamaya karşı olumlu bir tutum sergilemediklerini vurgulamaktadır. Genel olarak mevcut alanyazın, paydaşlara danışmanın ve kaygılara ilişkin açık iletişimin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu açıdan Gelenekçilerin olumsuz yönelimi değişim yönetimi alanyazınıyla tutarlıdır: belirsizlik ve sınırlı bilgi, öğretmen adayları arasındaki dirence katkıda bulunuyor olabilir.

Buna karşılık Reformistler MEA'ya ağırlıklı olarak olumlu yaklaşarak öğretmen eğitimine ilişkin beklentileriyle yüksek düzeyde uyumluluk ve açık göreli üstünlükler algıladıkları için YY çerçevesindeki Yenilikçiler veya Erken Benimseyenlerle en fazla örtüşen grup durumundadır. MEA'nın kuram ile uygulama arasındaki bağı güçlendireceğini, öğretmen adaylarını sınıf gerçeklerine daha iyi hazırlayacağını ve sonuçta daha donanımlı eğitimciler yetiştireceğini öngörmektedirler. Bu bakış açısı, öğretmen eğitimi programlarının daha fazla uygulamalı ve yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sunmasına yönelik çağrılarla (Hsu vd., 2017; Retallick & Miller, 2010) ve öğrenci merkezli öğretimin daha ilgi çekici öğrenme deneyimlerini destekleyebileceğine ilişkin bulgularla (Inthanon & Wised, 2024) örtüşmektedir. Reformistler, MEA'yı geleneksel öğretmen yetiştirmede algılanan sınırlılıkları gidermek için bir fırsat olarak görmekte ve MEA ile eğitim fakültelerinin sinerji içinde çalıştığı tamamlayıcı bir sistemi desteklemektedir. Eğitim fakültelerinin tek başına yetersiz olduğu yönündeki inançları, sürekli mesleki gelişim ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin bütünleştirilmesine ilişkin daha geniş kaygılarla örtüşmektedir (Erdem, 2015; Ansari & Malik, 2013). Bununla birlikte Reformistler, öğretmenliğe ilişkin toplumsal algılar veya mali desteğin motivasyon üzerindeki etkileri gibi öğretmen eğitimindeki tüm sorunların MEA tarafından tek başına çözülemeyeceğini de kabul etmektedir. Reformistlerin MEA'ya yönelik olumlu yaklaşımlarını eleştirel bir bakışla birlikte sürdürmeleri, erken benimseyenlerin tipik özellikleriyle uyumludur. Bu yaklaşım, kurumlar ile politika yapıcılar arasında iş birliğine dayalı kapsamlı ve bütünleşik bir öğretmen yetiştirme sistemine yönelik tercihlerini de ortaya koymaktadır (Gillespie & Fairbairn, 2019; Biesta vd., 2015).

Gözlemciler, MEA'nın olası yararlarını kabul ederken mezunlar arasında ayrışma yaratma ve öğretmenlik mesleğini zayıflatma ihtimaline yönelik kaygılarını dile getirerek daha eleştirel bir tutum

benimsemektedir. Bu bakış açısı, eğitim reformlarının hem amaçlanan hem de amaçlanmayan sonuçlarının dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Gözlemcilerin temel kaygılarından biri, MEA'nın mezunlar arasında ayrışma yaratarak mesleki dayanışmayı zayıflatma olasılığıdır; bu kaygı, adaletsiz sistemlerin meslektaşlık ilişkilerini zedeleyebileceğini gösteren araştırmalarla tutarlıdır (Ashforth, 1992). MEA'nın mesleğe başlama heyecanını azaltabileceğine ilişkin kaygıları da meslekte kalma ve etkililikle ilişkisi nedeniyle yeni öğretmenlerde amaç ve motivasyonun korunmasının önemini göstermektedir (Valdmann vd., 2016). Gözlemciler ayrıca MEA'nın öğretmenlere ilişkin toplumsal algıyı iyileştirme gücüne kuşkuyla yaklaşmaktadır. Bu durum, söz konusu algıların medyadaki temsiller, eğitim politikaları, kültürel değerler ve öğretmen eğitiminin niteliği dâhil birçok etken tarafından biçimlendirildiğini gösteren araştırmalarla uyumludur (Karagöl, 2025). Bir diğer belirgin kaygı, MEA'nın "herkesin öğretmenlik yapabileceği" düşüncesini pekiştirebileceğidir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının yüksek standartları koruması ve pedagoji, alan bilgisi ve sınıf yönetimi konularında kapsamlı bir eğitim sunması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Mishra et al., 2020; Retallick & Miller, 2010).

YY çerçevesinde Gözlemciler, üyeleri bir yeniliği tam anlamıyla benimsemeden önce ek kanıt ve açıklamaya ihtiyaç duyan Erken Çoğunluğa ya da Geç Çoğunluğa benzeyen daha temkinli bir kesimi temsil etmektedir. MEA'yı bütünüyle reddetmemelerine karşın mezunlar arasında ayrışma, mesleki heyecanın azalması ve toplumsal algı üzerindeki sınırlı etkiler hakkındaki kaygıları, yeniliğin gözlemlenebilirliği ve olası olumsuz sonuçları konusunda kuşkuya işaret etmektedir. AGS'nin mesleki yeterlikleri yeterince ölçemeyebileceği görüşleri ve reformun "herkes öğretmenlik yapabilir" düşüncesini pekiştirebileceği kaygısı, MEA'nın yararları ve uygulanmasına ilişkin daha fazla açıklığa ve denenebilirliğe duyulan gereksinimi göstermektedir. Öte yandan sınıf yönetimi becerilerine ve kuramsal bilginin pekiştirilmesine olası katkıları kabul etmeleri, sorgulayıcı fakat açık bir tutuma işaret etmektedir. Dolayısıyla yeniliğe açık olsalar da MEA'nın mevcut biçimiyle en uygun çözüm olup olmadığı konusunda belirsizlik yaşamakta, sistemsel etkililiği ve uygulama niteliğine ilişkin daha fazla kanıta ihtiyaç duymaktadırlar.

Bu farklı bakış açılarına ve yeniliğe yönelik farklı yönelimlere karşın üç grup çeşitli konularda ortak bir zeminde buluşmaktadır. MEA'nın öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını gerçekten azaltıp azaltamayacağı konusunda çekince belirtmekte ve MEA'nın eğitim fakültelerinin yanında tamamlayıcı rolüne ilişkin genellikle benzer görüşler sergilemektedir. En belirgin ayrışmalar; MEA'nın öğretmenlere ilişkin toplumsal algıyı değiştirme gücü, AGS'nin öğretmenlik yeterliklerini ölçmedeki yeterliliği ve MEA'nın öğrenci merkezli öğretimi güçlendirme potansiyeli konularında ortaya çıkmaktadır. Özellikle Gelenekçiler MEA'nın mesleğin imajına zarar vereceği kaygısını taşırken Reformistler bu görüşe güçlü biçimde karşı çıkmaktadır. Birlikte ele alındığında bu bakış açıları, eğitim reformlarının uygulanmasındaki karmaşıklığı göstermektedir. Reformistler olası yararları vurgulasa da Gözlemciler ve Gelenekçilerin dile getirdiği kaygılar da dikkatle değerlendirilmelidir. Bu nedenle etkili bir uygulama; açık iletişim, paydaşların iş birliğine dayalı katılımı ve ortaya çıkan ihtiyaç ve kaygılar doğrultusunda MEA'yı uyarlama isteğini gerektirmektedir.

Politika ve İletişime İlişkin Çıkarımlar

Bulgular, MEA'nın etkili biçimde uygulanmasının öğretmen adayı gruplarının farklı bakış açılarını dikkate alan iletişim stratejileri gerektireceğini göstermektedir.

- Güçlü direnç gösteren Gelenekçiler açısından politika yapıcılar MEA'nın amaçlarını açıkça ortaya koymalı, öğretmen eğitimi sistemi içindeki rolünü netleştirmeli ve haklarının ya da mesleki yollarının tehdit altında olduğunu düşünen kişilerde güven oluşturmalıdır. Bu kapsamda eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sistemindeki süregelen önemi vurgulanmalı ve rollerinin korunacağını gösterecek somut adımlar atılmalıdır.
- İtirazları eğitim fakültelerinin geri plana itilmesi, mesleki saygınlığın azalması ve mesleğe başlama heyecanının düşmesi yönündeki kaygıları yansıtan Gelenekçiler bakımından uygulama süreci şeffaf ve bu kaygılara yanıt verecek ölçüde esnek olmalıdır. Bu nedenle MEA'nın kurumsallaşması sürecinde paydaş katılımı önem taşımaktadır.
- MEA'yı bir fırsat olarak gören Reformistler açısından uygulama; daha güçlü kuram-uygulama bağları, uygulamaya dayalı eğitimlere daha fazla vurgu ve sınıfa hazırlık düzeyinin artırılması dâhil olmak üzere güçlü yön olarak algıladıkları özellikleri korumalıdır.

- Gözlemciler açısından kanıta dayalı açıklamalar, MEA'nın mezunlar arasında ayrışma yaratma ya da mesleki yeterlikleri yeterince ölçememe gibi riskleri nasıl ele alacağını netleştirmek bakımından özellikle önemlidir.
- Genel olarak bulgular, MEA reformunun meşruiyet ve sürdürülebilirliğinin şeffaf iletişime, katılımcı politika geliştirmeye ve öğretmen eğitimi topluluğundaki farklı benimseyici gruplarının kaygılarına duyarlı kalmayı sürdüren bir yaklaşıma bağlı olduğunu göstermektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma yalnızca iki devlet üniversitesindeki son sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür; dolayısıyla diğer üniversitelerdeki öğrencilerin, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ve pedagojik formasyon programlarına kayıtlı adayların görüşleri araştırmanın kapsamı dışındadır. Veriler MEA'nın kurulmasından kısa süre sonra toplandığı için bazı katılımcının politikaya ilişkin bilgisi sınırlı olabilir. Bu durum, özellikle Gözlemciler ve Gelenekçilerde görülen belirsizlik ve kaygı temelli yanıtlara katkıda bulunmuş olabilir. Ayrıca katılımcıların MEA'ya ilişkin bilgileri büyük ölçüde medya haberleri, sosyal ağlar veya sınırlı resmî kaynaklara dayandığından, ifadeleri değerlendirmelerinde algısal yanlılığa yol açmış olabilir.

Teşekkür

Bu makalenin hazırlanması sırasında dil ve dil bilgisi düzenlemelerini desteklemek amacıyla Google Gemini'nin ücretsiz sürümünden de yararlanılmıştır. İçeriğe ilişkin tüm kararlar ve son düzeltmeler yazarlar tarafından yapılmıştır.

KAYNAKÇA

Al-Alawi, A. I., Abdulmohsen, M., Al-Malki, F. M., & Mehrotra, A. (2019). Investigating the barriers to change management in public sector educational institutions. *International Journal of Educational Management, 33*(1), 112-148.

Ansari, U., & Malik, S. K. (2013). Image of an effective teacher in 21st century classroom. *Journal of educational and instructional studies in the world*, *3*(4), 61-68.

Argon, T. (2024). Constant changes in educational policies in the context of the teaching profession. *School Administration Journal, 4*(2), 142-146.

Ashforth, B. E. (1992). The perceived inequity of systems. *Administration & Society*, *24*(3), 375-408. https://doi.org/10.1177/009539979202400305

Banasick, S. (2019). KADE: A desktop application for Q methodology. *Journal of Open Source Software, 4*(36), 1360.

Banasick, S. (2020). A comparison of centroid factor extraction methods for Q methodology. *Kobe College Studies, 67* (2), 1–17.

Bardakçı, S., Karaköse, D. C., Alkis, D. C., & Alkan, M. F. (2021). How to become a constructivist teacher?: The impact of philosophical thoughts on constructivist learning beliefs. *Research in Pedagogy*, *11*(1), 214-233.

Baş, H. & Nural, E. (2023). Determining problems of teacher training in turkey and evaluating teachers' views on solution suggestions. *The Educational Science and Research Journal, 4*(1), 16-46. https://doi.org/10.54637/ebad.1222046

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 624-640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Chang-Kredl, S., & Colannino, D. (2017). Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 43-51. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.019

Chen, R. (2024). A study applying Rogers' innovation diffusion theory on the adoption process of new teaching methods in secondary education. *Research and Advances in Education*, *3*(2), 6-10.

Donner, J. C. (2001). Using Q-sorts in participatory processes: An introduction to the methodology. *Social Development Papers, 36*, 24-49

Erdem, A. R. (2015). The [A], [U], and [C] of teacher training in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators, 4*(1), 16–38.

Frei-Landau, R., Muchnik-Rozanov, Y., & Avidov-Ungar, O. (2022). Using Rogers' diffusion of innovation theory to conceptualize the mobile-learning adoption process in teacher education in the COVID-19 era. *Education and Information Technologies*, *27*(9), 12811-12838. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11148-8

Gillespie, C. W., & Fairbairn, S. (2020). Changing educational policies in the United States and India: Perspectives of teacher educators. *The Teacher Educator*, *55*(2), 129-147. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1594479

Gül, M. (2025). Examination of teacher candidates' opinions on the national education academy. *Kahramanmaras Sutcu Imam University Journal of Education, 7*(1), 59-74.

Hsu, Y. C., Baldwin, S., & Ching, Y. H. (2017). Learning through making and maker education. TechTrends, 61(6), 589–594. https://doi.org/10.1007/s11528-017-0172-6.

Inthanon, W., & Wised, S. (2024). Tailoring education: A comprehensive review of personalized learning approaches based on individual strengths, needs, skills, and interests. *Journal of Education and Learning Reviews*, *1*(5), 35-46. https://orcid.org/0009-0008-9973-8609

Iqbal, M., & Zahidie, A. (2022). Diffusion of innovations: a guiding framework for public health. *Scandinavian Journal of Public Health*, *50*(5), 533-537. https://doi.org/10.1177/14034948211014104

Karagöl, İ. (2025). A descriptive content analysis of web of science studies on teacher image (2015–2024). *Global Educational Research Review*, *2*(1), 11-26. https://doi.org/10.71380/GERR-06-2025-49

Karamustafaoğlu, O., & Özmen, H. (2004). An investigation of the value of teaching profession among teacher-candidates and Turkish society. *Journal of Values Education,2*(6), 34-49.

Karataş, İ. H. (2024). On the bill of the teaching profession law and the establishment of the National Education Academy. *School Administration Journal, 4*(1), 1-10.

Karataş, İ. H. (2025). Did the century of Türkiye education model and the national education academy bring the end of faculties of education? *Journal of Critical Review of Educational Sciences, 6*(1), 1-7.

Lane, I. F. (2007). Change in higher education: Understanding and responding to individual and organizational resistance. *Journal of Veterinary Medical Education, 34*(2), 85-92.

McKeown, B., & Thomas, D. B. (2013). *Q methodology* (Vol. 66). Sage Publications.

Menzli, L. J., Smirani, L. K., Boulahia, J. A., & Hadjouni, M. (2022). Investigation of open educational resources adoption in higher education using Rogers' diffusion of innovation theory. *Heliyon*, *8*(7). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09885

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Based teacher education from stake holders point: A case study. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(9), 3895-3901. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080913

MoNE (2024, 18 October). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu [Teacher Profession Law]*. Number: 32696 https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7528&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

MoNE (2025, 19 March). *Millî Eğitim Akademisi Başkanliği Yönetmeliği* [*National Education Academy Presidency Regulation]*. Number: 32846 https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.42333.pdf

Okçabol, R. (2016). Bakanlığın öğretmen yetiştirme konusunda aymazlığı [The ministry's negligence regarding teacher training]. *Eleştirel Pedagoji [Critical Pedagogy],* 43, 79–85.

Ouaissa, R., Pannewick, F., & Strohmaier, A. (2021). Introduction: re-configurations: a new conceptual framework for research on the MENA region. In Ouaissa R., Pannewick F., Strohmaier A. (eds) *Re-Configurations: Politik und Gesellschaft des Nahen Ostens. Springer.* https://doi.org/10.1007/978-3-658-31160-5_11.

Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). The views of academicians in education faculties related to national education academy. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 12-29.

Polat, M. (2022). Q-methodology as a qualiquantalogical approach and reflections on its usability in educational researches. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute, 51*(1), 481-489. https://doi.org/10.30794/pausbed.1116538

Polat, M. (2024). Milli eğitim akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü [National education academy and the transformation of the teacher training process]. *Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi [Educational Policies Research Center],* 1-18. http://dx.doi.org/10.26414/pn 060.

Retallick, M. S., & Miller, G. (2010). Teacher preparation in career and technical education: A model for developing and researching early field experiences. *Journal of Career and Technical Education*, *25*(1), 62-75.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. Free Press.

Rogers, M. (2001). Evolution: diffusion of innovations. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences,* 4982-4986. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.81064-8

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational science]*. Pegem A Yayıncılık.

Sutley, E. J., & Lyles, L. W. (2023). Theory of change: community engagement as an intervention to create disaster resilience. *Frontiers in Built Environment*, *9*, 1172659. https://doi.org/10.3389/fbuil.2023.1172659

Tambago, R.D. (2022). Organizational innovation and innovation adoption among Philippine food processing micro, small, and medium enterprises. *The International Association of Organizational Innovation, 14*, 95–112.

Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen eğitimin temel sorunsalı: Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? [The fundamental issue of teacher education: What kind of teacher do we aim to train*?] Eleştirel Pedagoji [Critical Pedagogy]*, 43, 60–68.

Tozlu, N. (2015). Öğretmen yetiştirme üzerine düşünceler [Thoughts on teacher training]. *TYB Akademi [TYB Academy], 13*(10), 123-135.

Valdmann, A., Rannikmae, M., & Holbrook, J. (2016). Determining the effectiveness of a CPD programme for enhancing science teachers' self-efficacy towards motivational context-based teaching. *Journal of Baltic Science Education*, *15*(3), 284-297.

Van Exel, J., & De Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. www.jobvanexel.nl

Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, *2*(1), 67-91. https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa

Yıldırım, İ. (2017). Students' perceptions about gamification of education: A Q-method analysis. *Education and Science*, *42*(191). https://doi.org/10.15390/EB.2017.6970

Trakya Journal of Education

ISSN : 2630-6301
Publisher : Trakya University

Vol. 16, No. 4, 1890-1919, 2026
DOI: 10.24315/tred.1771041

Research Article

Teacher Candidates' Perspectives on the National Education Academy: A Q Method Study

Mehmet Turhan[1*]
İbrahim Karagöl[2]

[1]Van Yüzüncü Yıl University, Department of Educational Sciences, Van, Türkiye
mehmetturhan@yyu.edu.tr

[2]Ordu University, Department of Educational Sciences, Ordu, Türkiye
ibrahimkaragol@odu.edu.tr

*Corresponding Author

Received: 31.08.2025
Accepted: 01.12.2025
Available Online: 10.10.2026

Abstract: This research aims to examine teacher candidates' views on the National Education Academy. The study, which used a general survey model, utilized the Q methodology for data collection and analysis. The Q methodology was used to investigate how teacher candidates evaluate the National Education Academy, whether they are divided into different subgroups, and on which issues these subgroups agree or disagree. The analysis of data collected from 41 students at two different education faculties revealed that teacher candidates are divided into three groups: Traditionalists, Reformists, and Observers. Traditionalists expressed strong criticism and opposition to the National Education Academy. They emphasize the view that education faculties and the teaching profession will be harmed. Reformists, on the other hand, believe there is a need for a revision in the teacher training system and that the National Education Academy could have many positive outcomes. The final group, Observers, are not fundamentally opposed to this change but clearly express their critical perspectives. The study's findings were discussed based on Rogers' Diffusion of Innovations theory. The results show that teacher candidates' perspectives on the National Education Academy have changed significantly, and that more emphasis should be placed on open communication and stakeholder participation to standardize sustainable teacher training policies that stakeholders trust.
Keywords: Teacher Training, The National Education Academy, Diffusion of Innovation, Educational Reform

INTRODUCTION

Education is a cornerstone of societal progress, contributing to human development, child well-being, and economic growth. Indeed, education has always been a fundamental human endeavor in every society, and teachers play a central role in fostering social, cultural, and intellectual development (Tozlu, 2015; Argon, 2024). Ultimately, success in education relies heavily on effective and high-quality teacher training (Baş & Nural, 2023), ensuring that educators are well-equipped to meet the evolving needs of learners and contribute to a thriving society.

Given that teaching requires specialized knowledge and skills, those entering the profession must possess specific competencies. Therefore, comprehensive pre-service training is essential for teacher candidates to acquire the necessary expertise. These training programs play a critical role in equipping future educators with effective pedagogical approaches (Şişman, 2015). However, problems within teacher training programs often surface during the selection of candidates, their pre-service preparation, and their in-service training as professionals (Baş & Nural, 2023). While teacher training in Türkiye has historically been considered important, with efforts to increase the number of literate people (Erdem, 2015), it has also faced significant criticism. A key critique is that training lacks a strong theoretical foundation and is not sufficiently informed by research (Erdem, 2015). This theoretical disconnect is further evident in the teaching of constructivism, which often remains theoretical without practical experiences, hindering teachers from developing theory-based activities (Bardakçı et al., 2021). Addressing these shortcomings is vital for building a robust and effective teaching workforce.

To address the long-standing issues surrounding teacher selection and training, the Ministry of National Education (MoNE) initiated a comprehensive restructuring process. Amidst all these ongoing discussions, MoNE officially established the National Education Academy (NEA), which will operate directly under the Minister. Previously, teachers who wanted to work at the MoNE had to take the Public Personnel Selection

Cite as(APA 7): Turhan, M. & Karagöl, İ. (2026). Teacher candidates' perspectives on the National Education Academy: A q method study. *Trakya Journal of Education 16*(4), 1890—1919. https://doi.org/10.24315/tred.1771041

This is an open Access paper distributed under the terms of Conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Examination (KPSS), in addition to the Subject Matter Knowledge and Educational Sciences Exams. An interview was also conducted as part of this process. In the new system, the Academy Entrance Exam (NEE) will be required instead of the KPSS. This exam generally resembles a combined version of the KPSS and Educational Sciences Exam. The Subject Matter Knowledge Exam is still required for many branches, but the interview practice is no longer part of the new system.

Teacher candidates are admitted to the NEA based on a merit-based ranking determined by the average of their scores from the NEE and the Subject Matter Knowledge Exam, within the limits of a pre-announced quota. Graduates of education faculties complete three terms of training, whereas graduates of other programs complete four terms. Teacher candidates take two exams in each course and must achieve an average of 60 to pass. Those who fail are granted a third examination opportunity. In practical courses, the weighted average of three assessments must be at least 70. Candidates who fail any course at any stage of the process are dismissed from the program. Those who successfully complete the NEA are appointed to schools based on their graduation scores (MoNE, 2024; 2025).

According to Karataş (2024, 2025) and Polat (2024), the NEA was established as a centralized, merit-based structure with the stated aim of standardizing teacher training, addressing existing shortcomings in faculties of education, supporting professional development, contributing to the development of evidence-based education policies, and aligning the preparation of future teachers with the Türkiye Century Education Model. Okçabol (2016) critically evaluates the approaches and practices of the MoNE regarding teacher training from various perspectives.

However, the establishment of NEA has also raised concerns. Potential disadvantages include financial costs, possible bureaucratic obstacles, difficulties in integrating into the education system, a shortage of qualified experts, and questions about the role definition of teacher training institutions (Polat, 2024). Furthermore, NEA has diminished the authority and responsibilities of education faculties in the practical training of teacher candidates, and, some argue, has rendered education at these faculties meaningless by granting NEA the power to select teacher candidates without an education faculty degree or pedagogical formation certificate (Karataş, 2025). Indeed, one researcher (Karataş, 2025) suggests that the implementation of NEA has significantly undermined the role of faculties of education in teacher training. Argon (2024) argues that the instability and constant changes in educational policies have negative effects on the teaching profession, advocating for more consistent and long-term policies.

Beyond institutional criticisms, the establishment of NEA has also produced broader social consequences regarding the perception and status of the teaching profession. A lack of standardized qualifications for teachers in Türkiye, in contrast to professions like medicine or law, contributes to the perception that teaching is an accessible career path for anyone. This notion is exacerbated by the availability of teacher training to graduates from non-education disciplines, resulting in a surplus of unemployed teachers and reinforcing the idea that teaching is a fallback option (Argon, 2024). Tezgiden Cakcak (2016) discusses how current teacher education programs limit teachers' autonomy and transform them into technicians. The teaching profession is losing respect in society, even though it demands deep expertise in a subject, strong pedagogical knowledge, and a commitment to the attitudes and values essential for teaching (Baş & Nural, 2023).

Diffusion of Innovations Theory

The Diffusion of Innovations (DOI) theory explores how new ideas spread and gain acceptance. Innovation, in this context, encompasses not just novel interventions, practices, services, devices, or products, but also changes in behavior and attitudes, whether in individuals or groups (Iqbal & Zahidie, 2022). A key tenet of this theory is that perceiving an idea or technology as innovative is crucial for its diffusion (Rogers, 2003). The theory explains the speed, process, and reasons behind the spread of new ideas and technologies across cultures (Tambago, 2022). It also acknowledges that individuals differ in their likelihood to adopt innovations, ranging from early adopters to those who remain skeptical (Sutley & Lyles, 2023).

To better understand this spread, Rogers' (2001; 2003) DOI theory provides a framework for understanding how new ideas and technologies spread through a social system, categorizing individuals into distinct adopter groups based on their propensity for innovation. Innovators are the venturesome, eager to

experiment with new ideas, often connecting beyond their immediate social circles to bring novel concepts into the system. They act as crucial gatekeepers, despite sometimes facing local skepticism, by introducing fresh perspectives. Early Adopters are more integrated into their local communities and possess significant influence, often sought for advice on new ideas. They serve as respected role models, playing a vital role in reaching the critical mass necessary for wider adoption. The Early Majority adopts innovations just before the average individual, engaging actively with peers but rarely holding influential positions. This group is crucial for connecting interpersonal networks, carefully considering new ideas before commitment, and preferring to follow rather than lead. The Late Majority adopts innovations after most of the system has already done so, driven primarily by economic necessity or increasing social pressure. They approach innovations with skepticism, waiting for strong social norms and peer adoption before accepting. Finally, Laggards are the last to adopt, characterized by their traditional values, local focus, and distrust of change, often isolated within their social networks and exhibiting very slow decision-making processes.

However, the speed of an innovation's diffusion is not solely dependent on the adopter categories, but also on the perceived characteristics of the innovation itself. Rogers (2003) summarizes these perceptions into five key factors: Relative Advantage is the degree to which the innovation is perceived as better than the existing idea; Compatibility is how consistent the innovation is with current values and experiences; Complexity is how difficult the innovation is perceived to be to understand and use (lower complexity increases adoption); Trialability is the extent to which the innovation can be experimented with on a limited basis without high risk; and Observability is how easily the results of the innovation are visible to others. These five perceived attributes are the core factors that either accelerate or slow down an individual's decision to adopt an innovation.

Rogers' (2003) DOI theory has found extensive application in educational research, offering valuable insights into the adoption and dissemination of innovations within educational contexts. For instance, Chen (2024) utilized this theory to examine the adoption of new teaching methods in U.S. secondary education between 2010 and 2022, highlighting the importance of early adopters in this complex process. Similarly, Frei-Landau et al. (2022) explored mobile learning adoption among in-service and pre-service teachers during the COVID-19 pandemic, identifying key themes and intergroup differences crucial for promoting effective mobile learning in both regular and emergency situations. Furthermore, Menzli et al. (2022) investigated the adoption of Open Educational Resources (OER) in higher education through the lens of DOI theory, analyzing faculty survey responses and finding that relative advantage, observability, and complexity significantly impact OER adoption.

Building on this foundation, previous research has explored views on the NEA, including a case study of faculty members' perspectives in faculties of education (Pınar & Sarıçam, 2025) and a phenomenological study of teacher candidates' opinions (Gül, 2025). Nevertheless, a comprehensive understanding remains lacking. Although research on this recent reform continues to grow, only one study specifically examining teacher candidates' views was identified in the literature. Because changes in teacher education are critical to shaping the future of the education system, understanding teacher candidates' perceptions of these changes is important for program effectiveness. Accordingly, this study aims to explore teacher candidates' perceptions of the newly introduced NEA. Its sub-objectives are to determine whether teacher candidates can be grouped into distinct subgroups based on their views, to describe the perspectives of these subgroups, and to identify areas of disagreement and consensus among them. Q methodology is well suited to these aims because it enables participants' subjective viewpoints to be systematically represented and compared across groups. These perspectives are then interpreted through Rogers' DOI theory to examine how they align with adopter categories within the innovation diffusion process. The study is expected to provide insights into the future implementation of the NEA and, more broadly, into the management of innovation diffusion in education.

METHOD

Research Design

This study aims to identify teacher candidates' views of the National Education Academy. Although framed within a general survey approach, the study adopted Q methodology to systematically identify shared and divergent perspectives among teacher candidates. Q methodology is a research approach designed to reveal

the diversity and structure of viewpoints within a participant group. Generally regarded as a mixed-methods approach, it is suitable for examining participants' perspectives, beliefs, and values and for identifying subgroups that share similar viewpoints (Polat, 2022). In Q methodology, participants sort a set of statements on a grid according to their level of agreement (Van Exel & De Graaf, 2005). This process requires participants to make comparative judgments among statements, allowing more nuanced perspectives on the research topic to emerge. Through factor analysis, Q methodology can then identify clusters of participants who share similar viewpoints (McKeown & Thomas, 2013).

Research Group (P-set)

In Q methodology, representativeness is conceptual rather than statistical; therefore, a small but diverse participant group can be adequate (Donner, 2001). Q-method studies are generally conducted with relatively small samples, and researchers emphasize that diversity of viewpoints is more important than the exact number of participants (McKeown & Thomas, 2013; Yıldırım, 2017). The ability to work with relatively small participant groups is considered one of the major advantages of Q methodology. This study included 41 senior teacher candidates (17 male and 24 female) from seven programs in the faculties of education at two public universities. To promote diversity in participant selection, students from different departments completed a form that asked about gender, GPA, desire to become a teacher, and perceived likelihood of appointment by the Ministry of National Education. Participants were selected with reference to this information to ensure diversity within the P-set. All participants took part voluntarily and provided informed consent. Ethical approval was obtained from the relevant institutional review board.

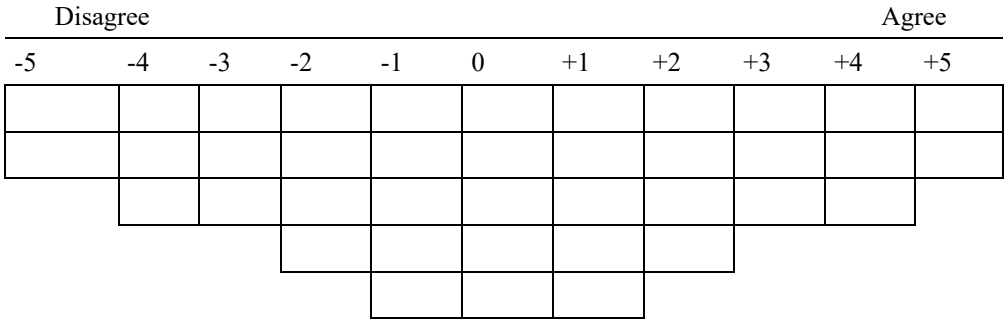
Instrument (Q-Sample)

As part of the study, a pool of 48 statements reflecting various views on the National Education Academy was created through a literature review by researchers. These statements were reviewed by three experts. The panel included two experts in educational administration and one in measurement and evaluation. Based on their feedback, a Q-set of 40 questions was developed under the subheadings of "Teacher Training Process," "Contribution to the Teaching Profession," "Social Status," and "Selection Process." These 40 statements were printed on separate cards.

Prior to data collection, ethical approval was obtained from the Ordu University Educational Research Ethics Committee with decision number 2025-86, dated 23.05.2025. Data were collected individually in the researchers' office. First, the purpose of the study was explained and participants signed the voluntary participation form. Participants were given 40 statements, each printed on a separate card, and were then asked to read each statement and initially sort them into three categories: "agree," "disagree," and "uncertain. Next, they were given a Q-sort grid (Figure 1) and asked to place each statement on a scale from -5 to +5 according to their level of agreement. Finally, the participants' Q-sort rankings were recorded.

Figure 1

Q Sort



Data Analysis

The data were analyzed using KADE (version 1.1.0), software developed for Q methodology (Banasick, 2019). Brown centroid factor analysis was used because it is well suited to Q-method studies: it facilitates the identification of shared viewpoints in small participant groups, emphasizes factor interpretability, and is consistent with the aim of Q methodology to identify distinct subjective perspectives rather than to generalize statistically (Banasick, 2020). To determine statistically significant factor loadings at $p < .05$, the formula $(1/\sqrt{n}) \times 1.96$ was used (McKeown & Thomas, 2013). For 40 statements, this yielded a threshold of 0.3098. Accordingly, factor loadings greater than 0.3098 were considered statistically significant. Three factors with eigenvalues greater than 1 and more than one defining participant were retained. Together, these three factors accounted for 44% of the variance in the Q-statement rankings.

Table 1

Factor Loadings

Participant Nm	F1	F2	F3
1	**0.3359**	0.1329	-0.0704
2	**0.6728**	0.2449	0.0426
3	0.1015	0.1957	**0.4084**
4	0.1578	**0.6849**	-0.0952
5	**0.5873**	-0.0271	0.0264
6	**0.5896**	0.0068	0.0230
7	0.4842	0.5064	-0.0140
8	0.2974	0.2525	**0.6322**
9	**0.6233**	0.0042	0.2019
10	-0.0165	**0.3764**	-0.5292
11	**0.5904**	0.1127	0.1224
12	**0.6144**	0.1974	0.0758
13	0.0574	**0.7262**	0.0761
14	**0.6787**	0.0535	-0.0366
15	**0.6262**	0.1972	0.1904
16	**0.7297**	-0.180	-0.0348
17	**0.4507**	-0.0947	0.3075
18	0.0143	**0.5655**	0.0750
19	**0.6931**	-0.0471	-0.0076
20	**0.6905**	0.0679	0.1555
21	**0.6369**	0.1745	0.2422
22	**0.4760**	0.1029	0.0356
23	**0.3903**	-0.0577	-0.0216
24	**0.6408**	-0.1508	0.0848
25	**0.5577**	0.1951	-0.0795
26	**0.6168**	0.0226	0.1926
27	**0.7490**	-0.0524	0.080
28	**0.3934**	0.2084	0.1403
29	**0.5938**	0.0971	0.2114
30	**0.5809**	-0.3273	0.1018
31	**0.7070**	-0.0751	0.0817
32	**0.6595**	0.2940	0.0685
33	0.1917	-0.0712	**0.7259**
34	**0.6440**	0.4262	0.0919
35	**0.6614**	0.0604	0.2333
36	**0.7107**	0.0397	0.2354
37	**0.8268**	-0.0603	-0.1105
38	**0.6332**	0.0062	-0.0238
39	**0.8015**	-0.0713	0.2558
40	**0.5308**	-0.1263	0.3459
41	**0.7401**	0.0745	0.1125

Table 1 shows that teacher candidates' views of the NEA were grouped into three factors. Of the 41 participants, Participant 7 was excluded from the factor interpretations because this participant loaded highly on both Factor 1 and Factor 2. Factor 1 includes 33 participants, Factor 2 includes four participants, and Factor 3 includes three participants.

Table 2

Correlations Among Factors

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	1	0.1251	0.4046
Factor 2	0.1251	1	0.0869
Factor 3	0.4046	0.0869	1

Upon examining the correlation between the factors, a very low correlation was found between the 1st and 2nd factor and between the 2nd and 3rd factor, and a low correlation was found between the 1st and 3rd factor. Low correlation between the factors indicates that the participant opinions differ significantly between the factors and a correlation lower than .50 is considered to indicate significant differentiation (Watts & Stenner, 2005).

FINDINGS

The z-scores of the statements for each factor and their within-factor rankings are presented in Table 3.

Table 3

Z Scores and Item Rankings by Factor

Statements	Traditionalists		Reformists		Observants	
	Z-score	Rank	Z-score	Rank	Z-score	Rank
1. NEA will ensure that teacher candidates are better trained.	-0.57	28	1.2**	6	0	21
2. The impact of NEA on teacher training is limited.	0.57	11	-0.63**	28	0.37	13
3. NEA alone provides sufficient preparation to be able to teach.	-1.27	35	-1.59	39	-0.57*	26
4. NEA is an unnecessary practice for preparing for the teaching profession.	1.32**	7	0.02	21	0.1	18
5. Graduating from a faculty of education alone provides sufficient preparation to be able to teach.	1.04**	10	-1.29*	36	-2.03*	40
6. NEA training is complementary to the education provided in faculties of education.	-0.5	27	-0.11	22	0	20
7. The roles of NEA and faculties of education overlap.	1.46	5	-0.89**	31	0.94	8
8. NEA reduces the excitement of teacher candidates to start their profession.	1.52	2	1.02	8	2.03	2
9. NEA will decrease the demand for faculties of education.	1.48**	4	0.75	11	0.28	14
10. NEA makes existing faculties of education dysfunctional.	2.04**	1	0.84	9	1	7
11. NEA will be effective in reinforcing theoretical knowledge.	0.35	14	0.29	16	0.92	9
12. NEA will reduce the professional anxieties of teacher candidates.	-1.38	38	-1.22	35	-1.57	39
13. Teachers who graduate from NEA will increase the academic success of their own students.	-0.35	24	0.03	20	0.39	12
14. The training provided at NEA will help teacher candidates prepare for real classroom environments.	0.17	17	1.4**	5	0.23	16
15. NEA training will reduce the problems experienced by teacher candidates in their first years of the profession.	0*	18	1.4**	4	-0.69*	28
16. NEA will contribute to the classroom management skills of teacher candidates.	0.49	13	0.66	13	1.03	6
17. NEA will strengthen student-centered teaching.	-0.37	25	1.65**	3	-0.4	25

Statements	Traditionalists		Reformists		Observants	
	Z-score	Rank	Z-score	Rank	Z-score	Rank
18. NEA will strengthen teacher training by bridging theoretical and practical knowledge.	0.18	16	1.82**	1	-0.09	22
19. NEA will strengthen the professional autonomy of teacher candidates.	-0.4*	26	0.51**	14	-1.02*	35
20. NEA training contributes to the long-term career plans of teacher candidates.	-0.99	33	-0.61	27	0.55**	10
21. NEA training will be useful in increasing the professional satisfaction of teacher candidates.	-1.04	34	0.22**	17	-0.77	29
22. NEA will enable teacher candidates to better understand their social responsibilities.	-0.32*	21	0.67**	12	-1*	34
23. NEA allows teacher candidates to start the profession with a deeper understanding.	-0.61	30	-0.72	29	0.22*	17
24. NEA will increase the prestige of the teaching profession.	-1.33	36	0.04*	19	-0.78	30
25. Teachers who graduate from NEA will be better equipped than other teachers.	-0.57	29	1.72**	2	-0.22	23
26. NEA will increase interest in the teaching profession.	-1.92**	40	-1.04	33	-1.09	36
27. Teachers who graduate from NEA will have an advantage in finding a job.	-0.34	23	-0.94	32	-0.6	27
28. NEA will positively affect the image of the teaching profession.	-1.38**	39	-0.27	23	0.07	19
29. NEA will create a duality between its own graduates and other teachers.	1.07	9	1.12	7	2.03*	1
30. The establishment of NEA suggests that anyone can be a teacher.	0.51**	12	-0.74**	30	1.64**	4
31. NEA is harming the image of the teaching profession.	1.43**	6	-1.08	34	-0.78	31
32. NEA will attract more qualified candidates to the teaching profession.	-0.63**	31	0.79	10	0.54	11
33. NEA will not change the public's perception of teachers.	-0.32**	22	-1.51**	38	1.95**	3
34. More qualified training will be provided at NEA compared to a faculty of education.	-1.36	37	0.19**	18	-1.17	37
35. The educational content of NEA is compatible with the competencies of the teaching profession.	0.28*	15	-0.29	24	-0.88	33
36. The training provided at NEA is no different from the training received in a faculty of education.	1.51**	3	-0.34	26	-0.82	32
37. The NEE is an effective method for measuring the knowledge and skills of teacher candidates.	0	19	-0.32	25	-0.23	24
38. The NEE will provide a fair selection process.	-0.24*	20	0.38*	15	-1.24**	38
39. The financial support offered at NEA is a motivating factor for teacher candidates.	-0.66**	32	-1.77**	40	0.25**	15
40. The NEE does not measure teaching competencies.	1.11	8	-1.34**	37	1.4	5

An asterisk (*) indicates significance at p < .05; a double asterisk (**) indicates significance at p < .01.

The statements with the highest levels of agreement in Factor 1 were Items 10, 8, 36, 9, and 7, respectively. Participants in this factor believe that the NEA would render faculties of education dysfunctional, that the roles of the NEA and faculties of education overlap, that the training provided by the two institutions is similar, that the NEA reduces teacher candidates' enthusiasm for entering the profession, and that it will reduce demand for faculties of education. The view that the NEA reduces teacher candidates' professional enthusiasm is also endorsed, to varying degrees, in the other factors. Participants defining Factor 1 were labeled Traditionalists. Their pattern of agreement and disagreement clearly reflects skepticism toward the innovations introduced through the NEA. Statements emphasizing possible strengths of the NEA, which received relatively high z-scores in the other groups, are generally rejected by Traditionalists. The most positively ranked potential benefits are improvements in classroom management skills and reinforcement of theoretical knowledge, but these statements rank only 13th and 14th within the factor. Consistent with this pattern, Traditionalists rejects the ideas that the NEA would increase interest in the profession, reduce professional concerns, improve the profession's image, or provide higher-quality teacher education.

The five statements with the highest z-scores in Factor 2 receive comparatively lower z-scores in the other two factors. Participants in this group believe that the NEA would strengthen the link between theory and practice, help prepare teacher candidates for real classroom environments, produce better-equipped teachers, strengthen student-centered teaching, and reduce problems experienced during the early years of teaching. This pattern indicates a generally positive orientation toward the NEA and a belief that it can strengthen the teacher training process. Participants defining Factor 2 were therefore labeled Reformists. Reformists consider faculties of education alone insufficient and view the NEA as an opportunity to improve teacher preparation. At the same time, they do not regard the NEA alone as sufficient for teacher training. In their view, the roles of the NEA and faculties of education do not overlap; rather, the two can operate together as a stronger system. Financial support as a source of motivation receives the lowest z-score in this factor. On the other hand, although Reformists clearly support the NEA, they do not expect the reform to improve the negative public perception of teachers or increase the popularity of the profession.

The statements most strongly endorsed by participants defining Factor 3 are that the NEA would create a division among graduates, reduce enthusiasm for entering the profession, fail to change society's perception of teachers, reinforce the view that anyone can become a teacher, and that the NEE does not measure professional competencies. Although this group is critical of the newly introduced system, the statement that faculties of education alone provide sufficient preparation for teaching ranks last, indicating that their criticism do not amount to an unqualified defense of the existing system. Participants in this factor also question the fairness of the new selection system, while acknowledging that the NEA can contribute to classroom management skills and help reinforce theoretical knowledge through practice. Because this group is critical of the new system while also recognizing some of its potential benefits, it was labeled Observants. Their concerns focus primarily on systemic issues and uncertainty about whether the NEA will function as intended. Overall, the group display a cautious and questioning orientation: they are open to innovation but uncertain about whether the NEA represent an appropriate solution.

Many statements significantly differentiate the Traditionalists, Reformists, and Observants, highlighting the extent to which the three viewpoints differ. A total of 17 statements significantly distinguish Traditionalists from the other groups: five at the .05 level and 12 at the .01 level. Reformists differ from the other groups on 19 statements, three at the .05 level and 16 at the .01 level. Observants differ significantly from the other groups on 12 statements, five at the .05 level and seven at the .01 level.

When the groups' statement rankings are examined, the largest z-score difference between Reformists, who strongly support the NEA, and Observants, who adopt a more cautious stance, concern the statement "NEA will not change society's perception of teachers" (difference = 3.46). Reformists are more likely to believe that public perception will improve. Together with the statement "NEE does not measure teaching competencies," this represents one of the clearest divergences between the two groups. The difference in z-scores for the statement concerning the NEE's inability to measure teaching competencies is 2.74.

Another notable distinction between these groups concern the statement "NEA will strengthen student-centered teaching." Reformists hold a positive view, whereas Observants are more skeptical (difference = 2.05). The statement "Graduating from a faculty of education alone provides sufficient preparation for teaching" also produces one of the largest differences across the groups. For this statement, the z-score difference is 2.33 between Traditionalists and Reformists and 3.06 between Traditionalists and Observants, making it an important indicator of the groups' broader orientations.

The greatest difference between Traditionalists and Reformists emerges for the statement that the NEA will harm the image of the teaching profession (difference = 2.51). Traditionalists strongly agree with this view, whereas Reformists strongly disagree. A similar divergence is observed between Traditionalists and Observants (difference = 2.20).

Table 4

Consensus Statements

	Traditionalists		Reformists		Observants	
Statements	**Q-SV**	**Z-score**	**Q-SV**	**Z-score**	**Q-SV**	**Z-score**
* 6. NEA training is complementary to the education provided in faculties of education.	-1	-0.497	0	-0.109	0	0.003
* 12. NEA will reduce the professional anxieties of teacher candidates.	-4	-1.378	-3	-1.218	-5	-1.57
* 16. NEA will contribute to the classroom management skills of teacher candidates.	1	0.494	1	0.655	3	1.028
* 37. The NEE is an effective method for measuring the knowledge and skills of teacher candidates.	0	-0.001	-1	-0.321	-1	-0.234
11. NEA will be effective in reinforcing theoretical knowledge.	1	0.35	1	0.293	2	0.923
13. Teachers who graduate from NEA will increase the academic success of their own students.	-1	-0.35	0	0.031	2	0.39
27. Teachers who graduate from NEA will have an advantage in finding a job.	0	-0.34	-2	-0.94	-1	-0.604

All listed statements are non-significant at $p < .01$; those marked with an asterisk (*) are also non-significant at $p < .05$.

As shown in Table 4, despite substantial differences across many statements, the three groups reached consensus on seven statements. All three groups reject the view that the NEA would reduce teacher candidates' professional concerns. Although Observants express a somewhat more positive view of the NEA's contribution to classroom management skills, the differences among the groups are not statistically significant. Traditionalists and Reformists also express modest agreement with this statement. A similar pattern is observed for Item 11, concerning the reinforcement of theoretical knowledge. The groups also ranked similarly the statement that the NEA serves a complementary function to the education provided in faculties of education. Likewise, the statement that the NEE is an effective method for measuring teacher candidates' knowledge and skills received z-scores close to zero across all three groups, indicating that none placed it at an extreme position. Finally, although the groups differ in their Q-scores for the statement that NEA graduates will have an advantage in finding a job, this difference is not statistically significant.

CONCLUSION AND DISCUSSION

This study explores teacher candidates' perceptions of the newly introduced NEA using Q methodology and identifies three distinct viewpoints: Traditionalists, Reformists, and Observants. These differing perspectives highlight the complexity and potential challenges associated with implementing new teacher education policies.

The Traditionalists express concerns that the NEA would render faculties of education dysfunctional and diminish the appeal of teaching as a profession. This concern aligns with research suggesting that significant educational policy shifts can encounter resistance, especially when perceived as devaluing established structures and expertise (Ouaissa et al., 2021). Such skepticism toward the NEA's potential benefits may also stem from anxieties regarding future employment prospects (Karamustafaoğlu & Özmen, 2004). Furthermore, the Traditionalists' perspective highlights a potential resistance to change and a preference for the status quo in teacher preparation. This resistance may be rooted in the belief that traditional methods of teacher education are adequate and that the NEA represents an unnecessary or detrimental change to the existing system. The perception that the NEA can negatively affect the enthusiasm of teacher candidates further underscores their concerns about the potential impact of the reforms on the teaching profession. This is particularly important because, as Chang-Kredl and Colannino (2017) point out, the image of the teacher is continuously constructed and negotiated, and policies like the NEA can influence this image in both positive and negative ways. Therefore, addressing these concerns is crucial for successful implementation of the NEA.

Within Rogers' DOI framework, the Traditionalists exhibit characteristics akin to Laggards or the Late Majority, demonstrating strong resistance to the NEA. Their high agreement with statements indicating the NEA's potential to render faculties of education dysfunctional, create overlapping roles, and reduce demand

for established institutions reflects a perception of significant negative relative advantage and low compatibility with their existing beliefs about teacher preparation. This group fundamentally rejects the notion that the NEA will enhance professional interest, alleviate worries, improve the profession's image, or provide quality education, viewing it as a detrimental disruption rather than an improvement. Their skepticism towards items emphasizing positive attributes like increased classroom management skills or reinforced theoretical knowledge further solidifies their position as those least inclined to adopt the innovation, preferring the status quo.

Change-management theories and empirical studies indicate that resistance to change initiatives is common (Al-Alawi et al., 2019; Lane, 2007). Adequately informing stakeholders before implementation, involving them in the process, and explaining the need for change can help reduce such resistance. According to Karataş (2024, 2025), the relevant regulations have marginalized faculties of education and have been implemented through a top-down process that may be perceived as threatening rather than empowering teachers. Similarly, Gül and Güngör (2022) report that failure to seek teachers' views may threaten the effective implementation of the initiative while Pınar and Sarıçam (2025) emphasise that academics are also not enthusiastic about the application. Overall, the available literature suggests that stakeholder consultation and clear communication regarding concerns have been limited. From this perspective, the negative orientation of Traditionalists is consistent with the change-management literature: uncertainty and limited information may contribute to resistance among teacher candidates.

In contrast, the Reformists hold a predominantly positive view of the NEA and align most closely with Innovators or Early Adopters within the DOI framework because they perceive clear relative advantages and a high degree of compatibility with their expectations for teacher education. They anticipate that the NEA will strengthen the link between theory and practice, better prepare teacher candidates for classroom realities, and ultimately produce better-equipped educators. This perspective is consistent with calls for teacher education programs to provide more practical, hands-on experience (Hsu et al., 2017; Retallick & Miller, 2010) and with evidence that student-centered instruction can foster more engaging learning experiences (Inthanon & Wised, 2024). Reformists view the NEA as an opportunity to address perceived limitations in traditional teacher preparation and favor a complementary system in which the NEA and faculties of education work in synergy. Their belief that faculties of education alone are insufficient echoes broader concerns regarding continuous professional development and the integration of innovative teaching methods (Erdem, 2015; Ansari & Malik, 2013). At the same time, Reformists recognize that the NEA cannot independently resolve all challenges in teacher education, such as public perceptions of teaching or the motivational effects of financial support. Reformists' tendency to maintain a positive stance toward the NEA while also adopting a critical perspective is consistent with the typical characteristics of early adopters. This approach also reflects their preference for a comprehensive and integrated teacher preparation system based on collaboration between institutions and policymakers (Gillespie & Fairbairn, 2019; Biesta et al., 2015).

The Observants adopt a more critical stance, acknowledging the NEA's potential benefits while raising concerns about its capacity to create divisions among graduates and undermine the teaching profession. This viewpoint highlights the importance of considering both the intended and unintended consequences of educational reforms. One of the Observants' primary concerns is the possibility that the NEA will create a division among graduates and thereby weaken collegiality within the profession, a concern consistent with research suggesting that inequitable systems can undermine collegial relations (Ashforth, 1992). Their concern that the NEA might diminish enthusiasm for entering the profession also underscores the importance of maintaining purpose and motivation among new teachers, given their relationship with retention and effectiveness (Valdmann et al., 2016). Observants are also skeptical about the NEA's ability to improve public perceptions of teachers, which is consistent with research showing that such perceptions are shaped by multiple factors, including media portrayals, educational policies, cultural values, and the quality of teacher education (Karagöl, 2025). Another salient concern is that the NEA might reinforce the idea that "anyone can teach," highlighting the importance of maintaining rigorous standards and comprehensive preparation in pedagogy, content knowledge, and classroom management (Mishra et al., 2020; Retallick & Miller, 2010).

Within the DOI framework, the Observants represent a more cautious segment, possibly resembling the Early Majority or Late Majority, whose members require additional evidence and clarification before fully adopting an innovation. Although they did not reject the NEA outright, their concerns about divisions among graduates, reduced professional enthusiasm, and limited effects on public perceptions indicate skepticism

about the innovation's observability and possible negative consequences. Their view that the NEE may not adequately measure professional competencies, together with concern that the reform could reinforce the idea that "anyone can teach," points to a need for greater clarity and trialability regarding the NEA's benefits and implementation. At the same time, their recognition of possible contributions to classroom management skills and the reinforcement of theoretical knowledge suggests a questioning but open stance. Thus, while receptive to innovation, Observants remain uncertain about whether the NEA, in its current form, is the most appropriate solution and appear to require further evidence of its systemic effectiveness and implementation quality.

Despite these distinct viewpoints and differing orientations toward innovation, all three groups find common ground on several issues. They express reservations about whether the NEA will genuinely alleviate teacher candidates' professional concerns and show generally similar views regarding the NEA's complementary role alongside faculties of education. The most substantial divergences concern the NEA's capacity to change public perceptions of teachers, the adequacy of the NEE as a measure of teaching competencies, and the potential of the NEA to strengthen student-centered teaching. Traditionalists, in particular, express concern that the NEA will harm the profession's image, whereas Reformists strongly reject this view. Taken together, these perspectives illustrate the complexity of implementing educational reforms. Although Reformists emphasize potential benefits, the concerns raised by Observants and Traditionalists also warrant careful consideration. Effective implementation therefore requires open communication, collaborative stakeholder engagement, and a willingness to adapt the NEA in response to emerging needs and concerns.

Policy and Communication Implications

The findings suggest that effective implementation of the NEA will require communication strategies that recognize the differing perspectives of teacher candidate groups.

- For Traditionalists, who show strong resistance, policymakers should clearly articulate the aims of the NEA, clarify its role within the teacher education system, and build confidence among those who perceive their rights or professional pathways to be under threat. In this regard, the continuing importance of faculties of education within the teacher preparation system should be emphasized, and concrete steps should be taken to demonstrate that their role will be preserved.
- For Traditionalists, whose opposition reflect concerns about the marginalization of faculties of education, declining professional prestige, and reduced enthusiasm for entering the profession, the implementation process should be transparent and sufficiently flexible to respond to these concerns. Stakeholder involvement during the institutionalization of the NEA is therefore important.
- For Reformists, who view the NEA as an opportunity, implementation should preserve the features they perceived as strengths, including stronger theory–practice connections, greater emphasis on practical preparation, and improved classroom readiness.
- For the Observants, evidence-based explanations are particularly important for clarifying how the NEA will address risks such as creating divisions among graduates or failing to measure professional competencies adequately.
- Overall, the findings suggest that the legitimacy and sustainability of the NEA reform depend on transparent communication, participatory policy development, and an approach that remains responsive to the concerns of different adopter groups within the teacher education community.

Limitations

The study was conducted exclusively with senior students from two public universities; therefore, the views of students from other universities, students at different year levels, and candidates enrolled in pedagogical formation programs fall outside the scope of the study. Because data collection occurred shortly after the NEA had been introduced, some participants may have had limited knowledge of the policy. This may have contributed to the uncertainty- and concern-based responses observed particularly among Observants and Traditionalists. In addition, participants' knowledge of the NEA was largely derived from media reports, social networks, or limited official sources, which may have introduced perceptual bias into their evaluations of the statements.

Acknowledgments

Google Gemini (free version) was also used to support language and grammar refinement during the preparation of this manuscript. All substantive decisions and final revisions were made by the authors.

REFERENCES

Al-Alawi, A. I., Abdulmohsen, M., Al-Malki, F. M., & Mehrotra, A. (2019). Investigating the barriers to change management in public sector educational institutions. *International Journal of Educational Management, 33*(1), 112-148.

Ansari, U., & Malik, S. K. (2013). Image of an effective teacher in 21st century classroom. *Journal of educational and instructional studies in the world*, *3*(4), 61-68.

Argon, T. (2024). Constant changes in educational policies in the context of the teaching profession. *School Administration Journal, 4*(2), 142-146.

Ashforth, B. E. (1992). The perceived inequity of systems. *Administration & Society*, *24*(3), 375-408. https://doi.org/10.1177/009539979202400305

Banasick, S. (2019). KADE: A desktop application for Q methodology. *Journal of Open Source Software, 4*(36), 1360.

Banasick, S. (2020). A comparison of centroid factor extraction methods for Q methodology. *Kobe College Studies, 67* (2), 1–17.

Bardakçı, S., Karaköse, D. C., Alkis, D. C., & Alkan, M. F. (2021). How to become a constructivist teacher?: The impact of philosophical thoughts on constructivist learning beliefs. *Research in Pedagogy*, *11*(1), 214-233.

Baş, H. & Nural, E. (2023). Determining problems of teacher training in turkey and evaluating teachers' views on solution suggestions. *The Educational Science and Research Journal, 4*(1), 16-46. https://doi.org/10.54637/ebad.1222046

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 624-640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Chang-Kredl, S., & Colannino, D. (2017). Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 43-51. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.019

Chen, R. (2024). A study applying Rogers' innovation diffusion theory on the adoption process of new teaching methods in secondary education. *Research and Advances in Education*, *3*(2), 6-10.

Donner, J. C. (2001). Using Q-sorts in participatory processes: An introduction to the methodology. *Social Development Papers, 36*, 24-49

Erdem, A. R. (2015). The [A], [U], and [C] of teacher training in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators, 4*(1), 16–38.

Frei-Landau, R., Muchnik-Rozanov, Y., & Avidov-Ungar, O. (2022). Using Rogers' diffusion of innovation theory to conceptualize the mobile-learning adoption process in teacher education in the COVID-19 era. *Education and Information Technologies*, *27*(9), 12811-12838. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11148-8

Gillespie, C. W., & Fairbairn, S. (2020). Changing educational policies in the United States and India: Perspectives of teacher educators. *The Teacher Educator*, *55*(2), 129-147. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1594479

Gül, M. (2025). Examination of teacher candidates' opinions on the national education academy. *Kahramanmaras Sutcu Imam University Journal of Education, 7*(1), 59-74.

Hsu, Y. C., Baldwin, S., & Ching, Y. H. (2017). Learning through making and maker education. TechTrends, 61(6), 589–594. https://doi.org/10.1007/s11528-017-0172-6.

Inthanon, W., & Wised, S. (2024). Tailoring education: A comprehensive review of personalized learning approaches based on individual strengths, needs, skills, and interests. *Journal of Education and Learning Reviews*, *1*(5), 35-46. https://orcid.org/0009-0008-9973-8609

Iqbal, M., & Zahidie, A. (2022). Diffusion of innovations: a guiding framework for public health. *Scandinavian Journal of Public Health*, *50*(5), 533-537. https://doi.org/10.1177/14034948211014104

Karagöl, İ. (2025). A descriptive content analysis of web of science studies on teacher image (2015–2024). *Global Educational Research Review*, *2*(1), 11-26. https://doi.org/10.71380/GERR-06-2025-49

Karamustafaoğlu, O., & Özmen, H. (2004). An investigation of the value of teaching profession among teacher-candidates and Turkish society. *Journal of Values Education,2*(6), 34-49.

Karataş, İ. H. (2024). On the bill of the teaching profession law and the establishment of the National Education Academy. *School Administration Journal, 4*(1), 1-10.

Karataş, İ. H. (2025). Did the century of Türkiye education model and the national education academy bring the end of faculties of education? *Journal of Critical Review of Educational Sciences, 6*(1), 1-7.

Lane, I. F. (2007). Change in higher education: Understanding and responding to individual and organizational resistance. *Journal of Veterinary Medical Education, 34*(2), 85-92.

McKeown, B., & Thomas, D. B. (2013). *Q methodology* (Vol. 66). Sage Publications.

Menzli, L. J., Smirani, L. K., Boulahia, J. A., & Hadjouni, M. (2022). Investigation of open educational resources adoption in higher education using Rogers' diffusion of innovation theory. *Heliyon*, *8*(7). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09885

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Based teacher education from stake holders point: A case study. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(9), 3895-3901. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080913

MoNE (2024, 18 October). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu [Teacher Profession Law]*. Number: 32696 https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7528&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

MoNE (2025, 19 March). *Millî Eğitim Akademisi Başkanliği Yönetmeliği* [*National Education Academy Presidency Regulation]*. Number: 32846 https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.42333.pdf

Okçabol, R. (2016). Bakanlığın öğretmen yetiştirme konusunda aymazlığı [The ministry's negligence regarding teacher training]. *Eleştirel Pedagoji [Critical Pedagogy],* 43, 79–85.

Ouaissa, R., Pannewick, F., & Strohmaier, A. (2021). Introduction: re-configurations: a new conceptual framework for research on the MENA region. In Ouaissa R., Pannewick F., Strohmaier A. (eds) *Re-Configurations: Politik und Gesellschaft des Nahen Ostens. Springer.* https://doi.org/10.1007/978-3-658-31160-5_11.

Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). The views of academicians in education faculties related to national education academy. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 12-29.

Polat, M. (2022). Q-methodology as a qualiquantalogical approach and reflections on its usability in educational researches. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute, 51*(1), 481-489. https://doi.org/10.30794/pausbed.1116538

Polat, M. (2024). Milli eğitim akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü [National education academy and the transformation of the teacher training process]. *Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi [Educational Policies Research Center],* 1-18. http://dx.doi.org/10.26414/pn 060.

Retallick, M. S., & Miller, G. (2010). Teacher preparation in career and technical education: A model for developing and researching early field experiences. *Journal of Career and Technical Education*, *25*(1), 62-75.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. Free Press.

Rogers, M. (2001). Evolution: diffusion of innovations. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences,* 4982-4986. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.81064-8

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational science].* Pegem A Yayıncılık.

Sutley, E. J., & Lyles, L. W. (2023). Theory of change: community engagement as an intervention to create disaster resilience. *Frontiers in Built Environment*, *9*, 1172659. https://doi.org/10.3389/fbuil.2023.1172659

Tambago, R.D. (2022). Organizational innovation and innovation adoption among Philippine food processing micro, small, and medium enterprises. *The International Association of Organizational Innovation, 14*, 95–112.

Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen eğitimin temel sorunsalı: Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? [The fundamental issue of teacher education: What kind of teacher do we aim to train*?] Eleştirel Pedagoji [Critical Pedagogy]*, 43, 60–68.

Tozlu, N. (2015). Öğretmen yetiştirme üzerine düşünceler [Thoughts on teacher training]. *TYB Akademi [TYB Academy], 13*(10), 123-135.

Valdmann, A., Rannikmae, M., & Holbrook, J. (2016). Determining the effectiveness of a CPD programme for enhancing science teachers' self-efficacy towards motivational context-based teaching. *Journal of Baltic Science Education*, *15*(3), 284-297.

Van Exel, J., & De Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. www.jobvanexel.nl

Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, *2*(1), 67-91. https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa

Yıldırım, İ. (2017). Students' perceptions about gamification of education: A Q-method analysis. *Education and Science*, *42*(191). https://doi.org/10.15390/EB.2017.6970