



## Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Giriş Özellikleri, Motivasyonları, Üniversite ve Alan Seçimleri

Sibel DURU\*

• **Geliş Tarihi:** 09.01.2022 • **Kabul Tarihi:** 12.03.2022 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 12.03.2022

### Öz

Bu çalışmanın amacı, birinci sınıf öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerini, üniversite ve öğrenim görecekları anabilim dalı tercih etme zamanını ve nedenlerini, öğretmen olmaya yönelik motivasyon düzeyleri ile motivasyon kaynaklarını incelemektir. Araştırmada yakınsayan paralel karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna 642, nitel boyutuna 602 birinci sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının bazı özelliklerini belirlemek için demografik soru formu, üniversite ve alan seçme zaman ve nedenleri ile motivasyon düzeyleri ve motivasyon kaynaklarını belirlemek için açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Nicel veri analiz sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleği daha çok yaşamının çoğunu ilçede geçirmiş, 18-19 yaş aralığındaki kadınlar tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, çoğunlukla düşük ve orta sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyli ailelerden gelmektedirler. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, Anadolu lisesi mezunu olup öğretmenliği ilk beş tercihlerinde yer vermektedirler ve üniversite sınavından ortalama puanlar almaktadırlar. Nitel analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının üniversite ve alan seçimlerini çok farklı faktörler etkilemektedir. Öğretmen adaylarının üniversite tercihlerini daha çok aldıkları puan etkilerken, anabilim dalı tercihlerini daha çok alana ilgi etkilemektedir. Yine araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları öğretmen olmaya yönelik yüksek motivasyona sahiptirler ve içsel motivasyon kaynakları motivasyonlarını daha çok etkilemektedir. Bulgular ilgili literatür eşliğinde tartışılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen adayları, öğretmen olma tercih nedenleri, motivasyon

### Atıf:

Duru, S. (2022). Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş özellikleri, motivasyonları üniversite ve alan seçimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 122-148. doi:10.9779.pauefd.1055525

\* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sduru@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8152-8610

## Giriş

21 yüzyılın bilişim teknolojilerindeki hızlı değişimler bilimsel belirsizlikleri beraberinde getirmiştir. Ayrıca, küreselleşme ile birlikte kültürel çeşitliliğin önemi artmış ve sosyal ve kültürel karmaşıklık günümüzün sosyal dünyasına hâkim olmuştur (Day, 1999). Eskinin bilimsel kesinliği, tahmin ve kontrol edilebilirliği 21. yüzyılda yerini; belirsizlik, iş birliği, esneklik ve şüphecilğe bırakmıştır (Day, 1999; Popkewitz, 1994). Bu hızlı değişim ve belirsizlikler öğretmenlere de farklı misyonlar yüklemektedir. Artık günümüzde öğretmenden beklentiler çocukların bilgi birikimini artırmalarına yönelik değildir. Onlardan beklenti daha çok; çocukların duygusal, sosyal ve akademik gelişimine destek vermeleri ve uzun vadede çocukların kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayıcı imkanlar sunmaları, toplum içindeki eşitsizlikleri, eğitim ortamlarında farklı grupların yaşadıkları toplumsal dezavantajların ortadan kalkması için mücadele vermeleri ve 21. yüzyılın karmaşıklığı ve belirsizliği ile baş etmeleridir (Boyd and Arnold; 2000; Dewey, 1916; Freire, 2003). Yapılan çalışmalar bu sorumlulukları üstlenebilecek nitelikte olan öğretmenlerin, koşullar ne olursa olsun öğrencilerinin gelişimine destek olduklarını göstermektedir (Hattie, 2003; Aydın, 2007). Öğretmenden beklenen bu sorumluluklar sadece öğrencilerin 21. yüzyıla uygun bir şekilde gelişimini desteklemek için değil, ayrıca daha demokratik, daha insana yaraşır toplum yapılanması ve uzun vadede küresel piyasalarda rekabet gücünü artırmak için de bir zorunluluktur (Heinz, 2015).

Öğretmenden bu beklentiler öğretmen eğitim programlarının niteliği ile de ilişkilidir. Öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin karmaşık ve belirsiz sorumluluklarıyla baş edebilmeleri için profesyonel bilgi ve beceri kazanımının yanı sıra onların yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerinin; empati, iş birliği, iletişim ve öz yeterlik gibi sosyal duygusal becerilerinin gelişimine destek olmalıdır. Ancak öğretmen adaylarının mesleki gelişimini destekleyecek eğitim programları düzenleyebilmek için öğretmen adaylarının daha yakından tanınmasının gerekliliği açıktır. Bundan dolayı, özellikle 1990'lardan sonra öğretmenlik mesleğini kimlerin seçtiği ve bu kişilerin niçin öğretmenliği tercih ettikleri sorusu önemli araştırma konularından biri haline gelmiştir (Han ve Yin; 2016; Heinz, 2015). Türkiye'de de konuyla ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Aksu, Demir, Daloğlu; Yıldırım ve Kiraz, 2010; Aktürk, 2012; Bursal ve Burdur, 2016; Çermik, Doğan ve Şahin; 2010; Deniz, Doğan ve Şahin 2018; Kılcan, Keçe, Çepni ve Kılınç, 2014; Kılınç, Watt ve Richarson 2012; Öztürk Akar, 2012). Ayrıca, dönem dönem öğretmen adaylarını özelliklerinin ve mesleği seçme nedenlerinin incelenmesi, etkili öğretmen eğitim programlarının, nitelikli eğitim politikalarının geliştirilmesi ve düzenlenebilmesi için de gereklidir (Yılmaz, 2013). Bundan dolayı bu çalışmanın amacı, birinci sınıf öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerini, üniversite ve öğrenim görecekları anabilim dalı tercih etme zamanı ve nedenlerini, öğretmen olmaya yönelik motivasyon düzeyleri ile motivasyon kaynaklarını incelemektir.

### **Öğretmenlik Mesleğini Seçen Öğretmen Adaylarının Genel Özellikleri**

Öğretmenlik mesleğinin kimler tarafından daha çok tercih edildiği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin çoğunlukla kadınlar tarafından tercih edildiği görülmektedir (Aksu ve ark., 2010; Brookhart ve Freeman, 1992; Kılınç, Watt ve Richardson 2012; Richardson ve Watt, 2005; Richardson ve Watt, 2006; Watt ve Richardson 2012; Zeichner ve Hoeft, 1996). Özellikle okul öncesi ve ilkökul öğretmenliğini kadınların tercih etme oranı oldukça yüksektir. Araştırmacılar bunun temel nedeninin toplumdaki algılanan cinsiyet rolleriyle ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin yaş aralığı geniş olmasına rağmen, meslek genç nesil tarafından daha çok tercih edilmektedir. Genellikle 18-19 yaş arasındaki gençler öğretmenlik mesleğini tercih etmektedirler (Aksu ve diğerleri, 2010; Richardson ve Watt, 2006).

Yine birçok ülkede öğretmenlik mesleği daha çok düşük ve orta sosyo-ekonomik düzey (SED) ailelerin çocukları tarafından tercih edilmektedir (Aksu ve diğerleri., 2010; Brookhart ve Freeman, 1992; Richardson ve Watt, 2006; Zeichner ve Hoeft, 1996). Az sayıda yüksek SED'e sahip ailelerden gelen öğretmen adaylarının ise mesleği daha çok ikinci tercih olarak seçtikleri görülmektedir. Ayrıca yüksek sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen öğretmen adayları mezun olduktan sonra başka bir iş yapmayı istemektedirler (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010). Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin düşük ve orta SED ailelerin çocukları için daha uygun bir meslek olarak algılandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının anne-babalarının öğrenim durumlarını inceleyen araştırmalar, adayların annelerinin daha çok ilk ve orta okul mezunu olduğunu, babalarının ise ortaokul ve lise mezunu olduğunu göstermektedir (Aksu ve diğerleri., 2010; Kılınç, Watt ve Richardson, 2012). Yine literatürde öğretmen adaylarının annelerinin çoğunun ev hanımı olduğu herhangi bir işte çalışmadığını tespit eden araştırma bulgularına da rastlamak mümkündür. Öğretmen adaylarının babalarının ise daha çok devlet memuru ve serbest meslek sahibi oldukları görülmektedir (Aksu ve ark., 2010; Kılınç, Watt ve Richardson 2012).

Her ülkenin öğretmen eğitim programları ve bu programlara kabul şartları farklıdır. Bundan dolayı öğretmen adaylarının anabilim dallarını ve/veya bölümlerini niçin seçtikleri farklılık göstermektedir. Türkiye koşullarında öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmenlik mesleğini öğretmen olmak için seçtiklerini belirtmelerine rağmen, üniversite giriş sınavından aldıkları puanın da oldukça etkili olduğu görülmektedir (Aksu ve ark, 2010; Aktürk, 2012; Kılcan ve ark, 2014).

Yukarıdaki açıklamalar ve araştırma bulguları ışığında, öğretmenliğin daha çok düşük ve orta SED'ten gelen, çoğunlukla kadın ve genç olan, anneleri ilkökul ya da ortaokul mezunu ve ev hanımı olan, babaları ise ortaokul ya da lise mezunu ve çoğunlukla memur ya da kısmen serbest meslekle uğraşan ailelerden gelen öğrenciler tarafından tercih edildiği söylenebilir.

Eğitim fakültelerini tercih eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin tercih etme nedenleri ve demografik özelliklerinin yanı sıra, mesleği tercih etme motivasyonlarının da

incelenmesi öğretmen adayları hakkında daha bütüncül bir resmin elde edilmesi sürecine katkı sağlayabilir. Bu amaçla, bundan sonraki bölümde öğretmen adaylarının mesleği tercih etme motivasyonları üzerine odaklanılmıştır.

### **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları**

Motivasyonu tam olarak tanımlamak oldukça güçtür. Ancak en basit şekliyle motivasyonu amaçlarımızı, zamanımızı ve enerjimizi belirli bir göreve yönlendiren içsel bir durum olarak tanımlayabiliriz (Ormond, 1999). Bizi bir şeye motive eden etkenler o şeyi yapmak isteme, yapmaktan hoşlanma, o şeye yönelik ilgi ve merak gibi *içsel etkenler*, ya da ödül-ceza gibi o şeyi yapmaya bizi zorlayan *dışsal etkenler* ya da o şeyi yapmanın sonucuna bağlı olarak elde edeceğimiz *kazançlarımız* olabilir (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b).

Yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelik motivasyonlarının, onların öğretmen eğitim programlarında ve daha sonra mesleğe başladıklarında öz yeterlik algıları ve öğrenci öğrenmeleri, (Bruinsma ve Jansen, 2010), tutumları ve öğretim davranışları (Aktürk, 2012), mesleki tükenmişlik ve psikolojik iyi oluşları (McLean, Taylor ve Jimenez, 2019), mesleğe bağlılıkları gibi farklı özelliklerini etkilediğini göstermektedir (Han ve Yin; 2016; Heinz, 2015; Watt ve Richardson, 2012). Bundan dolayı araştırmacılar, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğini seçmeye motive eden nedenleri öğretmen adaylarının önemli bir özelliği olarak değerlendirmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi, özellikle 1990’lardan sonra öğretmenlik mesleğini seçmeye motive eden etkenler ile ilgili araştırmalar artmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri genellikle içsel, dışsal ve özgeci nedenler olarak incelenmiştir (Brookhart ve Freeman, 1992). İçsel nedenler mesleği sevme, çocuklar ve gençlerle birlikte olmayı isteme, idealindeki meslek olma, alana ilgi ve merak gibi nedenleri içerir. Özgeci nedenler başkalarına ve topluma faydalı olma, gelecek nesli yetiştirme gibi daha topluma hizmet temelli nedenlerdir. Dışsal nedenler ise kolay iş bulma, iş güvenliği ve günlük çalışma süresi gibi nedenlerdir. Watt ve Richardson (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini beklenti-değer kuramına dayandırarak çeşitlendirmişlerdir. Araştırmacılara göre, öğretmen adaylarını bu mesleği seçmeye iten motivasyonel nedenler, öğretmenlik mesleğine yatkınlık, mesleğe yönelik içsel kariyer değeri, öğretmenliği ikinci bir alternatif olarak görme, iş güvenliği, aileye daha çok zaman ayırma imkanı, işin farklı yerlerde geçerli olması, uzun tatil süreleri ya da kısa çalışma zamanı gibi iş olanakları, çocuk ve gençlerin geleceğini şekillendirme ve toplum içinde sosyal eşitliği artırmak isteme, topluma sosyal katkı sağlamayı isteme, çocuk ve gençlerle çalışmayı isteme, daha önceki öğrenme ve öğretme deneyimleri ve çevrenin etkisi gibi nedenlerdir.

Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar ülkeler arası kültürel farklılıklara rağmen, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini benzer nedenlerle seçtiklerini göstermektedir (Goller ve diğerleri., 2019; Heinz, 2015; Richardson ve Watt, 2006; Lin, Shi, Wang, Zhang ve Hui, 2012; Watt ve diğerleri., 2012). Örneğin, Watt ve ark. (2012) Avustralya, Amerika, Almanya ve Norveç’ teki öğretmen

adayları ile yaptıkları çalışmada; içsel mesleki değer algısı, algılanan mesleki yeterlik, topluma sosyal katkı sağlamayı isteme, çocuklar ve gençlerle çalışma arzusu ve öğrenme ve öğretme ile ilgili pozitif önceki deneyimler tüm öğretmen adaylarında öncelikli olarak öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında yer aldığını bulmuşlardır. Diğer yandan iş güvenliği, aileye zaman ayırma, sosyal eşitsizliği azaltmayı isteme daha sonra gelen öğretmenliği seçme nedenleriyken; sosyal çevrenin mesleği seçmeye yönelik etkisi en az etki eden neden olarak belirtilmiştir. Goller ve ark. (2019) benzer şekilde Finlandiyalı ve Alman öğretmen adaylarının içsel mesleki değer algısı, çocuklar ve gençlerle çalışmayı ve topluma sosyal katkıda bulunmayı isteme gibi benzer nedenlerle öğretmenlik mesleğinin seçtiklerini belirtmişlerdir.

Her ne kadar Türkiye’de yapılan çalışmalar yukarıdaki sonuçlarla benzerlik gösterse de bu bulgularla tutarlı olmayan sonuçlara da ulaşılmıştır. Örneğin Kılınç, Watt ve Richarson (2012), 1577 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının topluma katkı sunmayı isteme, çocukların ve gençlerin geleceğini şekillendirme ve toplumsal eşitliği sağlama gibi özgeci nedenler ile iş güvenliğinin seçme nedenlerinin en önemlileri olduğunu bulmuşlardır. Deniz, Doğan ve Şahin (2018) formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, çocuklar ve gençlerle çalışma isteği ve iş güvenliği nedenlerinin diğer nedenlere göre daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan Öztürk-Akar (2012) öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri olarak sırasıyla topluma sosyal katkı sunma, gençlerin ve çocukların hayatlarını şekillendirme gibi özgeci nedenler, daha sonra aileye daha fazla zaman ayırma, iş güvenliği gibi nedenler ve önceki öğrenme-öğretme deneyimlerinin en çok tercih edilen motivasyonel nedenler olduğunu bulmuştur. Aksu ve ark. (2010) 18.226 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (51%) öğretmen olmak istedikleri için bu mesleği tercih ettiklerini belirtmelerine rağmen üniversite giriş sınavından alınan puanın (29%), kolay iş bulma ve çalışma koşulları gibi dışsal nedenlerin (25%) öğretmenlik mesleğini seçme nedeni olarak daha çok belirttiklerini rapor etmişlerdir.

Alanyazın taraması dikkate alındığında, öğretmenlik mesleğinin kimler tarafından tercih edildiği ve tercih etmede etkili olan motivasyonel kaynakların neler olduğu konusu hala önemini sürdürmektedir. Ayrıca, dönem dönem öğretmen adaylarını özelliklerinin ve mesleği seçme nedenlerinin incelenmesi etkili öğretmen eğitim programlarının, nitelikli eğitim politikalarının geliştirilmesi ve düzenlenebilmesi için de gereklidir (Yılmaz, 2013). İlave konu ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok nicel araştırma yöntemi ile yapıldığı veya sadece bazı demografik değişkenlerle ya da sadece öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelik motivasyon kaynakları gibi daha kısıtlı değişkenlerle çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmayla birinci sınıf öğretmen adayları hakkında daha kapsamlı ve daha bütüncül bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Diğer bir deyişle, bu çalışmanın amacı, alternatif eğitim programlarının geliştirilebilmesi ve varolan eğitim programlarının değerlendirilebilmesi amacıyla düzenlenen “Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Boylamsal Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği” projesinin bir bölümü olarak, Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerini, üniversite ve alan

seçimlerini ne zaman yaptıklarını ve seçim nedenlerini, öğretmen olmaya yönelik motivasyon düzeylerini ve motivasyon kaynaklarını karma araştırma yöntemi ile incelemektir.

### **Yöntem**

Bu çalışma “Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Boylamsal Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği” projesinin bir parçasıdır. Proje için Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan izin alınmıştır. Projede öğretmen adaylarının farklı özelliklerinin incelenmesi için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma yakınsayan paralel desen olarak düzenlenmiştir. Karma araştırma yöntemi araştırma problemine yönelik nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2015, s.6). Bu çalışmada yakınsayan paralel desenin kullanılma amacı “bir olgunun tam olarak anlaşılması için nicel ve nitel sonuçları birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlemek ve bir sistemdeki çok sayıda seviyeyi karşılaştırmaktır” (Creswell ve Plano-Clark, 2015, s. 84). Projenin amacı öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini etkileyecek eleştirel düşünme, iletişim, mesleğe yönelik tutum ve motivasyon, mesleğe yönelik inanç ve algıları gibi farklı özelliklerine etkisini incelemek ve bir eğitim programı geliştirmektir. Projede karma araştırma yönteminin kullanılmasının en önemli nedeni nicel veri toplama araçlarının yetersizliği, öğretmen adaylarının herhangi bir öngörü ve sınırlandırma olmadan kendilerini ifade etmelerine izin vererek zengin verilere ulaşmak istenmesi (Patton, 2014, s. 21) ve öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarının farklı yeterlilikleri üzerindeki etkiliğini incelemenin yanı sıra öğretmen adaylarının eğitim süreci içerisinde yaşadıkları deneyimlerin anlaşılmasının önemidir.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmaya, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları katılmıştır. Çalışmada paralel karma örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Paralel karma örnekleme “araştırmanın nicel dizisi için veri elde etmek amacıyla olasılıklı örnekleme yöntemlerinin ve nitel dizisi için veri elde etmek amacıyla da amaçlı örnekleme yöntemlerinin” (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 224) kullanılmasıdır ve birbirinden bağımsız olarak uygulanır. Araştırma için, 2019-2020 eğitim öğretim yılında eğitime başlayan 461 kız 244 erkek toplam 705 öğretmen adayına ulaşılmaya çalışılmıştır. 425 kadın 215 erkek toplam 641 öğretmen adayının nicel verilerine 602 öğretmen adayının ise nitel verilerine ulaşılabilmiştir. Katılımcıların yaşları 17 ile 42 arasında değişmektedir ancak katılımcıların çoğunluğu 18-19 yaş aralığındadır. Çalışma grubunun detaylı bilgileri bulgular kısmında Tablo 1’de sunulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci**

Proje kapsamında öğretmen adaylarının farklı özelliklerinin daha yakından tanınması için öğretmen adaylarından farklı zamanlarda hem nicel hem nitel olarak farklı veri toplama araçlarıyla veriler toplanmıştır. Proje kapsamında nitel veri toplanmak istenmesinin nedeni öğretmen adaylarının kendi görüş ve algılamalarını yazmalarına izin verilerek zengin ve detaylı veriler elde etmektir. Tüm

veriler, proje ekibi tarafından ders saatlerinde ilgili izinler alınarak öğretmen adaylarından toplanmıştır. İlk uygulamada öğretmen adaylarına proje hakkında bilgi verilmiş ve her uygulamada projenin kapsamı hatırlatılmıştır. Çalışmaya katılan tüm öğretmen adayları projenin bilgilendirilmiş onam formunu imzalamıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara yanıt vermeleri yaklaşık 30 dakikalarını almıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarına, onların düşünce ve motivasyonları anlamak amacıyla proje ekibi tarafından altı açık uçlu soru sorulmuştur. “Açık uçlu sorulara verilen cevapları toplamanın amacı araştırmacıya önceden belirlenmiş soru kategorilerinin sınırlandırılması ve öngörülerini olmadan diğer insanların bakış açılarını yakalama ve anlama fırsatı vermesidir” (Patton, 2014, s. 21). Veri yoğunluğu nedeniyle bu çalışmada üç açık uçlu soruya verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

- PAÜ Eğitim Fakültesi tercihinize tam olarak ne zaman ve nasıl karar verdiniz?
- Anabilim dalı tercihinize tam olarak ne zaman ve nasıl karar verdiniz?
- Öğretmen olma isteğinizi 1-10 arasında derecelendirirseniz kendinize kaç puan verirdiniz?  
Kendinize verdiğiniz bu puanın sizin için ne anlama geldiğini açıklar mısınız?

Ayrıca öğretmen adaylarının giriş özellikleri demografik değişkenlerle incelenmiştir. Bunun için cinsiyet, yaş, anne baba öğrenim durumu, mezun olduğu lise türü, yaşamını en çok geçirdiği yer, alanını tercih etme sırası ve üniversite puanı gibi özellikleri ile ilgili veriler için demografik soru formu oluşturulmuştur. Demografik soru formu projenin başında nicel araştırmanın ilk uygulamasında öğretmen adaylarına verilmiştir. Daha sonraki veri toplama uygulamalarında öğrencilerden sadece öğrenci numaraları istenerek veriler eşleştirilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının tam işaretleme yapmadıkları için nitel araştırmaya katılan 30 öğretmen adayının demografik verileri ile 76 öğretmen adayının da nitel verilerine ulaşılamamıştır. Ancak veri kaybı olmaması adına, geçerli olan tüm veriler analizlerde kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarından toplanan veriler hem nitel hem de nicel veri analizine tabii tutulmuştur. Demografik değişkenlerin analizi için SPSS 26 paket programı kullanılmış ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar için içerik analizi yapılmıştır. “İçerik analizinde amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227). Bu çalışmada içerik analizi öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardaki benzer kelime ve kavramları taramak (Patton, 2014, s. 452), belli kategorilere ulaşmak için kullanılmıştır. İçerik analizi ayrıca benzer söylemlerin söylenme sıklığını açığa çıkarmada da etkili bir analiz yöntemidir. İçerik analizi için veriler ön okumaya tabii tutulmuştur. Ön okumada veri seti anlaşılmasına çalışılmış ve öğretmen adaylarının geçersiz cevapları veri setinden çıkarılmıştır. İkinci okumada, ön kodlamalar yapılmıştır. Üçüncü okumada, kodlamalar ve kategoriler açığa çıkarılmıştır. Dördüncü okuma, her bir sorunun analizinden bir hafta sonra yapılmış ve kodlama ve

kategoriler gözden geçirilmiştir. İçerik analizi tamamlandıktan sonra veriler sayısallaştırılarak SPSS programına girilmiş ve analiz tamamlanmıştır.

Ayrıca öğretmen adaylarının motivasyon nedenleri, içerik analizinden sonra tematik analize de tabii tutulmuştur. Tematik analize örüntü analizi de denebilir ve amaç veriler içindeki örüntülere (temalara) ve alt temalara ulaşmaktır (Glesne, 2013, s. 259; Patton, 2014, s. 452). İçerik analizinde ilk kodların ve kategorilerin açığa çıkarılmasının ardından, tematik analiz için literatür taraması yapılmış ve kategoriler tekrar gözden geçirilerek temalarla birlikte tekrar kodlanmıştır. Her bir kategoriye bir rakam verilerek SPSS' e girilmiş ve çoklu cevap olarak analiz edilmiştir.

Ayrıca öğretmen adayları öğretmen olma isteklerine kaç puan verirlerse versinler, öğretmen olmayı çok istediğini kendinden emin bir şekilde belirtenlerin motivasyon düzeyi *yüksek* olarak kodlanmıştır. Bir öğretmen adayının belirttiği *“10 verirdim. Öğretmen olmak çocukluk hayalimdi zaten ama bölümüme lisede karar vermiştim. Bu yüzden öğretmen olma isteğimi değerlendirirsem 10 verirdim. Çünkü öğretmenlik dışında başka bir mesleği yapabileceğimi düşünmüyorum. Staj yapacağımızı bilmek bile beni heyecanlandırıp mutlu ediyor”* yüksek motivasyon düzeyine örnek olarak verilebilir. Mesleği yapmak istemekle birlikte mesleği hakkıyla yapamayacağını dair korku duyan, öğrenecek çok şeyin ve geliştirmesi gereken özelliklerinin olduğunu düşünen öğretmen adaylarının motivasyon düzeyi *orta* olarak kodlanmıştır. Buna örnek olarak bir öğretmen adayı tarafından belirtilen *“7 puan veririm. Bu puan benim için henüz ilerlemem gereken bir yolda olduğumu ve hala biraz da olsa öğretmenliğin beni korkuttuğu anlamına geliyor”* ifadesi verilebilir. Aslında öğretmen olmayı çok istemeyen, zorluluktan bu mesleği seçtiğini ve kişisel özelliklerinin bu mesleğe uygun olmadığını belirten öğretmen adayların motivasyon düzeyleri *düşük* olarak kodlanmıştır. Düşük motivasyona örnek olarak, diğer bir öğretmen adayının belirttiği *“3 verirdim. Eğitimimi tamamladıktan sonra öğretmen olmayı çok istemiyorum ama bunu bir kabus olarak da görmüyorum. Eğitim hayatım boyunca biyolojik saatimi eğitim almam gereken saatlere uyduramam böyle bir işi kaldıramayacağımı düşünmeme sebep oluyor.”* ifadesi verilebilir. Kodlamalar yüksek orta ve düşük olarak SPSS programına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Son olarak motivasyon düzeyleri ile motivasyon kaynakları çapraz tabloda gösterilmiştir.

## **Bulgular**

### **Öğretmen Adaylarının Özellikleri**

Araştırmaya Bilgisayar Programları ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE), Fen Bilgisi Eğitimi (FBE), Matematik Eğitimi (ME), Resim-İş Eğitimi (RE), Müzik Eğitimi (MZE), Okul Öncesi Eğitimi (OÖE), Sınıf Eğitimi (SE), Türkçe Eğitimi (TE), Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE), İngilizce Eğitimi (İE), Özel Eğitim (ÖE) ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) anabilim dalları birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları katılmıştır. Tablo-1 öğretmen adaylarının özelliklerini göstermektedir.



Tablo 1. Öğretmen adaylarının özellikleri

		Anabilim Dalları													Toplam	
		BÖTE	FBE	ME	RE	MZE	ÖÖE	SE	TE	SBE	İE	ÖE	PDR	N	%	
Cinsiyet	Kadın	3	40	31	21	10	69	47	27	38	62	26	51	425	<b>66,4</b>	
	Erkek	7	9	14	10	14	12	19	27	25	34	26	18	215	<b>33,6</b>	
	Toplam	<b>10</b>	<b>49</b>	<b>45</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>81</b>	<b>66</b>	<b>54</b>	<b>63</b>	<b>96</b>	<b>52</b>	<b>69</b>	<b>641</b>		
Yaş	17	1	3	3	1	1	0	1	3	0	2	2	0	17	<b>2,7</b>	
	18-19	3	39	79	39	17	46	28	57	22	40	48	39	457	<b>72,5</b>	
	20-25	5	7	10	5	2	29	18	8	2	18	14	13	131	<b>20,8</b>	
	26 ve üstü	1	0	4	0	1	6	5	0	2	3	1	2	25	<b>4,0</b>	
Annenin Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	1	4	3	1	2	14	7	2	6	0	12	5	57	<b>9,0</b>	
	Değil															
	İlkokul	7	25	26	17	4	36	31	28	28	28	21	38	289	<b>45,6</b>	
	Ortaokul	0	10	5	6	4	11	13	13	14	16	7	15	114	<b>18,0</b>	
	Lise	1	8	6	3	3	13	11	7	11	31	8	7	109	<b>17,2</b>	
	Yüksekoku	0	0	3	1	3	1	4	1	1	8	0	2	24	<b>3,8</b>	
	1															
	Üniversite	1	2	2	3	5	2	1	3	3	12	4	2	40	<b>6,3</b>	
Yüksek	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	<b>0,2</b>		
Babanın Eğitim Düzeyi	Lisans															
	Okur-Yazar	0	0	1	0	0	5	0	0	1	0	6	0	13	<b>2,1</b>	
	Değil															
	İlkokul	5	14	19	11	5	30	23	23	23	16	16	22	207	<b>33,1</b>	
	Ortaokul	1	14	8	6	4	20	12	16	15	12	8	13	129	<b>20,6</b>	
	Lise	0	14	3	7	6	14	21	8	12	27	11	22	145	<b>23,2</b>	
	Yüksekoku	0	3	2	3	2	3	4	2	1	10	3	3	36	<b>5,8</b>	
	1															
Üniversite	2	4	10	4	3	6	3	4	8	27	8	8	87	<b>13,9</b>		
Yüksek	1	0	1	0	1	0	1	0	0	3	0	1	8	<b>1,3</b>		
Yaşa	Lisans															
	Doktora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	<b>0,2</b>	
	Köy	2	8	8	1	0	11	12	10	11	5	6	11	85	<b>13,3</b>	
	Kasaba/Bel	0	3	3	2	0	8	8	3	5	3	3	5	43	<b>6,7</b>	

de															
İlçe	5	21	14	9	4	19	27	13	18	23	18	21	192	<b>30,1</b>	
İl	1	9	13	7	5	22	13	11	7	29	16	13	146	<b>22,9</b>	
Büyükşehir	2	8	7	12	12	21	7	17	22	36	9	17	170	<b>26,6</b>	
Aylık gelir	2000 ve az	0	14	13	5	4	20	16	8	12	9	17	28	146	<b>27,5</b>
	2000-4000	7	20	12	10	6	39	24	21	26	45	21	34	265	<b>49,9</b>
	4000-6000	1	7	6	2	0	8	12	5	4	27	6	6	84	<b>15,8</b>
	6000-8000	0	1	2	1	0	0	0	4	1	7	1	1	18	<b>3,4</b>
	8000 ve üstü	1	1	2	1	1	0	1	1	1	8	1	0	18	<b>3,4</b>
Üniversite Giriş Puanı	100-200	0	0	0	8	5	0	0	0	0	0	0	13	<b>2,4</b>	
	201-300	3	31	0	11	6	6	0	0	0	0	0	57	<b>10,4</b>	
	301-350	2	4	0	0	0	2	40	1	2	2	0	2	55	<b>10,0</b>
	351-400	0	0	17	0	0	50	13	43	48	22	4	58	255	<b>46,4</b>
	401-450	0	0	28	0	0	14	2	3	1	70	47	0	165	<b>30,1</b>
	451-500	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	4	<b>0,7</b>
Tercih Sırası	1-5	5	16	34	3	4	54	21	32	16	54	40	32	311	<b>58,3</b>
	6-10	1	8	4	0	0	13	25	3	8	29	7	18	116	<b>21,8</b>
	11-15	0	8	1	0	0	2	6	0	8	12	2	11	50	<b>9,4</b>
	16-24	0	14	2	2	0	2	4	4	22	1	2	3	56	<b>10,5</b>
Mezun Olunan Lise Türü	A.L.	3	36	31	8	5	49	44	41	47	81	31	42	418	<b>67,1</b>
	M. L.	2	4	0	6	3	12	3	2	2	2	4	2	42	<b>6,7</b>
	T.L.	1	3	0	2	1	11	1	4	5	5	4	4	41	<b>6,5</b>
	DİĞER	0	0	0	12	12	0	1	1	0	0	2	0	28	<b>4,5</b>
	S.B.L.	0	0	0	0	0	4	5	0	4	0	3	9	25	<b>4</b>
	F. L.	1	4	12	0	0	0	4	0	0	0	2	1	24	<b>3,8</b>
	İ. H. L	0	1	1	1	0	3	3	0	2	4	0	6	21	<b>3,5</b>
	Ö.L.	1	1	1	0	0	0	1	0	1	4	3	1	13	<b>2,1</b>
	A.İ.H.L.	0	0	0	0	0	0	0	6	1	0	3	1	11	<b>1,8</b>

A.L.: Anadolu Lisesi; M.L.: Meslek Lisesi; T.L.: Temel lise; S.B.L.: Sosyal Bilgiler Lisesi; F.L.: Fen Lisesi; İ.H.L.: İmam Hatip Lisesi; Ö.L.: Öğretmen Lisesi; A.İ.H.L.: Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının 425'i (66,4%) kadın, 215'i (33,6%) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşları 17 ile 42 arasında değişmesine rağmen çoğunluğu (72,5%) 18-19 yaş aralığındadır. Katılımcıların annelerinin %45,6'ı ilkökul mezunu, %18'si ortaokul mezunu, %17,2'si lise mezunu ve sadece %6,3'ü üniversite mezunudur. Babalarının

ise %33,1'i ilkokul, %23,2'si lise, %20,6'sı ortaokul ve sadece %13,9'u üniversite mezunudur. Öğretmen adayları yaşamlarının çoğunluğunu ilçe (30,1%), büyükşehir (26,6%) ve illerde (22,9%) geçirmişlerdir. Öğretmen adaylarının ailelerinin çoğunluğunun (77.4%) 4000 TL ve altı aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Türkiye'de herhangi bir üniversiteye yerleşmek için adayların standart test olarak düzenlenen üniversite yerleştirme sınavlarına girmeleri gerekmektedir. Sınav iki aşamalı olarak uygulanmaktadır. Adaylar sınav sonuçları açıklandıktan sonra tercihlerini yapmaktadırlar. Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmek için adayların her iki sınava da girmeleri gerekmektedir. Sınavın 2. aşamasından alınabilecek en düşük puan 100 ve en yüksek puan 500'dür ve bu puana okul başarı puanı eklenmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının üniversite giriş puanları incelendiğinde, BÖTE, Resim İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi Anabilim dallarına oldukça düşük puanlarla üniversiteye yerleştikleri görülmektedir. Diğer anabilim dallarına gelen öğretmen adaylarının %46,4'ü 351 ile 400 aralığında puan alarak Eğitim Fakültesi'nin ilgili anabilim dallarına yerleştirildikleri görülmektedir. İngilizce Eğitimi ve Özel Eğitim alanlarına yerleştirilen öğretmen adaylarının çoğunluğu ise 401 ile 450 aralığında puan alarak anabilim dallarına yerleştirilmiştir.

Öğretmen adayları aldıkları üniversite yerleştirme puanına göre 24 tercih yapma hakları vardır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (58,3%) öğrenim gördükleri anabilim dalını ilk beş tercihinde seçmişlerdir. Son tercihleriyle yerleştirilen öğretmen adaylarının oranı %10,5'tir. Ayrıca farklı lise türlerinden mezun olan öğrenciler öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olmalarına rağmen öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (67,1%) Anadolu Liselerinden mezun olmuşlardır.

### **Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Öğrenim Görmek İstedikleri Anabilim Dalı Tercihleri**

Geçerli cevaplar üzerinden yapılan içerik analiz sonuçlarına göre, öğretmen adayları gerek gitmek istedikleri üniversite tercihlerini gerekse anabilim dalı tercihlerini lise yıllarında, üniversite sınav puanları açıklandıktan sonra, yetenek sınav sonuçlarına göre ve ek kontenjan ve yatay geçiş yapma dönemlerinde karar verdiklerini belirtmişlerdir. Tablo 2' de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (%77) öğrenim görmek istedikleri üniversite tercihlerini üniversite sınav puanları açıklandıktan sonra tercih döneminde yaparken, öğretmen adaylarının %49,7' si anabilim dalı tercihlerini üniversite sınavına girmeden önce yaptıklarını rapor etmişlerdir. Yine Tablo 2'de görüleceği gibi öğretmen adaylarının %44,6'sı öğrenim görmek istedikleri anabilim dalı tercihlerini üniversite sınavından aldıkları puana göre yapmışlardır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Anabilim Dalı Tercih Etme Zamanları

Üniversiteyi Tercih Etme Zamanı								Toplam	
Tercih aşaması		Tercih öncesi		Yatay geçiş- kontenjan		Yetenek sınavı			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
424	77.0	91	16.5	11	2.0	25	4.5	551	100

**Anabilim Dalı Tercih Etme Zamanı**

Tercih aşaması		Tercih öncesi		Yatay geçiş- ek kontenjan		Yetenek sınavı			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
259	44.6	289	49.7	3	0.5	30	5.2	581	100

Öğretmen adaylarının öğrenim görmek istedikleri üniversite ve öğrenim görmek istedikleri anabilim dalı seçme nedenleri ile ilgili verdikleri çoklu cevapların analizleri Tablo 3' de gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, üniversite seçme nedenleri arasında en etkili olan etkenin, üniversite giriş sınavından elde edilen puanlar, öğretmen adaylarının öğrenim görmek istedikleri anabilim dalı tercihinin en çok etkileyen etkenin ise anabilim dalına yönelik ilginin olduğu görülmektedir. Ailenin, öğretmenlerinin, gitmeyi düşündüğü üniversiteden mezun olmuş ya da hala o üniversite de çalışan tanıdıkların tavsiyesi ve teşviki de üniversite seçimini etkileyen nedenler arasındadır. Ayrıca öğretmen adayları gitmeyi düşündüğü üniversitelerin; akademik kadrosunu, Erasmus olanaklarını, yurt imkanlarını, kampus olanaklarını, üniversitede düzenlenen sosyal etkinlikleri, çift ana dal yapma imkanlarını ve üniversiteden mezun olduklarında öğretmen olarak atanma durumlarını vb. dikkate alarak, üniversitenin tanıtım videolarından, üniversitelere yapılan gezilerde elde edilen bilgilerden ve diğer internet kaynaklarından araştırarak karar vermeye çalışmaktadırlar. Üniversite tercihinin, tercih edilecek üniversitenin yaşadığı yer olması (ailenin başka bir yere gitmesine izin vermeme, aileye maddi yük getirmek istememe ve başka bir şehre gitmek istememe) veya yaşadığı yere yakın olması da etkilemektedir. Üniversitenin bulunduğu şehrin özellikleri (sakin, ucuz, konum özellikleri), üniversitede bir yakının bulunması, üniversitenin bulunduğu şehirde yakınlarının yaşıyor olması, aynı üniversite de dikey geçiş imkanının bulunması, daha önce aynı üniversiteyi bitirerek tekrar aynı üniversitede başka bir fakültede okumak isteme, bölüm değiştirmek isteme ve yaşadığı yerden uzakta bir yerde üniversiteye gitmek isteme gibi nedenler diğer üniversite seçme nedenleri olarak belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görmek İstedikleri Üniversiteyi ve Anabilim Dalını Tercih Nedenleri

Üniversite Tercih Nedenleri	Toplam	
	F	%
Alınan puana göre	183	32.7
Tavsiye- teşvik	107	19.1
Araştırma yaparak	97	17.4
Yaşadığı yerdeki üniversite	72	12.9
Yaşadığı yere yakın üniversite	60	10.7

Üniversitenin bulunduğu şehrin özellikleri	18	3.2
Yakınının üniversite şehirde yaşıyor olması	10	1.8
Dikey geçiş	4	0.7
Bölüm değişikliği yapmak isteme	2	0.4
Yaşadığı yere üniversitenin uzak olması	2	0.4
<b>Anabilim dalı tercih nedeni</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Anabilim dalına ilgi	145	22.6
Kişisel yeterlik algısı	113	17.6
Puana göre	66	10.3
2. tercih	63	9.8
Tavsiye- teşvik	56	8.7
Deneyim (yaşantılar)	56	8.7
İdealindeki meslek	52	8.1
Çocukları sevme	33	5.1
İş olanakları	29	4.5
Mesleğe yönelik algı	27	4.2
Çift ana dal yapma olasılığı	3	0.5

Öğretmen adayları öğrenim görmek istedikleri anabilim dalı tercih nedenleri ile ilgili anabilim dalına yönelik ilginin yanında, birilerine bir şey öğretmeyi sevdiklerini ve kendi kişisel özelliklerinin bu anabilim dalına uygun olduğunu düşündüklerini vurgulamışlardır. Öte yandan bazı öğretmen adayları aslında istedikleri fakülte ve anabilim dalına üniversiteden aldıkları puanın yetmediği için puanlarının yettiği anabilim dalını ikinci tercih olarak seçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının meslek seçimlerini belirleyen diğer bir etkenin yaşadıkları deneyimler olduğu görülmektedir. Bu deneyimlerin kaynağı, medya (tedx konuşmaları, filmler, kitap ve dergiler), daha önceki öğretmenleriyle yaşadıkları olumlu ya da olumsuz yaşantılar, lisede ilgili alanda meslek lisesinde öğrenim görmeleridir. Ayrıca öğretmen adayları, öğrenim görmek istedikleri anabilim dalı tercihlerini yakın çevrenin (öğretmenleri, arkadaşları ve akrabaları) bu alan ve meslek için uygun kişisel özelliklere sahip olma ile ilgili tavsiye ve teşvikte bulunmalarının, öğretmen adaylarının çocukları sevmeleri ve çocuklarla vakit geçirmekten hoşlanmalarının da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenim görmek istenilen anabilim dalından ziyade öğretmenliğin ideal ve kutsal bir meslek olarak algılanması, bu meslek sayesinde toplumu, çocukları ve gençleri değiştireceğine inanma gibi mesleğe yönelik algılar, öğretmenlik mesleğinin rahat ve iş olanağı geniş olan bir meslek olarak düşünülmesi ve seçtiği anabilim dalıyla çift ana dal yapabilme imkanının olması öğretmen adaylarının anabilim dalını seçmelerini etkileyen diğer etkenler arasındadır. Öğretmen adaylarının sadece %6,4'ü başka hiçbir kriter belirtmeden sadece üniversite sınavından aldıkları puana göre seçim yaptıklarını vurgulamışlardır.

## Öğretmen Adaylarının Motivasyon Düzeyleri ve Motivasyon Kaynakları

Öğretmen adaylarının öğretmen olma isteklerine yönelik açıklamaları yüksek, orta ve düşük motivasyon düzeyi olarak kodlanmıştır. Kodlar SPSS istatistik programına girilerek analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının %54,2'si (N=311) öğretmen olmayı çok istemektedir. %35,4'ü (N= 203) öğretmen olmayı istemekle birlikte bazı tereddütleri bulunmaktadır ve %10,5'i (N=60) öğretmen olmayı aslında pek istememektedirler. Öğretmen adaylarının motivasyon kaynakları içerik ve tematik analize tabii tutulmuş analiz sonucundan elde edilen kategoriler yine sayısal olarak kodlanarak SPSS istatistik programına girilerek analiz edilmiştir. Tablo 4, öğretmen adaylarının motivasyon düzeyi ile motivasyon kaynaklarını karşılaştırmalı olarak göstermektedir.

Tablo 4'te sunulan öğretmen adaylarının motivasyon kaynakları incelendiğinde motivasyon kaynaklarının içsel, dışsal ve özgeci nedenler etrafında toplandığı görülmektedir. İçsel kariyer değeri, yeterlik, mesleki algı, gençler ve çocuklarla çalışmayı isteme ve daha önceki eğitim öğretim hayatında meslekle ilgili olumlu deneyimler yaşama içsel motivasyon kaynaklarıken; öğretmenlik mesleğini gerçekten istememe ama alternatif meslek olarak görme, öğretmenlik mesleğinin çalışma koşulları ve öğretmenlik mesleğinin kadına uygun bir meslek olarak algılanması dışsal motivasyon kaynağı ve öğrencilere (insanlara) yardım etmek isteme, onları doğru yönlendirme, hayata hazırlama ve topluma katkı sunma ise öğretmen adayları tarafından belirtilen özgeci motivasyon kaynaklarıdır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Kaynakları

Motivasyon Kaynağı		Motivasyon Düzeyi			f	%	
		Yüksek	Orta	Düşük			
İçsel	Öğretmeyi sevme/isteme	184	24	0	208	31.0	
		İçsel kariyer değeri	Emin olmama, yeterince istememe	0	11	11	22
	Yeterlik	Yeterli hissetme	70	18	3	91	13.6
		Yeterli hissetmeme	10	101	16	127	18.9
	Mesleki algı	Olumlu mesleki algı	4	5	0	9	1.3
		Olumsuz mesleki algı	0	6	1	7	1.0
	Gençler ve çocuklarla çalışma isteği		11	2	0	13	1.9
	Önceki olumlu deneyimler		15	2	0	17	2.5
Dışsal	Alternatif meslek	2	66	31	99	14.8	
	İş olanakları	Olumlu iş olanakları	5	4	2	11	1.6
		Olumsuz iş olanakları	7	12	2	21	3.1
	Cinsiyet rolü	2	1	0	3	0.4	
Özgeci	Öğrencilere yardım, yönlendirme, hayata hazırlama	30	6	0	36	5.4	

İçsel motivasyon kaynaklarından içsel kariyer değeri olarak öğretmekle ilgilenme ve öğretmekten hoşlanmanın oldukça sıklıkla belirtilen önemli bir motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir. Ancak özellikle orta ve düşük düzey motivasyona sahip olan öğretmen adayları, bu mesleği seçmesine rağmen mesleği yeterince isteyip istemediği ve doğru tercihte bulunup bulunmadığı konusunda emin olamadıklarını rapor etmişlerdir. Mesleği yerine getirmeye yönelik kendini yeterli hissetme diğer bir içsel motivasyon kaynağıdır. Diğer yandan tablo 4'te görüldüğü gibi bu mesleği yapmaya yönelik kendini yeterli hissetmeme motivasyonu düşüren etkenlerden biridir. Mesleğin olumlu ve olumsuz algılanması, diğer bir içsel motivasyonu etkileyen etken olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adayları tarafından mesleğin kutsal bir meslek olarak olumlu algılanması mesleğe yönelik motivasyonu olumlu etkilerken, bazı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından değersiz ve önemsiz bir meslek olarak algılandığını düşünmeleri mesleğe yönelik motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Gençler ve çocukları sevme, onlarla çalışmak isteme ve ailede bir öğretmen olması, daha önce meslek ile ilgili (birisine bir şey öğretme gibi) deneyim yaşaması ve kendi öğretmenleriyle yaşadığı olumlu deneyimler öğretmen adaylarının bahsettikleri diğer motivasyon kaynaklarıdır.

Tablo 4 incelendiğinde dışsal motivasyon kaynaklarının, motivasyonu daha çok olumsuz etkilediği görülmektedir. Özellikle gerçekte istediği mesleğin öğrenimi için yeterli puan alamayınca öğretmenliği alternatif bir tercih olarak düşünülmesi motivasyonu düşüren bir etken olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları algılanan iş olanaklarının da diğer bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin rahat, güvenli, ek iş yapma ve özel kurumlarda çalışma imkânı gibi algılanan olumlu mesleki özellikler mesleğe yönelik motivasyonu olumlu etkilerken, bazı öğretmen adayları tarafından atamaların kısıtlı ve iş bulamama olasılığının yüksek olduğunun düşünülmesi, mesleğin yorucu, zor ve monoton bir meslek olarak olumsuz algılanması mesleğe yönelik motivasyon düzeyini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca az sayıda da olsa, üç öğretmen adayı öğretmenlik mesleğinin kadına yakışan bir meslek olduğunu düşünmektedir.

Tablo 4'te görüleceği gibi, özgeci motivasyon kaynaklarının da içsel motivasyon kaynakları gibi motivasyonu olumlu etkilediği söylenebilir. Bir insanın hayatına dokunma, çocukları ve gençleri hayata hazırlama, topluma faydalı insan yetiştirme ve onlara yardım etme arzusu, öğretmeyi sevme ve kendini yeterli hissetmenin ardından motivasyonu yüksek öğrenciler tarafından daha sıklıkla bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra topluma katkı sunma, toplumu şekillendirme isteği de öğretmen adayları tarafından motivasyon kaynağı olarak belirtilmiştir.

## **Tartışma**

### **Öğretmen Adaylarının Özellikleri**

Bu çalışmada Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesini tercih eden birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bazı özellikleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlik mesleği daha çok kadınlar, gençler ve yaşamının çoğunluğunu büyük şehir ve şehirlerde geçirmiş kişilerce tercih edilmektedir. Yine öğretmen adaylarının, daha çok orta ve düşük gelir ve eğitim düzeyine

sahip ailelerin çocukları olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlik mesleği daha çok alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları tarafından kabul edildiği söylenebilir. Bu bulgular yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Aksu ve diğerleri., 2010; Brookhart ve Freeman, 1992; Deniz, Türe, Uysal ve Akar, 2015; Kılınç, Watt ve Richarson 2012; Eret-Orhan ve Ok, 2014; Zeichner & Hoeft, 1996).

Birçok ülkede öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlar tarafından tercih edilmesi, cinsiyet rolü sosyalizasyonunun bir yansıması olarak mesleğin giderek kadınsallaşmasına yol açabilir. Bunun bir nedeni, toplumlar tarafından öğretmenliğin bir bakıma bakım almayı gerektiren bir meslek olarak algılanması ve ataerkil toplum yapısından dolayı erkeklerin bakım alan işlere uygun olmadığı düşünülmesi olabilir. Bu tip önyargılar toplum içindeki cinsiyet eşitsizliğini artıracak gibi öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve mesleki değerini düşürebilir (Erginer ve Saklan, 2020; Koyuncu-Şahin ve Çoban, 2019). Unutulmamalıdır ki öğretmenlik mesleği kendine ait; bilgi, beceri ve değerlere sahip profesyonel bir meslektir. Daha demokratik, daha adil ve eşitlikçi bir toplum yapılanması ve öğretmenlik mesleğinin daha profesyonel bir meslek olarak algılanması için eğitim kurumlarında kadın-erkek eşitliğinin sağlanmasına yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesinin önemi açıktır. Örneğin, özellikle liselerde öğrencilere öğretmenlik mesleğinin her iki cins için de daha çekici hale getirmeye yönelik rehberlik hizmetleri sunulabilir, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda öğretmenler ve aileler bilinçlendirilebilir.

Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi (2018) raporuna göre, Türkiye’de alt ve orta sosyo ekonomik düzeyde (SED) olan grupların oranı %83,2’dir. Bu anlamda öğretmen adaylarının çoğunluğunun alt ve orta SED gruplarından olması üzerinde durulması gereken diğer önemli bir noktadır. Yapılan araştırmalar SED’in insan yaşamında kişisel özellikler, değerler, hobiler, yaşam tarzı gibi birçok şeyi etkilediğini göstermektedir (Erkenekli, Uzun ve Gümüş, 2012). Bundan dolayı, bu kültürün Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanları tarafından çok yakından tanınması ve incelenmesi, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinde ve öğretmen eğitim programlarının önceliklerinin belirlenmesinde önemli olabilir. Düşük ve orta SED’ten gelen öğretmen adaylarının yine çoğunluğu düşük ve orta SED olan ailelerinin çocuklarına hizmet edecek oldukları düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının bu kültüre yönelik farkındalıklarının artırılması, ait oldukları kültürle daha sağlıklı iletişim kurmalarını kolaylaştıracağı gibi bu farkındalık kendilerinin de kişisel gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. “Köy Enstitüleri” örneği (bkz. Aydın, 2007) buna güzel bir örnek oluşturmaktadır. Ancak Türkiye’de öğretmen eğitim programlarının Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından merkezi olarak belirlenmesi, Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının özellikleri üzerine yapılacak çalışmaları zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, Eğitim Fakültelerine daha fazla özerklik verilmesi, ilgili konuda daha fazla araştırma yapılması ve uygulama çalışmalarının teşvik edilmesi etkili öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesini kolaylaştırabilir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının çoğunluğunun Anadolu lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Ayık, Özdemir ve Yavuz (2007) yaptıkları çalışmada bu bulguyu destekleyen



sonuçlara ulaşmışlar ve öğrenim görülen lise türünün öğrencilerin meslek seçimini etkilediğini bulmuşlardır. Anadolu liselerinin genel amacının öğrencileri öğrenim görmek istedikleri yüksek öğretim kurumlarına hazırlamak olduğu düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı değildir. Ayrıca bu çalışma bulgularına göre, öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerini ilk beş tercihlerinde bulundurmaları motivasyon açısından önemli görülse de üniversite giriş sınavından genellikle ortalama puan alan öğrenciler tarafından tercih edildiği de dikkate alınmalıdır.

Atak (2019) 2019 yılında, 376.000 civarında öğretmen adayının KPSS'ye girdiğini belirtmiştir (aktaran Deliveli ve Ar, 2021). Ancak 2019 yılında atanması yapılan öğretmen sayısı 41 bin 379 kişidir ve Sayıştaş Raporu'na göre, Türkiye'de öğretmen açığı 138 bin 393'tür (Bildircin, 2021). Bu rakamlar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik mezun-atama ve ihtiyaç dengesinin kurulamadığı görülmektedir. Eğitimin ve eğitimin bel kemiği olan öğretmenlerin toplum için önemi düşünüldüğünde, ihtiyaç, mezun ve atama dengesinin, niteliği artıracak şekilde yeni eğitim politikalarına ihtiyaç olduğu açıktır. Örneğin, yeterli öğretim elemanı olmayan Eğitim Fakültelerinin kapatılması ve Eğitim Fakültelerini alınacak öğrenci sayılarının azaltılması, Eğitim Fakültelerine üniversite giriş sınavlarından daha yüksek not alan öğrencilerin yerleştirilmesi için puan kotası (örneğin; sadece ilk elli ya da yüz bindeki öğrencilerin Eğitim Fakültesine yerleşmesi gibi) konması mezun-ihtiyaç-atama dengesini daha kolay kurulmasına katkı sağlayabilir. Böylece öğretmenlik mesleği yüksek puan alan öğrenciler tarafından daha çok tercih edilebilir.

### **Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Alan Seçimleri, Öğretmenliğe Yönelik Motivasyonları**

Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının üniversite tercihlerini, üniversite giriş sınavı puanları oldukça etkilemektedir. Ayrıca üniversitenin başkaları tarafından tavsiye edilmesi, üniversitenin özellikleri, üniversitenin öğrencinin yaşadığı yer olması ya da yaşadığı yere yakın olması, üniversitenin bulunduğu şehrin özellikleri, üniversitenin bulunduğu şehirde bir yakınının bulunması gibi nedenler üniversiteyi tercih etme nedenleri arasındadır. Alan yazınında öğrencilerin üniversite seçerken üniversitenin saygınlığının, aile ve arkadaş etkisinin, rehber öğretmenin yönlendirmesinin, eve uzaklığının, konaklama olanaklarının, burs ve iş olanaklarının, sınav sonuçlarının etkili olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Apaydın ve Seçkin-Kapucu, 2017; Bora, 2021; Yakar, Odabaş ve Gündeğer, 2016). Dolayısıyla üniversitelerin tanıtımlarını iyi yapmaları ve öğrencilere üniversitenin sosyal, fiziksel ve akademik olanaklarını objektif tanıtmaları, öğretmen adaylarının daha sağlıklı üniversite tercihinde bulunmalarını kolaylaştırabilir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (49.7%) üniversitede öğrenim görmek istedikleri alanı üniversite sınavına girmeden önce belirlediklerini gösterse de, adayların azımsanmayacak bir kısmı (44.6 %) tercihlerini üniversite sınavı açıklandıktan sonra aldıkları puana göre yapmaktadırlar. Ayrıca, öğretmen adaylarını öğrenim görmek istedikleri anabilim dalı tercih nedenleri sırasıyla alana ilgi, öğretmenliğe yönelik kişisel yeterlik algısı, üniversite giriş sınavından aldığı puan, meslekle ilgili yaşanan olumlu deneyimler, lisede okuduğu alan, sosyal çevrenin yönlendirmeleri, çocukları sevme ve çocuklarla vakit geçirmekten hoşlanma, mesleğe yönelik

algılar, mesleğin olanakları ve seçtiği anabilim dalıyla çift ana dal yapabilme imkanının olmasıdır. Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz (2012) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmaya katılanlar tarafından alana duyulan ilgi, alınan puan, kişisel özelliklerin alana uygunluğu ve bu araştırmadan farklı olarak iş bulma olanağının yüksekliği en öncelikli bölüm seçme nedeni olarak belirtilmiştir. Öğretmen adayları tarafından en çok belirtilen alana duyulan ilginin; mesleğe yönelik içsel, özgeci ve eğitsel motivasyonla ilişkili olmasından dolayı (Glutsch ve König, 2019) önemli görülse de üniversite sınavından alınan puanın alan seçmede de etkili olduğu görülmektedir. Aksu ve arkadaşları da (2010), benzer sonuçlara ulaşmışlar ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun mesleği isteyerek tercih etmelerine rağmen üniversite giriş sınavından alınan puanın mesleği seçmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Meslek seçimi, insan hayatında en önemli kararlardan birisidir. Kişilerin kendi kişisel özelliklerine uygun meslek seçmeleri onların psikolojik iyi oluşları ve kendilerini gerçekleştirmeleri ile doğrudan ilişkilidir (bkz. Yeşilyaprak, 2010). Bu nedenle, öğretmen adaylarının üniversiteden aldıkları sınav puanlarına göre alan seçmeleri, kendi kişisel özellikleri ile mesleğin özelliklerinin tam uyuşmamasına ve dolayısıyla hem akademik başarılarının hem de ilerideki yaşam doyumlarının olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Dolayısıyla özellikle kimlik gelişimi için önemli bir dönem olan lise yıllarında mesleki rehberlik çalışmalarına daha çok önem verilebilir. Öğrencilerin hem kendilerini hem meslekleri daha iyi tanıyabilecekleri psiko-eğitim programları düzenlenebilir.

Bu araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (45.9) öğretmen olmaya yönelik motivasyonları yüksektir. Öğretmen olma isteğinin kaynağına bakıldığında ilk dört sıradaki yüksek motivasyon kaynağının; öğretmeyi sevme ve isteme, kendini öğretmen olmak için yeterli hissetme, öğrencilere yardım etmeyi ve onları hayata hazırlamayı isteme ve önceki mesleğe yönelik yaşanan olumlu deneyimler olduğu görülmektedir. Watt ve diğerleri. (2012) dört farklı ülkenin (Avustralya, Almanya, Norveç ve Amerika) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ülkeler arası farklılıklara rağmen, dört ülkenin öğretmen adayları; içsel değer, algılanan öğretme yeterliliği, sosyal katkı sunma, gençler ve çocuklarla çalışmayı isteme ve olumlu önceki deneyimleri en yüksek motivasyon kaynağı olarak belirttikleri gözlenmiştir. Diğer benzer sonuçlara ulaşan araştırmaların yanı sıra (Goller ve diğerleri, 2019; McLean, Taylor ve Jimenez, 2019 ), Türkiye’de yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının en çok özgeci nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini ve daha sonra iş güvenliği, aile ile daha fazla zaman geçirme gibi nedenlerin daha sıklıkla rapor edildiği görülmüştür (Deniz, Doğan ve Şahin, 2018; Kılınç, Watt ve Richarson, 2012; Öztürk Akar, 2012). Bu farklılığın kaynağı her bir araştırmada farklı ölçme araçlarının kullanılması olabilir. Ayrıca bu farklılık, gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler arasındaki sosyo-kültürel ve ekonomik yapıdan kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Her ne kadar öğretmen adaylarının çoğunluğunun mesleğe yönelik yüksek motivasyonları olsa da öğretmen olma isteğinin kaynağının temelde öğretmeyi sevme-isteme ve öğretmeye yönelik

kendini yeterli hissetmekten kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının içsel ve özgeci motivasyonları onların profesyonel gelişimlerine farklı açılardan katkıda bulunsa da (Bruinsma ve Jansen, 2010; Han ve Yin; 2016; McLean, Taylor ve Jimenez, 2019; Watt ve Richarson, 2012), öğretmen adaylarının “öğretme” kavramına çok vurgu yapmaları, onların geleneksel eğitim anlayışına sahip olduklarının bir göstergesi olabilir. Öğretmen adaylarının sahip olduğu geleneksel eğitim anlayışı günümüzün gereksinim duyduğu öğrenen ve insan merkezli eğitim anlayışlarını anlamaları ve içselleştirmelerini zorlaştırabilir. Bundan dolayı öğretmen eğitim programlarının düzenlenmesinde öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarının dikkate alınması önemli görünmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada öğretmen adaylarının bazı özellikleri, üniversite ve anabilim dalı seçme nedenleri, öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri ve motivasyon kaynaklarını incelenmiştir. Etkili ve nitelikli öğretmenlerin öğrencilerin akademik ve kişisel gelişiminin yanı sıra, ülke gelişimine katkısı düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının özelliklerinin bilinmesi önemli görünmektedir. Bu çalışmanın bu anlamda alana katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca gelecek bilimsel çalışmalarda öğretmen adaylarının özelliklerinin farklı değişkenlerle incelenmesi hem nitel hem nicel olarak mesleğe yönelik motivasyonlarını etkileyen etkenler ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılmaya devam edilmesi, eğitim programları ve politikaları adına önemli veriler sunacaktır. Diğer yandan bu çalışma sadece bir Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Farklı Eğitim Fakültelerinde yapılacak çalışmalar bulgularımızın genellenebilirliğine katkı sağlayabilir.

**Etik Kurul Onayı:** Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu'nun 09/10/2019 tarih ve 93803232-622.02 sayılı kararı ile izin alınarak yapılmıştır.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

**Yazar Katkısı:** İlgili yazar makalenin hazırlanmasına ve gözden geçirilmesine katkıda bulunmuştur.

**Teşekkür:** "Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Boylamsal Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği" başlıklı proje kapsamında veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin toplanması sürecinde bu çalışmaya katkılarından dolayı proje ekibine en derin teşekkürlerimi sunarım (Prof. Dr. Erdiñ Duru, Prof. Dr. Murat Balkıs, Prof. Dr. Asuman Duatepe Paksu, Prof. Dr. Sevgi Özgüngör, Prof. Dr. Turan Paker, Prof. Dr. Yasin Doğan, Doç. Dr. Özen Yıldırım, Doç. Dr. Ahu Arıcıoğlu, Doç. Dr. Turgut Türkdogan, Dr. Öğretim Üyesi Ömür Kaya Kalkan, Dr. Öğretim Üyesi Gülten Yıldırım, Dr. Öğretim Üyesi Aykaç Karakaş, Dr. Öğretim Üyesi Emine Gaye Contay, Dr. Öğretim Üyesi Emel Sarıtaş, Öğretim Görevlisi Dr. Gülsüm Çatalbaş, Ar. Gör. Dr. Ulaş İliç).

## Kaynakça

Aksu, M., Demir, E. C., Daloğlu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010) Who are the future teachers in turkey? Characteristics of entering student-teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91–101.

- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3) , 283-297 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59486/854948>
- Apaydın, Ç. ve Seçkin-Kapucu, M. (2017). Üniversiteyi tercih etme, akademik itibar ve sosyal etkinlik arasındaki ilişki: Akdeniz ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi lisan öğrencileri örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 199-222. doi: 10.14527/kuey.2017.007
- Aydın, B.M. (2007). *Köy enstitüleri ve toplum kalkınması*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ayık, Y. Z., Özdemir, A. ve Yavuz, U. (2007). Lise türü ve mezuniyet başarısının kazanılan fakülte ile ilişkisinin veri madenciliği tekniği ile analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(2), 441-454.
- Bildircin, M. (2021). Öğretmen açığı 140 bine dayandı. Erişim: 05 Ocak 2021. <https://www.birgun.net/haber/ogretmen-acigi-140-bine-dayandi-349885>
- Bora, V. (2021). Eğitim Fakültesi tercihini etkileyen faktörler: Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2) , 65-71 . DOI: 10.47770/ukmead.930503
- Boyd, D. ve Arnold, M. L. (2000). Teachers' beliefs, antiracism, and moral education: Problems of intersection. *Journal of Moral Education*, 29(1), 23-45.
- Brookhard, S. M. ve Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60
- Bursal, M. ve Buldur, S. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ve geleceklere yönelik beklentileri: Karşılaştırmalı bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 351-376.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık (Orijinal Yayın Tarihi: 2011).
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer, London,
- Deliveli, K. ve Ar, T. (2021). Eğitim fakültesi mezunu olacağım!... Ne iş olsa yaparım!? *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (3) , 1529-1547 . DOI: 10.24315/tred.864862
- Deniz, S., Doğan, U. ve Şahin, N. (2018). Reasons of preservice teachers attending the pedagogical formation certificate program for choosing teaching as a profession. *Bartın University Journal of Faculty of Education* , 7 (1) , 132-146 . DOI: 10.14686/buefad.335442U.K.
- Deniz, K. Z., Ersin, T. Ü. R. E., Uysal, A., ve Akar, T. K. (2015). Determining socio-economic status variables through cluster analysis. *Elementary Education Online*, 14(1), 108-117.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New-York: Free Press.
- Eret-Orhan, E ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Erginer, A. ve Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 363-393 . DOI: 10.47615/issej.840163
- Erkenekli, M. , Uzun, Z. ve Gümüş, Ö. D. (2012). Sosyoekonomik Statü ve Sosyal Değerler İlişkisine Yönelik Bir İnceleme. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 11 (2) , 125-147 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/khosbd/issue/19223/204285>
- Freire, P., (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi* (5.baskı). (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, çev. ed). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glutsch, N. ve König, J. (2019) Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: does subject interest matter? *Journal of Education for Teaching*, 45:5, 494-510, DOI: 10.1080/02607476.2019.1674560
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. ve Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career: The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235-248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- Han, J. ve Yin, H. (2016) Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, 3:1,1-18, 1217819, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819
- Hattie, J.A.C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us*. ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
- Heinz, M. (2015) Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching, *Educational Research and Evaluation*, 21:3, 258-297, DOI: 10.1080/13803611.2015.1018278
- Kılcan, B., Keçe, M., Çepni, O. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Prospective teachers' reasons for choosing teaching as a profession. *Kastamonu Education Journal*, 22(1), 69-80.
- Kılınç, A., Watt, H.M.G. ve Richardson, P.W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- Korkut Owen, F. , Kepir, D. , Özdemir, S. , Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2013). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3) , 135-151 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17381/181529>

- Koyuncu-Şahin, M. ve Çoban, A. (2019). Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet üzerine yapılmış çalışmalara toplu bir bakış. *Journal of International Social Research*, 12(64), 587-599.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. ve Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Marjon Bruinsma, M ve Jansen, E.P.W.A. (2010) Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?, *European Journal of Teacher Education*, 33:2, 185-200, DOI: 10.1080/02619760903512927
- McLean, L., Taylor, M.ve Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>
- Odabaş, M. , Yakar, L. ve Gündeğer, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin üniversiteyi seçme nedenlerinin ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi (Hacettepe, Siirt ve Aksaray Üniversiteleri örneği) . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (38),189-201. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/24653/260761>
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning* (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey, Siman & Schuster.
- Öztürk-Akar, E. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 67e84.
- Patton MQ. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (M Bütün, SB Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Popkewitz, T. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology and potential. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 1-14
- Richardson, P.W. ve Watt, H. M. G. (2005). “I’ve decided to become a teacher”: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475–489. [doi:10.1016/j.tate.2005.03.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007)
- Richardson, P.W. ve Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27–56. [doi:10.1080/13598660500480290](https://doi.org/10.1080/13598660500480290)
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. Ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri*. ( Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Toplumsal Yapı araştırmaları programı. Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi. Erişim: 05 Ocak 2022. [https://tyap.net/mediaf/TUSES\\_Hakk%C4%B1nda.pdf](https://tyap.net/mediaf/TUSES_Hakk%C4%B1nda.pdf)

- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007) Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75:3, 167-202, DOI: 10.3200/JEXE.75.3.167-202
- Watt, H.M.G. ve Richardson, P.W. (2012) An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40:3, 185-197, DOI: 10.1080/1359866X.2012.700049
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. M .ve Hoeft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In J. Sikula (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp. 525-547). New York: Simon & Shuster MacMillan.



## Entrance Characteristics, Motivations, University and Field Choices of Teacher Candidates

Sibel DURU\*

• *Received:* 09.01.2022 • *Accepted:* 12.03.2022 • *Online First:* 12.03.2022

### Abstract

The aim of this study is to examine some demographic characteristics of first-year teacher candidates, the time and reasons for choosing the university and the department they will study, their motivation levels and motivation sources for being a teacher. Convergent parallel mixed research design was used in the research. 642 first-year teacher candidates participated in the quantitative dimension of the study and 602 first-year teacher candidates participated in the qualitative dimension. In the study, in order to specify some characteristics of the teacher candidates a demographic questionnaire was used, while an open-ended questionnaire was utilized to determine the time of and reasons for deciding on a university and a field, and to investigate their motivation levels and motivational factors. The results of the quantitative data analysis revealed that the teaching profession was mostly preferred by females in the 18-19 age range who spent most of their lives in districts. In addition, the teacher candidates came from families with low and middle socio-economic and educational levels. The majority of the teacher candidates were Anatolian high school graduates, put teaching in their top five in the university preference form and got average scores from the university exam. Various factors were effective in the university and field choices of the teacher candidates. While the university entrance exam score was the most influential factor for the selection of university, the preservice teachers' interest in the field they will study is the most influential factor for the selection of the department. Also, according to the research findings, the teacher candidates had a high level of motivation to be a teacher and their intrinsic motivation was more influential in their motivation level. The discussion of the findings is presented in the light of the literature.

**Keywords:** Teacher candidates, reasons for choosing teaching as a career, motivation

### Cited:

Duru, S.(2022). Entrance characteristics, motivations, university and field choices of teacher candidates. *Pamukkale University Journal of Education*, 56, 122-148.doi:10.9779.pauefd.1055525

\* Associate professor., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sduru@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8152-8610



## **Introduction**

The rapid changes in the information technologies in the 21st century have brought along scientific uncertainties. Moreover, together with globalization, cultural diversity has gained importance, and social and cultural complexity has dominated today's social world (Day, 1999). The scientific precision, predictability and controllability of the past has been replaced by uncertainty, cooperation, flexibility, and scepticism in the 21st century (Day, 1999; Popkewitz, 1994). As a result of these rapid changes and uncertainties, teachers are expected to carry out different missions. Nowadays, teachers are not expected to increase the knowledge of the children. Rather, the expectation from them is to support the emotional, social, and academic development of children and to provide opportunities that enable children to realize themselves in the long term, to fight for the elimination of inequalities in the society and social disadvantages experienced by different groups in educational environments, and to cope with the complexity and uncertainty of the 21st century (Boyd and Arnold; 2000; Dewey, 1916; Freire, 2003). Several studies have indicated that teachers who are qualified to undertake these responsibilities support the development of their students regardless of the conditions (Hattie, 2003; Aydın, 2007). These responsibilities expected from teachers are not only necessary to support the development of students in accordance with the requirements of the 21st century, but also to build a more democratic and more humane society and to increase their competitiveness in global markets in the long run (Heinz, 2015).

These expectations from teachers are also related to the quality of teacher education programs. As well as providing professional knowledge and skills, teacher education programs should promote the development of thinking skills such as reflective, critical and creative thinking skills, and social emotional skills such as empathy, cooperation, communication and self-efficacy, so that teacher candidates can cope with the complicated and uncertain responsibilities of the teaching profession. However, it is obviously essential to be cognizant of teacher candidates' characteristic features more closely in order to devise education programs that will support their professional development. Therefore, especially after the 1990s, the question of who choose teaching as a career and why they prefer this profession has become one of the important research topics (Han & Yin; 2016; Heinz, 2015). There are also several research studies conducted on this subject in Turkey (Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım & Kiraz, 2010; Aktürk, 2012; Bursal & Burdur, 2016; Çermik, Doğan & Şahin; 2010; Deniz, Doğan & Şahin 2018; Kılcan, Keçe, Çepni & Kılınç, 2014; Kılınç, Watt & Richarson 2012; Öztürk Akar, 2012). In addition, exploring the characteristics of teacher candidates and their reasons for choosing teaching as a career is also essential so as to design and develop effective teacher education programs and quality education policies (Yılmaz, 2013). Therefore, The aim of this study is to examine some demographic characteristics of first-year teacher candidates, the time and reasons for choosing the university and the department they will study, their motivation levels and motivation sources for being a teacher.

### **General Characteristics of Teacher Candidates Choosing Teaching as a Career**

Looking at the research studies conducted on who prefers teaching profession more as a career, it is seen that this it is mostly preferred by women (Aksu et al., 2010; Brookhart & Freeman, 1992; Kılınç, Watt & Richardson 2012; Richardson & Watt, 2005; Richardson & Watt, 2006; Watt and Richardson 2012; Zeichner and Hoeft, 1996). Especially, the rate of women who prefer pre-school and primary school teaching is quite high. Researchers suggest that the main reason for this is related to perceived gender roles in society. Likewise, although the age range of those who prefer the teaching profession is wide, the profession is mostly preferred by the younger generation. Generally, young people between the ages of 18-19 prefer the teaching profession (Aksu et al., 2010; Richardson and Watt, 2006).

Also, in many countries, the teaching profession is mostly preferred by the children of the families with a low and middle socio-economic status (SES) (Aksu et al., 2010; Brookhart & Freeman, 1992; Richardson & Watt, 2006; Zeichner & Hoeft, 1996). On the other hand, it is observed that a small number of teacher candidates who come from families with a high SES choose the profession mostly as the second option. In addition, teacher candidates coming from families with high socio-economic status desire to have a different job after graduation (Çermik, Doğan, & Şahin, 2010). In this context, it can be noted that the teaching profession is perceived as a more suitable profession for the children whose families have low and middle SES.

Studies investigating the educational status of teacher candidates' parents indicate that mothers of these prospective teachers are mostly primary and secondary school graduates, while their fathers are secondary and high school graduates (Aksu et al., 2010; Kılınç, Watt, & Richardson, 2012). It is also possible to come across research findings indicating that most of the mothers of the teacher candidates are housewives and are not engaged in any occupation. On the other hand, it is seen that their fathers are mostly civil servants and self-employed workers (Aksu et al., 2010; Kılınç, Watt and Richardson 2012).

Each country differs in their teacher education programs and admission requirements. Accordingly, the reasons why teacher candidates choose their programs and/or departments also differ. In Turkish context, although the majority of teacher candidates state that they have chosen the teaching profession in order to become a teacher, it is seen that the scores they get from the university entrance exam are also quite effective (Aksu et al, 2010; Aktürk, 2012; Kılcan et al, 2014).

In the light of the above-mentioned research findings, it can be concluded that the teaching profession is mostly preferred by female students and by those who are young and come from families with low and middle SES, whose mothers are primary or secondary school graduates and housewives, and whose fathers are secondary or high school graduates and mostly civil servants or partially self-employed workers.

As in the relationship between the desire for a teaching career and demographic variables, examining the motivation of teacher candidates to choose the profession can contribute to the process of obtaining a holistic picture. For this purpose, the next section focuses on the motivation of teacher candidates to choose the profession.

### **Teacher Candidates' Motivation for Teaching as a Career**

It is highly difficult to define motivation in exact terms. However, in its simplest form, we can define motivation as an internal state that directs our goals, time and energy to a specific task (Ormond, 1999). The factors that can motivate us to accomplish something include internal factors such as desire to fulfil it, getting satisfaction from doing it, having interest and curiosity towards that thing, or external factors such as reward-punishment that compels us to do it, or the outcomes we will obtain depending on the result of doing that thing (Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2000b)

Studies conducted have revealed that teacher candidates' motivation to choose teaching as a career affects their self-efficacy and learning process (Bruinsma and Jansen, 2010), attitudes, teaching behaviors (Aktürk, 2012), professional burnout, and psychological well-being (McLean, Taylor & Jimenez, 2019), commitment to the profession, during teacher education programs and later when they start the profession; (Han & Yin; 2016;; Watt & Richarson, 2012). As a consequence, researchers view the reasons that motivate teacher candidates to prefer the teaching profession as an essential characteristic of these prospective teachers. As mentioned earlier, especially after the 1990s, research on the factors that motivate students to choose teaching as a career has increased.

It has been observed that teacher candidates' reasons for choosing teaching as a career generally include intrinsic, extrinsic, and altruistic reasons (Brookhart & Freeman, 1992). Intrinsic reasons comprise reasons such as disposition for the profession, desire to work with children and adolescents, regarding the profession as the dream job, and having interest in and curiosity towards the field. Altruistic reasons are more service-oriented reasons such as contributing to other people and society and educating the next generation. Extrinsic reasons, on the other hand, involve the reasons such as finding a job easily, job security and daily working hours. Watt and Richardson (2007) extended the reasons why teacher candidates prefer the teaching profession based on expectancy–value theory. According to the researchers, the motivational reasons for teacher candidates to choose this profession are professional ability, intrinsic career value, fallback career, job security, time for family, job transferability, job opportunities such as long vacation periods or short working time, shaping the future of children and adolescents, enhancing social equality, making social contribution, working with children and adolescents, prior learning and teaching experiences and social influences.

Several studies conducted in various countries reveal that despite cultural differences between countries, teacher candidates choose teaching as a career for similar reasons (Goller et al., 2019; Heinz, 2015; Richarson & Watt, 2006; Lin, Shi, Wang, Zhang, & Hui, 2012; Watt et al., 2012). For instance, Watt et al. (2012), in their study with teacher candidates in Australia, the USA,

Germany and Norway, identified the primary reasons of all the teacher candidates for choosing teaching as a career as follows: perception of intrinsic career value, perceived professional competence, eagerness to make a social contribution, desire to work with children and adolescents, and positive previous learning and teaching experiences. On the other hand, job security, time for family, and desire to reduce social inequity were the secondary reasons for choosing teaching as a career while the effect of the social environment on choosing the profession was stated as the least influential factor. Goller et al. (2019) similarly stated that Finnish and German teacher candidates chose the teaching profession as a career for similar reasons such as their perception of intrinsic career value, their desire to work with children and young people and to contribute to society.

Although studies conducted in Turkey show similarities with the above-mentioned results, there are also some findings that are inconsistent with these in the literature. For example, Kılınc, Watt, and Richarson (2012), in their study with 1577 teacher candidates, found the most important reasons for teacher candidates to choose the teaching profession as the altruistic reasons such as desire to make a social contribution, shaping the future of children and youth and ensuring social equality, and job security. Deniz, Doğan and Şahin (2018) found in their study with teacher candidates who received formation education that the reasons including the desire to work with children and adolescents and job security were more effective compared to other reasons. On the other hand, considering the teacher candidates' reasons for choosing teaching as a career, Öztürk-Akar (2012) argued that the most effective motivational factors included first altruistic reasons such as making social contribution and shaping the lives of young people and children, and then the reasons such as time for family and job security as well as previous learning-teaching experiences. In another study conducted by Aksu et al. (2010) with 18,226 teacher candidates, although the majority of teacher candidates (51%) stated that they preferred this profession because they wanted to be a teacher, the score obtained from the university entrance exam (29%) and external reasons such as finding a job easily and working conditions (25%) were more often reported as the reasons for choosing teaching as a career.

Considering the literature review, the issue of who prefers teaching as a career and what motivational factors are effective in this preference still maintains its importance. In addition, examining the characteristics of teacher candidates and the reasons for choosing the profession from time to time is also necessary for the development and regulation of effective teacher education programs and quality education policies (Yılmaz, 2013). In addition, it is seen that studies related to the subject are mostly carried out with quantitative research methods or only with some demographic variables or only with more limited variables such as teacher candidates' motivation sources toward the teaching profession. This study, it was tried to obtain more comprehensive and more holistic information about first-grade teacher candidates. In other words, the aim of this study is to examine some demographic characteristics of the first-year teacher candidates studying at the Faculty of Education, how they select their university and field, and their motivation levels and motivational

factors to become a teacher as a part of the Project entitled as "A Longitudinal Research on Teacher Competencies: The Case of Pamukkale University", which was organized for the purpose of developing alternative education programs and evaluating the current education programs, with mixed method study.

### **Methodology**

This study is a part of the project entitled as "A Longitudinal Research on Teacher Competencies: The Case of Pamukkale University". Permission for the project was obtained from Pamukkale University Scientific Research and Publication Ethics Committee. In the project, with the purpose of examining different characteristics of teacher candidates, Mixed research method were used. Mixed research method is the use of qualitative and quantitative research methods together for the research problem (Creswell & Plano-Clark, 2015, p.6). The purpose of using the convergent parallel design in this research is to "synthesize the quantitative and qualitative results in a complementary way to fully understand a phenomenon and compare a large number of levels in a system" (Creswell & Plano-Clark, 2015, p. 84). The aim of the project is to examine the effects of teacher education programs on different characteristics of teacher candidates, such as critical thinking, communication, attitudes and motivation towards the profession, beliefs, and perceptions towards the profession, and to develop a training program. Because of the inadequacy of quantitative data collection tools, and the desire to reach rich data by allowing pre-service teachers to express themselves without any foresight and limitations (Patton, 2014, p. 21), it was preferred to use a mixed research method in the project. In addition, it was thought that the mixed research design would allow the effect of teacher education programs on different competencies of teacher candidates to be examined and the experiences of teacher candidates during the education process to be understood. This study was carried out with some of the data obtained in the project in order to understand the entry characteristics of teacher candidates.

### **Sample of the Study**

The sample of the study was comprised of the first-year teacher candidates studying at the Faculty of Education in Pamukkale University during 2019-2020 academic year. Parallel mixed sampling method was used in the study. Parallel mixed sampling is the use of "probabilistic sampling methods to obtain data for the quantitative series of the research and purposive sampling methods to obtain data for the qualitative series" and is applied independently of each other (Teddlie & Tashakkori, 2015, p. 224). In order to perform the study, a total of 705 teacher candidates consisting of 461 females and 244 males, who started education in the 2019-2020 academic year were tried to be reached. However, the demographic data of a total of 641 teacher candidates consisting of 425 females and 215 males were reached while qualitative data of 602 teacher candidates could be obtained. The ages of the participants ranged from 17 to 42, but the majority of the participants were in the 18-19 age range. Detailed information related to the sample of the study is presented in Table 1 in the findings section.

### **Data Collection Tools and Data Collection Process**

Within the scope of the project, the data were collected from the teacher candidates at different times both quantitatively and qualitatively through different data collection tools in order to identify the different characteristics of the teacher candidates. The reason for collecting qualitative data within the scope of the project was to obtain rich and detailed data by allowing the teacher candidates to write their own views and perceptions. All the data were collected from the teacher candidates by the project team during the lesson hours after obtaining the necessary permissions. In the first application, the teacher candidates were informed about the project, and they were reminded about the scope of the project in each application. All the teacher candidates participating in the study signed the informed consent form. It took approximately 30 minutes for the teacher candidates to respond to open-ended questions.

In the qualitative aspect of the study, six open-ended questions were developed by the project team in order to understand the opinions and motivations of the teacher candidates. “The purpose of collecting answers to open-ended questions is to give the researcher the opportunity to capture and understand other people's perspectives without the limitations and foresight of predetermined question categories” (Patton, 2014, p. 21). Due to the data density, the answers to three open-ended questions were analysed in this study. These questions are as follows:

When and how exactly did you decide on your choice of PAU Education Faculty?

When and how exactly did you decide on your choice of department?

If you would rate your desire to be a teacher on a scale of 1-10, how many points would you give yourself? Could you explain what this score means to you?

In addition, the teacher candidates' entry characteristics were examined with demographic variables. For this, a demographic questionnaire was formed for the data regarding the characteristics of teacher candidates such as gender, age, educational levels of parents, type of high school, the place of living where they spent most of their life, the order of departmental choice in the university preference form, and university entrance exam score. The demographic questionnaire was given to the teacher candidates in the first application of the quantitative research at the beginning of the project. In the subsequent data collection applications, the teacher candidates were only asked for their student numbers and the data were matched. On the other hand, the demographic data of 30 teacher candidates and qualitative data of 76 teacher candidates who participated in the qualitative research could not be reached because of incomplete markings. However, in order to avoid data loss, all the valid data were used in the analysis.

### **Data Analysis**

The data collected from teacher candidates were analysed both qualitatively and quantitatively. SPSS 26 package program was used for the analysis of the demographic variables and the data were analysed descriptively. Content analysis was performed for the answers to the open-ended questions. “The purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected

data (Yıldırım & Şimşek, 2005, p. 227). In this study, content analysis was used to scan similar words and concepts in the answers given by pre-service teachers to open-ended questions (Patton, 2014, p. 452) and to reach certain categories. Content analysis is also an effective analysis method in revealing the frequency of similar discourses. The data were pre-read for content analysis. In this stage, the data set was read and tried to be clarified; and the invalid answers of the teacher candidates were removed from the data set. In the second stage, pre-coding was performed. In the third, coding and categories were formed. Next, the fourth reading of the data was carried out one week after the analysis of each question, and then the coding and categories were reviewed. After the content analysis was completed, the data were digitized and entered into the SPSS program and finally the analysis was completed.

Furthermore, the motivational reasons of the teacher candidates were also subjected to thematic analysis after the content analysis. Thematic analysis can also be called pattern analysis, and the aim is to reach the patterns (themes) and sub-themes within the data (Glesne, 2013, p. 259; Patton, 2014, p. 452). After the first codes and categories were constituted in the content analysis, a literature review was carried out for thematic analysis, and the categories were reviewed and re-coded together with the themes. Each category was given a specific number, entered into SPSS and analysed as multiple responses.

Besides, no matter how they rated their desire to be a teacher, the motivation level of the teacher candidates who stated confidently that they wanted to be a teacher were coded as high. As stated by a pre-service teacher, "I would give 10. Being a teacher was my childhood dream, but I decided on my major in high school. That's why I would give a 10 if I evaluated my desire to be a teacher. Because I don't think I can do any other profession other than teaching. Knowing that we will do an internship makes me excited and happy" can be given as an example of a high level of motivation. The motivation level of those who wanted to perform the job but were afraid that they would not be able to do the job properly and who believed that they had a lot to learn and had features to improve were coded as medium. As an example of this, "I would give a score of 7" as indicated by a prospective teacher. "This score means that I am on a path that I have yet to progress on, and that teaching still scares me a little,"s/she said. On the other hand, the motivation levels of the teacher candidates who did not want to be a teacher in fact, who stated that they chose this profession as a career out of necessity and that their personal characteristics were not suitable for this profession were coded as low. As an example of low motivation, it can be given a teacher candidate' expression: "I would give 3. I really don't want to become a teacher after completing my education, but I don't see it as a nightmare either. The fact that I can't keep up my biological clock with the hours I need to study during my training life makes me think that I can't handle such a job. The codings were entered into the SPSS program as high, medium and low and then analysed. Finally, motivation levels and motivational factors are presented in the cross table.

## Findings

### Characteristics of Teacher Candidates

The teacher candidates participating in the study were first-year students studying at the following departments: Computer and Instructional Technologies (CIT), Science Education (SE), Mathematics Education (ME), Visual Arts Education (VAE), Music Education (MZE), Pre-school Education (PE), Primary School Education (PSE), Turkish Language Education (TLE), Social Studies Education (SSE), English Language Teaching (ELT), Special Education (SPE) and Psychological Counselling and Guidance (PCG). Table 1 presents the characteristics of the teacher candidates.

As is seen in Table 1, 425 (66.4%) of the teacher candidates were female and 215 (33.6%) were male. Although the ages of the teacher candidates varied between 17 and 42, the majority (72.5%) were between the ages of 18-19. 45.6% of the mothers of the participants were elementary school graduates, 18% were middle school graduates, and 17.2% were high school graduates while only 6.3% were university graduates. On the other hand, 33.1% of their fathers were primary school graduates, 23.2% were high school graduates, 20.6% were secondary school graduates and only 13.9% were university graduates. The teacher candidates spent most of their lives in districts (30.1%), big cities (26.6%) and cities (22.9%). It is seen that the majority of the families of the teacher candidates (77.4%) had a monthly income of 4000 TL or less.

In order to be placed in a university in Turkey, university candidates are required to take the university placement exams, which are organized as a standard test. The exam is administered in two stages. Candidates make their selection of university after the exam results are announced. In order to study at the Faculty of Education, candidates must pass through both stages. The lowest score that can be obtained from the second stage of the exam is 100 and the highest score is 500, and the school success point is added to this score.

Table 1. *Characteristics of the teacher candidates*

		DEPARTMENTS													Total	
		CIT	SE	ME	VAE	MZE	PE	PSE	TLE	SSE	ELT	SPE	PCG	N	%	
Gender	Female	3	40	31	21	10	69	47	27	38	62	26	51	425	<b>66,4</b>	
	Male	7	9	14	10	14	12	19	27	25	34	26	18	215	<b>33,6</b>	
	Total	<b>10</b>	<b>49</b>	<b>45</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>81</b>	<b>66</b>	<b>54</b>	<b>63</b>	<b>96</b>	<b>52</b>	<b>69</b>	<b>641</b>		
Age	17	1	3	3	1	1	0	1	3	0	2	2	0	17	<b>2,7</b>	
	18-19	3	39	79	39	17	46	28	57	22	40	48	39	457	<b>72,5</b>	
	20-25	5	7	10	5	2	29	18	8	2	18	14	13	131	<b>20,8</b>	
	26 and above	1	0	4	0	1	6	5	0	2	3	1	2	25	<b>4,0</b>	
Moth er's	Illiterate	1	4	3	1	2	14	7	2	6	0	12	5	57	<b>9,0</b>	
	Elementary	7	25	26	17	4	36	31	28	28	28	21	38	289	<b>45,6</b>	



	School														
	Middle School	0	10	5	6	4	11	13	13	14	16	7	15	114	<b>18,0</b>
	High School	1	8	6	3	3	13	11	7	11	31	8	7	109	<b>17,2</b>
	Associate degree	0	0	3	1	3	1	4	1	1	8	0	2	24	<b>3,8</b>
	University	1	2	2	3	5	2	1	3	3	12	4	2	40	<b>6,3</b>
	Master's degree	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	<b>0,2</b>
Father's Educational Level	Illiterate	0	0	1	0	0	5	0	0	1	0	6	0	13	<b>2,1</b>
	Elementary School	5	14	19	11	5	30	23	23	23	16	16	22	207	<b>33,1</b>
	Middle School	1	14	8	6	4	20	12	16	15	12	8	13	129	<b>20,6</b>
	High School	0	14	3	7	6	14	21	8	12	27	11	22	145	<b>23,2</b>
	Associate degree	0	3	2	3	2	3	4	2	1	10	3	3	36	<b>5,8</b>
	University	2	4	10	4	3	6	3	4	8	27	8	8	87	<b>13,9</b>
	Master's degree	1	0	1	0	1	0	1	0	0	3	0	1	8	<b>1,3</b>
	Doctorate Degree	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	<b>0,2</b>
	Place Of Living	Village	2	8	8	1	0	11	12	10	11	5	6	11	85
Town		0	3	3	2	0	8	8	3	5	3	3	5	43	<b>6,7</b>
District		5	21	14	9	4	19	27	13	18	23	18	21	192	<b>30,1</b>
City		1	9	13	7	5	22	13	11	7	29	16	13	146	<b>22,9</b>
Big city		2	8	7	12	12	21	7	17	22	36	9	17	170	<b>26,6</b>
Monthly Income	2000 and less	0	14	13	5	4	20	16	8	12	9	17	28	146	<b>27,5</b>
	2000-4000	7	20	12	10	6	39	24	21	26	45	21	34	265	<b>49,9</b>
	4000-6000	1	7	6	2	0	8	12	5	4	27	6	6	84	<b>15,8</b>
	6000-8000	0	1	2	1	0	0	0	4	1	7	1	1	18	<b>3,4</b>
	8000 and more	1	1	2	1	1	0	1	1	1	8	1	0	18	<b>3,4</b>
University Entrance Exam Score	100-200	0	0	0	8	5	0	0	0	0	0	0	0	13	<b>2,4</b>
	201-300	3	31	0	11	6	6	0	0	0	0	0	0	57	<b>10,4</b>
	301-350	2	4	0	0	0	2	40	1	2	2	0	2	55	<b>10,0</b>
	351-400	0	0	17	0	0	50	13	43	48	22	4	58	255	<b>46,4</b>
	401-450	0	0	28	0	0	14	2	3	1	70	47	0	165	<b>30,1</b>
	451-500	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	4	<b>0,7</b>
Order of The Department	1-5	5	16	34	3	4	54	21	32	16	54	40	32	311	<b>58,3</b>
	6-10	1	8	4	0	0	13	25	3	8	29	7	18	116	<b>21,8</b>
	11-15	0	8	1	0	0	2	6	0	8	12	2	11	50	<b>9,4</b>
	16-24	0	14	2	2	0	2	4	4	22	1	2	3	56	<b>10,5</b>

High school type	A.H.S	3	36	31	8	5	49	44	41	47	81	31	42	418	<b>67,1</b>
	V.H.S	2	4	0	6	3	12	3	2	2	2	4	2	42	<b>6,7</b>
	B.H.S	1	3	0	2	1	11	1	4	5	5	4	4	41	<b>6,5</b>
	OTHER	0	0	0	12	12	0	1	1	0	0	2	0	28	<b>4,5</b>
	S.S.H.S.	0	0	0	0	0	4	5	0	4	0	3	9	25	<b>4</b>
	S.H.S	1	4	12	0	0	0	4	0	0	0	2	1	24	<b>3,8</b>
	R.V.H.S	0	1	1	1	0	3	3	0	2	4	0	6	21	<b>3,5</b>
	T.H.S	1	1	1	0	0	0	1	0	1	4	3	1	13	<b>2,1</b>
	A.R.V.H.S	0	0	0	0	0	0	0	6	1	0	3	1	11	<b>1,8</b>

A.H.S: Anatolian High School; V.H.S: Vocational High School; B.H.S.: Basic High School; S.S.H.S.: Social Studies High School; S.H.S.: Science High School; R.V.H.S.: Religious Vocational High School; T.H.S.: Teacher High School; A.R.V.H.S.: Anatolian Religious Vocational High School

In this context, when the university entrance exam scores of the teacher candidates are examined, it is seen that they were placed in the university in the departments of CIT, Visual Art Education and Music Education with very low scores. It is also observed that 46.4% of the teacher candidates in the other departments were placed in the relevant departments of the Faculty of Education with a score between 351 and 400. The majority of the teacher candidates placed in the fields of English Language teaching and Special Education were placed in these departments with a score between 401 and 450.

Teacher candidates are allowed to list up to 24 choices according to their university entrance exam scores. The majority of the teacher candidates (58.3%) were placed in their current departments that had been listed in their first five choices. The rate of the teacher candidates placed with their last preferences was 10.5%. In addition, although there were students from different types of high schools who preferred teaching as a career, the majority of the teacher candidates (67.1%) graduated from Anatolian High Schools.

### **University and the Department Selections of Teacher Candidates**

According to the results of the content analysis performed for the valid answers of the teacher candidates, it was revealed that they decided on both the universities and the departments at which they wanted to study during their high school years, after the university exam scores were announced, according to the special talent test results, and during the additional placement and undergraduate transfer periods. As can be seen in Table 2, while the majority of the teacher candidates (77%) chose the university they wanted to study at after the university exam scores were announced, 49.7% of them reported that they made their department selections before taking the university entrance exam. Table 2 also demonstrates that 44.6% of the teacher candidates made their department selection according to the scores they got from the university entrance exam.

Table 2. Teacher Candidates' University and Department Decision Times

University Decision Time								Total	
During Process	Preference	Before process	Preference	Undergraduate transfer-additional placement periods	After talent tests	special			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
424	77.0	91	16.5	11	2.0	25	4.5	551	100
Department Decision Time									
During Process	Preference	Before process	Preference	Undergraduate transfer-additional placement periods	After talent tests	special			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
259	44.6	289	49.7	3	0.5	30	5.2	581	100

The analysis results of the multiple answers given by the teacher candidates regarding the reasons for selecting the university and department they wanted to study at are shown in Table 3. According to Table 3, it is seen that the most influential factor among the reasons for choosing the university was the scores obtained from the university entrance exam, while the most influential factor in the choice of the department was the interest in the department. The suggestions and encouragement of family, teachers, and acquaintances who graduated from or are still working at the university they intended to study at are among the reasons that affected the university selection. Also, the teacher candidates gathered information from the promotional videos of the universities, the trips to the universities, and other internet resources regarding the circumstances such as the academic staff of universities, Erasmus opportunities, dormitory facilities, campus facilities, social activities organized at the university, double major opportunities, and appointment conditions upon graduation, and taking these factors into account they tried to decide which university they would study at. The location of the university to be selected was also another effective factor; that is, the university is especially selected if it is in or near the candidate's own city (because of parents' not allowing the student to study elsewhere or avoiding any financial burden and student's not wanting to go to another city). The teacher candidates reported several reasons for selecting a university such as the characteristics of the city where the university is located (its being a quiet or cheap city, or its location features), having a relative at the university, having relatives living in the city where the university is located, vertical transfer facilities in the same university, intention to study at another faculty of the same university after graduating from there once, desire to change departments and desire to study in a place far from where they live.

Regarding the reasons for choosing the department they wanted to study at, the teacher candidates emphasized that in addition to the interest in the department, they desired to teach

someone something and that they believed their personal characteristics were suitable for this department. On the other hand, some teacher candidates reported that they had chosen the department for which they had sufficient scores as their second choice, since their exam scores were sufficient for that department but not for the faculty and department they actually wanted.

Table 3. *Teacher Candidates' Reasons to Choose the University and Department They Wanted to Study at*

<b>Reasons for Choosing University</b>	<b>Total</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>
Exam score	183	32.7
Recommendation & Advice	107	19.1
Research about university	97	17.4
University in the place of living	72	12.9
University close to the place of living	60	10.7
The qualities of the city where the university is located	18	3.2
A relative living in the city where the university is located	10	1.8
Vertical transfer	4	0.7
An intention of department change	2	0.4
University far from the place of living	2	0.4
<b>Reasons for choosing department</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Interest in the department	145	22.6
Perceived ability	113	17.6
Exam Score	66	10.3
Second option in the preference list	63	9.8
Recommendation & Advice	56	8.7
Experiences	56	8.7
Ideal Job	52	8.1
Working with children	33	5.1
Job opportunities	29	4.5
Perception of the profession	27	4.2
Double Major opportunity	3	0.5

Another factor that determined the career choices of the teacher candidates is observed to be their experiences. The source of these experiences includes the media (tedx talks, movies, books, and magazines), positive or negative experiences with their previous teachers, and previous education at a vocational high school in the relevant field. In addition, in the teacher candidates' department choice, the recommendations and advice of their immediate social circle (teachers, friends and relatives) to choose teaching as a career considering their personal characteristics suitable for this

field and profession were also found to be effective. The teacher candidates also noted that the fact that they love children and enjoy spending time with them had an impact on their decision. Other factors affecting the teacher candidates' department choice were perceptions of the profession such as perceiving teaching as an ideal and sacred profession rather than a desired department, believing in the possibility of developing the society, children, and adolescents through this profession, viewing teaching as a profession with ideal working conditions and a wide range of job opportunities, and possibility of doing a double major. Only 6.4% of the teacher candidates stressed that they chose the profession just because of the scores they got from the university exam without specifying any other criteria.

### Teacher Candidates' Motivation Levels and Motivational Factors

The teacher candidates' statements about their desire to be a teacher were coded as high, medium, and low motivation levels. The codes were entered and analysed in the SPSS statistical program. According to the results of the analysis, 54.2% (N=311) of the teacher candidates aspired to be a teacher very much. Although 35.4% (N= 203) desired to be a teacher, they had some hesitations. On the other hand, 10.5% (N=60) did not really want to be a teacher. Content and thematic analyses were conducted for the motivational factors of the teacher candidates, and the categories obtained as a result of the analyses were again numerically coded and entered into the SPSS statistical program and analysed multiple times. Table 4 displays the motivation levels of the teacher candidates and the motivational factors comparatively.

Looking at the motivational factors presented in Table 4, it is seen that the motivational factors are gathered around intrinsic, extrinsic, and altruistic reasons. While intrinsic career value, ability, perception of the profession, desire to work with young people and adolescents, and prior positive teaching and learning experiences were the intrinsic motivation factors, the extrinsic factors included fallback career (viewing the teaching profession as an alternative), working conditions of the teaching profession and perception of the teaching profession as a suitable profession for women. On the other hand, altruistic factors were desire to help students (people), guiding them appropriately, preparing them for life and contributing to society.

Table 4. *Teacher Candidates' Motivation Levels and Motivational Factors for the Teaching Profession*

Motivational Factor			Motivation Level			f	%
			High	Medium	Low		
Intrinsic	career value	Desire/Ambition to teach (Enjoying teaching)	184	24	0	208	31.0
		Hesitations, being unsure, not really wanting	0	11	11	22	3.3
	Ability	Sufficient perceived	70	18	3	91	13.6

		teaching ability						
		Insufficient	perceived	10	101	16	127	18.9
		teaching ability						
	Job Perception	Positive Job Perception		4	5	0	9	1.3
		Negative Job Perception		0	6	1	7	1.0
	Desire to work with children and adolescents			11	2	0	13	1.9
	Prior positive experiences			15	2	0	17	2.5
	Fallback Career			2	66	31	99	14.8
Extrinsic	Job opportunities	Positive Job opportunities		5	4	2	11	1.6
		Negative Job opportunities		7	12	2	21	3.1
	Role of gender			2	1	0	3	0.4
	Supporting students, guiding them, preparing them for life			30	6	0	36	5.4
Altruistic	Making contribution to society			6	1	0	7	1.0

It is seen that being interested in teaching and enjoying teaching as an intrinsic career value, which is one of the intrinsic factors, was a notable motivation source that was mentioned quite often. Nevertheless, especially the teacher candidates with medium and low motivation reported that they were not sure whether they really wanted the profession as a career and whether they made the right decision despite having chosen this profession. The teacher candidates' perceiving themselves as sufficient to fulfil the profession was another intrinsic motivation factors. On the other hand, as can be seen in Table 4, not feeling self-sufficient to perform this profession was one of the factors that reduced motivation. It is also noteworthy that positive and negative perception of the profession was another factor affecting intrinsic motivation. While the positive perception of the profession such as seeing it as a sacred profession by some teacher candidates affected the motivation levels positively, the fact that some teacher candidates believed that the teaching profession is regarded as a worthless and trivial profession by the society affected their motivation levels negatively. Being good with young people and children, desire to work with them, existence of someone who is a teacher in the family, having previous experience related to teaching (such as teaching someone something) and positive experiences with their own teachers were other motivational factors mentioned by the teacher candidates.

It can also be observed in Table 4 that extrinsic factors affected motivation levels more in the negative way. Considering teaching as a fallback career, especially when the sufficient scores are not obtained necessary for the education of the desired profession, seems to be a factor that reduces

motivation. Analysis results indicated that perceived job opportunities were another motivational factor. The perceived positive characteristics of teaching as a career such as its being a comfortable and safe job, additional work opportunities as well as the opportunity to work in private institutions positively affect the motivation towards the profession positively. On the other hand, limited appointment opportunities, low probability of finding a job, and the perception of the profession as tiring, difficult and monotonous were reported to have negative effects on the motivation levels. In addition, although few in number, three teacher candidates believe that the teaching profession is suitable specifically for women.

Table 4 demonstrates that altruistic factors also affect motivation positively, as in the case of intrinsic factors. Right after the reasons like enjoying teaching and feeling self-sufficient, the students with high motivation levels presented reasons such as the desire to touch a person's life, to prepare children and youth for life, to raise decent people in the society and to help them. In addition, the desire to contribute to the society and shape the society was mentioned as a motivational factor by the teacher candidates.

## **Discussion**

### **Characteristics of Teacher Candidates**

In this study, some characteristics of first-year teacher candidates studying at a faculty of education were examined. According to the results of the study, the teaching profession was mostly preferred by women, young people and people who have spent most of their lives in big cities and cities in general. In addition, it is seen that the teacher candidates were mostly children of families with middle and low income and educational level. From this point of view, it can be said that the teaching profession is mostly accepted by the children of families with low and middle socio-economic levels. These findings are similar to the results of some other studies (Aksu et al., 2010; Brookhart & Freeman, 1992; Deniz, Türe, Uysal & Akar, 2015; Kılınç, Watt & Richardson 2012; Eret-Orhan & Ok, 2014; Zeichner & Hoeft, 1996).

The fact that the teaching profession is preferred more by women in many countries may lead to a feminization of the profession as a reflection of gender role socialization. One reason for this may be the perception of teaching as a profession that requires caregiving in a way, and the view that men are not suitable for care-giving jobs in the patriarchal social structure. Such prejudices may increase gender inequality in society and reduce the status and professional value of the teaching profession, as well (Erginer & Saklan, 2020; Koyuncu-Şahin & Çoban, 2019). It should be kept in mind that the teaching profession is a profession that has the knowledge, skills, and values unique to it. The importance of developing education policies to ensure equality between men and women in educational institutions is obvious to construct a more democratic, more equitable and egalitarian society and to perceive the teaching profession as a more professional profession. For instance, guidance services can be provided especially to the high school students to make the teaching

profession more attractive for both genders, and teachers and families can be informed to create awareness towards gender mainstreaming.

According to the Turkish Socio-Economic Status Index report (2018), the rate of the groups with lower and middle socio-economic status (SES) in Turkey is 83.2%. In this sense, the fact that the majority of teacher candidates are from the lower and middle SES groups is another important point to be emphasized. Several studies show that SES affects many things in human life like personal characteristics, values, hobbies, and lifestyle (Erkenekli, Uzun, & Gümüş, 2012). Therefore, knowing and examining this culture very closely for the teaching staff in Education Faculties may be essential in the development of teacher candidates' education programs and in determining the priorities of teacher education programs. Considering that teacher candidates from low and middle SES will serve the children of families mostly from low and middle SES, increasing the awareness of pre-service teachers about this culture will make it easier for them to communicate with the culture they belong to, and this awareness may also positively affect their personal development. The example of "Village Institutes" (see Aydın, 2007) is a good example of this. However, the central determination of teacher education programs by the Higher Education Council (YÖK) in Turkey makes it difficult to study the characteristics of teacher candidates in Education Faculties. Therefore, giving more autonomy to the Faculties of Education, conducting more research on the relevant subject and encouraging practice studies can facilitate the development of effective teacher training programs.

According to the results of the study, it is also seen that the majority of teacher candidates were graduates of Anatolian high schools. Ayık, Özdemir, and Yavuz (2007) came up with the results supporting this finding in their study and they also found that high school education affects students' choice of profession. Considering that the general purpose of Anatolian high schools is to prepare students for the higher education institutions they want to study at, this result is not surprising. In addition, according to the findings of the present study, although including Education Faculties in their first five preferences is considered important in terms of the motivation of teacher candidates, it should also be taken into account that these faculties were generally preferred by students that had an average score at the university entrance exam.

Atak (2019) stated that around 376,000 teacher candidates took Public Personnel Selection Examination in 2019 in Turkey (as cited in Deliveli & Ar, 2021). However, the number of the teachers appointed in 2019 was 41,379, and according to the report of Turkish Court of Accounts, the teacher shortage in Turkey is 138,393 (Bildircin, 2021). When these figures are examined, it is seen that the balance between graduate-appointment and needs concerning the teaching profession cannot be established. Considering the importance of education and teachers, who are the backbone of education, for society, it is clear that new educational policies are needed to increase the quality of graduate-assignment and need balance. For instance, closing Education Faculties that do not have sufficient teaching staff and reducing the number of students to be admitted to the Faculties of



Education, establishing a higher score quota at the university entrance exams for the placement of students to Education Faculties (for example, placement of only the first fifty or one hundred thousand students in the Faculty of Education) may contribute to the establishment of the balance more easily. Thus, the teaching profession may be preferred more by students with high scores.

### **University and Field Choices of Teacher Candidates and their Motivation for Teaching as a Career**

According to the results of the study, university entrance exam scores of teacher candidates affect their university preferences considerably. In addition, reasons such as the recommendation of the university by others, the characteristics of the university, the university's being in or close to the city where the student lives, the characteristics of the city where the university is located, and the presence of a relative in the city where the university is located were among the reasons for choosing the university. In the literature, there are studies stating that the prestige of the university, the influence of family and friends, the guidance of the counsellor, the distance of the university from home, accommodation opportunities, scholarship and job opportunities, and exam results are effective when choosing a university (Apaydın & Seçkin-Kapucu, 2017; Bora, 2021; Yakar, Odabaş and Güngör, 2016). Therefore, good promotion of universities and their objective presentation of the university's social, physical and academic opportunities to students can facilitate teacher candidates in making healthier university choices.

Although this study reveals that the majority of the teacher candidates (49.7%) chose the field they wanted to study at the university before taking the university entrance exam, a substantial portion of the teacher candidates (44.6 %) made their choices according to their scores after the university exam results were announced. In addition, the reasons for choosing the department they wanted to study at were respectively interest in the field, perception of personal efficacy towards teaching, the score they got from the university entrance exam, positive experiences about the profession, the field they studied at high school, the guidance of the social environment, being good with children and enjoying spending time with children, perceptions towards the profession, the opportunities of the profession and the possibility of doing a double major with the department chosen. Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş, and Yılmaz (2012) reached similar results in their research studies. The interest in the field, the score obtained, the suitability of personal characteristics in the field, and unlike the present study, the high chance of finding a job were stated by the participants as the most important reasons for choosing the department. While the interest in the field which was mentioned by the teacher candidates the most is considered important because it is associated with intrinsic, altruistic and educational motivation towards the profession (Glutsch & König, 2019), it is seen that the score obtained from the university exam is also effective in choosing a field. Aksu et al. (2010) also reached similar results and stated that while most of the teacher candidates chose the profession willingly, the score obtained from the university entrance exam was effective in choosing the profession.

Choosing a profession is one of the most important decisions in human life. Choosing a profession suitable for the personal characteristics of a person is directly related to their psychological well-being and self-realization (see Yeşilyaprak, 2010). For this reason, the fact that the teacher candidates choose a field according to their university exam scores may cause their personal characteristics and the characteristics of the profession not to fully match, negatively affecting both their academic success and their future life satisfaction. Therefore, more importance can be given to vocational guidance studies especially in high school years, which is an important period for identity development. Psycho-educational programs can be organized where students can get to know themselves and the professions better.

The results of the present study also demonstrated that the majority of the teacher candidates (45.9) had a high level of motivation to become a teacher. When we look at the sources of the desire to be a teacher, the first four sources of motivation are as follows: the desire to teach, feeling sufficient to be a teacher, wanting to help students and prepare them for life, and prior positive experiences about the profession. Watts et al. (2012) reached similar results in their study with teacher candidates from four different countries (Australia, Germany, Norway and America). Despite the differences among countries, it was observed that the teacher candidates of four countries indicated that intrinsic value, perceived teaching efficacy, social contribution, willingness to work with young people and children, and positive prior experiences were the most important motivational factors. In addition to other studies that reached similar results (Goller et al., 2019; McLean, Taylor, & Jimenez, 2019), in the studies conducted in Turkey, prospective teachers mostly chose the teaching profession for altruistic reasons, and then job security, and spending more time with family were seen to be reported more frequently (Deniz, Doğan, & Şahin, 2018; Kılınc, Watt, & Richardson, 2012; Öztürk Akar, 2012). The source of this difference may be the use of different measurement tools in each study. In addition, this difference may be due to the socio-cultural and economic structure between developed and developing countries. Therefore, it can be said that cross-cultural comparative studies are needed.

Although the majority of the teacher candidates had high level of motivation for the profession, it is seen that the source of their desire to be a teacher is basically their love for teaching, their willingness to teach and feeling self-sufficient for teaching. Although teacher candidates' intrinsic and altruistic motivations contribute to their professional development in different ways (Bruinsma & Jansen, 2010; Han & Yin; 2016; McLean, Taylor & Jimenez, 2019; Watt & Richardson, 2012), their emphasizing the concept of "teaching" may be an indication that they have a traditional understanding of education. Teacher candidates' traditional understanding of education can make it difficult for them to understand and internalize the learner- and human-centered education understanding that is needed today. Therefore, it seems essential to consider the educational understanding of teacher candidates in the development of teacher education programs.

As a result, in the present study, some characteristics of the teacher candidates, their reasons for choosing a university and a department, their motivation levels and motivational factors were examined. Considering the contribution of effective and qualified teachers to the development of the country as well as the academic and personal development of students, it seems noteworthy to know the characteristics of teacher candidates who choose teaching as a career. This study is expected to contribute to the field in this sense. In addition, in future scientific studies, examination of teacher candidates' characteristics according to different variables and further investigation of the factors affecting their motivations for the profession through qualitative and quantitative techniques and the relationship between the variables will provide remarkable findings for education programs and policies. On the other hand, this study is limited to first-year students studying at only one Education Faculty. Studies to be conducted in different Education Faculties may contribute to the generalizability of the present findings.

**Ethics Committee Approval:** *This study was carried out with the permission of Pamukkale University Ethics Committee with the decision dated 09/10/2019 with the issue number 93803232-622.02.*

**Conflict of Interest** *The author declares that he has no conflict of interest.*

**Author Contribution** *The relevant author contributed to the preparation and revision of the article.*

**Acknowledgment:** *I would like to express my deepest gratitude to the project team (Prof. Dr. Erdinç Duru, Prof. Dr. Murat Balkıs, Prof. Dr. Asuman Duatepe Paksu, Prof. Dr. Sevgi Özgüngör, Prof. Dr. Turan Paker, Prof. Dr. Yasin Doğan, Assoc. Prof. Dr. Özen Yıldırım, Assoc. Prof. Dr. Ahi Arıcıoğlu, Assoc. Prof. Dr. Turgut Türkdoğan, Asst. Prof. Dr. Ömür Kaya Kalkan, Asst. Prof. Dr. Gülten Yıldırım, Asst. Prof. Dr. Aytaç Karakaş, Asst. Prof. Dr. Emine Gaye Çontay, Asst. Prof. Dr. Emel Sarıtaş, Lecturer Dr. Gülsüm Çatalbaş, Res. Asst. Dr. Ulaş İlic) for their contributions to this study in the process of developing data collection tools and collecting the data within the scope of the Project entitled "A Longitudinal Research on Teacher Competencies: The Case of Pamukkale University"*

## References

- Aksu, M., Demir, E. C., Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010) Who are the future teachers in turkey? Characteristics of entering student-teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91–101.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3) , 283-297 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59486/854948>

- Apaydın, Ç. & Seçkin-Kapucu, M. (2017). Üniversiteyi tercih etme, akademik itibar ve sosyal etkinlik arasındaki ilişki: Akdeniz ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi lisan öğrencileri örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 199-222. doi: 10.14527/kuey.2017.007
- Aydın, B.M. (2007). *Köy enstitüleri ve toplum kalkınması*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ayık, Y. Z., Özdemir, A., & Yavuz, U. (2007). Lise türü ve mezuniyet başarısının kazanılan fakülte ile ilişkisinin veri madenciliği tekniği ile analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(2), 441-454.
- Bildircin, M. (2021). Öğretmen açığı 140 bine dayandı. Erişim: 05 Ocak 2021. <https://www.birgun.net/haber/ogretmen-acigi-140-bine-dayandi-349885>
- Bora, V. (2021). Eğitim Fakültesi tercihini etkileyen faktörler: Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2) , 65-71 . DOI: 10.47770/ukmead.930503
- Boyd, D. & Arnold, M. L. (2000). Teachers' beliefs, antiracism, and moral education: Problems of intersecion. *Journal of Moral Education*, 29(1), 23-45.
- Brookhard, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60
- Bursal, M. & Buldur, S. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ve geleceklerine yönelik beklentileri: Karşılaştırmalı bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 351-376.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık (Orijinal Yayın Tarihi: 2011).
- Çermik, H., Doğan, B. & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer, London,
- Deliveli, K. & Ar, T. (2021). Eğitim fakültesi mezunu olacağım!... Ne iş olsa yaparım!? *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (3) , 1529-1547 . DOI: 10.24315/tred.864862
- Deniz, S. , Doğan, U. & Şahin, N. (2018). Reasons of preservice teachers attending the pedagogical formation certificate program for choosing teaching as a profession. *Bartın University Journal of Faculty of Education* , 7 (1) , 132-146 . DOI: 10.14686/buefad.335442U.K.
- Deniz, K. Z., Ersin, T. Ü. R. E., Uysal, A., & Akar, T. K. (2015). Determining socio-economic status variables through cluster analysis. *Elementary Education Online*, 14(1), 108-117.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New-York: Free Press.
- Eret-Orhan, E & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.

- Erginer, A. & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 363-393. DOI: 10.47615/issej.840163
- Erkenekli, M., Uzun, Z. & Gümüş, Ö. D. (2012). Sosyoekonomik Statü ve Sosyal Değerler İlişkisine Yönelik Bir İnceleme. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 125-147. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/khosbd/issue/19223/204285>
- Freire, P., (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi* (5.baskı). (D. Hattatoğlu & E. Özbek, çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy P. Yalçınoğlu, çev. ed). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glutsch, N. & König, J. (2019) Teacher candidates' motivations for choosing teaching as a career: does subject interest matter? *Journal of Education for Teaching*, 45:5, 494-510, DOI: 10.1080/02607476.2019.1674560
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D., & Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career: The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235-248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- Han, J. & Yin, H. (2016) Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, 3:1,1-18, 1217819, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819
- Hattie, J.A.C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us*. ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
- Heinz, M. (2015) Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching, *Educational Research and Evaluation*, 21:3, 258-297, DOI: 10.1080/13803611.2015.1018278
- Kılcan, B., Keçe, M., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2014). Prospective teachers' reasons for choosing teaching as a profession. *Kastamonu Education Journal*, 22(1), 69-80.
- Kılınç, A., Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- Korkut Owen, F., Kepir, D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. & Yılmaz, O. (2013). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 135-151. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17381/181529>
- Koyuncu-Şahin, M., & Çoban, A. (2019). Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet üzerine yapılmış çalışmalara toplu bir bakış. *Journal of International Social Research*, 12(64), 587-599.

- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Marjon Bruinsma, M & Jansen, E.P.W.A. (2010) Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?, *European Journal of Teacher Education*, 33:2, 185-200, DOI: 10.1080/02619760903512927
- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>
- Odabaş, M. , Yakar, L. & Gündeğer, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin üniversiteyi seçme nedenlerinin ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi (Hacettepe, Siirt ve Aksaray Üniversiteleri örneği) . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (38) , 189-201 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/24653/260761>
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning* (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey, Siman & Schuster.
- Öztürk-Akar, E. (2012). Motivations of Turkish teacher candidates to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 67e84.
- Patton MQ. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (M Bütün, SB Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Popkewitz, T. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology and potential. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 1-14
- Richardson, P.W., & Watt, H. M. G. (2005). “I’ve decided to become a teacher”: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475–489. doi:10.1016/j.tate.2005.03.007
- Richardson, P.W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27–56. doi:10.1080/13598660500480290
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri*. (Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Toplumsal Yapı araştırmaları programı. Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi. Erişim: 05 Ocak 2022. [https://tyap.net/mediaf/TUSES\\_Hakk%C4%B1nda.pdf](https://tyap.net/mediaf/TUSES_Hakk%C4%B1nda.pdf)
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007) Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75:3, 167-202, DOI: 10.3200/JEXE.75.3.167-202

- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2012) An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40:3, 185-197, DOI: 10.1080/1359866X.2012.700049
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. M., & Hoeft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In J. Sikula (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp. 525-547). New York: Simon & Shuster MacMillan.