



An Examination of the Relationship Between Teacher Candidates' Readiness for Teaching, Teaching Motivation, and Commitment to the Teaching Profession

Münevver Melis TEKİN ^a(ORCID ID - 0000-0002-3467-5781)

Ramazan KARATEPE ^{b*} (ORCID ID - 0000-0002-9137-204X)

Tuğba YANPAR ^c (ORCID ID - 0000-0002-0800-4802)

^a Ministry of National Education, Gaziantep/Türkiye

^b Mersin University, Faculty of Education, Mersin/Türkiye

^c Mersin University, Faculty of Education, Mersin/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1470921

Article history:

Received 19.04.2024

Revised 06.08.2024

Accepted 16.03.2025

Keywords:

Teaching Readiness,
Teaching Motivation,
Commitment to Teaching
Profession,
Structural Equation Model

Research Article

Abstract

This study was designed to examine the relationship between the teach candidates' readiness for teaching, teaching motivation and commitment to the teaching profession across different teacher training programs. The correlational survey, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample group consisted of 253 undergraduate students and 329 pedagogical formation students studying in separate departments of Mersin University's Faculty of Education in the course of the spring semester of the 2021-2022 academic year. The scales used in the research include 'Readiness for Teaching Scale', developed by Yıldırım and Kalman (2017), 'Teaching Motivation Scale', developed by Candan and Gencel (2015), and 'Dedication to the Teaching Profession Scale', developed by Yıldız (2020). The analysis of the research data was administered by using parametric test techniques, and Pearson correlation analysis was utilized in line with the research objectives. The relationships between readiness for teaching, teaching motivation, and commitment to the teaching profession were also evaluated by using structural equation modeling. According to the research results, teacher candidates demonstrated high levels of readiness for teaching, commitment to the teaching profession, and teaching motivation. A moderate positive correlation was identified among these variables. A moderate positive relationship was identified among these variables. The Structural Equation Model also established a significant model among these variables.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeyleri, Öğretme Motivasyonları ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.1470921

Makale Geçmişi:

Geliş 19.04.2024

Düzeltilme 06.08.2024

Kabul 16.03.2025

Anahtar Kelimeler:

Öğretmenliğe Hazır Olma,
Öğretme Motivasyonu,

Öz

Bu araştırma farklı öğretmen yetiştirme programlarında eğitim gören öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için tasarlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerindeki 253 lisans öğrencisi ile 329 pedagojik formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği", Candan ve Gencel (2015) tarafından geliştirilen "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ile Yıldız(2020) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği" dir. Araştırma verilerinin

^{b*} Corresponding Author: karatepe@mersin.edu.tr

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık,
Yapısal Eşitlik Modeli

Araştırma Makalesi

analizinde parametrik test tekniklerinden çalışmanın amacına uygun olarak pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Aynı zamanda öğretmenliğe hazır olma, öğretme motivasyonu ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma ve öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretme motivasyonları düzeyleri yüksek seviyede bulunmuştur. Bu değişkenler arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Yapısal Eşitli Modeli sonucunda da değişkenler arasında anlamlı bir model kurulmuştur.

Introduction

The phenomenon of education is a versatile and dynamic one that encompasses many functions. Education provides the process of humanization for individuals and serves as a driving force for social and economic development, as well as for changing social life (Yılmaz & Sarpkaya, 2010). Education is a complex process that lasts from birth to death, and generally, the development and progress of individuals and societies are achieved through education. One of the fundamental functions of education in today's conditions is to equip individuals with the knowledge and skills required by the 21st century and to enable them to adapt to their living environment and contemporary world in a productive, creative, open-minded, critical thinking, and qualified manner. The education system includes many components such as teachers, students, parents, administrators, and policymakers (Dadandı et al., 2016). The most important element in fulfilling the mentioned function of education is undoubtedly teachers. While education integrates individuals into society, teachers play an active role as the primary guides in this process, both in transferring knowledge and in fostering the personal development of students.

The act of teaching, which has been present since the beginning of human existence, has emerged as a profession and field of work with the increasing division of labor in society, and the teaching profession has been born (Çelik, 2010). The teaching profession is defined in the National Education Basic Law No. 1739 of 1973 as follows: "Teaching is a specialized profession that takes on the educational, teaching, and related teaching duties of the state." A teacher is a person who educates individuals to be always useful and productive for their family, society, and country, and teaching is the art of cultivating good individuals and good citizens (Vural, 2004). A teacher is a person who guides not only learning, but also learning how to learn, benefiting from knowledge, and obtaining knowledge from knowledge (Özyılmaz, 2021).

Teachers, who were referred to as the 'army of knowledge' by Atatürk, guide the learning process of students while also directing a generation. Henry Ward emphasized the importance of teachers for future generations with his quote, 'The influence of a teacher lasts for eternity, and they can never tell where their influence stops.' In the education process, which is crucial for the development of individuals, teachers are the determining and guiding factors beyond physical conditions, materials, and programs (Karataş, 2020).

The teaching profession, which is very important for societies, requires special expertise and skills, so those who enter this profession need to receive quality education and have competencies to fulfill their roles and responsibilities (Şişman, 2000). Competencies generally include knowledge, skills, and attitudes that are necessary and determinative for achieving the best performance in the profession. The general competencies of the teaching profession, determined by Ministry of National Education (2017), consist of three interrelated competency areas: "Professional Knowledge," "Professional Skills," and "Attitudes and Values," and there are 65 indicators of these competencies. The education teacher candidates receive is important in terms of enabling them to create behavioral changes related to their profession in the cognitive, affective, and behavioral domains (Karakaya et al., 2019).

The characteristics of teachers and the competencies they acquire during their education are crucial in cultivating qualified students and achieving quality school outcomes. Before entering the teaching profession, candidates learn both practical and theoretical knowledge, preparing them for the profession. For teachers to provide quality education, they must receive a quality education themselves.

Teacher education should not only include theoretical knowledge but also allow for more comprehensive and practical classroom experiences (Hollins, 2011), so they become better prepared for the profession. The concept of readiness to teach refers to the competencies and skills that teacher candidates possess during this process. Improving teacher readiness is a critical part of the professionalization of pre-service teachers (Huang et al., 2023), but acquiring these competencies is not possible without the efforts of teacher candidates. The level of readiness or the sense of being prepared for the teaching profession determines how well teacher candidates will handle the challenges they face in their careers and their level of success. At this point, the education teacher candidates receive strengthens their ability to cope with future challenges in the profession and positively influences their professional performance.

Teaching is a profession that encompasses many roles simultaneously. There are various classifications regarding the roles and responsibilities of teachers. These roles and responsibilities can generally be listed as teaching, managing, leading, instructing, mentoring, and entrepreneurship. The success or failure of teachers in the teaching process is often related to whether they fulfill these roles and responsibilities. The primary role of a teacher, the teaching role, involves carrying out the teaching-learning process by considering the needs and expectations of students and imparting the necessary knowledge and skills to them (Celep, 2005; Sünbül, 1996). In addition to being a transmitter of knowledge, the teacher must also manage the learning environment by supporting the cognitive and social development of students and enhancing the quality of instruction (Darling-Hammond, 2010). Besides competencies, teachers' various affective traits also impact the process. Teachers, who ensure that the teaching process is effective and efficient, must embrace their work, love their profession, strive for improvement, and have high motivation for this job. Education is a challenging and demanding career, and therefore, commitment and motivation are essential factors in alleviating the difficulties of the profession. The productivity and effectiveness of educators are determined by these factors, which, in turn, determine the overall quality of the teaching profession (Ma, 2022).

The teacher influences the emotions of students. If a teacher does not enjoy teaching, the students are unlikely to enjoy the education they receive. However, when a teacher loves their job, the students also tend to enjoy the education they receive. One of the factors that contributes to a teacher's love for their profession is motivation (Canlı & Karadağ, 2021). Teaching motivation can be briefly defined as the willingness and desire to engage in quality teaching (Michaelowa, 2002). Motivation not only encompasses the energy for learning, working effectively, and developing potential but also plays a significant role in fostering interest and enjoyment. Not every individual is motivated to teach in the same way. The factors that attract individuals to teaching, their interest in subjects, and the time they dedicate to participating in activities are all determined by their motivation (Sinclair, 2008).

Motivation is influenced by both intrinsic and extrinsic factors. Individuals with extrinsic motivation towards teaching are focused on reward expectancy and are influenced by external factors. On the other hand, teachers with intrinsic motivation towards teaching continue their work with more patience and personal satisfaction without any reward expectancy. For example, those who choose the teaching profession for their salary are externally motivated (Kauffman et al., 2011). Some teachers go to work energetically while others do not show this energy and do less than required, which is related to their motivation. It is stated that teachers' motivation affects the quality of their work, the time they dedicate to their work, and their willingness to work (Owens, 1998; cited in Candan & Gencel, 2015).

The effort put into teaching and the intensity of motivation are derived from individuals' intrinsic values in choosing and sustaining teaching. Teacher motivation is a key factor for effective teaching and student motivation (Han & Yin, 2016). As one of the pillars of the education process, teacher motivation is a direct factor that affects the quality of teaching and also plays an influential role in students' motivation. Motivating students for the learning and teaching process can only be possible with motivated teachers (Viseu et al., 2016).

Even if teachers fulfill their duties and responsibilities perfectly, a lack of motivation can disrupt the educational process and lead to significant gaps in students' development. In addition to its many

positive effects, high levels of motivation in teachers lead to greater commitment to their profession (Çelik, 2003; as cited in Ahraz, 2021). Teacher motivation directly affects the quality of teaching. Therefore, increasing teacher motivation will contribute to the success of both teachers and students (Bess, 1977). Teachers' engagement within the educational system, their teaching methods, the tools they use, and their approaches to students are all influenced by their internal commitment to the profession. Commitment is a critical characteristic for any profession, and it is a significant need in the teaching profession. Continuing personal and professional development is crucial for teachers to maintain their professional commitment (Day & Gu, 2009). A teacher who is dedicated and genuinely committed to their profession will always seek ways to contribute to their students with new ideas. They are passionate and enthusiastic about learning and teaching. This directly impacts students' academic success and personal development. For teachers to progress in alignment with the needs of a changing and developing world, ensuring the success of themselves, their students, and their educational institutions requires professional commitment. Through their enthusiasm, dedication, motivation, and commitment, teachers will make a difference and gain an innovative perspective (Çelik & Yıldız, 2017).

Professional commitment is an important factor that motivates teachers towards their job, increases their effectiveness, and provides them with job satisfaction. People who are committed to their profession make intense efforts to perform their duties while demonstrating a high level of belief in the goals and values of the organization they are a part of. Through professional commitment, individuals feel a sense of belonging to the organization they work for, which leads to high performance. Teachers who embrace their profession, take pride in being a member of it, and prioritize professional ethical values possess the fundamental qualities of the profession. They value their work, make efforts for their professional development, and hold professional values related to their profession (Yıldız, 2020).

Those who demonstrate high levels of commitment focus more on the meaning of the profession than its economic aspect, and they are intrinsically motivated. These individuals find fulfillment in performing the profession itself and in the successful outcomes it brings (Vural, 2004). Teachers' commitment to their profession is reflected in the dedication they bring to their work and their perceptions of it. Furthermore, those with intrinsic commitment have higher levels of job satisfaction and tend to remain in the profession longer (Watt & Richardson, 2008). Teachers who are not committed to their profession and perceive it merely as a source of income, without a genuine passion for their work, pose a threat to the future of a profession as complex and impactful as teaching. This is because someone who does not love their profession is unlikely to meet its requirements successfully (Özoğlu & Ege, 2018; as cited in Yıldız, 2020). Individuals committed to their profession aim to fulfill the roles assigned to them in the best possible way. An effective and dedicated teacher must be committed to all aspects of the teaching profession. They embrace the principles and requirements of the profession, adhere to rules and regulations, and prioritize students' interests, needs, and desires. In their free time, they help students and contribute to their academic and personal development. These teachers are also lifelong learners, determined to seize opportunities for learning (Butucha, 2013; as cited in Kozikoğlu & Özcanlı, 2020). Motivation and commitment are crucial determinants of teachers' career success and the quality of instruction (Han & Yin, 2016; Hong, 2012; Ryan & Deci, 2000). Increasing teachers' commitment to their profession enhances their self-efficacy. Teachers with high levels of commitment and self-efficacy have greater confidence in classroom management, instructional practices, and student achievement (Chesnut & Burley, 2015).

Until 1982, teacher training and employment duties in Turkey were carried out by the Ministry of National Education. With the Higher Education Law of 1982, all higher education institutions that train teachers were affiliated with universities under the supervision and control of the Council of Higher Education. Thus, the task of training teachers was given to universities (Özyılmaz, 2021). Various practices and policies implemented to meet the need for teachers could not eliminate the teacher shortage, and therefore, various certificate programs have been opened for those who are not graduates of education faculties to become teachers at different times (Dündar & Karaca, 2013). The

framework principles and procedures for the pedagogical formation training certificate program were developed by the Council of Higher Education on 20.02.2014 and were last updated on 27.09.2021 (Council of Higher Education, 2021). The competencies, emotions, thoughts, and behavioral tendencies of teachers—who are of utmost importance for the future of society—cannot be fully predicted as a result of these two different teacher training practices. Teachers who are committed to their profession, have teaching motivation, and are prepared for the profession will enhance the quality of both the profession and education, contributing to the country in every sense.

Upon reviewing the relevant literature, numerous studies have been conducted on teacher education programs and teacher candidates. However, no study has been found that examines the readiness for teaching, teaching motivation, and commitment to the teaching profession among education faculty students and pedagogical formation students, while also focusing on the relationship between these variables. For example, Ulubey et al.(2018) examined the impact of the pedagogical formation certification program on teacher identity, Bakaç and Özen (2017) explored the relationship between pedagogical formation students' attitudes toward the profession and their self-efficacy beliefs, and Altinkurt et al.(2014) investigated the motivation of pedagogical formation students toward the profession. Karakaya et al.(2019) studied the readiness of teacher candidates for the profession, while Dikmen and Tuncer (2021) examined teacher candidates' levels of depression, teaching motivation, and attitudes toward the teaching profession. Akhan and Kaymak (2021) analyzed the impact of teaching practices on teaching motivation, and Boran and Yelken (2018) examined the effective teaching levels and professional sensitivities of education faculty and pedagogical formation students. Gün and Turabik (2019) focused on the relationship between teacher candidates' teaching motivation and self-concept, while Patrick and others (2023) discussed teacher training processes in their report, examining the factors that affect the quality of teacher readiness. Similarly, Wilson and Kelley (2022) explored teacher training processes in their report, offering a comprehensive analysis of teacher candidates' qualities. Çimen (2016) investigated the predictive power of pedagogical formation students' communication skills and professional motivation on their attitudes toward the profession. Karakiş (2021) explored the relationship between teacher candidates' professional commitment, career development aspirations, and motivation toward the profession. Heinz (2015) examined teacher candidates' motivations for choosing the teaching profession and their levels of commitment to it, while Mossafaie and others (2024) compiled studies on teachers' self-efficacy and found that teaching motivation is linked to self-efficacy. Kırbaç and Kaya (2023) examined the relationship between teachers' teaching motivation and professional dedication, and Huang et al.(2023) analyzed the impact of pre-service teaching readiness and teaching motivation. A review of the literature reveals that no study has focused on the relationship between these variables using a Structural Equation Modeling approach. This study aims to fill that gap in literature.

Purpose and Importance of Research

This study aims to examine the levels of readiness for teaching, teaching motivation, and commitment to the teaching profession among teacher candidates trained in two different program types, and to uncover the relationship between these variables. Additionally, a Structural Equation Model (SEM) has been established to explain the relationship between readiness for teaching, teaching motivation, and commitment to the teaching profession. This aims to provide an in-depth examination of the variables that contribute to the professional development of teacher candidates. Teacher motivation, commitment to the profession, and levels of readiness among teachers are directly connected to the education system and students' academic success (Boyd et al., 2007; Heinz, 2015). From this perspective, the study aims to offer a different viewpoint for improving teacher education programs. The findings obtained from the research can help evaluate educational policies and contribute to future policies. Furthermore, identifying the commitment, teaching motivation, and readiness levels of teacher candidates can assist in understanding the needs in these areas.

Research Problems

1. What are the levels of Teaching Motivation, Commitment to the Teaching Profession, and Readiness for Teaching among teacher candidates?
2. Is there a relationship between Teaching Motivation, Commitment to the Teaching Profession, and Readiness for Teaching and their sub-scales among teacher candidates?
3. What is the YEM model established between Teaching Motivation, Readiness for Teaching, and Commitment to the Teaching Profession?

Method

Research Model

This study utilizes a relational survey model. In a relational survey model, the relationship between two or more variables is examined without any intervention in these variables. The focus of this model is to investigate whether the variables change together and, if there is a change, how that change occurs (Büyüköztürk et al., 2021; Seçer, 2017). In this research, the relational survey model, one of the quantitative research methods, is preferred to determine the level of readiness, teaching motivation, and commitment of teacher candidates. Additionally, the relationships between readiness for teaching, teaching motivation, and commitment to the profession are analyzed using Structural Equation Modeling (SEM). SEM enables analysis of relationships between variables. One difference and advantage of SEM over other methods is its capacity to estimate and test relationships between structures. Unlike traditional regression models, SEM takes measurement errors into account and focuses on the degree to which the observed and measured variables represent the underlying latent structure that is not directly observable and measurable (Bowen & Guo, 2011).

Study Group

The study population consists of the final year students at Mersin University Faculty of Education and the teacher candidates enrolled in Mersin University Pedagogical Formation Certificate Program during the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 607 teacher candidates accessible from this population. The research sample was determined by the simple random sampling method, which is one of the non-probability sampling methods. The simple random sampling method, which gives an equal chance of selection to each sampling unit, is the best way to select a representative sample (Büyüköztürk et al., 2021). The demographic characteristics of the study group are given in Table 1.

Table 1

Distribution of Study Group according to Demographic Variables

Variables		F	%
Gender	Female	436	74.9
	Male	146	25.1
	Total	582	100
Program Type	Pedagogical Formation	329	56.5
	Education Faculty	253	43.5
	Total	582	100

When the distribution of the study group is examined, it is seen that the number of female teacher candidates is 436 (74.9%) and the number of male teacher candidates is 146 (25.1%) according to the gender variable. According to the program type variable, 329 (56.5%) are studying in the pedagogical formation program, while 253 (43.5%) are studying in the education faculty.

Data Collection Tools

In the conducted study, 'Teacher Readiness Scale' developed by Yıldırım and Kalman (2017), 'Teaching Motivation Scale' developed by Candan and Gencel (2015), and 'Teacher Professional Commitment Scale' developed by Yıldız (2020) were used as data collection instruments. Permission was obtained from the authors via e-mail for the use of all three scales. Additionally, a 3-item personal information form was used to determine some demographic characteristics of teacher candidates.

Readiness for Teaching Scale: The scale consists of 20 items and four sub-dimensions developed by Yıldırım and Kalman (2017): effective learning environment, instructional design, techno pedagogical competence and understanding the learner. The scale does not include negatively worded statements and is designed in a five-point Likert format, with a scoring range of "1: Very inadequate, 5: Very adequate". A minimum of 1 and a maximum of 5 points can be obtained from each item, and a minimum of 20 and a maximum of 100 points can be obtained in total. It is thought that people who score high on this scale have higher levels of readiness for the teaching profession than people who score low. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale is 0.92, indicating a high level of reliability.

Teaching Motivation Scale: The scale consists of 12 items and two sub-dimensions developed by Candan and Gencel: intrinsic motivation and extrinsic motivation. The scale does not include negatively worded statements and is designed in a six-point Likert format with a scoring range of "1: Strongly disagree, 2: Disagree, 3: Somewhat disagree, 4: Somewhat agree, 5: Agree and 6: strongly agree". The minimum score that can be obtained from the scale is 12, and the maximum score is 72. The motivation level of those with high scores on this scale is higher than those with low scores. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale is 0.92, indicating a high level of reliability.

Commitment to the Teaching Profession Scale: The scale consists of 33 items and four sub-dimensions developed by Yıldız (2020): professional identity, professional values, professional effort and professional dedication. The scale does not include negatively worded statements and items 6, 12, 14 and 15 of the scale are scored in a five-point Likert format. The scoring range is "1: Strongly disagree, 2: Disagree, 3: Neutral, 4: Agree, and 5: Strongly agree." The highest score that can be obtained from the scale is 165 and the lowest score is 33. A high score from this scale indicates a high level of commitment to the teaching profession. The Cronbach's alpha coefficient of the scale is 0.93, indicating a high level of reliability.

Data Collection and Analysis

The research data was collected from the final year students at Mersin University's Faculty of Education and teacher candidates who continue their education in Mersin University Pedagogical Formation Certificate Program in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The scales were applied to the teacher candidates by the researchers in the classroom, and necessary information regarding the research scope was provided before the distribution of the scales. It was stated that the data collected would be used only within the scope of the research and the data was collected on a voluntary basis. Teacher candidates were instructed to provide sincere and accurate answers to the questions in order for the data to be valid and reliable. The Readiness for Teaching Scale, Teaching Motivation Scale, and Teacher Professional Commitment Scale were simultaneously applied in written form in the research. Ethics committee approval was obtained for the conduct of the research.

After the data collection process of the research was completed, the data was analyzed with the SPSS 25.0 package program and LISREL. The reverse items in the scales were corrected before the analysis. Descriptive statistics and correlation was analyzed with the SPSS. Nonlinear relationships between readiness for teaching, teaching motivation, and professional commitment were examined with SEM and analyzed with the LISREL program.

Limitations

This research is limited to final-year students studying at the Faculty of Education at Mersin University during the spring semester of the 2021-2022 academic year, as well as students enrolled in the Pedagogical Formation Certificate Program at Mersin University.

Findings

Findings related to the sub-problems of the research are included in this section.

Findings Related to the First Sub-Problem

The means of the subscales and the whole scale of the Teacher Readiness Scale for teacher candidates are given in Table 2, the means of the subscales and the whole scale of the Teaching Motivation Scale are given in Table 3, and the means of the subscales and the whole scale of the Teacher Professional Commitment Scale are given in Table 4.

Table 2

Mean Scores of the Sub-dimensions of the Teacher Readiness Scale and the Overall Scale

Sub-dimensions	N	$\bar{x}$	Ss
Effective Learning Environment	582	4.07	.66
Designing the Teaching Process	582	4.19	.62
Techno pedagogical Competence	582	4.19	.65
Understanding the Learner	582	4.03	.70
Readiness for Teaching	582	4.12	.57

According to Table 2, it can be seen that the sub-dimensions of the Effective Learning Environment dimension ($\bar{x}$ = 4.12, Ss= 0.66), the Instructional Process Design dimension ($\bar{x}$ = 4.19, Ss= 0.62), and the Techno pedagogical Competence dimension ($\bar{x}$ = 4.19, Ss= 0.65) of the Teacher Readiness Scale of teacher candidates are at a high level, while the Learner Understanding dimension ($\bar{x}$ = 4.03, Ss= 0.70) is at a slightly lower level. It is also observed that the overall average score of the scale is ($\bar{x}$ = 4.12, Ss= 0.57). Based on these results, it can be concluded that the teacher candidates' level of readiness for teaching has been found to be high.

Table 3

Mean Scores of the Sub-dimensions of the Teaching Motivation Scale and the Overall Scale

Sub Dimensions and the Overall Scale	N	$\bar{x}$	Ss
Inner Motivation	582	3.91	.90
External Motivation	582	3.79	.97
Teaching Motivation Scale	582	3.85	.87

According to Table 3, it can be seen that the average of the sub-dimensions of the Teaching Motivation Scale of teacher candidates indicates that the level of the Inner Motivation dimension ($\bar{x}$ = 3.91, Ss= 0.90) is at a higher level than the External Motivation dimension ($\bar{x}$ = 3.79, Ss= 0.97). The general average of the scale is ($\bar{x}$ = 3.85, Ss= 0.87). Therefore, it can be said that the level of teaching motivation of teacher candidates is at a high level.

Table 4*Mean Scores of the Sub-dimensions of the Teacher Commitment Scale and the Overall Scale*

Sub Dimensions and the Overall Scale	N	$\bar{x}$	Ss
Professional Identity	582	3.56	.88
Professional Values	582	4.47	.64
Professional Effort	582	4.09	.68
Professional Dedication	582	4.15	.66
Teacher Commitment Scale	582	4.07	.58

According to Table 4, it can be seen that the average of the sub-dimensions of the Teacher Commitment Scale for teacher candidates is at the level of Professional Identity dimension ($\bar{x}=3.56$, $Ss=0.88$), at the level of Professional Values dimension ($\bar{x}=4.47$, $Ss=0.64$), at the level of Professional Effort dimension ($\bar{x}=4.09$, $Ss=0.68$), and at the level of the last dimension, Professional Dedication ($\bar{x}=4.15$, $Ss=0.66$). The general average of the scale is at the level of ($\bar{x}=4.07$, $Ss=0.58$). Therefore, it can be said that teacher candidates have a high level of commitment to the teaching profession.

Findings Related to Second Problem

Pearson correlation analysis was performed in order to determine the relationships between teacher candidates' teaching motivation scores, their scores on their commitment to the teaching profession and their readiness to be a teacher, and the findings are given in Table 5.

Table 5

The Correlation Results between Teaching Motivation Scale, Teacher Commitment Scale, Teacher Readiness Scale

Scale	1	2	3
Teaching Motivation Scale (1)	1		
Teacher Commitment Scale (2)	.509**	1	
Teacher Readiness Scale (3)	.303**	.560**	1

Note: (1) Teaching Motivation Scale (2) Teacher Commitment Scale (3) Teacher Readiness Scale

A moderate positive and statistically significant correlation is found between teacher candidates' teaching motivation and their commitment to the teaching profession ($r=0.509$), as well as between their commitment to the profession and their readiness for teaching ($r=0.560$). Additionally, a moderate positive and statistically significant correlation exists between their readiness for teaching and teaching motivation ($r=0.303$). The findings indicate a positive interrelationship among the three variables, where an increase in one variable corresponds to an increase in the others. The correlations between the sub-scales are detailed in Table 6.

Table 6

Correlation Results between Sub-dimensions of Teaching Motivation Scale, Teacher Commitment Scale, and Teacher Readiness Scale

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) IM	1									
(2) EM	.737**	1								
(3) PI	.603**	.389**	1							
(4) PV	.319**	.221**	.459**	1						
(5) PE	.474**	.324**	.604**	.529**	1					
(6) PD	.417**	.283**	.500**	.512**	.699**	1				
(7) ELE	.319**	.212**	.361**	.324**	.496**	.476**	1			
(8) DTP	.254**	.150**	.366**	.333**	.513**	.473**	.729	1		
(9) TC	.280**	.197**	.333**	.281**	.465**	.450**	.670**	.752**	1	
(10) UL	.325**	.237**	.347**	.347**	.469**	.426**	.680**	.629**	.625**	1

Note: (1) Inner Motivation (2) External Motivation (3) Professional Identity (4) Professional Values (5) Professional Effort (6) Professional Dedication (7) Effective Learning Environment (8) Designing the Teaching Process (9) Technopedagogical Competence (10) Understanding the Learner

When the table is examined, positive and moderate relations were determined between the sub-dimensions. When we look at the high relationships between these relationships, we found relationships at the level of ($r = .603$) between Inner Motivation and Vocational Identity, between Vocational Effort and Designing the Instructional Process ($r = .513$), and between Vocational Effort and Effective Learning Environment ($r = .499$).

Findings Related to Third Problem

The findings related to the sixth sub-problem of the study are as follows: The YEM model established between Teaching Motivation, Readiness for Teaching, and Commitment to the Teaching Profession has been examined. The following hypothesis was tested to establish this model:

Hypothesis: There is an equality model between Teaching Motivation, Readiness for Teaching, and Commitment to the Teaching Profession.

Figure 1

Prediction Values For The Model

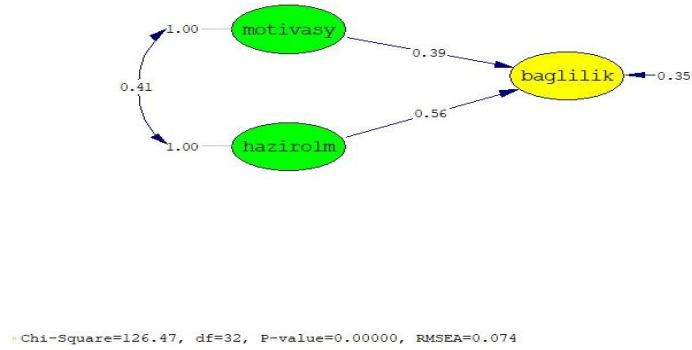


Figure 2

T-Values For The Model

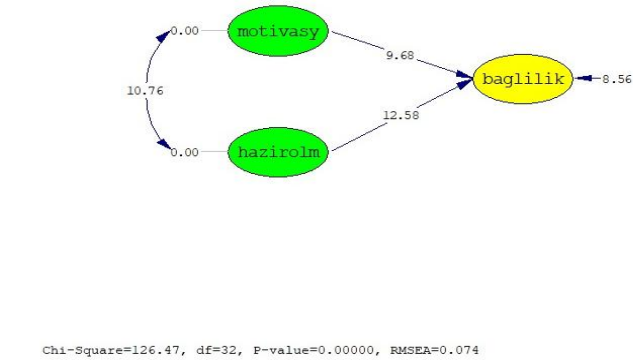


Table 7

Fit Values for the Model

χ^2/df	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI	RMR	GFI
126.47/32= 3.95	0.074	0.98	0.98	0.99	0.99	0.024	0.95

When the model is examined, it is found that Teaching Motivation, Readiness for Teaching Profession, and Commitment to Teaching Profession positively predict Teacher Commitment. Teaching Motivation explains Teacher Commitment at a level of 0.39, while Readiness for Teaching Profession explains it at a level of 0.56. When the t-values of the model are examined, it is seen that the parameter values are significant at the 0.01 level due to exceeding 2.56. When the fit indices of the model are examined, it is seen that the χ^2 value is 126.47 and df value is 32. Dividing these values gives a ratio of $\chi^2/df= 3.95$. When evaluated according to the χ^2/sd ratio ($\chi^2/sd= 126.47/32= 3.95$), it can be said that the fit is good. The RMSEA value for this model is 0.074, and the other fit indices are NFI= 0.98, NNFI= 0.98, CFI= 0.99, IFI= 0.99, RMR= 0.024, and GFI= 0.95.

As a result of the obtained findings, it is seen that the relationships between Readiness for Teaching Profession, Teaching Motivation, and Commitment to Teaching Profession are significant, and the hypothesis is confirmed. Based on this, the regression equation established for the model is as follows:

$$\text{Teacher Commitment} = 0.56 \text{ Readiness for Teaching Profession} + 0.39 \text{ Teaching Motivation}.$$

Discussion & Conclusion

The levels of readiness for teaching, motivation for teaching, and commitment to the profession of teacher candidates who were receiving education in different programs have been examined in the study. The results indicate that teacher candidates exhibit high levels of readiness for teaching, teaching motivation, and commitment to the profession. Girgin and Akcanca (2021) found that the level of readiness for teaching of teacher candidates was at a moderate level in their study with pre-school and class teaching candidates. Özkan (2012) concluded that teacher candidates love the teaching profession and have a high level of commitment in the study conducted with teacher candidates in the formation program. Altinkurt et al.(2014) found in their study that the motivation of formation students towards the teaching profession was high. Paulick et al.(2013) highlight the impact of the motivation for teaching of teacher candidates on teaching practices through achievement goals and thus on student achievement. Jepson and Forrest (2006) found out in their study that as professional commitment increases, perceived stress decreases while emphasizing the importance of professional commitment level in teachers. Ye et al.(2022) found meaningful relationships between teacher candidates' self-perceived high level of motivation and significant relationships between teaching motivation and teacher ethics in their study with teacher candidates. In the study conducted by Akdemir (2019), the level of readiness for teaching of teacher candidates was found to be at a sufficient level. In addition, while no differences were found in the levels of readiness according to gender, differences were found according to departments and class levels. Polat et al.(2022) found a high level of commitment to the teaching profession in their study with class teachers. Aytaç (2021) states in their study that teachers have a high level of intrinsic motivation and an average level of extrinsic motivation.

Gök and Atalay Kabasakal (2019) found that attitudes towards the teaching profession have a significant impact on self-efficacy belief and teaching motivation, with the highest correlation being between intrinsic motivation and attitude, while the lowest correlation is between self-efficacy and motivation. Akhan and Kaymak (2021) observed that teaching motivation is moderately related to teaching self-efficacy beliefs. Pelletier and Rocchi (2016) highlighted that teachers with low motivation may undermine students' motivation, emphasizing the importance of having both intrinsic and extrinsic motivation for the quality of the teaching process. Dikmen (2021) demonstrated that internal and external sources of motivation influence the teaching motivation of teacher candidates. Ada et al. (2013) found similar results, indicating that the love for the teaching profession and the desire to teach are the primary factors that increase teacher candidates' intrinsic motivation. Kula (2022) found a significant positive relationship between teacher candidates' teaching self-efficacy beliefs and teaching motivation. Gün and Turabik (2019) concluded from their study with teacher candidates that teacher identities play a significant role in teaching motivation. Yau (2010) showed that teachers' motivation is related to remaining in the teaching career, with teachers placing more importance on intrinsic factors in teaching motivation. Liu and Onwuegbuzie (2014) stated that motivation is a significant predictor for entering the teaching profession, with internally motivated teachers experiencing higher job satisfaction. Additionally, a positive relationship was found between job satisfaction and motivation. Ayık and Ataş (2014) found in their study on teacher candidates' attitudes towards the teaching profession that positive attitudes increase teaching motivation and positively predict both intrinsic and extrinsic motivation.

Aynas and Sevmiş (2024) found a low level of positively correlated relationship between teacher candidates' readiness levels for the profession and their attitudes towards the profession. Aksoy et al.(2022) discovered a high level of positive relationship between teacher candidates' self-efficacy beliefs and their readiness levels for the profession. Raziq and Lane-Krebs (2021) as well as Bozpolat (2016) emphasized the importance of motivation for the teaching profession and revealed it as a strong predictor for job satisfaction. Burić and Moè (2020) demonstrated in their study that teachers' positive emotions directly and indirectly influence their self-efficacy and job satisfaction. Ünal and Gül (2020) indicated in their study that life satisfaction, job satisfaction, and the sense of meaning in life significantly predict commitment to the profession. Aydemir (2021) identified a moderately positive relationship between teacher candidates' attitudes towards the profession and their teaching motivation. Bishay (1996) revealed in their study that teachers enjoy teaching and are primarily

motivated by their love for teaching. Kirdök and Doğanülkü (2018) examined the personality traits predicting teachers' commitment to the profession and found that the most important predictor of commitment to the profession is positive responsibility and openness to experience, while emotional instability is a negative predictor.

Mokhtar et al. (2023) found through structural equation modeling that self-efficacy significantly mediates the relationship between teachers' commitment and job satisfaction, and both teachers' commitment and self-efficacy have significant and direct effects on job satisfaction. Another study using structural equation modeling (Çınar, 2016) indicated that teachers' intrinsic and extrinsic motivations positively influence each other, and an increase in teachers' intrinsic and extrinsic motivations leads to an increase in their emotional, continuous, and normative commitments to their organizations. Meriç and Erdem (2020) revealed in their study that there is a moderate positive relationship between teachers' perceptions of job characteristics and professional commitment, organizational commitment, and student commitment, and sub-dimensions of job characteristics such as teacher competencies, teacher performance feedback, and teacher autonomy are significant predictors of professional commitment. Özcan (2020) demonstrated in their study that there is a moderate and positive relationship between teacher candidates' attitudes towards the teaching profession and their readiness levels for the profession.

Osiesi et al.(2022) concluded that teacher commitment and positive attitudes significantly affect teachers' teaching competence in the result of their study. In his research, Polat (2022) noticed that teacher candidates' readiness levels for teaching and their attitudes towards the teaching profession directly lead their willingness to take part in educational institutions. As a consequence of the study, it was found out a positive and significant link between levels of readiness for teaching, attitudes towards the teaching profession, and perceptions of organizational attractiveness. Roths et al. (2007) asserted in their study that the commitment of graduates of teacher training programs is strongly related to their entry into the teaching profession.

In their study, Kirbaç and Kaya (2023) identified a significant positive relationship between teachers' teaching motivation and their professional commitment. The research conducted by Söner et al. (2024) revealed that teachers' professional motivations significantly predicted their career adaptability levels. Huang et al.(2023), utilizing Structural Equation Modeling, found that teacher candidates' teaching motivations and constructivist teaching beliefs positively influenced their readiness for the teaching profession. Pan (2023) examined the factors affecting teachers' professional commitment in his study. His research using Structural Equation Modeling indicated that professional preparation and professional development experiences positively influenced teachers' commitment to their profession. Atik and Çelik (2021) established a Structural Equation Model to explore the relationships between academic motivation, academic success, and burnout among teacher candidates. The findings demonstrated that academic motivation directly and negatively affected burnout, while it positively influenced student engagement.

In conclusion, this study revealed that the levels of teaching motivation, commitment to the teaching profession, and readiness for teaching among students of educational faculties and pedagogical formation programs are high. Additionally, it highlighted that there are significant relationships among readiness for teaching, teaching motivation, and commitment to the teaching profession. The findings of this research align with similar studies in the literature, where teacher candidates and teachers generally exhibit high levels of readiness for teaching, teaching motivation, and commitment to the teaching profession, indicating a relationship among these variables. Some studies have also established that intrinsic motivation, self-efficacy beliefs, and positive attitudes toward the profession influence professional commitment and motivation. Commitment to the teaching profession, teaching motivation, and readiness for teaching not only enhance the quality of teaching processes but also positively impact job satisfaction and achievement goals. Research indicates that teacher training programs should focus on increasing teacher candidates' motivations and strengthening their commitment to the profession.

Recommendations for Practice

1. Collaborative projects can be developed with faculty members at universities to maintain high levels of motivation, professional commitment, and teaching motivation among teacher candidates, with incentives provided through reward systems.
2. Group workshops can be organized by selecting students from different departments and levels within the Faculty of Education. Regular sharing of experiences can diversify insights and strengthen motivation and commitment.
3. In-service training programs can be organized for newly appointed teachers to support their continuous professional development.
4. Policies can be developed to make the teaching profession more attractive, and standards and conditions of the profession can be improved.
5. To ensure preparedness for the teaching profession, experiential learning courses can be added to the curricula of faculties of education and other teacher training programs, and new strategies can be developed to foster teaching motivation.

Recommendations for Research

1. In this study, the sample group consisted of students from the Faculty of Education and those enrolled in the pedagogical formation program at Mersin University. The study could be expanded to include teacher candidates from other provinces outside Mersin.
2. The study can also be applied to teachers who are already in the profession, in addition to teacher candidates.
3. This research investigated the levels of commitment to the teaching profession, teaching motivation, and preparedness for the profession among teacher candidates, and examined the relationships among these variables. Future studies could include independent variables and be conducted anew.
4. Given the multidimensional nature of the variables of commitment to the teaching profession, teaching motivation, and preparedness for the profession discussed in this study, a mixed-methods research could be conducted to include teacher candidates' experiences, opinions, problems, and proposed solutions regarding these topics.
5. The variables of commitment to the teaching profession, teaching motivation, and preparedness for the profession can be evaluated within the framework of personality theories, and the impact of teacher candidates' psychological resilience on these variables can be examined.

Author Contributions

The introduction part of the research was created by the first author. The method and findings section was written by the second author. The results and discussion section was created by the third author. All authors have read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Mersin University. (Session Date: 10 May 2022; Session Number: 184).

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Eğitim çok yönlü bir etki alanına sahip fenomen ve dinamik bir olgudur. Birçok işlevi içinde barındıran eğitim; insanın insanlaşma sürecini sağladığı gibi toplumsal ve ekonomik kalkınmanın, toplumsal yaşamı değiştirmenin de itici bir gücü olarak yaşamın her alanını etkilemektedir (Yılmaz & Sarpkaya, 2010). Eğitim insanın doğumundan ölümüne kadar süren komplike bir süreçtir ve genel anlamda insanların ve toplumların gelişip ilerleyebilmesi eğitim yoluyla sağlanmaktadır. Eğitimin günümüz şartlarında temel işlevlerinden birisi bireyleri 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatıp yaşadığı topluma ve çağdaş dünyaya uyum sağlayan, kendini yenileyen, açık fikirli, eleştirel düşünen, üretken, yaratıcı ve nitelikli bir şekilde topluma kazandırmaktır. Eğitim sistemi öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve politika yapıcılar gibi birçok ögeyi içermektedir (Dadandı vd., 2016). Eğitimin bahsedilen işlevinin yerine getirilmesinde ise en önemli öge kuşkusuz öğretmenlerdir. Eğitim, bireyleri topluma kazandırırken, öğretmenler bu kazanım sürecinin temel rehberleri olarak hem bilgi aktarımında hem de öğrencilerin kişisel gelişiminde aktif rol oynamaktadırlar.

İnsanların var olduğu ilk günden beri süregelen öğretme işi, toplumsal iş bölümünün artmasıyla beraber bir iş, uğraşı alanı olarak ortaya çıkmış ve öğretmenlik mesleği doğmuştur (Çelik,2010). Öğretmenlik mesleği, 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda şöyle tanımlanmıştır: "Öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili öğretim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir". Öğretmen; bireyi ailesi, çevresi, ülkesi için daima yararlı ve üretken olarak yetiştiren kişidir, öğretmenlik mesleği iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirme sanatıdır(Vural,2004). Öğretmen hem öğrenmeyi hem öğretmeyi öğrenmeyi hem bilgiden yararlanmayı hem de bilgidен bilgi elde etmeyi kılavuzlayan kişidir (Özyılmaz, 2021). Atatürk'ün "irfan ordusu" olarak nitelendirdiği öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine rehberlik ederken aynı zamanda bir nesle de yön vermektedir. Henry Ward "Bir öğretmen sonsuzluğu etkiler, bu etkilerinin nerede son bulacağını da asla bilemezler." sözleriyle, öğretmenlerin gelecek nesiller için önemini vurgulamıştır. Bireylerin yetiştirildiği eğitim sürecinde fiziki koşullar, materyaller, programlar gibi unsurların ötesinde belirleyici ve yönlendirici olan öğretmenlerdir (Karataş, 2020).

Toplumlar için önemi çok fazla olan öğretmenlik mesleği özel uzmanlık ve beceri gerektirdiğinden bu mesleğe giren insanların da rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için kaliteli bir eğitim alıp yetkinliklere sahip olması gerekmektedir (Şişman,2000). Yetkinlikler genel olarak meslekte en iyi performansın elde edilmesi için gerekli ve belirleyici olan bilgi, beceri, tutumları kapsar. Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; "Mesleki Bilgi", "Mesleki Beceri" ve "Tutum ve Değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili üç yeterlik alanından oluşur ve bu yeterliklerin 65 göstergesi bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleklerine ait davranış değişikliklerini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanda oluşturmaları açısından aldıkları eğitim önemlidir (Karakaya vd.,2019).

Nitelikli öğrenci yetiştirmede ve nitelikli okul çıktılarında öğretmenin özellikleri ve eğitim sürecinde kazandıkları yeterlikler ön plandadır. Öğretmenliğe başlamadan önce alınan eğitimde adaylar hem pratik hem teorik bilgileri öğrenir ve mesleğe hazır hale gelir. Öğretmenlerin kaliteli bir eğitim sunmaları için kaliteli bir eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmen eğitimi yalnızca teorik bilgiyi içermekten ziyade daha kapsamlı ve sınıf içinde uygulamalı deneyimler edinmesine olanak sağlamalıdır(Hollins,2011) böylece mesleğe daha hazır hale gelirler. Öğretmeye hazır olma kavramı öğretmen adaylarının bu süreçte sahip olduğu yetkinlik ve yetenekleri ifade eder. Öğretmenliğe hazırlığı geliştirmek hizmet öncesi öğretmenlerin profesyonelleşmesinin önemli bir parçasıdır (Huang vd., 2023) ancak bu yeterliliklerin kazanılması öğretmen adaylarının çabası olmadan mümkün değildir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri veya kendilerini bu iş için hazır hissetmeleri onların kariyerinde karşılaştıkları zorluklarla ne kadar iyi baş edeceklerini ve başarı düzeylerini belirler. Bu

noktada, öğretmen adaylarının aldıkları eğitim, onların gelecekte meslekte karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilme yetilerini güçlendirirken, aynı zamanda mesleki performanslarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmen adaylarının kendilerini mesleğe hazır hissetme düzeylerinin belirlenmesi hem öğretmen programlarının güçlenmesi için hem de mesleğe yeni başlayacak öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu konuların belirlenmesi için önemlidir. Böylece öğretmenlere mesleki açıdan daha fazla katkı sağlanabilir. Öğretmenlerin hazır olma düzeylerinin belirlenmesi, kendilerini hazır hissetmedikleri alanlarla ilgili iyileştirmeler yapılması için gereklidir (Yıldırım & Kalman, 2017). Öğretmenin gelişimi ve başarısı eğitim sistemi içerisinde öğrenci başarısını da doğrudan etkiler. Öğretmenlerin kendilerini mesleğe hazır hissetmeleri rol ve sorumluluklarının farkına varıp rollerine uygun davranmalarına da katkı sağlar.

Öğretmenlik aynı anda birçok rolü içinde barındıran bir meslektir. Öğretmenin rolleri ve sorumlulukları konusunda çok çeşitli sınıflamalar mevcuttur. Bu rol ve sorumluluklar genel olarak; eğitcilik, yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, girişimcilik olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığın çoğu bu rol ve sorumlulukları yerine getirip getirmediği ile ilgilidir. Öğretmenlerin temel rolü olan öğreticilik rolü; öğrenci beklenti ve gereksinimleri göz önüne alınarak öğretme-öğrenme sürecini gerçekleştirebilme, öğrencilerin kazanması gereken bilgi ve becerileri kazandırma rolüdür (Celep, 2005; Sünbül, 1996). Öğretmen bilgi aktarıcısı rolünün yanında öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimini de destekleyerek öğrenme ortamını yönetmeli, öğretim kalitesini artırmalıdır (Darling Hammond, 2010). Öğretmenlerin yeterliliklerin yanı sıra çeşitli duyuşsal özellikleri de süreci etkilemektedir. Öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürümesini sağlayan öğretmenlerin yaptığı işi benimsemesi, mesleğini sevmesi, gelişim için çaba göstermesi ve bu iş için motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Eğitim zor ve talepkar bir kariyerdur ve bu nedenle mesleğin getirdiği zorlukları hafifletmek için mesleğe bağlılık ve motivasyon oldukça gerekli unsurlardır. Eğitimcilerin verimliliği ve etkililiği bu yapılar tarafından belirlenir ve bir bütün olarak öğretim işinin kalitesini belirler (Ma, 2022).

Öğretmen öğrencilerin duygularını etkiler. Öğretmen öğretme işini sevmiyorsa, öğrenciler de aldıkları eğitimi sevmeyizler. Ancak öğretmen işini sevdiğinde, öğrenciler de aldıkları eğitimi severler. Öğretmenin mesleğini sevmesini sağlayan faktörlerden biri de motivasyon olarak belirlenmiştir (Canlı & Karadağ, 2021). Öğretme motivasyonu kısaca iyi öğretim işiyle meşgul olma istekliliği ve arzusu olarak tanımlanabilir (Michaelowa, 2002). Motivasyon öğrenme, etkin çalışma ve potansiyeli geliştirme enerjisini içinde barındırırken aynı zamanda ilgi ve zevk almada da büyük rol oynar. Her birey öğretme için benzer şekilde motive olmaz. Bireyleri öğretmenliğe çeken faktörleri, derslere olan ilgilerini ve faaliyetlere katılma süresini motivasyonları belirler (Sinclair, 2008).

Motivasyonda içsel ve dışsal faktörler etkilidir. Öğretmeye karşı dışsal motivasyona sahip bireyler ödül beklentisi içinde olup dışardan gelen etkileri önemsemektedir. Buna karşın içsel öğretme motivasyonuna sahip öğretmenler ise ödül beklentisi olmadan daha sabırlı ve kişisel doyum odaklı işlerini sürdürürler. Örneğin öğretmenlik mesleğini maaşı için seçenler dışsal olarak motive edilmiştir (Kauffman vd., 2011). Öğretmenlerin bazıları enerji olarak işe giderken bazılarının bu enerjiyi göstermemesi ve gerekenden daha az şey yapıyor olması onların motivasyonlarıyla ilgilidir. Öğretmenlerin motivasyonunun yaptıkları işin kalitesinde, işe ayırdıkları zamanda ve çalışma isteklerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Owens, 1998; akt. Candan & Gencel, 2015).

Bireylerin öğretmeyi seçme ve öğretmeyi sürdürme konusundaki içsel değerlerinden kaynaklanan nedenleri ile öğretmeye yönelik gösterilen çaba, motivasyonun yoğunluğunu ifade eder. Öğretmen motivasyonu, öğrenci motivasyonu ve öğretimin etkili olması için kilit noktadır (Han & Yin 2016). Eğitim sürecinin direklerinden biri olan öğretmenlerin motivasyonları, öğretimin kalitesini direkt olarak etkileyen bir olgu olmakla beraber öğrencilerin motivasyonları üzerinde de etkili rol oynamaktadır. Öğrencileri öğrenme öğretme süreci için motive etmek ancak motive olmuş öğretmenlerle mümkün olacaktır (Viseu vd., 2016).

Öğretmenler; kendisini geliştirmeye istekli olmalı, yaratıcı ve yararlı olma isteği artmalı, sınıftaki etkinliklerini çeşitlendirerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeli ve

öğrencilerin ilgi, istek ve hazırbulunuşluk düzeylerini göz önüne alıp öğretim sürecini yaşamla bütünleştirmelidir (Vural, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişim gösterme çabalarının onların öğretme motivasyonundan etkilendiği belirtilmiştir (Watt & Richardson, 2007).

Görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirseler bile öğretmenlerde motivasyonun olmaması, eğitim sürecinin sekteye uğramasına ve öğrencilerin gelişiminde önemli eksikliklerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Motivasyonun birçok olumlu etkisinin yanı sıra öğretmenlerin motivasyonlarının üst düzeyde olması kendilerini mesleğe adanmalarını sağlamaktadır (Çelik, 2003; akt. Ahraz, 2021). Öğretmen motivasyonu öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin motivasyonunun arttırılması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarısına katkıda bulunacaktır (Bess,1977). Öğretmenlerin eğitim sistemi içinde aktifliği, öğretme yöntemleri, kullandıkları araçlar, öğrencilerine yaklaşımları içsel olarak mesleklerine olan bağlılıklarından etkilenir. Bağlılık bir meslek için oldukça önemli bir özelliktir ve öğretmenlik mesleği için büyük bir ihtiyaçtır. Öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimlerini sürdürmeleri, mesleki bağlılıklarını korumada önemli bir etkidir (Day & Gu, 2009). Kendini mesleğine adanmış, mesleğine içten bağlı olan bir öğretmen her zaman yeni fikirlerle öğrencilerine katkıda bulunmanın yollarını arar. Öğrenme ve öğretme konusunda tutku ve heyecana sahiptir. Bu durum öğrencinin akademik başarısı ve kişisel gelişimine doğrudan etki eder. Öğretmenlerin değişen ve gelişen dünyada çağın ihtiyaçlarına göre kendilerini ilerletmeleri, kendisinin, öğrencilerin, eğitim kurumunun başarısını sağlamak yine mesleki bağlılık gerektirir. Heyecanı, özverisi, motivasyonu ve bağlılıkları sayesinde fark yaratarak yenilikçi bir perspektif kazanacaklardır (Çelik & Yıldız,2017).

Mesleki bağlılık, öğretmenleri işlerine yönelik motive eden, etkililik düzeyini arttıran ve memnuniyetlerini sağlayan önemli bir unsurdur. Mesleklerine bağlı olan insanlar içinde bulundukları kurumun amaçlarına ve değerlerine yüksek düzeyde inanç göstererek görevini yapmaya yoğun çaba sarf eder. Mesleki bağlılık ile kişi kendisini çalıştığı kuruma ait hissederek yüksek performans gösterir. Mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan ve aynı zamanda mesleki etik değerlere önem veren öğretmenler mesleğin temel niteliklerine sahiptir. Yaptığı işi önemser, mesleki gelişimi için çaba harcar ve mesleği ile ilgili değerlere sahip olur (Yıldız, 2020).

Yüksek düzeyde bağlılık gösterenler mesleğin ekonomik boyutundan çok anlamına odaklanırlar ve içsel olarak güdülenirler. Bunlar mesleği yapmanın kendisi ve getirdiği başarılı sonuçlardır (Vural, 2004). Öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılığı, işlerine yansıttıkları özveri ile ve algıları işe ilişkilidir. Ayrıca içsel bağlılık gösterenlerin mesleki tatmin düzeyi yüksek ve meslekte kalma süreleri uzundur (Watt & Richardson, 2008). Mesleğine bağlı olmayan öğretmenler işlerine başarısız olmakla beraber mesleğini bir gelir kaynağı olarak gören ve mesleğini sevmeyen bireylerin mesleği icra etmesi, özellikle de öğretmenlik gibi etkisi çok yönlü olan bir mesleğin geleceği bakımından tehdit oluşturabilir. Çünkü mesleğini sevmeyen bir kişinin mesleğin gerekliliklerini başarılı olarak yerine getirmesi mümkün olmayacaktır (Özoğlu & Ege, 2018; akt. Yıldız, 2020). Mesleğe bağlı olan birey kendisine yüklenen rolleri en iyi şekilde yerine getirmeyi amaçlar. Etkili ve özverili bir öğretmen bir bütün olarak öğretmenlik mesleğinin tüm unsurlarına bağlı olması gerekmektedir. Mesleğin ilkelerini ve gerekliliklerini benimser, kurallara ve düzenlemelere uyar, önceliği her zaman öğrencilerden yanadır ve onların ilgi, ihtiyaç ve isteklerine öncelik verir. Boş zamanlarında öğrencilere yardımcı olur ve onları hem bilgisel hem kişisel yönden gelişimine katkı sağlar. Kendilerini de sürekli öğrenmeye verirler ve öğrenme için fırsatları değerlendirmeye kararlı olurlar (Butucha, 2013; akt. Kozikoğlu & Özcanlı, 2020). Motivasyon ve bağlılık öğretmenlerin kariyerlerinde başarılı olmalarında ve öğretimin kalitesinde belirleyici unsurlardandır (Han & Yin, 2016; Hong, 2012; Ryan & Deci, 2000). Öğretmenlerin mesleğine olan bağlılığının artması onların öz yeterliğini geliştiren unsurlardandır. Bağlılığı ve öz yeterliği yüksek olan öğretmenleri sınıf yönetimi, öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısına daha çok güven duymaktadır (Chesnut & Burley, 2015).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam görevi 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktaydı. 1982’de YÖK yasası ile öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının tümü YÖK’ün denetim ve gözetimindeki üniversitelere bağlandı. Böylece öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiş oldu (Özyılmaz,2021). Öğretmen ihtiyacını karşılamak için yapılan çeşitli uygulamalar ve izlenen politikalar öğretmen açığını gideremediği için farklı zamanlarda eğitim fakültesi

mezunu olmayanların da öğretmen olabilmesi için çeşitli sertifika programları açılmıştır (Dündar & Karaca, 2013). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar YÖK tarafından 20.02. 2014 tarihinde geliştirilmiş ve son güncelleme 27.09.2021 tarihinde olmuştur (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Toplumun geleceği için önemi üst düzeyde olan öğretmenlerin bu iki farklı öğretmen yetiştirme uygulaması sonucunda mesleğe ilişkin yeterlikleri, duygu, düşünce ve davranış eğilimleri tam olarak kestirilememektedir. Mesleklerine bağlı, öğretme motivasyonuna sahip ve mesleğe hazır olan öğretmenler hem mesleğin hem de eğitimin kalitesini arttırarak ülkeye her anlamda katkı sağlayacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen adayları ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe hazır olma, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını inceleyen ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örneğin; Ulubey ve diğerleri (2018) pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen kimliği üzerindeki etkisini, Bakaç ve Özen (2017) pedagojik formasyon öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi, Altinkurt ve diğerleri (2014) pedagojik formasyon öğrencilerinin mesleğe yönelik motivasyonlarını, Karakaya ve diğerleri (2019) öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeylerini, Dikmen ve Tuncer (2021) öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını Akhan ve Kaymak (2021) öğretmenlik uygulamalarının öğretme motivasyonundaki etkisini, Boran ve Yelken (2018) eğitim fakültesi ile pedagojik formasyon öğrencilerinin etkili öğretmenlik düzeyleri ve mesleki duyarlıklarını incelemiştir. Gün ve Turabik (2019) öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile benlikleri arasındaki ilişkiye odaklanmış, Patrick ve diğerleri (2023) yayınladığı raporda öğretmen yetiştirme süreçleri ele alınmış ve öğretmenlerin hazır olma durumlarının kalitesini etkileyen faktörleri incelemiştir. Benzer şekilde Wilson ve Kelley (2022) yayınladığı raporda öğretmen yetiştirme süreçlerini ele alırken öğretmen adaylarının niteliklerini kapsamlı şekilde incelemiştir. Çimen (2016) pedagojik formasyon öğrencilerinin iletişim becerileri ve mesleki motivasyonlarının mesleğe ilişkin tutumlarını yordama durumunu incelemiştir. Karakış (2021) öğretmen adaylarının mesleki bağlılıkları, kariyer geliştirme istekleri ve mesleğe yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Heinz (2015) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarını ve bu mesleğe olan bağlılık düzeylerini, Mossafaie ve diğerleri (2024) ise öğretmenlerin özyeterliliğini inceleyen çalışmaları derlemiştir ve öğretme motivasyonunu özyeterlik ile bağlantılı bulmuştur. Kırbaç ve Kaya (2023) öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi, Huang ve diğerleri (2023) hizmet öncesi dönemde öğretmeye hazır olma ve öğretme motivasyonunun etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanıp Yapısal Eşitlik Modellesi kurulan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma literatürdeki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada farklı iki program türünde yetişen öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine bağlılıkları incelenerek bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenliğe hazır olma, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine bağlılık arasındaki ilişkiyi açıklayan Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kurulmuştur. Böylece öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sağlayan değişkenlerin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Öğretmen motivasyonu ve mesleğe bağlılık ve öğretmenlerin hazır olma düzeyleri eğitim sisteminin ve öğrencinin akademik başarısı ile doğrudan bağlantılıdır (Boyd vd., 2007; Heinz, 2015). Bu açıdan bakıldığında çalışma öğretmen eğitimine yönelik programların iyileştirilmesinde farklı bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sayesinde eğitim politikaları değerkendirilebilir, gelecekteki politikalara katkı sağlayabilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleğe bağlılıklarının, öğretme motivasyonlarının ve mesleğe hazır olma düzeylerinin belirlenmesi bu niteliklerdeki ihtiyaçları anlamaya yardımcı olabilir.

Araştırmanın Problemleri

1. Öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları ve Öğretmenliğe Hazır Olma durumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları ve Öğretmenliğe Hazır Olma durumları arasında ilişki var mıdır?
3. Öğretmen Motivasyonu, Öğretmenliğe Hazır Olma ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık arasında kurulan YEM modeli nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bu değişimin nasıl gerçekleştiği incelenmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2021; Seçer, 2017). Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmeye olanak sağlar. YEM ile diğer yöntemler arasındaki bir fark ve YEM'in bir avantajı, yapılar arasındaki ilişkileri tahmin etme ve test etme kapasitesidir. Geleneksel regresyon modellerinden farklı olarak YEM, ölçüm hatalarını dikkate alır, doğrudan gözlenemeyen ve ölçülemeyen gizli yapının gözlenen ve ölçülen değişken tarafından temsil edilme derecesine odaklanır (Bowen & Guo, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıf öğrencileri ile Mersin Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında eğitimine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise bu evrenden ulaşılabilen 607 adet öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma örnekleme seçkisiz örneklem yöntemlerinden basit seçkisiz yöntem ile belirlenmiştir. Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı veren basit seçkisiz örnekleme yöntemi temsil edici bir örneklem seçiminin en iyi yoludur (Büyüköztürk vd., 2021). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	436	74.9
	Erkek	146	25.1
	Toplam	582	100
Program Türü	Pedagojik Formasyon	329	56.5
	Eğitim Fakültesi	253	43.5
	Toplam	582	100

Çalışma grubunun dağılımı incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayının 436 (%74.9), erkek öğretmen adayının 146 (%25.1) olduğu, program türü değişkenine göre pedagojik formasyonda öğretim görenlerin 329 (%56.5), eğitim fakültesinde öğretim görenlerin 253 (%43.5) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği”, Candan ve Gencel (2015) tarafından geliştirilen “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” ile Yıldız (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Üç ölçeğin de kullanımı için yazarlardan mail yoluyla izin alınmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerinin de belirlenmesi amacıyla üç maddelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği: Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından geliştirilen ölçek 20 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları etkili öğrenme ortamı, öğretim sürecini tasarlama, teknopedagojik yeterlilik ve öğreneni anlamadır. Olumsuz yani ters maddesi bulunmayan ölçek beşli likert şeklinde hazırlanmıştır ve puanlama aralığı “1: Çok yetersiz, 5: Çok Yeterli” aralığında değişmekte olup her maddeden en az 1 en fazla 5 puan, toplamda ise en az 20 en çok 100 puan alınabilmektedir. Bu ölçekten yüksek puan alanların düşük puan alanlara göre öğretmenlik mesleğine hazır olma düzeyleri daha yüksektir şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.92’dir. Bu çalışmada ölçen güvenirlik katsayısı ise .94’tür. Buradan hareketle ölçeğin güvenirliği yüksek seviyededir.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği: Candan ve Gencel (2015) tarafından geliştirilen ölçek 12 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur. Olumsuz yani ters maddesi bulunmayan ölçek altılı likert şeklinde hazırlanmıştır ve puanlamada “1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Biraz katılmıyorum, 4: Biraz katılıyorum, 5: Katılıyorum ve 6: Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 72’dir. Ölçekten yüksek puan alanların düşük puan alanlara göre motivasyon düzeyleri daha yüksektir denebilir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir, Bu araştırmada ölçülen güvenirlik katsayısı ise .86’dir. Bu değerler bakımından ölçeğin güvenirliği yüksek seviyededir.

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği: Yıldız (2020) tarafından geliştirilen ölçek 33 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları mesleki özdeşim, mesleki değer, mesleki çaba ve mesleki adanmışlıktır. Beşli likert şeklinde puanlanan ölçekte yer alan 6., 12., 14. ve 15. maddeler ters yani olumsuzdur. Puanlamada “1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Karasızım, 4: Katılıyorum ve 5: Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33’tür. Ölçekten yüksek puan almak öğretmenlik mesleğine bağlılığın arttığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada da güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği yüksek seviyededir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıf öğrencileri ile Mersin Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında eğitimine devam eden öğretmen adaylarından toplanmıştır. Ölçekler sınıf ortamında araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına uygulanmış, ölçekler dağıtılmadan önce araştırma kapsamı ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Toplanacak verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ifade edilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Verilerin geçerli ve güvenilir olabilmesi amacıyla öğretmen adaylarına sorulara içten ve doğru yanıtlar vermeleri bildirilmiştir. Araştırmada Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği, Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği aynı anda yazılı form şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın yapılması için gereken etik kurul izni alınmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci tamamlandıktan sonra veriler SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde ölçeklerdeki ters maddeler düzeltilmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Aynı zamanda öğretmenliğe hazır olma, öğretme motivasyonu ve mesleğe bağlılık arasındaki doğrusal olmayan ilişkiler YEM ile incelenmiş, LISREL programı ile analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile Mersin Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına kayıtlı öğrenciler ile sınırlıdır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara bu kısımda yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği alt boyutları ile ölçeğin tümüne ait ortalamaları Tablo 2'de, Öğretme Motivasyonu Ölçeği alt boyutları ile ölçeğin tümüne ait ortalamaları Tablo 3'te ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği alt boyutları ile ölçeğin tümüne ait ortalamalar ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği Alt Boyutları ile Ölçeğin Tümüne Ait Ortalamaları

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Etkili Öğrenme Ortamı	582	4.07	.66
Öğretim Sürecini Tasarlama	582	4.19	.62
Teknopedagojik Yeterlilik	582	4.19	.65
Öğreneni Anlama	582	4.03	.70
Öğretmenliğe Hazır Olma	582	4.12	.57

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeğinin alt boyutlarının ortalamalarında Etkili Öğrenme Ortamı boyutunun ($\bar{x}= 4.12$, Ss= .66) seviyesinde olduğu, Öğretim Sürecini Tasarlama boyutunun ($\bar{x}= 4.19$, Ss= .62) seviyesinde olduğu, Teknopedagojik Yeterlilik boyutunun ($\bar{x}=4.19$, ss=.65) seviyesinde olduğu ve son boyut olan Öğreneni Anlama ise ($\bar{x}= 4.03$, Ss= .70) seviyesinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genel ortalamasının ise ($\bar{x}= 4.12$, Ss= .57) seviyesinde olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin üst seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Öğretme Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutları ile Ölçeğin Tümüne Ait Ortalamaları

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
İçsel Motivasyon	582	3.91	.90
Dışsal Motivasyon	582	3.79	.97
Öğretme Motivasyonu	582	3.85	.87

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin alt boyutlarının ortalamalarından İçsel Motivasyon boyutunun ($\bar{x}= 3.91$ Ss= .90) seviyesinde olduğu ve Dışsal Motivasyon boyutunun ise ($\bar{x}= 3.79$ Ss= .97) seviyesinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genel ortalamasının ise ($\bar{x}= 3.85$ Ss= .87) seviyesinde olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının öğretilme motivasyonu düzeylerinin üst seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 4*Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları ile Ölçeğin Tümüne Ait Ortalamaları*

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Mesleki Özdeşim	582	3.56	.88
Mesleki Değer	582	4.47	.64
Mesleki Çaba	582	4.09	.68
Mesleki Adanmışlık	582	4.15	.66
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık	582	4.07	.58

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeğinin alt boyutlarının ortalamalarında Mesleki Özdeşim boyutunun ($\bar{x}$ = 3.56, Ss= .88) seviyesinde olduğu, Mesleki Değer boyutunun ($\bar{x}$ = 4.47, Ss= .64) seviyesinde olduğu, Mesleki Çaba boyutunun ($\bar{x}$ = 4.09, Ss= .68) seviyesinde olduğu ve son boyut olan Mesleki Adanmışlık ise ($\bar{x}$ = 4.15, ss= .66) seviyesinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genel ortalamasının ise ($\bar{x}$ = 4,07, Ss= .58) seviyesinde olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının üst seviyede olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları puanları, öğretmenlik mesleğine bağlılık puanları ve öğretmenliğe hazır olma puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretme Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık ve Öğretmenliğe Hazır Olma Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	1	2	3
Öğretme Motivasyonu (1)	1		
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık (2)	.509**	1	
Öğretmenliğe Hazır Olma (3)	.303**	.560**	1

Not: (1) Öğretme Motivasyonu (2) Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık (3) Öğretmenliğe Hazır Olma

Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine bağlılıkları arasında (r = .509) orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu ve bu korelasyonun istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyleri ile öğretmenliğe hazır olma düzeyleri arasında (r = .560) orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu ve bu korelasyonun istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasında (r = .303) orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu ve bu korelasyonun istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre üç değişken arasında pozitif bir korelasyon vardır ve bu değişkenlerden birisi arttıkça diğerleri de artış gösterir.

Tablo 6

Öğretme Motivasyonu Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği ve Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) İM	1									
(2) DM	.737**	1								
(3) MÖ	.603**	.389**	1							
(4) MD	.319**	.221**	.459**	1						
(5) MÇ	.474**	.324**	.604**	.529**	1					
(6) MA	.417**	.283**	.500**	.512**	.699**	1				
(7) EÖO	.319**	.212**	.361**	.324**	.496**	.476**	1			
(8) ÖST	.254**	.150**	.366**	.333**	.513**	.473**	.729	1		
(9) TP	.280**	.197**	.333**	.281**	.465**	.450**	.670**	.752**	1	
(10) ÖA	.325**	.237**	.347**	.347**	.469**	.426**	.680**	.629*	.625**	1

Not: (1) İçsel Motivasyon (2) Dışsal Motivasyon (3) Mesleki Özdeşim (4) Mesleki Değer (5) Mesleki Çaba (6) Mesleki Adanmışlık (7) Etkili Öğrenme Ortamı (8) Öğretim Sürecini Tasarlama (9) Teknopedagojik Yeterlik (10) Öğreneni Anlama

Tablo 6 incelendiğinde Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin alt boyutu olan İçsel Motivasyon ile Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği'nin alt boyutları olan Mesleki Özdeşim arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.603$); Mesleki Değer arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.319$); Mesleki Çaba arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.474$); Mesleki Adanmışlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.474$) ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca İçsel Motivasyon ile Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeğinin Etkili Öğrenme Ortamı boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.319$); Öğretim Sürecini Tasarlama arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.254$); Teknopedagojik Yeterlik arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.280$) ve Öğreneni Anlama arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.325$) ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin alt boyutu olan Dışsal Motivasyon ile Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği'nin alt boyutları olan Mesleki Özdeşim arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.389$); Mesleki Değer arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.221$); Mesleki Çaba arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.324$); Mesleki Adanmışlık arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.283$) ilişki bulunmuştur. Ayrıca Dışsal Motivasyon ile Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeğinin Etkili Öğrenme Ortamı boyutu arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.212$); Öğretim Sürecini Tasarlama arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.150$); Teknopedagojik Yeterlik arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.197$); Öğreneni Anlama arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.237$) ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde Öğretmenliğe Bağlılık Ölçeğinin Mesleki Özdeşim boyutu ile Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeğinin Etkili Öğrenme Ortamı boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.361$); Öğretim Sürecini Tasarlama arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.366$); Teknopedagojik Yeterlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.333$); Öğreneni Anlama arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.347$) ilişki bulunmuştur. Öğretmenliğe Bağlılık Ölçeğinin Mesleki Değer boyutu ile Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeğinin Etkili Öğrenme Ortamı boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.324$); Öğretim Sürecini Tasarlama Arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.333$); Teknopedagojik Yeterlik arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.281$); Öğreneni Anlama arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.347$) ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenliğe Bağlılık Ölçeğinin Mesleki Çaba boyutu ile Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeğinin Etkili Öğrenme Ortamı boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.496$); Öğretim Sürecini Tasarlama Arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.513$); Teknopedagojik Yeterlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.465$); Öğreneni Anlama arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.469$) ilişki vardır. Öğretmenliğe Bağlılık Ölçeğinin Mesleki Adanmışlık boyutu ile Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeğinin Etkili Öğrenme Ortamı boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.476$); Öğretim Sürecini Tasarlama Arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.473$); Teknopedagojik Yeterlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.450$); Öğreneni Anlama arasında pozitif yönlü orta

düzeyde ($r = .426$) ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar değişkenlerin birbirlerini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

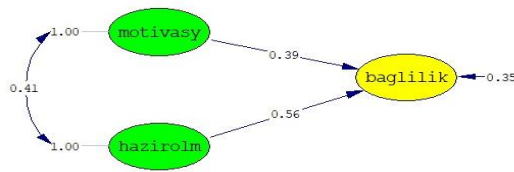
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretme Motivasyonu, Öğretmenliğe Hazır Olma ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık arasında kurulan YEM modeli nasıldır?” şeklindedir. Bu modeli kurmak için aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

Hipotez: Öğretme Motivasyonu, Öğretmenliğe Hazır Olma ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık arasında bir eşitlik modeli vardır.

Şekil 1

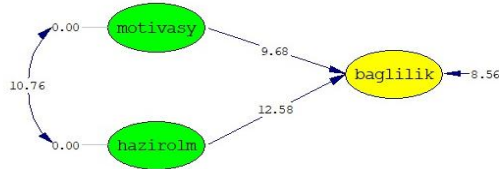
Modele İlişkin Kestirim Değerleri



Chi-Square=126.47, df=32, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

Şekil 2

Modele İlişkin T Değerleri



Chi-Square=126.47, df=32, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

Tablo 7

Modele İlişkin Uyum Değerleri

χ^2/df	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI	RMR	GFI
126.47/32= 395	0.074	0.98	0.98	0.99	0.99	0.024	0.95

Model incelendiğinde Öğretmenlik Mesleğine Hazır Olma ve Öğretme Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Bağlılığı pozitif bir şekilde yordamaktadır. Öğretme Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Bağlılığı 0.39 düzeyinde açıklamaktadır. Benzer şekilde Öğretmenlik Mesleğine Hazır Olma da Öğretmenlik Mesleğine Bağlılığı 0.56 düzeyinde açıklamaktadır. Söz konusu modelin t değerleri incelendiğinde parametre değerlerinin 2.56'ya aşması sebebiyle 0.01 düzeyinde anlamlılığa sahip olduğu

görülmektedir. Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde $\chi^2 = 126.47$ ve $df = 32$ olduğu görülmektedir. Bu değerlerin birbirine oranlanmasıyla χ^2/df oranı 3.95 oranı bulunmuştur. Model, χ^2/sd ($\chi^2/sd = 126.47/32 = 3.95$) oranına göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun iyi olduğu ifade edilebilir. Bu model için RMSEA değeri 0.074 diğer uyum değerleri ise NFI= 0.98, NNFI= 0.98, CFI= 0.99, IFI= 0.99, RMR= 0.024 ve GFI= 0.95 olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular neticesinde Öğretmenlik Mesleğine Hazır Olma, Öğretme Motivasyonu ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu ve Hipotezin doğrulandığı görülmektedir. Buradan hareketle modele ilişkin kurulan regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık= 0.56 Öğretmenlik Mesleğine Hazır Olma + 0.39 Öğretme Motivasyonu.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada farklı programlarda öğretim gören öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri, öğretme motivasyonu düzeyleri ve mesleğe bağlılıkları incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının hazır olma düzeyleri, öğretme motivasyon düzeyleri ve mesleğe bağlılık düzeyleri üst seviyede çıkmıştır. Girgin ve Akcanca (2021) okul öncesi ve sınıf öğretmenliği adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretime hazır olma düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır. Özkan (2012) formasyon programındaki öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini sevdiklerini ve bağlılıkların üst seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altınkurt ve diğerleri(2014) çalışmasında formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Paulick ve diğerleri(2013), öğretmen adaylarının öğretme motivasyonunun, başarı hedefleri aracılığıyla öğretim uygulamalarını etkilediğini ve böylece öğrenci başarısı üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Jepson ve Forrest (2006) yaptıkları çalışmanın bulgusunda öğretmenlerde mesleki bağlılık düzeyinin önemini belirtirken mesleki bağlılık arttıkça algılanan stres düzeyinin azaldığını göstermektedir. Ye ve diğerleri(2022) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini motivasyon açısından yüksek düzeyde gördükleri ve öğretme motivasyonu ile öğretmen ahlaki arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Akdemir (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri yeterli seviyede bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyete göre hazırbulunuşluk düzeyleri açısından fark bulunmazken bölümlere ve sınıf düzeylerine göre fark bulunmuştur. Polat ve diğerleri(2022) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğine bağlılığı yüksek düzeyde bulmuşlardır. Aytaç (2021) çalışmasında öğretmenlerin içsel motivasyonları yüksek düzeyde, dışsal motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu belirtilmektedir.

Gök ve Atalay Kabasakal (2019) çalışmasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öz yeterlilik inancı ve öğretme motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, en yüksek ilişkinin içsel motivasyonla tutum arasında olurken en düşük ilişkinin ise öz yeterlilik ile motivasyon arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Akhan ve Kaymak (2021) çalışmasında öğretme motivasyonunun öğretmenlik öz yeterlilik inançları ile orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Pelletier ve Rocchi (2016) öğretme konusunda motivasyonu düşük öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu zayıflatma olasılığının yüksek olduğunu, içsel ve dışsal motivasyona sahip olmanın öğretim sürecinin kalitesi için önemine dikkat çekmiştir. Dikmen (2021) çalışmasında içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının öğretmen adaylarının öğretme motivasyonunu etkilediğini göstermiştir. Ada ve diğerleri (2013) çalışmasında da benzer bulgular bulmuş olup öğretmen adaylarının içsel motivasyonunu en fazla arttıran etmenlerin başında öğretmenlik mesleğini sevmek ve öğretme isteği olduğu ortaya çıkmıştır. Kula (2022) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretme öz yeterlik inançları ile öğretme motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Gün ve Turabik (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen benliklerinin öğretme motivasyonu üzerinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yau(2010) çalışmasında öğretmenlerin motivasyonunun öğretmenlik kariyerinde ve işinde kalmayla ilişkili olduğuna, öğretmenlerin öğretim motivasyonunda içsel yönle daha fazla önem verdiklerini göstermiştir. Liu ve Onwuegbuzie (2014) çalışmasında öğretmenlik mesleğini yapmak için motivasyonun önemli bir yordayıcı olduğu, öğretmenlik mesleğine girmek için içsel motivasyona sahip öğretmenlerin daha yüksek iş tatmini yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca iş tatmini ile motivasyon arasında pozitif yönlü

olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayık ve Ataş (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada olumlu tutumların öğretme motivasyonunu arttırdığı ve öğretme motivasyonunu, içsel ve dışsal motivasyonu pozitif yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Aynas ve Sevmiş (2024) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleğe hazır oluş düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Aksoy ve diğerleri(2022) çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe hazırbulunuşluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Raziq ve Lane-Krebs (2021), Bozpolat (2016) çalışmalarında öğretmenlik mesleği için motivasyonun önemine dikkat çekerken iş tatmini için güçlü bir yordayıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Burić ve Moè (2020) çalışmasında öğretmenlerin olumlu duygulanımlarının hem doğrudan hem de dolaylı olarak öz yeterlilik ve iş tatminlerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Ünal ve Gül (2020) çalışmasında yaşam doyumu, iş doyumu ve yaşam anlamının birlikte mesleğe olan bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı belirtilmiştir. Aydemir (2021) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada mesleğe yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bishay (1996) çalışmasında öğretmenlerin öğretmekten keyif aldığını ve motivasyonel olarak her şeyden önce öğretmeyi sevdikleri ortaya çıkmıştır. Kırdök ve Doğanülkü (2018) çalışmasında öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını yordayan kişilik özelliklerinin incelendiği araştırmada ise mesleğe bağlılığın en önemli yordayıcısının pozitif yönde sorumluluk ve deneyime açıklık olduğu, negatif yönde ise duygusal dengesizlik kişilik özelliği bulunmuştur.

Mokhtar ve diğerlerinin (2023) yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak yaptığı çalışmadaki bulgular öz yeterliliğin öğretmenlerin bağlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkiye önemli ölçüde aracılık ettiğini, hem öğretmenlerin bağlılığının hem de öz yeterliliğin iş tatmini üzerinde anlamlı ve doğrudan etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Yine bir başka yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak yapılan çalışmada (Çınar, 2016) öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının birbirini pozitif yönde etkilediği ve öğretmenlerin içsel motivasyonları ve dışsal motivasyonları arttığında, örgütlerine karşı olan duygusal, sürekli ve normatif bağlılıklarında artış gözlemlendiği belirtilmiştir. Meriç ve Erdem (2020) çalışmasında öğretmenlerin iş özellikleri algıları ile mesleki bağlılık, işe bağlılık ve öğrencilere bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve iş özellikleri alt boyutlarının; öğretmen yeterlilikleri, öğretmen performansı geri bildirimi ve öğretmen özerkliği mesleki bağlılığın önemli yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Özcan (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Osiesi ve diğerleri(2022) çalışmasında öğretmenlik mesleğine bağlılığın ve olumlu tutumların öğretmenlerin öğretme yeterliliğini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2022) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmen hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim kurumlarına katılma isteklerini doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışma öğretmenlik hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve örgütsel çekicilik algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Rots ve diğerleri (2007) çalışmasında öğretmenlik programı mezunlarının öğretmenliğe bağlılıklarının öğretmenlik mesleğine girişleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kırbaç ve Kaya (2023) yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile meslepe adanmışlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Söner ve diğerlerinin (2024) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının kariyer uyumluluk düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Huang ve diğerleri(2023) Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanarak yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının ve yapılandırmacı öğretim inançlarının öğretmenliğe hazır olma düzeylerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Pan (2023) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen unsurları incelemiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanarak yaptığı çalışmasında öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını mesleki hazırlık ve mesleki gelişim deneyimlerinin olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Atik ve Çelik (2021) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında akademik motivasyon, akademik başarı ve tükenmişlik arasında Yapısal Eşitlik Modellemesi kurmuştur. Araştırma sonucunda akademik motivasyonun tükenmişliği

doğrudan ve negatif yönde; akademik motivasyonun öğrenci katılımını doğrudan ve pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretme motivasyonu, öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğine hazır olma, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine bağlılık arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, literatürdeki benzer çalışmalara paralellik göstermektedir. Çalışmalarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmenliğe hazır olma, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine bağlılıkları genel olarak yüksek seviyede bulunmuş ve bu değişkenlerin birbirleri ile ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmaların bazılarında içsel motivasyonun, özyeterlik inancının ve mesleğe yönelik olumlu tutumun da mesleğe bağlılığı ve motivasyonu etkilediği ortaya konmuştur. Öğretmenlik mesleğine bağlılık, öğretme motivasyonu ve mesleğe hazır olma hem öğretme süreçlerinin kalitesini yükseltmekte hem de iş tatmini ve başarı hedefleri üzerinde olumlu bir etki göstermektedir. Araştırmalar öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının motivasyonlarını artırmaya ve mesleğe bağlılıklarını güçlendirmeye odaklanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Üniversitelerde görevli öğretim elemanlarıyla işbirliği yapılarak öğretmen adaylarının motivasyonlarını, mesleğe bağlılıklarını ve öğretme motivasyonlarını yüksek tutmak için çeşitli projeler geliştirilebilir, ödül yöntemi ile teşvik sağlanabilir.
2. Eğitim fakültesinin farklı bölüm ve kademelerinden öğrenciler seçerek grup çalışmaları düzenlenebilir. Düzenli paylaşımlar sayesinde deneyimler çeşitlenir, motivasyon ve bağlılık güçlendirilir.
3. Mesleğe başlayan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
4. Öğretmenlik mesleğini ilgi çekici hale getirecek politikalar düzenlenebilir, meslek standartları ve şartları iyileştirilebilir.
5. Öğretmenlik mesleğine hazır olmayı sağlamak için eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştiren diğer programlar için deneyim artırıcı dersler eklenebilir, öğretim motivasyonunun oluşması için yeni stratejiler geliştirilebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada örneklem grubu olarak Mersin Üniversitesinde öğrenim gören Eğitim Fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon öğrencileri seçilmiştir. Çalışma Mersin ili dışına çıkıp diğer illerdeki öğretmen adayları da çalışma grubuna eklenebilir.
2. Çalışma öğretmen adaylarının dışında mesleğe bağlanmış öğretmenler üzerinde uygulanabilir.
3. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılık, öğretme motivasyonu ve mesleğe hazır olma düzeyleri araştırılmış ve aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmaya bağımsız değişkenler eklenip yeniden yapılabilir.
4. Bu çalışmada üzerinde durulan öğrenimlik mesleğine bağlılık, öğretme motivasyonu ve mesleğe hazır olma değişkenlerinin çok boyutlu yapıları göz önüne alındığında öğretmen adaylarının konu hakkındaki deneyimlerini, görüşlerini, sorunları ve çözüm önerilerini içeren bir karma yöntem araştırması yapılabilir.
5. Öğretmenlik mesleğine bağlılık, öğretme motivasyonu ve mesleğe hazır olma değişkenleri kişilik kuramları çerçevesinde değerlendirilebilir, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.

Yazar Katkı Oranı

Araştırmanın giriş kısmı birinci yazar tarafında oluşturulmuştur. Araştırmanın yöntem ve bulgular kısmı ikinci yazar tarafından, tartışma ve sonuç kısımları üçüncü yazar tarafından yazılmıştır. Araştırmanın tamamı tüm yazarlar tarafından okunmuş ve onaylanmıştır.

Etik Beyan

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur.

Çalışmanın etik kurul incelemesi Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından yapılmış 28.08.2022 tarih 184 sayılı karar ile çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

References

- Ada, S., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Motivation factors of teachers. *Atatürk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 17(3), 151–166. <https://doi.org/10.26817/16925777.1319>
- Ahras, H. (2021). Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Akdemir, Ö. A. (2019). Student teachers' preparedness to teach: The case of Turkey. *International Education Studies*, 12(3), 90–96. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n3p90>
- Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2021). Öğretmenlik uygulamasının öğretme motivasyonu ve öğretmenlik öz yeterlilik inançlarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(76), 563–573. <https://doi.org/10.17719/jisr.11424>
- Aksoy, D., Sancaklı, S., & Adagideli, F. H. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 167–185. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1104463>
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48–62.
- Atik, S., & Çelik, O.T. (2021). Analysis of the relationships between academic motivation, engagement, burnout and academic achievement with structural equation modelling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 118–130. <https://doi.org/10.33200/ijcer.826088>
- Aydemir, T. (2021). Öğretmen adaylarının özgecilik davranışları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25–43. <http://dx.doi.org/10.12973/iesr.2014.41.2>
- Aynas, N., & Sevmiş, B. Y. (2024). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır oluş düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 213–228. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1416987>
- Aytaç, A. (2021). A study of teachers' self-efficacy beliefs, motivation to teach, and curriculum fidelity: a path analysis model. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 130–143. <https://doi.org/10.33200/ijcer.898186>
- Bakaç, E., & Özen, R. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389–1404.
- Bas, G. (2022). Effect of student teachers' teaching beliefs and attitudes towards teaching on motivation to teach: mediating role of self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(3), 348–363. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2021.2006043>
- Bess, J. L. (1977). The motivation to teach. *The Journal of Higher Education*, 48(3), 243–258. <https://doi.org/10.1080/00221546.1977.11780357>
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of undergraduate Sciences*, 3(3), 147–155.
- Boran, M., & Yelken, T. Y. (2018). Eğitim fakültesi ile pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının ve etkili öğretmen özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(2), 144–164.
- Bowen, N. K., & Guo, S. (2011). *Structural equation modeling*. Oxford University Press.
- Boyd, D., Goldhaber, D., Lankford, H., & Wyckoff, J. (2007). The effect of certification and preparation on teacher quality. *The Future of children*, 17(1), 45–68. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0000>

- Bozpolat, E. (2016). Identification of the predictor variables of candidate teacher teaching motivations. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 148–162. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n2p148>
- Buric, I., and Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: ' the interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teach. Teacher Educ.* 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Candan, D. G., & Gencel, İ. E. (2015). Öğretme Motivasyonu ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 72–89.
- Canlı, S., & Karadağ, N. (2021). Motivation to teach: A mixed method study. *Participatory Educational Research*, 8(3), 227–251. <https://doi.org/10.17275/per.21.63.8.3>
- Celep, C. (2005). *Meslek olarak öğretmenlik*. Anı Yayıncılık.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational research review*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Çelik, B., & Yıldız, Y. (2017). Commitment to the teaching profession. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 93–97. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i2sip93>
- Çelik, K. (2010). Bir meslek olarak öğretmenlik. A. Tanrıöğen, & R. Sarpkaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 235–268). Anı Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş motivasyonlarının yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi: Çay ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Çimen, L. K. (2016). A study on the prediction of the teaching profession attitudes by communication skills and professional motivation. *Journal of Education and Training studies*, 4, 21–38. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i11.1842>
- Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253–269.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. *Center for American progress*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535859.pdf>
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching*, 15(4), 441–457. <https://doi.org/10.1080/13540600903057211>
- Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 213–232. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.951038>
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2021). Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve mesleğe karşı tutumlarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 401–410. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.459>
- Dündar, H., & Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19–34.
- Girgin, D., & Akcanca, N. (2021). The readiness of primary and preschool pre-service teachers' for teaching profession in Turkey: A mixed methods research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 98–117. <https://doi.org/10.33200/ijcer.750217>
- Gök, B., & Atalay Kabasakal, K. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından

- incelenmesi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4), 1081–1112. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.035>
- Gün, F., & Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 214–234. <https://doi.org/10.30703/cije.468371>
- Gür Erdoğan, D., Zafer Güneş, D. & Kaya Uyanık, G. (2018). Öğretmen adaylarının kişilik yapılarına göre akademik branş memnuniyetleri ve öğretmenliğe hazır olma durumları. “ERPA International Congresses on Education” Konferansı’nda sunulan bildiri. İstanbul.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395–407. <https://doi.org/10.1177/0022487111409415>
- Huang, J., Sang, G., & He, W. (2023). Motivation to teach and preparedness for teaching among preservice teachers in China: The effect of conscientiousness and constructivist teaching beliefs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1116321. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1116321>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183–197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- Karakaya, F., Uzel, N., Gül, A., & Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 373–396. <https://doi.org/10.17152/gefad.447385>
- Karakış, Ö. (2021). Relationship between professional engagement, career development aspirations and motivation towards the teaching profession of prospective teachers. *Participatory Educational Research*, 8(2), 308–329. <https://doi.org/10.17275/per.21.41.8.2>
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Electronic Journal of Education Sciences*, 9(17), 39–56.
- Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M., & Duke, B. (2011). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279–290.
- Kırbaç, M., & Kaya, F. (2023). Öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 642–657. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379204>
- Kırdök, O., & Doğanülkü, H. A. (2018). Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1163–1175. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13781>
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270–290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Kula, S. S. (2022). The predictive relationship between pre-service teachers' self-efficacy belief, attitudes towards teaching profession and teaching motivation. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 705–717. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1068573>

- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' motivation for entering the teaching profession and their job satisfaction: A cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research*, 17, 75–94. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9155-5>
- Ma, D. (2022). The role of motivation and commitment in teachers' professional identity. *Frontiers in Psychology*, 13, 910747. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910747>
- Meriç, E., & Erdem, M. (2020). Prediction of professional commitment of teachers by the job characteristics of teaching profession. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(2), 449–494. <https://doi.org/10.17762/kuey.v26i2.19>
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa* (No. 188). HWWA Discussion Paper. <https://hdl.handle.net/10419/19349>
- Mohamed, Z., Valcke, M., & De Wever, B. (2017). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151–170. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1257509>
- Mokhtar, A., Maouloud, V. M., Omowunmi, A. K., & Nordin, M. S. B. (2023). Teachers' commitment, self-efficacy and job satisfaction as communicated by trained teachers. *Management in Education*, 37(3), 127–139. <https://doi.org/10.1177/08920206211019400>
- Mossafaie, M., Alibakhshi, G., & Tabrizi, H. H. (2024). Iranian EFL teachers' self-efficacy: structural equation modeling of the consequences. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 42–62. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00264-2>
- Osiesi, M. P., Odinko, M. N., & Oke, C. C. (2022). Primary school teachers' commitment and attitude to the teaching profession as predictor of their teaching competence in Ekiti state, Nigeria. *International Journal of Academic Pedagogical Research*, 6(2), 16–23.
- Özcan, M. (2020). Investigation of the relationship between teacher candidates' attitude and readiness levels towards teaching profession. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 100–110. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.8>
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi SDÜörneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29–48.
- Özyılmaz, Ö. (2021). *Türk milli eğitimi sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Pegem Akademi.
- Pan, H. L. W. (2023). The catalysts for sustaining teacher commitment: an analysis of teacher preparedness and professional learning. *Sustainability*, 15(6), 4918. <https://doi.org/10.3390/su15064918>
- Patrick, S. K., Darling-Hammond, L., & Kini, T. (2023). *Educating Teachers in california: What matters for teacher preparedness?*. Learning Policy Institute.
- Paulick, I., Retelsdorf, J., & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.001>
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' motivation in the classroom. *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*, 107–127. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_6
- Polat, Ç. M., Yıldız, K., & Yıldız, S. (2022) Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1124–1160. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1105108>
- Polat, H. (2022). Investigating the relationships between preservice teachers' teacher readiness, attitude towards teaching profession, and organizational attraction through structural equation

- modeling. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 11(3), 62–86. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.113.4>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Raziq, A., & Lane-Krebs, K. (2021). Motivation and job satisfaction among teachers: A case study of Balochistan. *Ilkogretim Online*, 20(4), 2313–2319. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.04.265>
- Rots, I., & Aelterman, A. (2009). Teacher education graduates' entrance into the teaching profession: Development and test of a model. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 453–471. <https://doi.org/10.1007/BF03178761>
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543–556. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.012>
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Söner, O., Ceylan, C., Bektaş, G., Şimşek, C., Albayrak, O., Coşkun, İ., & Akagündüz, E. (2024). Öğretmenlerin kariyer uyumluluğunun yordayıcısı olarak mesleki motivasyon. *Eğitim Yansımaları*, 8(1), 36–46.
- Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597–608.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Pegema Yayıncılık.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., & Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48–55. <https://doi.org/10.21666/muefd.403519>
- Ünal, A. & Gül, İ. (2020). Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumu, yaşam doyumu ve yaşam anlamı düzeyleri arasındaki ilişki. *The Journal of International Educational Sciences*, 25(25):89-107. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47690>
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439–461. <https://doi.org/10.25115/ejrep.39.15102>
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen*. Hayat Yayınları.
- Watt, H. M., & 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. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Wilson, S. M., & Kelley, S. L. (2022). Landscape of teacher preparation programs and teacher candidates. National Academy of Education. *National Academy of Education Committee on Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED618996.pdf>
- Yau, H. Y. (2010). *Language teacher motivation: A study of teachers of English as a second language (ESL) in New Zealand Language Schools* [Unpublished doctoral dissertation]. Auckland University of Technology.

- Ye, W., Ding, Y., Han, X., & Ye, W. (2022). Pre-service teachers' teaching motivation and perceptions of teacher morality in China. *Educational Studies*, 50(2), 243–260. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2037406>
- Yıldırım, İ., & Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2311–2326.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463–482. <https://doi.org/10.18506/anemon.662930>
- Yılmaz, S., & Sarpkaya, R. (2010). *Eğitimin temel kavramları*. A. Tanrıoğen, & R. Sarpkaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 1–44). Anı Yayıncılık
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2021) Pedagojik Formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_ysk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx