



Öğretmen Adayı Öğrencilerin Artık Yıla Kalma Nedenleri ve Çözüm Önerileri¹

Reasons for Prospective Teachers' Becoming Leap Year Students and Solution Suggestions

Semra TİCAN BAŞARAN²

Mehmet GÜNDOĞDU³

doi: 10.38089/iperj.2022.88

Geliş Tarihi: 30.11.2021

Kabul Tarihi: 16.02.2022

Yayınlanma Tarihi: 25.03.2022

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmen adayı öğrencilerin artık yıla kalma nedenlerini ve artık yıla kalmadan hizmet öncesi eğitimlerini tamamlamalarına yönelik öneriler ortaya koymaktır. Olgubilim deseni temel alınarak gerçekleştirilen araştırmada, çalışma grubunu Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinden mezuniyeti dokuzuncu ve üstü yarıyıla uzamış 22 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı yüz yüze bireysel görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçları artık yıla kalan öğretmen aday öğrencilerin iş garantisi, üniversiteye giriş puanı gibi dışsal nedenlerle öğretmenliği tercih eden, öğretmenliği kendisine uygun bir meslek olarak görmeyen, düzenli ders çalışma alışkanlıkları olmayan, sorumsuzluk, istikrarsızlık, plansızlık gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip, çalışmayı sevmeyen, tükenmişlik hisseden öğrenciler olduğunu göstermiştir. Öğretmen aday öğrencilerin artık yıla kalmalarının aileden, üniversiteden kaynaklanan nedenleri olsa da temel nedenler kendileriyle ilgilidir. Öğretmen aday öğrencilerin artık yıla kalınmaması için üniversiteye, öğretmen aday öğrencilere, ailelere ve ortaöğretime yönelik önerileri bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı öğrenci, artık yıl, artık yıla kalma

Abstract: The purpose of the current study is to reveal the reasons for prospective teachers' becoming leap year students and to make suggestions for them to complete their pre-service training without becoming leap year students. In the study, which was carried out based on the phenomenology design, the study group consisted of 22 prospective teachers whose graduation from the education faculty of a state university in Turkey extended to the ninth or higher semester. The data were collected through face-to-face individual interviews using a semi-structured interview form and analyzed with content analysis. The results revealed that the prospective teachers who have to take a victory lap are the prospective teachers who prefer teaching as a career for external reasons such as job guarantee and university entrance score, who do not see teaching as a suitable profession for themselves, who do not have regular study habits, who have negative personality traits such as irresponsibility, instability, lack of planning, who do not like to study hard and who feel burned out. Even though there are family and university-induced reasons for prospective teachers' taking a victory lap, the main reasons seem to be related to themselves. The prospective teachers have some suggestions directed to the university, prospective teachers themselves, their families and secondary education so that they would not have to take a victory year.

Key Words: Prospective teacher, victory lap, taking a victory lap

¹ Bu çalışmanın okul öncesi öğretmeni aday öğrenciler ile gerçekleştirilen ilk bölümü 28 Eylül-1 Ekim 2017 tarihleri arasında Muğla’da gerçekleşen 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, semrabasaran@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2734-7779>

³ Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye, gundogdu@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9309-6974>

Giriş

Akademik başarı eğitim sürecinin en önemli parçalarından birisidir. Hakimi, Hejaz ve Lavasani (2011) akademik başarının, eğitimin kalitesinin önemli bir kriteri olduğunu ifade etmektedirler. Ancak, eğitim sürecine katılan bireyler çeşitli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, bireyin cinsiyeti, yaşı, aile geçmişi gibi değişkenlerde olduğu gibi, kişilik örüntüsü, bilişsel kapasitesi ve tarzında da ortaya çıkmaktadır. Akademik başarıyı yordamayı hedefleyen çalışmalar farklı bulgulara ulaşsa da akademik başarıyı etkileyen temel faktörler olarak bilişsel beceriler ve kişilik değişkenlerine işaret etmektedirler (Paunonen ve Ashton, 2001). Bireyin kişilik yapısının daha yüksek akademik başarı elde etmesine neden olup olmadığı eğitimciler arasında tartışılmaktadır (Hakimi, Hejaz ve Lavasani, 2011). İnsanın kişilik yapısı birçok davranışını etkilemektedir.

Uzlaşma ürünü bir kişilik tanımı olmasa da Horzum, Ayas, ve Padır'a (2017) göre kişilik, "bireyi diğer bireylerden ayıran, onu diğerlerinden farklı kılan ayırıcı özellikler bütünüdür" (s.399). Bu açıdan kişilik bireyin kendisine özgü özelliklerinin tamamı olarak da tanımlanabilir. Burger'e (2006) göre "kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler" olarak tanımlanabilir (s.23). Tutarlı davranış örüntüleri ile bireyin kendisinden beklenen şekilde veya her zaman olduğu gibi davranması kastedilmektedir (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016). Costa ve McCrae (1992) Beş Faktör Modeli ile kişilik özelliklerini duygusal denge (nörotizm), dışadönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluk boyutlarında gruplandırmıştır. McCown, Petzel ve Rupert, (1987) erteleme nedenlerini incelediği çalışmada sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Akademik erteleme bireyin akademik görev ve sorumluluklarını geciktirmesi (Solomon ve Rothblum, 1984) olarak tanımlandığı göz önünde bulundurulursa; sorumluluk düzeyi yüksek olmayan öğrencilerin akademik görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirme zorlukları yaşayabilecekleri düşünülebilir. Buna ek olarak, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyen en önemli kişilik özelliğinin açıklık; olumsuz yönde etkileyen kişilik özelliğinin ise duygusal denge olduğu belirtilmektedir (Bağçekapılı ve Karaman, 2015). Benzer şekilde, Sığı ve Gürbüz (2011) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada beş faktörlü kişilik özelliklerinden, sorumluluk, duygusal denge, uyumluluk ve açıklık faktörlerinin akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu, sorumluluk ve açıklığın akademik başarıyı en fazla yordayan özellikler olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların bulgularının bireyin kişilik örüntüsünün akademik başarısı ile ilişkili olduğuna işaret ettiği görülmektedir.

Akademik öz düzenleme, akademik başarı üzerinde etkisi olan bir diğer önemli değişkendir. Akademik öz düzenleme, aldıkları ders biçiminden bağımsız olarak üniversite öğrencileri için temel bir beceridir. Bu beceri biliş, motivasyon, etki, davranış ve bağlam dahil üzere çeşitli bileşenlere sahiptir ve hepsi bireylere hedeflerine ulaşmak için kullandıkları stratejileri değerlendirmek için ihtiyaç duydukları geribildirim sağlamaktadır (Maclellan ve Soden, 2006). Öğrenme ortamlarında, üniversite öğrencileri kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmeli, öğrenme hızını, sırasını ve ilerlemelerine göre öğrenme stratejilerini ayarlayabilmelidir (Azevedo ve Cromley, 2004). Öğrencilerin kendilerini düzenleyebilmeleri, zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans becerisi değil, daha ziyade, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri öz-yönelim sürecidir (Zimmerman, 2002).

Farklı yaşlardan ve akademik alanlardan üniversiteye gelen öğrencilerin kullandıkları akademik öz düzenleme tutumları incelendiğinde, öz düzenlemenin niteliği ve miktarının başarılı öğrenciler ile başarılı olmayan öğrenciler arasındaki ayrımı belirlediği gözlenmiştir (Winne, 1997; Zimmerman, 1998, 2000). Düşük akademik öz-düzenleme becerisine sahip bireyler, yüksek olanlardan farklı olarak, daha az etkili öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar (Pintrich ve DeGroot, 1990; Zimmerman, 1998). Düşük öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler kaçınan hedef belirleme ve sınav kaygısı problemleri de yaşamaktadırlar (Barron ve Harackiewicz, 2001; Garcia ve Pintrich, 1991).

Başarılı öğrenciler, eğitimi, kendilerine yapılan bir şeyden ziyade, kendileri tarafından yapılan bir şey olarak görme eğilimindedirler. Bu öğrenciler öğrenme ortamlarını, stratejilerini ve durumlarını seçerek, yaratarak veya yapılandırarak öğrenme sürecini en iyi hale getirirler (Zimmerman, 1986). Kendini düzenleme becerilerine sahip bireyler, öğrenme sürecinde üstbilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak aktif katılımcılardır (Zimmerman 1986.). Üstbilişsel olarak dahil olmak,

öğrencinin belirli aşamalarında öğrenme sürecini planladığı, düzenlediği, izlediği ve değerlendirdiği anlamına gelir (Zimmerman, 1990). Öte yandan, başarısız öğrencilerin daha başarısız planlar geliştirmesi ve erteleme gibi kendi kendini engelleyen bir strateji kullanması daha olasıdır (Zimmerman, 1998). Özer ve Altun (2011) üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme nedenlerini inceledikleri çalışmada sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin, başarısız olma kaygısı ve tembellik nedeniyle akademik çalışmalarını ertelediklerini ve akademik erteleme davranışının, dersten çekilme, akademik ortalamasının düşük olması, okulu bırakma ya da okuldan atılma gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını belirtmektedirler.

Öğretmen eğitimcisi olan ve eğitim fakültesinde onlarca öğrenciye akademik danışmanlık yapan yazarların benzer durumların eğitim fakültesi öğrencileri için de geçerli olduğu yönünde gözlemleri bulunmaktadır. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen aday öğrenciler (ÖAÖ'ler) arasında normal koşullarda sekiz yarı dönem olarak belirlenen başlangıç eğitimlerini (hizmet öncesi eğitimlerini) zamanında bitiremeyip, öğrenimleri dokuz veya daha üstü yarı dönemlere uzayan yani artık yıla kalan öğrenciler bulunmaktadır. Yazarların bu durumun öğretmen adaylarının kendilerine ve mesleklerine yönelik algılarını olumsuz etkilediği gibi ailelerini de olumsuz etkilediği yönünde gözlem ve deneyimleri bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğrenim görmekte olan ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerini ortaya koymak ve artık yıla kalmadan normal öğrenim süresinde öğrenimlerini tamamlayabilmeleri için öneriler geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖAÖ'ler artık yıla kalan bir ÖAÖ olarak kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. ÖAÖ'lerin başlangıç eğitimlerinde artık yıla kalma nedenleri nelerdir?
3. ÖAÖ'lerin artık yıla kalmadan başlangıç eğitimlerini tamamlayabilmeleri için önerileri nelerdir?

Çalışmanın bulgularının gelecekte öğrencilerine öz düzenleme, çalışkanlık gibi olumlu kişilik özelliklerini kazanmalarına rehberlik edecek öğretmen adaylarının daha başarılı ve mutlu bir hizmet öncesi eğitim alarak mesleklerine güçlü bir başlangıç yapmalarına katkı sağlaması beklenmektedir, çünkü öğretmenler hem düşünsel hem de davranışsal boyutta örnek bir model oldukları sürece öğrencilerinin istenilen davranışları kazanmalarını sağlayabilirler (Brown ve Krager, 1985; Çelikten ve Can, 2003).

3

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim çalışmaları, insanların belirli bir olguyu hangi koşullarda (Creswell, 2013) nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmaktadır (Patton, 2002). Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görmekte olan ÖAÖ'lerin artık yıla kalma olgusu inceleme altında alınarak ÖAÖ'lerin artık yıla kalma deneyimleri ve bu deneyimlerine dayalı önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında araştırmanın konusu olan olgu ile ilgili deneyimleri olan ve onları en iyi şekilde yansıtabilecek bireylerin veri kaynağı olarak tercih edilmesi söz konusudur (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde farklı öğretmen eğitimi programlarına devam etmekte olan ÖAÖ'lerden mezuniyeti dokuzuncu ve üstü yarıyla uzamış 22 gönüllü ÖAÖ oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme temel alınmıştır (Creswell, 2013). Amaçlı örneklemede belirli bir durumun derinlemesine incelenebilmesi için durum ile ilgili zengin bilgi ve deneyime sahip olduğu düşünülen bireylerin çalışma grubuna seçilmesi söz konusudur. Bu doğrultuda, çalışma grubu oluşturulurken "artık yıla kalmış olma" yani sekiz dönem olarak planlanan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında dokuzuncu veya üstü dönemde olma ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca araştırma konusu olguyu etkileyebileceği düşünülen bölüm, cinsiyet, mezun olunan lise türü, not ortalaması, artık yıl süresi gibi değişkenler göz önünde

bulundurularak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır ancak çalışma grubunun büyüklüğü konusunda veri doygunluğu belirleyici olmuştur (Patton, 2002). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Katılımcı No	Yaş	Cinsiyet	Mezun olunan lise türü	Genel not ortalaması (4 üzerinden)	Dönem	Devam edilen öğretmenlik programı
K1	25	Erkek	Anadolu	1,87	10	Okul Öncesi
K2	23	Erkek	Genel Lise	1,71	12	Okul Öncesi
K3	24	Kadın	Anadolu	1,98	14	Okul Öncesi
K4	21	Erkek	Anadolu	2,00	10	Okul Öncesi
K5	24	Erkek	Anadolu Öğretmen	2,52	9	Okul Öncesi
K6	23	Kadın	Anadolu Meslek	2,50	10	Okul Öncesi
K7	24	Erkek	Anadolu Öğretmen	2,12	12	Okul Öncesi
K8	27	Erkek	Anadolu	2,20	14	Okul Öncesi
K9	23	Kadın	Anadolu Meslek	2,01	10	Okul Öncesi
K10	22	Erkek	Genel Lise	2,13	10	Sınıf
K11	23	Erkek	Anadolu	2,32	10	Türkçe
K12	23	Erkek	Anadolu Meslek	2,25	10	Türkçe
K13	23	Kadın	Anadolu Meslek	2,05	10	Türkçe
K14	24	Erkek	Anadolu Öğretmen	2,13	10	PDR
K15	22	Erkek	Genel Lise	1,91	10	PDR
K16	28	Kadın	Genel Lise	1,90	10	PDR
K17	24	Kadın	Anadolu	2,04	10	Matematik
K18	23	Erkek	Genel Lise	1,95	10	Fen Bilgisi
K19	24	Kadın	Anadolu	2,02	10	Matematik
K20	21	Erkek	Temel Lise	2,77	10	Sosyal Bilgiler
K21	24	Erkek	Anadolu Öğretmen	2,00	12	Matematik
K22	23	Kadın	Genel Lise	2,14	10	Sınıf
	$\bar{X}=23,55$			$\bar{X}=2,12$		
	$Ss=1,63$			$Ss=0,24$		

Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan ÖAÖ’lerin normalde sekiz dönem olan öğretmen yetiştirme programlarını 14. dönemde olup (K3, K8) henüz bitiremeyen buna bağlı olarak yaş ortalaması yüksek ($\bar{X} = 23,55$; $Ss = 1,63$) ancak genel not ortalaması düşük ($\bar{X}= 2,12$; $Ss= 0,24$) ÖAÖ’ler olduğu görülmektedir

Verilerin Toplanması

Olgubilim araştırmalarında üzerinde çalışılan olgu ile ilgili zengin ve doygun veriler elde edilmesini sağladığından veri toplama aracı olarak genellikle görüşme yöntemi tercih edilmektedir (Merriam, 2013). Bu çizgide çalışmanın verileri yüz yüze bireysel olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilk aşamada; alanyazından ve araştırmacıların deneyimlerinden faydalanılarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu geliştirilmiştir. İkinci aşamada; psikolojik danışma ve rehberlik, nitel araştırma yöntemleri, öğretmen yetiştirme ve Türkçe yazılı anlatım alanlarında deneyimli dört uzmanın görüşleri alınmış ve gerekli iyileştirmeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada; taslak görüşme formu mezuniyeti onuncu döneme uzamış iki ÖAÖ ile yapılan görüşmelerde denenmiştir. Deneme görüşmelerinde bir yandan soruların anlaşılabilirliği test edilirken diğer yandan katılımcıların konuşmaya istekli olmadıkları konular belirlenmiştir. Anlaşılabilirliği arttırmak için anlatım bakımından düzeltmeler yapılarak, kısa cevaplar verilen sorulara derinleşmeyi sağlayıcı ek sorular eklenerek görüşme forumuna son şekli verilmiştir. Araştırma soruları göz önünde bulundurularak Nihai görüşme formunda yer alan sorular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma soruları ve görüşme formunda yer alan sorular

Araştırma soruları	Görüşmelerde sorulan sorular
1. ÖAÖ'ler artık yıla kalan bir ÖAÖ olarak kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar?	1. Okuduğunuz bölümü seçme sebepleriniz nelerdir? 2. Okuduğunuz bölüm hakkında neler düşünüyorsunuz? 3. Tekrar bir seçme şansınız olsaydı aynı bölümü seçer miydiniz? 4. Ders çalışma düzeniniz nasıldır? 5. Kendinizi bir öğrenci olarak nasıl tanımlarsınız?
2. ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenleri nelerdir?	6. Sizce artık yıla kalma nedenleriniz nelerdir?
3. ÖAÖ'lerin artık yıla kalmadan başlangıç eğitimlerini tamamlayabilmeleri için önerileri nelerdir?	7. Artık yıla kalınmaması için önerileriniz nelerdir?

Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yüz yüze yapılan bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmelerde ÖAÖ'lere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği bildirilmiştir. Gönüllü ÖAÖ'ler ile yapılan görüşmeler sesli olarak kaydedilmiştir. En az 15, en çok 45 dakika süren görüşmelerden elde edilen ses kayıtları değiştirilmeden bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve toplam 113 sayfalık bir doküman elde edilmiştir. Ses kayıtları ÖAÖ'lere K1, K2,K22 şeklinde kodlar verilerek şifre ile korunan bir dosyada ve araştırmacıların kişisel bilgisayarında koruma altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur (Creswell, 2003). İçerik analizinde, benzer ve ilişkili verileri belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirmek ve bunları daha anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nvivo 11 ile gerçekleştirilen içerik analizinin ilk aşamasında *in vivo* ve açık kodlama ikinci aşamasında ise eksen kodlaması yapılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018). İçerik analizinde, ÖAÖ'lerin vermiş olduğu cevaplar dikkatli bir şekilde okunarak Nvivo ile önce *in vivo* ve açık kodlama ile kodlar belirlenmiş, sonrasında; eksen kodlaması yapılarak benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. NVivo'nun sunduğu haritalar desteği ile ortaya çıkan temalar ve bunlar arasındaki ilişkiler görselleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma soruları çerçevesinde temalar arasında ilişkiler kurularak bütüncül bir yaklaşımla bulgular yorumlanmıştır.

Güvenilirlik

Lincoln ve Guba (1985) çalışmanın bulgularının “dikkate değer olduğuna ikna edebilmek” için çeşitli tedbirler önermektedir (s. 290). Bu tedbirler doğrultusunda bu çalışmada inanılabilirlik için araştırmacının kurgulanması, görüşme formunun geliştirilmesi, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca farklı bölümlerden, cinsiyetten ve farklı sürelerde artık yıla kalan ÖAÖ'lerin çalışma grubunda yer alması sağlanarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Aktarılabirlik için, araştırmacının her aşaması şeffaf bir şekilde açıklanmıştır. Tutarlılık ve teyit edilebilirlik için veri toplama sürecinin uygunluğu, analiz sonuçları ve yapılan çıkarımların araştırmacının amaçlarına uygunluğu için nitel veri analizi konusunda deneyimli bir başka araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmacı ile yapılan karşılıklı konuşmalar araştırmacıların yorumlarını netleştirmesini ve olası yanlışlık kaynaklarını görmesini sağlamıştır (Teddle ve Tashakkori, 2009). Görüş ayrılığı olan konularda uzlaşma sağlanarak bulgular yeniden düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, yapılan yorumlar K1, K2, ..., K22 şeklinde belirtilen katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek iç tutarlılık desteklenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, nitel araştırmalarda verilerin yorumlanmasında tema ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapma imkânı sağlaması bakımından bulguların sayısal değerlerle desteklenmesinin güvenilirliği artırıcı bir etkisi bulunmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen veriler, tekrar edilme sıklığı veya yüzde oranı belirtilerek sayısal değerlerle desteklenmiştir.

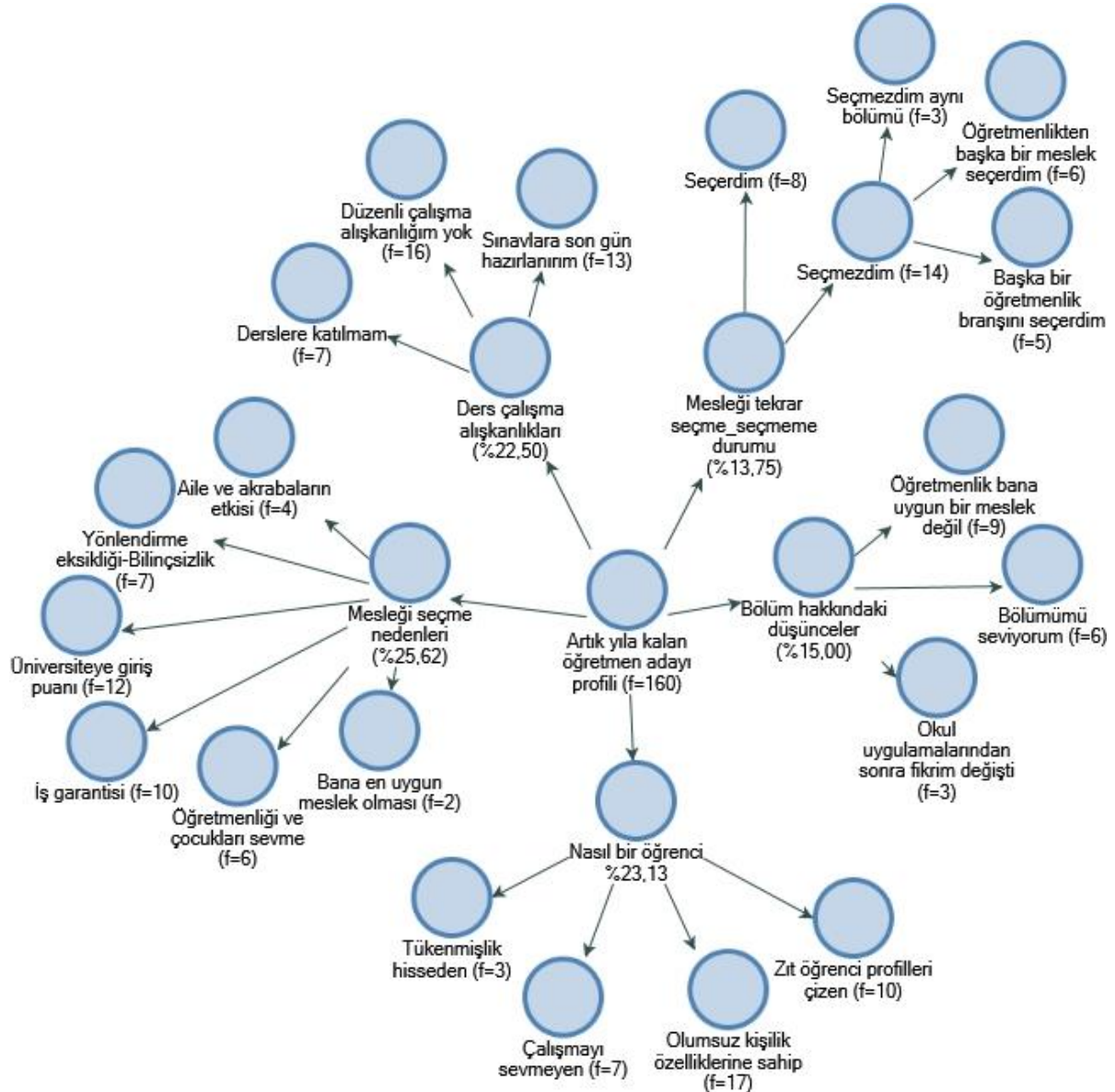
Bulgular ve Yorumlar

Anlaşılabilirliği kolaylaştırmak amacıyla bulguların sunumunda tümdengelim yöntemi izlenmiştir. Bu doğrultuda önce ana temalar ve onları oluşturan alt temalara ilişkin açıklamaların ardından ÖAÖ'lerin görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

İçerik analizinin açık kodlama bölümünde ortaya çıkan 465 kod eksen kodlaması sonunda artık yıla kalan ÖAÖ profili, artık yıla kalma nedenleri ve artık yıla kalmamaya yönelik öneriler olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Artık yıla kalan öğretmen adayı öğrenci öğrenci profili

ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerinin anlaşılması için öncelikle artık yıla kalan öğrenci profilinin tanınmasında yarar görülmektedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik görüşleri Şekil 1'de görüleceği üzere beş alt tema altında toplanmıştır.



Şekil 1. Artık yıla kalan ÖAÖ profili

Şekil 1'de artık yıla kalan ÖAÖ'lerin kendilerine yönelik tanımlamalarından ortaya çıkan artık yıla kalan ÖAÖ profili teması altındaki 160 kodun önemli bir bölümünün nasıl bir öğrenci alt teması altında toplandığı görülmektedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin nasıl bir öğrenci olduklarına dair görüşlerinin olumsuz kişilik özelliklerine sahip olma, lisede başarılı bir öğrenciyken eğitim

fakültesinde buna zıt bir öğrenci profili çizme, sıkı çalışmayan ve tükenmişlik hissedilen alt temalarında gruplanmıştır. Kişilik özellikleri bakımından ÖAÖ'ler kendilerini; sorumsuz, rahat, umursamaz, düzensiz, çabuk vazgeçen, erteleyen, plansız, isteksiz, istikrarsız bir öğrenci olarak tanımlamışlardır. Bazı ÖAÖ'ler yükseköğrenim öncesi eğitim kademelerinde başarılı bir öğrenci iken yükseköğrenimde başarısız hale geldiklerini, bazıları ise yükseköğrenim sürecinde birinci, üçüncü veya dördüncü sınıf gibi belirli yıllarda, bazıları ise öğrenci yurduna çıkmak gibi belirli koşullara bağlı olarak başarılı başarısız şeklinde zıt öğrenci profilleri çizdiklerini belirtmişlerdir. Kendilerini sıkı çalışmayan bir öğrenci olarak tanımlayan ÖAÖ'ler kendilerini zeki ama çalışmayan, dersin işlenişini severse çalışan, öğrenciye uygun bir yaşam tarzı olmayan bir öğrenci olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci olarak çok verimsiz, bir öğrenciye yakışmayan davranışlar, öğrenci profiline uygun olmayan bir yaşam tarzı olarak tanımlayabilirim. Neden? Çünkü öğrenciliğe adapte olamadım. Lise falan iyiydi fakat üniversite ortamı bir rahatlık getirdi. Disiplinden uzağım. (K1)

Normalde kendime gerçekten çok güvenen bir insanım. Çünkü ben buraya birinci olarak girmiştin. ... ama birçok faktörden dolayı, şu anda kesinlikle başarısız bir öğrenciyim onu kabul ediyorum. (K3)

Birinci sınıfta benim dönem ortalamam 0.90'dı. Sonrasında işin ciddiyetini kavradıktan sonra dönem ortalamasını 3.40'a genel ortalamayı da 2.38'e çektim. (K18)

Artık yıla kalan ÖAÖ profili teması altında ders çalışma alışkanlıkları teması öne çıkmıştır. Bu tema altındaki görüşler ağırlıklı olarak düzenli ders çalışma alışkanlığım yok teması altında toplanırken diğer görüşler sınavlara son gün hazırlanma ve derslere katılmama temalarında toplanmıştır. ÖAÖ'lerin bazıları derslere aktif bir şekilde katılmadıklarını yalnızca dinlediklerini, derste not tutmadıklarını belirtirken yarıdan fazlası düzenli ders çalışma alışkanlığı olmadığını, sınavdan sınava, son gün ve başkalarının ders notlarından sınavlara hazırlandığını belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri temasında ÖAÖ'lerin görüşleri üniversiteye giriş puanının öğretmenlik programlarına yetmesi, iş garantisinin olması, aile ve akrabaların etkisi alt temalarında gruplanırken, bilinçsizlik nedeniyle tesadüfen mesleği tercih ettiğini belirtenlerin göz ardı edilemeyecek oranda olduğu görülmektedir. Bu bulgular artık yıla kalan ÖAÖ'lerin önemli bir bölümünün öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak tercih etmediğini, bilinçli olarak tercih edenlerin ise daha çok dış motivasyon kaynaklarını temel aldıklarını göstermektedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin öğretmenliği seçme nedenleri ile ilgili aşağıdaki doğrudan alıntılar bu bulguları daha da anlaşılır kılmaktadır.

Üniversiteye girişte 30 tercih hakkımız vardı 30'unu da yaptım. ... bunların içerisinde din kültürü ve ahlak ilgisi öğretmenliğinden tutun da, üstün zekâlılar öğretmenliğine kadar hemen hepsi vardı. Kazanabileceğimi düşünmüyordum açıkçası. ...LYS barajını bile zor geçmiştim. 20 puan öğretmenlikten, 40 puan okuldan geldi, toplam 60 puan. 378 puanla tercih yaptım. Bir tane okul öncesi öğretmenliği vardı tercihlerimin arasında. Tesadüf, oldu, geldik. (K7)

ÖAÖ profili teması altındaki kodların bir bölümü bölüm hakkındaki düşünceler alt temasını oluşturmuştur. ÖAÖ'lerin bölümlerine yönelik görüşleri öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri ile paralellik göstermektedir. ÖAÖ'lerin bir kısmı bölümünü sevdiğini belirtirken, geri kalanlar isteyerek gelmediğini, bölümündeki öğretmenliğin kendisine uygun bir meslek olmadığını veya okul uygulamalarından sonra mesleğe yönelik fikirlerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir.

Mesleği tekrar seçme-seçmeme alt temasında ÖAÖ'lerin çok az bir kısmı ikinci bir şans olsaydı mesleğini tekrar seçeceğini belirtirken, büyük çoğunluğu tekrar seçmeyeceğini belirtmiştir. Mesleğini tekrar seçmeyeceğini belirten ÖAÖ'lerin hangi bölümde oldukları ve ikinci bir şansları olsaydı hangi mesleği tercih etmek istedikleri Tablo3'te verilmiştir.

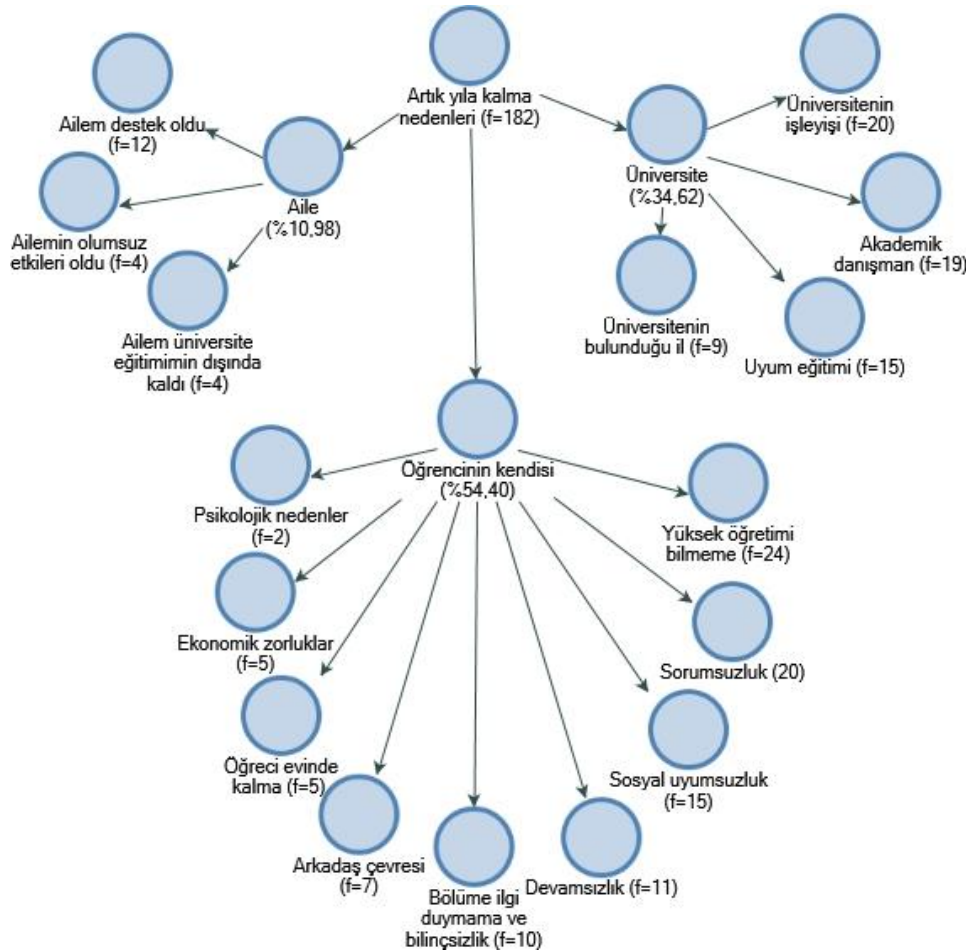
Tablo 3. ÖAÖ'lerin ikinci bir şansta tercih etmek istedikleri meslekler

Katılımcı no	ÖAÖ'lerin devam etmekte olduğu program	İkinci bir şansta tercih etmek istedikleri program
K1	Okul öncesi öğretmenliği	Sosyal bilgiler öğretmenliği
K5	Okul öncesi öğretmenliği	Beden eğitimi öğretmenliği
K16	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Kimya veya Biyoloji öğretmenliği
K17	Matematik öğretmenliği	Dil (Türkçe veya İngilizce) öğretmenliği
K22	Türkçe öğretmenliği	Sınıf öğretmenliği
K2	Okul öncesi öğretmenliği	İnşaat mühendisliği
K4	Okul öncesi öğretmenliği	Tarih
K7	Okul öncesi öğretmenliği	Siyasal bilgiler
K9	Okul öncesi öğretmenliği	Uzun yol gemi kaptanlığı
K10	Fen bilgisi öğretmenliği	Veterinerlik
K15	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Hukuk

Tablo 3'te ÖAÖ'lerin bir bölümü ikinci bir tercih hakkı olsaydı başka öğretmenlik programlarını tercih ederken, bir bölümünün ise uzun yol gemi kaptanlığı, veterinerlik gibi öğretmenlikten farklı meslekleri tercih etmek istedikleri görülmektedir. Matematik öğretmenliği öğrencisi olan K17'nin aslında dil öğretmenliğini ve okul öncesi öğretmenliği öğrencisi K9'un uzun yol gemi kaptanlığını istediğine dair bulgular ÖAÖ'lerin gönüllerindeki meslekler ile buldukları öğretmenlik programının farklılığına çarpıcı örneklerdir. Bu bulgular ÖAÖ'lerin mesleği seçme nedenleri ve bölüm hakkındaki düşüncelerine yönelik bulguları desteklemektedir.

Öğretmen aday öğrencilerin artık yıla kalma nedenleri

ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerine ilişkin görüşleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerine ilişkin görüşleri

Şekil 2’de ÖAÖ’lerin artık yıla kalma nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların en az aile, sonra üniversite ve en fazla öğrencinin kendisi alt temaları altında gruplandırıldığı görülmektedir. Artık yıla kalmada ailenin rolünün tanımlandığı aile alt teması incelendiğinde; ÖAÖ’lerin yarımından fazlası öğrenim sürecinde ailesinin destek olduğunu belirtirken geri kalanlar; ailesinin, üniversitedeki eğitim sürecinin dışında kaldığını bu nedenle kendisine destek olmadığını ve hatta istemediği bir bölümü tercih etmesine neden olmak, tekrar sınava girmesini istemek, maddi olarak destek olamamak gibi nedenlerle olumsuz etiklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Beşinci yılın sonunda annem “Neden” dedi “Hani neden bitmiyor” Ben dedim “Yani sevmiyorum, yapamıyorum” “Tamam” dedi “Peki bu sene de dene, olmasa bırakırsın” dedi. O hep bana destek oldu. (K3)

Meslek lisesi çocuk gelişimi mezunuyum, ondan otomatik olarak okul öncesi öğretmenliğini seçtim. Lisede ailem istediği için o bölümü seçtim. Sonra da zaten akademik olarak ilerliyor bu bölüm. Yani isteyerek geldiğim söylenemez. (K9)

Ben küçük bir yerden geldim hiç dışarı çıkmamıştım burada aile yok karışan yok eden yok o yüzden rahat rahat istediğim gibi özgürlüğün tadını çıkartmaya çalışıyordum aslında. (K21)

Üniversite alt teması altındaki kodların yaklaşık üçte biri üniversitenin işleyişi alt teması altında toplanmıştır. Öğretim elemanlarının olumsuz tavırları, değerlendirmelerde yansız olamamaları, derslerin işlenişinde ve sınıf geçmede üniversiteler arası uygulama farklılıkları, yurt imkânları, öğrenci işleri hizmetleri, başarısız öğrencilere yönelik özel destekler gibi öğrenciye yönelik destek hizmetlerinin yetersiz olması ve Erasmus+, Farabi gibi öğrenci hareketliliği programlarında üniversiteler arası uygulama farklılıklarının olması ve okul uygulamalarının yetersiz olması ÖAÖ’lerin bu tema altında dile getirdikleri başlıca artık yıla kalma nedenleridir.

Üniversiteden kaynaklı artık yıla kalma nedenlerinin önemli bir bölümü akademik danışmanlar ile ilgilidir. ÖAÖ’lerin bir bölümü akademik danışmanının elinden geleni yaptığını düşünse de bazıları danışmanının bilgi eksikliğinin, ilgisizliğinin, olumsuz tavırlarının ve kendisi ile iletişim kurmamasının artık yıla kalmasında rol aldığını düşünmektedir.

İlk iki sene danışman öğretmen diye bir şey olduğunu bilmiyordum. Danışman kimdir, ne iş yapar, ne zaman ona gideriz, bilmek kesinlikle önemli. (K10)

Egosu yüksek olan hocalar var, ..., onlar da etkili oldu okulu bırakmamda. (K2)

Okula uzatmam tamamen kendi kafa karışıklığım ve danışmanımın düzgün yol gösterememesi ile alakalı bir şey, o da çok fazla kafamı karıştırdı. Bu nedenle bu dallı budaklı yoldaydım hala... (K13)

Araştırmanın gerçekleştirildiği fakültede 2013 yılından bu yana birinci sınıflara yönelik uyum eğitimi verilmektedir. Söz konusu eğitim birinci sınıfların tamamı büyük bir salonda toplanarak, ilin, üniversitenin, fakültenin ve bölümlerinin tanıtıldığı ve üniversitenin işleyişi hakkında bilgilendirildikleri ve öğrenci kulüpleri ile tanıştırıldıkları yarım günlük bir programdır. Ancak, üniversite alt teması altındaki görüşlerin önemli bir bölümü uyum eğitimi ile ilgilidir. ÖAÖ’lerin yarısı derslere gelmediklerinden haberleri olamadığı için uyum eğitimine katılamadıklarını, katılanlardan bazıları ise uyum eğitiminin önemini o zaman anlayamadığını belirtmiştir.

İkinci tercihlerden sonra geldim. Oryantasyon eğitimine dahil olamadım ve bu eksiklerimi gidermek için çaba sarf etmedim. (K5)

Bazı ÖAÖ’ler için üniversitenin bulunduğu il ile ilgili etkenler de artık yıla kalmalarının bir nedenidir. Üniversitenin bulunduğu il alt temasında ÖAÖ’ler ilin turizm şehri olması, pahalı olması, ulaşım imkânlarının yetersiz olması ve ikliminin artık yıla kalmalarında rolü olduğunu belirtmişlerdir.

Burada (bu ilde) bütün arkadaşlarım biliyordur üniversite öğrencisinin hayatı inanılmaz zor. Maddi açıdan olsun, üniversiteye ulaşım açısından olsun, ders saatleri açısından olsun gerçekten çok zorluyor beni. (K3)

Şekil 2 ÖAÖ’lerin artık yıla kalma nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodların öğrencinin kendisi alt teması ve onun altında yer alan dokuz alt temada yoğunlaştığını göstermektedir.

ÖAÖ'ler yükseköğretimi bilmeme alt teması altında önceden üniversite yaşamı hakkında bilgilerinin olmamasının; yani ders seçme ve geçme koşulları gibi mevzuata ve danışmanlık hizmetleri, yaz okulu gibi işleyişe yönelik bilgi eksikliklerinin ilk yıllarda başarısız olmalarına neden olduğunu ve bu durumun sonraki yıllarda zincirleme sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir.

Sorumsuzluk alt teması altında ÖAÖ'ler ilk yıllar derslerle ilgilenmeyip eğlenmeyi/gezmeyi tercih ettikleri, danışman ile iletişim kurmadıkları, bu nedenlerle üniversiteden daha da uzaklaştıkları ve ailelerine artık yıla kaldıklarını söyleyemedikleri yönünde görüşler bildirmişlerdir.

İlk sene geldiğimde artık böyle hani ailemden koptum, ettim filan.. Özgürlüğüme kavuştum diye biraz rahatlamıştım hani. Gezme olsun, o olsun bu olsun. (K9)

Tamamen benim sorumsuzluğum oldu. Umursamazlığım oldu başka da kimseye atfetmiyorum. (K14)

Sosyal uyumsuzluk alt temasında ÖAÖ'lerin bazıları ilk yıllar üniversitenin bulunduğu ile alışamadıklarını ve kültür şoku yaşadıklarını belirtirken önemli bir grup ilk yıllar arkadaş edinememenin sonraki yıllarda tekrar aldıkları derslerde alt sınıflara yabancı hissetmelerine neden olduğunu ve bu durumun derslere devam etmeyi güçleştirerek artık yıla kalmalarında etkili olduğunu belirtmiştir.

Birinci sınıfta sosyal bir çevrem yoktu. Bizim sınıf ... sosyal kabul açısından zorlu bir sınıftı. Ben o dönemde dışarıda kaldım. Arkadaş çevresi edinemedim ve derslere gelmekten, insan içine çıkmaktan utanıyordum çünkü tanımadığım insanlardı. Yani sınıfta yalnız kaldığımı hissettiğim için sınıfa gelmek istemiyordum. (K1)

Okula geldim, sınıftaki insanlara baktım, hiç benlik değillerdi; tavırları, davranışları, insanlara bakışları. Herkes grup gruptu, içine alan yok ... hele kızlarla hiç anlaşımadım. (K20)

Sosyal uyumsuzluk ile ilişkili olarak devamsızlık ÖAÖ'ler için artık yıla kalmanın bir diğer önemli nedenidir. Tekrar aldıkları derslerdeki “diğer öğrencilerin sorgulayıcı tavırları”, derslerin sabah erken saatlerde başlaması, uyumak, gezmek, yurttan kalmak, film izlemek ve bilgisayarda oyun oynamak ÖAÖ'leri derse gitmekten alıkoyan başlıca nedenlerdir.

10

Şimdi hani insan psikolojisi, sınıfa, girdiğim zaman hani herkes olmayabilir ama birkaç kişiden “bu kim?” bakışını alıyorsun ister istemez. Sonra soranlar oluyor; neden bu kadar uzadı diye? İşte böyle sorular ya da öyle bakışlar aldığın zaman psikolojik olarak da biraz yıpranıyorsun ve hani bir yerden sonra insan tükeniyor yaa. İstemiyorum gelmek. (K3)

Birinci sınıfa geldik ilk ayda zaten burayı gezdik bitirdik. O kadar yani. İkinci sene artık Nevşehir'e, Kayseri'ye gitmeye falan başladık. Yetmiyordu yani burası. (K7)

Ekonomik zorluklar alt temasında ÖAÖ'ler, ailelerinin maddi yetersizlikleri ve buna bağlı olarak çalışmak zorunda kalmalarını artık yıla kalmalarının diğer bir nedeni olarak belirtmişlerdir.

Yurt çıkmadı, hem evde kalıp hem burs olmadan, bir de üniversitede 2-3 tane kardeşin okuyunca babam yeterince şey yapmadı. Kiralar çok yüksek burada. Çalışmaya başladım. Kardeşim okuyup mezun olunca maddi açıdan bana ve babama destek çıkınca okula geri başladım. (K8)

Artık yıla kalan bazı ÖAÖ'lere göre artık yıla kalmalarının psikolojik nedenleri de bulunmaktadır. Bu temada artık yıla kalan ÖAÖ'ler ilk yıl yaşanan başarısızlığın öz güvenlerini sarstığını ve bu durumun kendilerini sınıftan soyutlamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Bölüme ilgi duymama ve bilinçsizlik de artık yıla kalmanın diğer nedenleridir. Bu alt tema altında ÖAÖ'ler genelde bölümlerini bilinçli olarak seçmediklerini, bölümlerine isteyerek gelmedikleri için sevemediklerini, sevemedikleri için de çalışmak istemedikleri yönünde görüşler belirtmişlerdir.

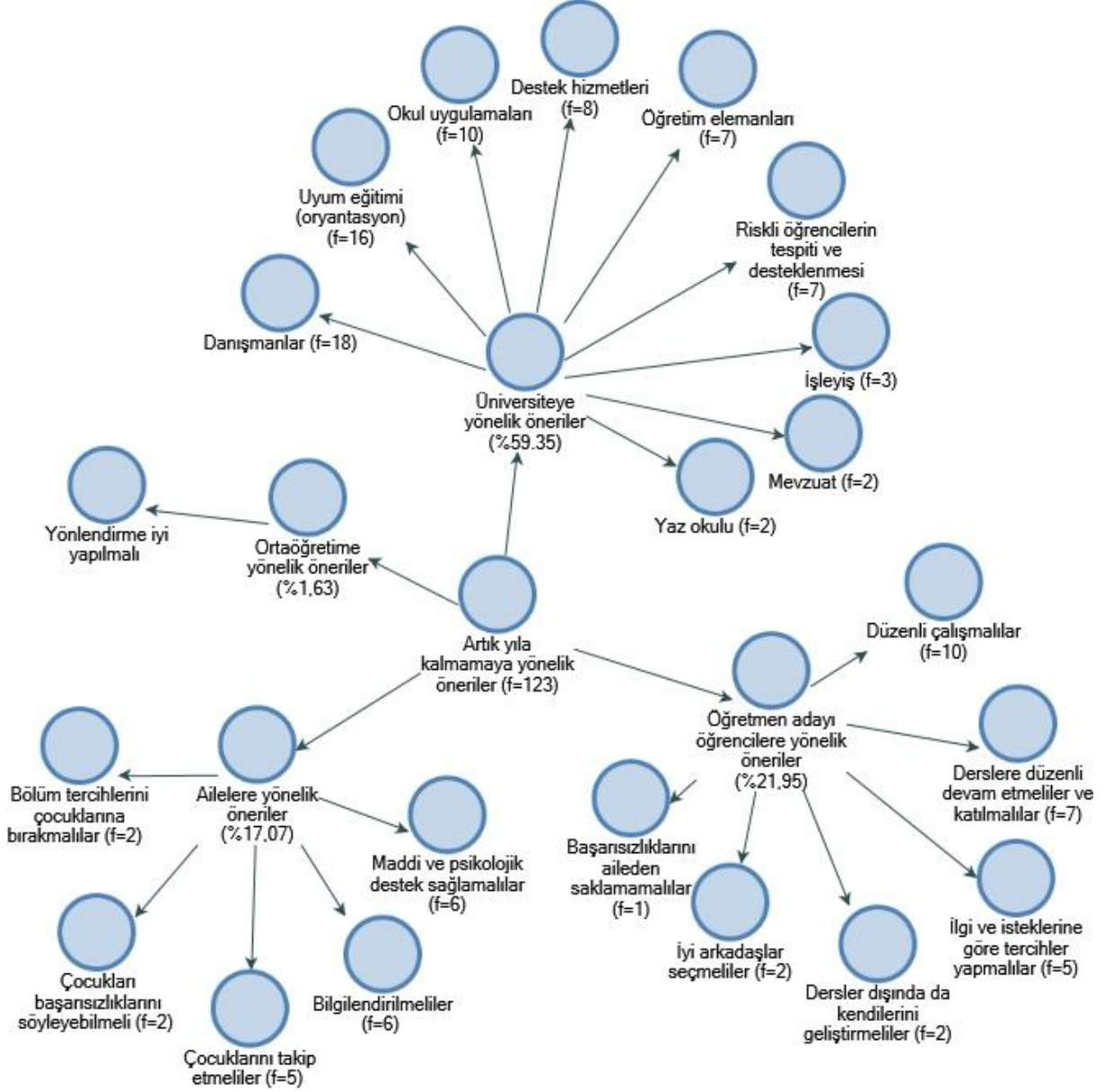
ÖAÖ'lere göre arkadaş çevresi de artık yıla kalmalarında etkili olmuştur. Bazı ÖAÖ'ler için özellikle ilk yıllar arkadaş edinememiş olmak artık yıla kalma nedeni iken bazıları için ilk yıllar edindikleri arkadaşlarının olumsuz etkileri de artık yıla kalma nedenidir.

Arkadaş çevresi, sürekli gezmek, film izlemek, sohbet etmek veya düşüncelere dalmak beni ders çalışmaktan alıkoymdu. (K1)

Sırf arkadaş ortamı yüzünden genelde biz geceleri ayakta dururduk, sabah uyurduk, okula gitmezdik. Sınav günü sınava gitmediğimi biliyorum. (K21)

Öğretmen adayı öğrencilerin artık kalmamaya yönelik önerileri

ÖAÖ'lerin deneyimlerinden yola çıkarak artık yıla kalmamalarına yönelik önerileri Şekil 3'te görüldüğü üzere dört alt temada gruplanmıştır.



Şekil 3. ÖAÖ'lerin artık yıla kalmamaya yönelik önerileri

Şekil 3'te ÖAÖ'lerin artık yıla kalınmamasına yönelik önerilerinin üniversiteye yönelik öneriler temasında yoğunlaştığı, bu tema altındaki önerilerinin ise danışmanlara ve öğretim elemanlarına yoğunlaştığı görülmektedir. ÖAÖ'ler, danışmanı oldukları öğrencileri yakından tanımaları ve süreçte onları izlemeleri, daha hassas davranmaları şeklinde danışmanların sorumluluklarını daha iyi yerine getirmelerine yönelik önerilerin yanında, danışman başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gibi çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik öneriler de getirmişlerdir. ÖAÖ'ler öğretim elemanlarına yönelik olarak, öğrencilere daha yakın davranmaları, artık yıla kalanları ötekileştirmemeleri, başarısızlık nedenlerini anlamaya çalışmaları, derslerini daha ilgi çekici hale getirmeleri ve gerekirse riskli öğrencilerin danışmanları ile işbirliği yapmaları önerilerinde bulunmuşlardır.

Danışman sistemden sıkıntılı olan öğrencilerini görebiliyor. ... Beş dakikasını ayırması belki o çocuğun o dönemki bütün her şeyini değiştirebilir, Öğrenci yapar, yapmaz, o ona kalmış ama ister istemez dönem uzayacağını düşünürse çalışır çabalar. (K10)

Danışmanıma da hak veriyorum aslında, 60 öğrencisi var, başka işleri var diğer bölüm hocalarıyla bölüşüp öğrenci sayısı azaltılmalı. (K11)

Üniversiteye yönelik olarak uyum eğitimi alt temasında ÖAÖ'ler; uyum eğitiminin yapıldığı üzere fakülte genelinde yapılan bir oturumluk sunum şekilde değil, akademik yılın ilk haftalarında, her bölümün kendi içinde, üst sınıflardaki öğretmen adayları tarafından hazırlanan etkinlikler ile gerçekleştirilmesini önermektedirler. Bölümler tarafından yapılacak etkinlikleri aralarında artık yıla kalan ÖAÖ'lerin de bulunduğu üst sınıfların hazırlamasının olası artık yıla kalma durumları için önleyici olabileceğini düşünmektedirler. Uyum eğitiminin içeriğinde ders seçme ve geçme koşullarının yanı sıra üniversitenin bulunduğu şehrin tanıtımının da olmasını önermektedirler.

Oryantasyon eğitiminin biraz daha etkin hale getirilmesi lazım. ... Burada akran desteğini önemli buluyorum. Oryantasyon eğitiminin özellikle o bölümü okuyan öğrencinin vermesi gerektiğini düşünüyorum. Üst sınıflar verdiği zaman daha olumlu olacaktır. (K1)

Dersler alt temasında bölümüne fikri olmadan ya da istemeyerek gelen ÖAÖ'ler ağırlıklı olmak üzere ilk yıllarda gerçek sınıf ortamlarında mesleklerini tanıma fırsatlarının sunulmasının ve bu kapsamda öğretmenlik mesleğini tanıma fırsatı buldukları Okul Deneyimi dersinin (2006 öğretmen yetiştirme programında yer alan fakat 2018 programında kaldırılan) bir veya ikinci sınıfta olmasının yararlı olacağını düşünmektedirler. ÖAÖ'ler ayrıca yaz okulu koşullarının başarısız öğrenciler için daha fazla seçenek sunacak şekilde gözden geçirilmesini, en azından açılan ders sayısının artırılmasını da artık yıla kalmayı önleyici tedbirler olarak önermektedirler.

Ben bu mesleği, bu bölümü sevmiyordum açıkçası. ... İyi de bana bu mesleği sevdiren önce. Bu nasıl yapılır? Birinci sınıfta veya ikinci sınıfta başında bir gözlem dersi koy. Üçüncü sınıfın ilk döneminde yaptığımız Oku Deneyimi Dersi var ya...onu. (K7)

Üniversite teması altındaki önerilerin gruplandığı bir diğer alt tema riskli öğrencilerin tespiti ve desteklenmesidir. ÖAÖ'ler ilk yıl devamsızlık ve başarı durumları göz önünde bulundurularak artık yıla kalma riski olan öğrencilerin tespit edilmesinin kendilerini dışlanmış hissetmelerini önleyeceği gibi sunulacak psikolojik ve akademik destekleri de şekillendireceğini düşünmektedirler.

Mevzuat ve işleyiş temasında artık yıla kalan ÖAÖ'ler 1.80 barajının kaldırılması, yaz okulundan ders alabilme koşullarının esnetilmesi gibi mevzuata yönelik, derslerin blok yapılmaması ve ara ve dönem sonu sınavlarının bir haftaya toplanmaması gibi işleyişe yönelik öneriler de getirmişlerdir.

Artık yıla kalınmaması için dördüncü dönemin sonunda ortalamanın 1.80 olma zorunluluğu kaldırmalı, yani kalınmaması gerekiyor. (K9)

Sınavların bir haftaya koyulması çok kötü. Altan aldığımız dersler de olunca bir günde üç sınav olabiliyor. Hangisine yetişeyim bilemiyorum, Üç sınav olunca insan yoruluyor, mümkünse her güne tek sınav konulsun. (K16)

Şekil 2'de bahsedildiği üzere ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenlerinin yarıdan fazlası kendileri ile ilgili olmasına rağmen, Şekil 3'te öneriler ana temasında gruplanan kodların yaklaşık beşte birinin ÖAÖ'lere yönelik öneriler alt temasında gruplandığı görülmektedir.

Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin akranlarına yönelik önerileri en çok düzenli çalışma ve sınıftaki derslere devam etme yönündedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'ler akranlarına ilk yıldan itibaren düzenli olarak çalışmalarını, günlük tekrar yapmalarını, geçmek için değil öğrenmek için çalışmalarını ve planlı hareket etmelerini önermektedirler. Öte yandan derslere düzenli devam etmelerini ve derslere aktif katılmalarının yanı sıra not tutmalarını da önermektedirler. Bu bulgu artık yıla kalan öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığı olmayan, son gün ve başkalarının ders notlarından sınavlara çalışan öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulursa oldukça anlamlıdır.

Arkadaşlar düzenli not tutulmalı, derslerine sağlam bir şekilde gelmesi lazım zaten yüksek not almak için derste not tutup o derslere çalışmak lazım. Günlük olarak tekrar etmesi gerekir ben şu an sağlam çalışıyorum dersi geçmek için değil öğrenmek için çalışıyorum. (K18)

Artık yıla kalan ÖAÖ'ler ailelere yönelik öneriler de sunmuşlardır. Bu önerilerin ailelere yönelik yapılabilecekler ve ailelerin yapabilecekleri ile ilgili öneriler olduğu görülmektedir. Bazı ÖAÖ'ler doğru bulmasa da önemli bir grup ÖAÖ sonradan söylenildiğinde yaşanabilecek aile içi daha büyük olumsuzlukları önleyebileceği düşüncesiyle riskli öğrencilerin ailelerinin çocuklarının artık yıla kalma durumu hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini düşünmektedir. Öte yandan, bazı ÖAÖ'ler ailelerin bölüm tercihlerini çocuklarına bırakmalarını, yükseköğretimde de olsa çocuklarını takip etmelerini ve onlara maddi ve psikolojik anlamda destek olmalarını, mümkünse sınav dönemlerinde çocuklarının yanında olmalarını ve bir başarısızlık söz konusu ise çocuklarının onlara söyleyebilecekleri bir tutumda/açıklıkta olmalarını önermektedirler.

Aile kesinlikle tercihi çocuğa bıraksın, çocuğu direkt yönlendirmesin. (K11)

Çocuk oraya gitti parayı yolladım, tamam okuyor zihniyeti olmaması lazım. Çocuğu arayıp, arada bir gelip ziyaret etmeleri gerekiyor. (K8)

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulguları artık yıla kalan öğretmen adayı öğrenci profili, artık yıla kalmanın nedenleri ve artık yıla kalmamaya yönelik öneriler başlıklarında tartışılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle artık yıla kalan öğretmen adayı öğrenci profili şu şekilde betimlenebilir: İş garantisi, üniversiteye giriş puanı gibi dışsal nedenlerle öğretmenliği tercih eden, bir şansı daha olsa öğretmenliği veya bulunduğu bölümdeki öğretmenliği tercih etmeyi düşünmeyen, öğretmenliği kendisi için uygun bir meslek olarak görmeyen, düzenli ders çalışma alışkanlıkları olmayan, çalışmayı sevmeyen, sorumsuzluk, istikrarsızlık, plansızlık, umursamazlık gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip, lisede başarılı bir öğrenci iken artık başarısız ve tükenmişlik hisseden öğrenciler. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Tümekaya ve Bal 2006). Eğitim fakültesi öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada ÖAÖ'lerin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak ÖAÖ'lerin ders çalışma düzeylerinin orta ya da düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuştur (Durukan, Batman ve Yiğit, 2015).

Araştırmanın temel bulgularından birisi; aile ve buldukları üniversitenin etkisi olsa da öğretmen adaylarının artık yıla kalmalarının temel nedenlerinin kendileri ile ilgili etkenler olmasıdır. ÖAÖ'lerin kendileri ile ilgili etkenlerin başında öğretmenlik mesleğini kendi istekleri dışında tercih etmeleri ya da tercihlerinde dışsal etkenlerin baskın gelmesidir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine yönelik çalışmalar ÖAÖ'lerin öğretmenlik mesleğini tercihlerinde hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarının etkili olduğunu belirtse de (Ekinci, 2017), gelişmiş ülkelerin aksine gelişmekte olan ülkelerde dışsal motivasyon kaynaklarının daha etkili olduğunu bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Bastick, 2000). Bu anlamda, Türkiye'de de iş garantisi başta olmak üzere dışsal motivasyon kaynaklarının etkili olduğu bu nedenle bilinçsizce öğretmenlik mesleğinin tercih edildiğini bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Boz ve Boz, 2008; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Gürbüz ve Sülün, 2004; Tican-Başaran ve Aksu, 2005). Dolayısıyla artık yıla kalan ÖAÖ'lerin artık yıla kalmasında dışsal motivasyon kaynaklarına dayalı mesleki tercihlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak içsel etkenler olmadan dışsal etkenlerin çoğu zaman tek başına ihtiyaç duyulan motivasyonu sağlayamadığı bilinmektedir (Ertürk, 2016). Bu nedenle öğretmenlik mesleğini içsel motivasyon düzeyi yüksek adayların tercih etmesini teşvik edici bir sistemin yanı sıra, en uygun adayların öğretmen yetiştirme programlarına kabulünü sağlayan alternatif seçme yöntemlerini kapsayan sistemlere olan ihtiyacın (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017) bu çalışma ile de teyit edildiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının artık yıla kalmalarının kişilik özellikleri ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Akademik başarı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine yapılan bir meta analiz çalışmasında akademik başarı ile sorumluluk, açıklık ve uyumluluk boyutları arasında ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Poropat, 2009). Robbins ve Judge, (2013) kişilik özelliklerinden bir güvenilirlik ölçüsü olarak tanımladığı sorumluluk boyutunda yüksek puan alan bireyleri sorumluluk sahibi, disiplinli,

düzenli, güvenilir ve kararlı kişiler olarak tanımlarken, düşük puan alan bireyleri ise dikkati kolaylıkla dağılan, düzensiz ve güven vermeyen kişiler olarak tanımlamıştır. McCrae ve Costa (1999) sorumluluk düzeyi yüksek kişilerin tipik olarak liderlik becerileri olan, uzun dönemli planlar yapan ve iyi bir destek ağı olan kişiler olduğunu bildirmektedir. Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin olumsuz kişilik özellikleri temasında kendilerini "sorumsuz, rahat, umursamaz, düzensiz, çabuk vazgeçen, erteleyen, plansız, isteksiz, istikrarsız bir öğrenci" şeklindeki tanımlamalarının Robbins ve Judge (2013) tarafından sorumluluk düzeyi düşük bireylere yönelik tanımlamalara benzer olduğu görülmektedir. Sorumluluk faktörünün üniversite öğrencilerinin akademik başarısını en çok yordayan kişilik boyutu olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda (Sığı ve Gürbüz, 2011) ÖAÖ'lerin artık yıla kalmalarında sorumluluk boyutundaki olumsuz kişilik özelliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

ÖAÖ'lerin çalışmayı sevmemek, düzenli çalışmamak, dersi severse çalışmak, başkalarının ders notlarından ve de son gün çalışmak gibi sorumluluk ile ilgili başka kişilik örüntüleri de sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgular Özer ve Altun'un (2011) sorumluluk duygusu düşük üniversite öğrencilerinin başarısız olma kaygısı ve çalışmamak nedeniyle akademik çalışmalarını ertelediklerine dair bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının çalışma becerilerini ve öğrenme stratejilerini kullanmaları ile ilişkili olabileceği gibi öz düzenleme becerileri ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar öz düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında (Turan ve Demirel, 2010) ve çalışma becerileri ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Demir, Kılınç ve Doğan, 2012). Öz düzenleme düzeyi yüksek öğrenciler öğrenmeyi kendi kontrollerinde bir süreç olarak görürler ve bu süreçte engellerle karşılaşmalar bile başarılı olmayı başarabilirler (Zimmerman ve Pons, 1986). Öte yandan Paunonen ve Ashton, (2001) akademik başarıyı yordamayı hedefleyen çalışmalar farklı bulgulara ulaşsa da, akademik başarıyı etkileyen temel faktörlerin bilişsel beceriler ve kişilik değişkenleri olduğunu işaret etmektedirler. Bu durum eğitim fakültelerine yalnızca bilişsel becerileri değil, kişilik özellikleri ve duyuşsal özellikleri de temel alan bir öğrenci seçme sisteminin gerekliliğini vurgulayan çalışmaları destekler niteliktedir.

ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenleri incelendiğinde ÖAÖ'lerin artık yıla kalmalarında ailelerinden, buldukları üniversiteden ve kendilerinden kaynaklanan nedenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Aileler ile ilgili nedenler arasında ÖAÖ'lerin istemeden ya da yanlış bir motivasyon ile öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olmasıdır. Artık yıla kalan ÖAÖ'ler ailesinin etkisi ile tercih yapan, bu tercihlerde üniversite sınavı puanına uygun veya iş garantisi sağlayacağını düşündükleri bölümleri seçen, bu nedenlerle öğretmenliği sevemeyen, aslında gönlünde öğretmenliğe uzak başka meslekler olan bir profil çizmektedir. Alanyazında öğretmen adaylarının tercihlerinde ailenin önemli etkenler arasında bulunduğu bilinmektedir (Ok ve Önkol, 2007). Oysa, Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci (2004) içsel bir hedefi benimsemeye teşvik edilen öğrencilerin, dışsal bir hedef benimseyenlere göre daha sebatkar olduğunu ve daha derin bir öğrenme sergilediklerini gözlemlemiştir. Buna ek olarak, kişisel hedefler belirlemeyi ve belirlenen hedeflere ulaşmaya yönelik davranışları izlemeyi ve yönlendirmeyi içeren sistematik bir davranış süreci olarak tanımlanan öz düzenleme (Zimmerman, 2002) penceresinden bakıldığında bir hedefe ulaşmak için motive olmuş öğrencilerin, hedeflere ulaşmak için motivasyonu ve öz düzenlemeyi sürdürdüğü görülmüştür (Zimmerman, 2008). Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci (2004) çalışmasında özerklik kavramının öz düzenlemede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin kendileri için çekici veya kişisel olarak önemli olan öğrenme görevlerini seçtiklerini, başlattıklarını ve başarmak için ısrar ettiklerini göstermiştir. Pintrich ve Zusho'ya (2002) göre öğrenciler bir konuya daha fazla kişisel ilgi duyduğunda ve etkinliği değerli gördüklerinde öz düzenleme stratejilerini kullanmaktadır. Bu açıardan bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmen olma hedefini kendilerinin belirlememiş olmasının, öğretmen olmayı çekici bir öğrenme hedefi olmaktan çıkardığı, bunun da öz düzenleme sürecini olumsuz etkileyerek akademik başarısızlık ya da artık yıla kalmayı doğurduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının artık yıla kalmalarının bir diğer nedeni; bir öğrenci için uygun olmayan yaşam tarzıdır. ÖAÖ'ler kendilerini devamsızlık yapan, uykusuna dikkat etmeyen, bilgisayar ve internette vakit geçirmek ve gezmek gibi etkinliklere fazla zaman ayıran, arkadaşları ile paylaştığı evinde çalışmaya uygun bir ortam olmayan öğrenciler olarak tanımlanmaktadırlar. Durumsal koşullar

hem motivasyonu hem de biliş, duygu ve davranış kalıplarını etkileyebilmektedir (Ames ve Archer, 1988). Dolayısıyla çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitenin bulunduğu ilin sosyo-kültürel-ekonomik yapısının artık yıla kalmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu ilin kültürel yapısı, turizm şehri olması ve pahalı bir şehir olması ÖAÖ'ler için bir yandan şehre uyumu zorlaştırırken diğer yandan dikkatlerini dağıtan bir etki de yaratmış olabilir. Türkiye'de öğretmen adayı öğrenci profili üzerine bir çalışmada öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının devam ettikleri öğretmenlik bölümünü sevmelerine rağmen buldukları ilin imkânları nedeniyle başka bir ilde başka bir üniversiteye geçiş yapmak istediklerine dair bulguları üniversitenin bulunduğu ilin koşullarının ÖAÖ'lerin akademik tercihlerinde etkili olmuş olabileceğini göstermektedir (Ok ve Önkol, 2007). Akademik öz düzenlemenin ve özellikle bilişsel öz düzenlemenin en önemli ögesi dikkattir ve bazı içsel ve dışsal unsurlar dikkati hedeften uzaklaştırabilir. Çalışmada ÖAÖ'lerin dikkatinin dağılmasında yaşam koşulları ya da buldukları ilin imkânları gibi dış etkenlerin değil aynı zamanda iç seslerinin de etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleği için en önemli tehlikelerden birisi öğretmen adaylarının iş garantisi nedeniyle istemeden bu mesleği tercih etmeleridir (Aksu, Engin-Demir, Daloglu, Yıldırım ve Kiraz, 2010; Brookhart ve Freeman, 1992, Ok ve Önkol, 2007). Aile veya iş garantisi gibi dışsal baskılarla bir öğretmen yetiştirme programında öğrenimine devam eden ÖAÖ'lerin “neden bu bölümde okuyorum, neden buradayım”, “ileride iş bulabilecek miyim”, “bu mesleği ileride sevebilecek miyim” gibi sürekli tekrar eden düşüncelerinin de dikkatlerini dağıtabileceği ve dikkati çevredeki daha ilgi çekici unsurlara yönelmiş olabileceği düşünülmektedir. Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu'nun (2018) çalışması mesleki kaygının dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tükenmişliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Zira öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerle tercih etmiş olsalar da öğretmen adaylarının mesleğin sağladığı imkânlar ve toplumsal statüsü gibi nedenlerle uzun süre öğretmen olarak görev yapmak konusunda gönülsüz olduklarına dair araştırma bulgularının (Coultas ve Lewin, 2002; Su, Hawkins, Zhao ve Huang, 2002) da bu bulgularla ilişki olabileceği düşünülmektedir. İstemediği bir bölümde öğrenimine devam eden ÖAÖ'lerin bölüme ilgisinin azalacağı, ilgisi az olduğu için akademik öz düzenleme becerilerini kullanmayacağı ve motivasyonunun düşeceği düşünülmektedir. Motivasyonun düşmesi ile birlikte dikkati dağılacak ve ilgisi daha cezbedici unsurlara kayacaktır. Dolayısıyla uygun çalışma ortamlarının olması öğretmen adaylarının dikkatinin dağılması nedeniyle sekteye uğrayan akademik öz düzenlemelerini tekrar harekete geçirebilir. Çünkü tam ihtiyaç duyduğu anda çalışmamaya yönlendiren bir teşvik, bütün sistemi bozarak başarısızlığa giden kapıyı aralayabilir.

ÖAÖ'lerin öğretmenliği ve kendi branşlarındaki öğretmenliği istemeyerek tercih etmelerinin bir uzantısı derslere ilgilerinin azalması ve devamsızlık yapmalarıdır. Zira üniversite öğrencilerinin derse devam oranları ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Rençber, 2012). Çalışmalara göre, başarı beklentisi yüksek öğrenciler daha fazla olumlu duygulara sahip ve göreve daha çok odaklanmaktadırlar (Eccles ve Wigfield, 2002). Olumlu bakış açısı, bir görevin tamamlanmasının beklenen ödülü nedeniyle, akademik çalışmaya yönelimi kolaylaştırmaktadır. Özellikle, artan olumlu etki, öğrencileri hem bilişsel hem de davranışsal olarak göreve katılmaya hazırlamaya yardımcı olmaktadır. Bir başka ifade ile öğrencilerin etkinliğe ilgisi artmaktadır. Öğrencilerin bir konuya daha fazla kişisel ilgisi olduğunda ve etkinliği değerli gördüklerinde öz-düzenleme stratejilerini kullanmaktadır (Pintrich ve Zusho, 2002). Daha uyarlanabilir öz düzenleme stratejileri kullanan öğrencilerin daha iyi öğrenme ve öğrenme için daha yüksek motivasyon gösterdikleri düşünülebilir. Artık yıla kalan ÖAÖ'ler akademik becerilerini kullanamıyor ve kullanamadıkça da motivasyonları düşüyor olabilir. Koestner, Taylor, Losier ve Fichman (2010) bir yıllık boylamsal bir çalışmada; akademik alanda öz düzenlemenin düşük seviyelerde depresif belirtilerle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle akademik becerileri kullanmayan öğrencilerin depresif belirtiler göstermesinin daha olası olacağı söylenebilir. ÖAÖ'ler depresif belirtiler gösterdikçe derslere daha az devam etmekte, daha az çalışmakta, daha az çalıştıkça başarısız olmakta, başarısız oldukça; önce başarı beklentisini ardından çalışma düzeyini düşürmekte (Weiner, 1974, akt. Köse, 1998) ve daha da fazla depresif hissetmekte böylece kısır döngünün içine girmektedir. Başarısızlığın ÖAÖ'lerin kendilerini olumlu algılayamamalarına ve onun da başarısızlığa neden olduğu (Arseven, 1986) söylenebilir. Bu durumun ÖAÖ'lerin sosyal uyum problemi yaşayan, arkadaş edinemeyen ya da edindiğinden olumsuz anlamda etkilenme durumları ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının düzenli ders çalışılmalı, derslere düzenli devam edilmeli,

sınavlara son gün çalışılmamalı gibi önerilerinden bu kısır döngüyü nasıl kırabileceklerinin farkında oldukları ancak bunu nasıl başarabilecekleri konusunda desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu açıdan üniversitelerde artık yıla kalma riski olan ÖAÖ'lerin tespit edilmesi ve onlar için destek mekanizmalarının geliştirilmesine yönelik önerileri oldukça anlamlıdır.

ÖAÖ'lerin bulunduğu üniversite ve ÖAÖ'lerin bu işleyişi bilmemeleri ve bu konuda destek aramamalarının da artık yıla kalmalarında rolü bulunmaktadır. Üniversitenin ders geçme sistemini bilmemek, uyum eğitimine katılmamak öne çıkan artık yıla kalma nedenleridir. Paris ve Newman (1990), başarılı öğrencilerin, başarısı düşük öğrencilere göre öğretmenlerinden ve akranlarından daha sık ve daha etkili bir şekilde yardım aradıklarını göstermiştir. ÖAÖ'lerin öğrenci işleri ve konaklama hizmetlerinin yanı sıra öğretim elemanları ve özellikle akademik danışmanlar ile iletişim yetersizliği artık yıla kalmalarında etkili olmuştur. Bazı ÖAÖ'lerin danışmanın kim olduğunu ve nasıl yararlanabileceğini bilmemesi ÖAÖ'lerin bilgisizliği ve ilgisizliği ile ilgili olabileceği gibi uyum eğitimi ve diğer öğrenci hizmetlerinin tüm öğretmen adaylarına ulaştırılmaması ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Artık yıla kalma deneyimlerine bağlı olarak ÖAÖ'lerin üniversiteye, öğretmen adaylarına, ailelere ve ortaöğretime yönelik önerileri bulunmaktadır. ÖAÖ'lerin artık yıla kalma nedenleri daha çok kendileri ile ilgili iken çözüm önerilerinin kendilerinden başka odaklarla ilgili olduğu dikkat çekmektedir. ÖAÖ'lerin öğretmen adayı öğrencilerin artık yıla kalmadan başarılı bir şekilde öğretmen yetiştirme başlangıç eğitimi programlarında öğrenimlerine devam edebilmelerine yönelik önerileri arasında akademik öz düzenleme becerilerine yönelik önerilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda ÖAÖ'lere düzenli olarak ders çalışmalarını, derslere devam etmelerini ve katılmalarını, ilgi ve isteklerine uygunsa bölümde kalmalarını önermektedirler. Öğretmenlik programında kalma kararı verebilmeleri için okul uygulamaları derslerinin daha erken dönemlerde olmasını önermektedirler. 2018 öğretmen eğitimi programlarını değerlendirdikleri çalışmalarında Ulubey ve Başaran'ın (2019) da önerileri bu yöndedir. Bu amaç için en uygun ders olan Okul Deneyimi dersinin 2018'de öğretmen yetiştirme programlarından kaldırılması bir şanssızlık olarak değerlendirilirken Yükseköğretim Kurulu'nun 2020'de öğretmen yetiştirme başlangıç eğitimi programlarını geliştirme güncelleme çalışmalarını ilgili yükseköğretim kurumları olarak eğitim/egitim bilimleri fakültelerine devretme kararının (Tican-Başaran, Altan ve Gündoğdu, 2022) söz konusu bu derse eğitim fakülteleri tarafından geliştirilecek yeni programlarda erken dönemlerde yer verilmesi bakımından bir fırsat olduğu söylenebilir.

ÖAÖ'ler üniversitelere yönelik olarak ise danışmanlık hizmetlerinin ve öğrenci öğretim elemanı ilişkilerinin iyileştirilmesini, uyum eğitiminin içeriğinin geliştirilmesini ve tüm öğretmen adaylarını kapsayacak şekilde yapılmasını, riskli öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin sunulmasını önermektedirler. Artık yıla kalmanın önemli nedenlerinin üniversitenin işleyişi hakkındaki bilinçsizlik ve ilk yıl sosyal çevre edinmemek ve ekonomik zorluklar olduğu göz önünde bulundurulduğunda riskli öğrencilerin geç olmadan tespit edilerek, psikolojik desteklerin yanı sıra akran desteği, düzenli çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik eğitimler ile akademik olarak da desteklenmeleri ve de burs veya diğer imkânlarla ekonomik olarak desteklenmeleri sağlanarak artık yıla kalmanın önleyebileceğini düşünmektedirler.

Ailelere yönelik olarak yükseköğrenim düzeyinde de olsa ÖAÖ'lerin eğitim süreçlerine katılmalarını, üniversitelerin bu anlamda MEB sisteminde olduğu gibi ailelere bilgilendirmeler yapabileceğini düşünmektedirler. Dışsal etkenlere bağlı olarak yapılan öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi önlemek ve kişilik özellikleri bakımından en uygun adayların öğretmenlik mesleğini tercih etmesini sağlamak amacıyla ortaöğretimde mesleki yönlendirme hizmetlerinin güçlendirilmesi de gözden kaçırılmaması gereken bir öneridir.

Sonuç olarak şunlar söylenebilir: Artık yıla kalan ÖAÖ'lerin genel olarak, iş garantisi, üniversiteye giriş puanı, aile gibi dışsal nedenlerle veya bilinçsiz bir şekilde öğretmenliği tercih eden, öğretmenlik mesleğini kendisine uygun bir meslek olarak görmeyen, bazıları okul uygulamalarından sonra öğretmenliği sevmeye başlayan, ikinci bir şans olsa öğretmenlikten farklı meslekleri tercih etmeyi düşünen, düzenli ders çalışma alışkanlıkları olmayan, sorumsuzluk, istikrarsızlık, plansızlık, umursamazlık gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip, çalışmayı sevmeyen, sınavlara son gün

hazırlanan, derslere katılmayan, tükenmişlik hissedilen, lisedeyken çok başarıyla üniversitede başarıyı yakalayamayan öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır. ÖAÖ'lerin artık yıla kalmalarının aileden ve üniversiteden kaynaklanan nedenleri olsa da temel nedenler kendileri ile ilgilidir. ÖAÖ'ler ilk yıllar yükseköğretimi bilmeme ve sosyal uyumsuzluk, sonrasında sorumsuzluk, devamsızlık, bölüme ilgi duymama ve bilinçsizlik, arkadaş çevresi ve ekonomik zorluklar gibi nedenlerden dolayı artık kalamaktadırlar. Üniversite ile ilgili olarak; üniversitenin işleyişini anlayamamaları ve akademik danışmanlardan gerekli desteği görememeleri ve uyum eğitiminden yararlanamamaları da ÖAÖ'lerin artık yıla kalmalarında etkili olmuştur. Artık yıla kalma sürecinde genel olarak aileler destek olsalar da bazı ÖAÖ'lerin istemediği halde öğretmenlik mesleğini tercih etmesine neden olarak olumsuz bir rol üstlenmişlerdir. ÖAÖ'lerin artık yıla kalınmaması için üniversiteye, ÖAÖ'lere, ailelere ve ortaöğretime yönelik önerileri bulunmaktadır. ÖAÖ'ler, bir yandan, üniversitede akademik danışmanların daha etkin danışmanlık hizmeti vermesini ve öğretim elemanlarının daha ilgili olmasını, uyum eğitimlerinin daha etkin olmasını, artık yıla kalma riski olan öğrencilerin mümkün olduğunca erken tespit edilerek desteklenmesini ve öğretmenlik mesleği ile ilgili tereddütlerini giderebilmeleri için erken dönemlerde okul uygulamalarının olmasını önerirken, diğer yandan ÖAÖ'lere derslerine düzenli çalışmalarını, devamsızlık yapmamalarını ve derslere aktif katılmalarını, ilgi ve istek duyuyorlarsa öğretmenlik programlarına devam etmelerini, ailelerin üniversite tarafından bilgilendirilmelerini, çocuklarını takip etmelerini ve desteklemelerini, ortaöğretimde ise yüksek öğretimin ve öğretmenlik mesleğinin daha iyi tanıtılmasını kapsayan etkin bir mesleki yönlendirmenin yapılmasını önermektedirler.

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çalışmanın bir eğitim fakültesinden 22 ÖAÖ ile yapılmış olması ilk sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmadan elde edilecek bulguların diğer fakültele genellenebilirliği sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalarda diğer fakültelerde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin artık yıla kalma nedenlerinin belirlenmesi Türkiye'deki ÖAÖ'lerin tamamına genellenebilirliği açısından daha uygun olacaktır.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarına yönelik bir çalışma olmasıdır. Öğretmenlik kariyerleri ile ilişkilendirmek için öğrencilik hayatlarındaki akademik öz düzenleme becerilerinin öğretmenlik hayatlarına nasıl etkilediğini amaç edinen çalışmalar yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Albayrak, E., Yazıcı, H., ve Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 90-102.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523>
- Bahçekapılı, E., ve Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 4(3), 26-34.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, (3/4), 343-349. <http://www.jstor.org/stable/3445493>

- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve Matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bozgün, K., ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2018). Öğretmen adaylarında tükenmişliğin yordayıcısı olarak mesleki kaygı. *SETSCI Confernece Indexing System*, 3, 1120-1123.
- Brookhart, S.M., & Freeman, D.J., 1992. Characteristics of entering student teachers. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brown, R. D., & Krager, L. (1985). Ethical issues in graduate education: Faculty and student responsibilities. *The Journal of Higher Education*, 56(4), 403-418. <https://doi.org/10.1080/00221546.1985.11780701>
- Burger, J.M. (2006). Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Costa Jr. P.T., & McCrae, R.R. (1992). Four ways five factors are basic, Personality and individual differences, 13(6), 653-665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I)
- Coultas, J.C., & Lewin, K.M., 2002. Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, 22(3-4), 243-260. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00066-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00066-9)
- Creswell JW. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: Sage.
- Çelikten, M., ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Demir, S., Kılınc, M., & Doğan, A. (2012). The effect of curriculum for developing efficient studying skills on academic achievements and studying skills of learners. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 427-440.
- Durukan, Ü. G, Batman, D., ve Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-80. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16101104>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2), 394-405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304706>
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1991). The effects of autonomy on motivation. Use of learning strategies, and performance in the college classroom. ED341360, <https://eric.ed.gov/?id=ED341360>.
- Gürbüz, H., ve Sülün, A. (2004). Türkiye'de biyoloji öğretmenleri ve biyoloji öğretmen adaylarının nitelikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 161(31), 192-204.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe-Yöntem-Analiz* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı. Mevcut durum ve öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.312>
- Horzum, M. B., Tuncay, A., & Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması [Adaptation of big five personality traits scale to Turkish culture]. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408. <https://doi.org/10.19126/suje.298430>
- Koestner, R., Taylor, G., Losier, G. F., & Fichman, L. (2010). Self-regulation and adaptation during and after college: A one-year prospective study. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 869-873. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.019>

- Köse, R. (1998). Başarı yönelimlerindeki cinsiyet farklılıklarının akademik seçim ve edinimlere dönük etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 36-45.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- MacLellan, E., & Soden, R. (2006). Facilitating self-regulation in higher education through self-report. *Learning Environments Research*, 9(1), 95-110. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-9002-4>
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6) 781-786. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(87\)90130-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(87)90130-9)
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). *A five-factor theory of personality*. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.) *Handbook of personality: Theory and research* (2nd Ed.) New York: Guilford. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/284978581_A_five-factor_theory_of_personality
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.) Thousand Oaks and London: Sage.
- Ok, A., ve Önkol, P. (2007). The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13–25.
- Özer, A., ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 45-72.
- Paris S. G., & Newman R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87–102. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_7
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C.(2001). Big five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 35(1), 78-90. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2000.2309>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Rençber, B . (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198. <https://dergipark.org.tr/pub/jiss/issue/25909/273056>
- Robbins, S., & Judge, T. 2013. *Organizational behavior* (15th Ed.). New Jersey: Pearson.
- Sıgır, Ü., ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Su, Z., Hawkins, J.N., Zhao, C., & Huang, T., 2002. Student teachers in Tibet: A case study. *Journal of Education for Teaching* 28(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/02607470220125769>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. USA: Sage.
- Tican-Başaran, S., ve Aksu, M. (2005). Temel amaçlarına hizmet etme bakımından Anadolu öğretmen liselerinin etkililiği. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)*, Bahar 19, 136-154.
- Tican-Başaran, S., Altan, B. A., ve Gundogdu, K. (2022). Reformative shift on initial teacher education in Turkey: From authority to Autonomy . *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 411-434. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.23>
- Turan, S., ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 279- 291.

- Tümkiye, Y. ve Bal, L., (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Ulubey, Ö., ve Tican-Başaran, S. (2019). Evaluation of 2018 initial teacher training programs. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 263-300.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.397>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary educational psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985sep2501_2
- Zimmerman, B. J. (1998) Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>

Extended Summary

Introduction

Academic achievement is one of the most important components of the educational process. Hakimi, Hejaz and Lavasani (2011) state that academic achievement is an important criterion of the quality of education. However, differences such as gender, age, family history, personality traits and cognitive capacity of individuals reflect in their academic achievements. There are studies indicating that there is a relationship between an individual's personality traits and academic achievement. Bahçekapılı and Karaman (2015) revealed that the personality trait that most positively affects academic achievement is openness, while the personality trait that most negatively affects it is lack of emotional stability. Sığrı and Gürbüz (2011) observed that factors such as conscientiousness, emotional stability, agreeableness, and openness are positively correlated with academic achievement. McCown, Petzel, and Rupert (1987) state that students with high level of conscientiousness have lower procrastination tendencies.

Academic self-regulation is another variable that has an effect on academic achievement (MacLellan & Soden, 2006). Individuals with self-regulation skills are active participants in the learning process (Zimmerman, 1986). Individuals having a low level of academic self-regulation use less effective learning strategies (Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman, 1998). Successful students optimize their learning environment and learning process (Zimmerman, 1986). Unsuccessful students are more likely to develop more unsuccessful plans and use a self-defeating strategy such as procrastination (Zimmerman, 1998). University students with a low level of conscientiousness have tendency of postponing their academic studies, which leads to negative consequences such as academic procrastination, dropout, low academic grade point average or expulsion from school (Özer & Altun, 2011).

Among prospective teachers, there are students who cannot complete their eight-term initial teacher education on time and whose education is extended to nine or more terms, that is, who have to take a victory lap. In this regard, the purpose of the current study is to reveal the reasons for prospective teachers' becoming leap year students during their initial undergraduate teacher education and to make suggestions for them to complete their undergraduate studies on time without becoming leap year students. To this end, answers to the following questions were sought:

1. How do the prospective teachers define themselves as prospective teachers having to take a victory lap?
2. What are the reasons for the prospective teachers' becoming leap year students during their initial teacher education?
3. What are the suggestions made by the prospective teachers for them to complete their initial teacher education on time without becoming leap year students?

Method

In the current study, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was employed and the phenomenon of prospective teachers' taking a victory lap was investigated. The study group of the current study was comprised of 22 voluntary prospective teachers who were attending different departments in an education faculty of a state university in Turkey and who had to complete one or more extra years of study needed beyond their traditional four years of undergraduate studies. The data were collected through interviews using a semi-structured interview form and analyzed with content analysis.

Results

The 160 codes gathered under the theme of the profile of a prospective teacher having to take a victory lap, which emerged from the definitions of the prospective teachers who had to take a victory lap, were grouped under the sub-themes of what kind of student, study habits, the reasons for choosing the profession, the state of choosing/not choosing the profession again and the thoughts about the department.

The 182 codes obtained from the views on the reasons for taking a victory lap were grouped under certain themes and it was found that the smallest number of codes was gathered under the theme of family, followed by the themes of university and the student himself/herself.

A total of 123 codes obtained from the suggestions of the prospective teachers for them not to take a victory lap were grouped under the themes of suggestions for the university, prospective teachers, families and secondary education system.

Discussion and Conclusion

The results of the content analysis revealed that the prospective teachers who have to take a victory lap are the prospective teachers who prefer teaching as a career for external reasons such as job guarantee and university entrance score, who do not see teaching as a suitable profession for themselves, who do not have regular study habits, who have negative personality traits such as irresponsibility, instability, lack of planning, who do not like to study hard and who feel burned out. The findings obtained regarding the study habits of the prospective teachers in the current study show parallelism with the findings of the studies (Durukan, Batman & Yiğit, 2015) showing that there is a significant relationship between the study habits of prospective teachers and their academic achievement.

One of the main findings of the study is that the main reasons for the prospective teachers' taking a victory lap are related to themselves and the most prominent ones among these reasons are their choosing the teaching profession against their will or their preferences' being led by external factors. These findings of the study support the studies stating that external motivation sources, especially job guarantee, are effective in Turkey, and therefore the teaching profession is unconsciously preferred (Boz & Boz, 2008; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Gürbüz & Sülün, 2004; Tican-Başaran & Aksu, 2005).

It is seen that the prospective teachers' taking a victory lap is also related to their personality traits. The prospective teachers who had to take a victory lap came up with the following personality traits under the theme of negative personality traits "irresponsible, relaxed, reckless, disorganized, defeatist, procrastinating, unplanned, unwilling, unstable" and these traits are similar to the definitions by Robbins and Judge (2013) for individuals with low level of conscientiousness. It was also seen that the prospective teachers have also other personality traits related to conscientiousness, such as not liking to study hard, not studying regularly, studying if they like the course, studying from the lecture notes of others and studying on the last day. These findings are similar to the findings reported by Özer and Altun (2011) stating that university students with low level of conscientiousness postpone their academic studies. It is thought that this situation may be related to study skills and self-regulation skills. Studies show that there is a strong relationship between academic achievement and self-regulation skills (Turan & Demirel, 2010) and study skills (Demir, Kılınç & Doğan, 2012).

Among the reasons related to families, the fact that the prospective teachers preferred the teaching profession unintentionally due to the influence of their families or with an external motivation such as job guarantee came to the fore. It is known in the literature that family is one of the important factors affecting the preferences of prospective teachers (Ok and Önkol, 2007). However, Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci (2004) observed that students who are encouraged to adopt an internal goal are more persistent and learn more deeply than those who adopt an external goal. Seen from this perspective, it can be thought that the fact that the prospective teachers did not set their own goal of becoming a teacher (Aksu, Engin-Demir, Daloglu, Yildirim & Kiraz, 2010; Brookhart & Freeman, 1992, Ok & Önkol, 2007) may have decreased their motivation to become a teacher and increased their absenteeism because there is a strong relationship between the attendance rates of university students and their academic achievement (Rençber, 2012).

Another reason for prospective teachers' taking a victory lap is the lifestyle not suitable for a student. Situational conditions can affect both motivation and patterns of cognition, emotion, and behaviour (Ames & Archer, 1988). These findings seem to be related to the opinions of the prospective teachers that the socio-cultural-economic conditions of the city where they stay as students, their friends and the university are effective in their taking a victory lap.

The prospective teachers' not knowing the procedures of the university and not seeking support in this regard also seem to play a role in their taking a victory lap. Not knowing the course passing system of the university, not participating in the orientation training and lack of communication with student affairs officers, lecturers and especially academic advisors seem to be effective in their taking a victory lap. However, studies show that successful students seek help from their teachers and peers more frequently and more effectively than low-achieving students (Paris and Newman, 1990).

The prospective teachers have some suggestions directed to the university, prospective teachers themselves, their families and secondary education so that they would not have to take a victory year. While the prospective teachers suggested that academic counselling services and orientation training should be more effective at the university, that they should have teaching practice courses in earlier periods of their undergraduate education and that students who have the risk of taking a victory lap should be identified and supported on the one hand, they suggested that prospective teachers should study regularly, should not be absent from classes, should continue their studies if they are interested in and willing to teach, should inform their families and that families should support their children and that more effective vocational guidance should be offered in secondary education, on the other.

As a result, it can be said that in general prospective teachers who have to take a victory lap are prospective teachers who prefer teaching for external reasons such as job guarantee, university entrance score, family, or unconsciously, do not see the teaching profession as a suitable profession for themselves, think of choosing different professions from teaching if they were given a second chance, do not have regular study habits, have negative personality traits such as irresponsibility, instability, planlessness, and indifference, do not like to study hard, prepare for exams on the last day, do not attend classes and feel burned out. Although there are family and university-induced reasons for prospective teachers' taking a victory lap, the main reasons are related to themselves and in this direction, there are suggestions directed to the university, prospective teachers, families and secondary education system so that prospective teachers could avoid taking a victory lap.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

