Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55(1), 2026, 75-115
https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd

Unraveling the Connections between Competence, Life Satisfaction, and Teaching Motivation in Turkish Language Teacher Education

Bahadır GÜLBAHAR [a*] **(ORCID ID - 0000-0002-7040-1593)**
Sümeyye YILDIZHAN [b] **(ORCID ID - 0000-0002-1440-7114)**
[a]Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Kırşehir/Türkiye
[b] Republic of Türkiye Ministry of National Education, Ankara/Türkiye

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.1623936

Article history:
Received 20.01.25
Revised 28.06.25
Accepted 05.07.25

Keywords:
Personal and Professional Competence,
Life Satisfaction,
Teaching Motivation,
Turkish Language Teacher Candidates,
Teacher Training

Abstract

This quantitative study examines the relationships among prospective Turkish language teachers' personal and professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation, and explores the effects of selected demographic variables on these constructs. A relational survey design was used, and data were collected from senior students enrolled in Turkish Language Teaching Departments at several state universities during the 2023-2024 academic year. The instruments included the Teaching Motivation Scale, the Perceived Personal and Professional Competencies Scale, and the Life Satisfaction Scale. Analyses were conducted using SPSS 24.0. Skewness and kurtosis values confirmed normal distribution, allowing the use of parametric tests. Pearson correlation analysis examined relationships among variables, while independent samples t-tests and one-way ANOVA were used for demographic comparisons. Results revealed a weak but positive relationship between perceived competence and teaching motivation, a slight positive association between life satisfaction and competence perceptions, and a moderate positive relationship between life satisfaction and teaching motivation. The mediating roles of teaching motivation and perceived competence were also examined. Overall, findings indicated that prospective teachers showed high teaching motivation, adequate professional competence perceptions, and moderate life satisfaction. These results offer important implications for teacher education programs and provide guidance for curriculum developers and policymakers.

Research Article

Türkçe Öğretmeni Eğitiminde Yeterlik, Yaşam Doyumu ve Öğretme Motivasyonu Arasındaki Bağlantıların Çözülmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.1623936

Makale Geçmişi:
Geliş 20.01.25
Düzeltme 28.06.25
Kabul 05.07.25

Anahtar Kelimeler:
Kişisel ve Mesleki Yeterlik,
Yaşam Doyumu,
Öğretme Motivasyonu,

Öz

Bu nicel araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki yeterlikleri, yaşam doyumları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemeyi ve bazı demografik değişkenlerin bu yapılar üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış, veriler 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı'nda çeşitli devlet üniversitelerinin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak Öğretme Motivasyonu Ölçeği, Algılanan Kişisel ve Mesleki Yeterlikler Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 24.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuş ve parametrik testlerin kullanılmasına olanak sağlamıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenirken demografik değişkenlere göre farklılıklar bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Bulgular,

*This article is derived from the master's thesis entitled "Investigation of the Relationship Between Personal and Professional Competences, Life Satisfaction and Teaching Motivation of Turkish Teacher Candidates".

***Corresponding Author:** bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr

Türkçe Öğretmeni Adayları, Öğretmen Yetiştirme.

Araştırma Makalesi

algılanan kişisel-mesleki yeterlik ile öğretme motivasyonu arasında zayıf ancak pozitif; yaşam doyumu ile yeterlik algısı arasında düşük düzeyde pozitif; yaşam doyumu ile öğretme motivasyonu arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretme motivasyonu ve algılanan yeterliğin bu ilişkilerdeki aracı rolleri incelenmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının yüksek, mesleki yeterlik algılarının yeterli ve yaşam doyumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Introduction

The quality of education plays a crucial role in the development of societies, as it directly impacts the cultivation of an informed, skilled, and progressive citizenry (Pee & Vululleh, 2020). Within the educational system, teachers are often viewed as the keystone that holds together the foundation of quality education. As such, teacher competencies, encompassing both personal and professional skills, are considered paramount in ensuring an effective teaching-learning process (Molina-Moreno et al., 2024; Nguyen, 2023). In today's rapidly evolving educational landscape, teacher competencies have expanded beyond traditional knowledge dissemination to include roles as facilitators, motivators, and mentors for students. Thus, understanding the multiple factors that contribute to teacher readiness, such as competencies, life satisfaction, and motivation, is increasingly important for both teacher training and educational outcomes (Akpınar et al., 2006; Esteve-Mon et al., 2020).

Extensive research in teacher education has consistently emphasized the critical importance of both personal and professional competencies in shaping the preparedness and effectiveness of pre-service teachers. Personal competencies refer to attributes such as emotional resilience, adaptability, and self-efficacy, which enhance a teacher's ability to cope with the complex and demanding nature of the profession (Gilar-Corbi et al., 2024). Professional competencies, on the other hand, involve subject matter expertise, pedagogical proficiency, and the capacity to implement effective classroom management strategies (Demirtaş et al., 2011). Beyond these competencies, other factors such as life satisfaction and teaching motivation have also been identified as pivotal for educators' well-being and professional achievement. Life satisfaction is conceptualized as an individual's holistic evaluation of their overall quality of life based on personal benchmarks (Diener et al., 1985) and has been shown to significantly affect teachers' motivation and overall performance (Luque-Reca et al., 2022). Teaching motivation encompasses an educator's enthusiasm, dedication, and commitment to their role, and is influenced by both intrinsic factors (e.g., personal fulfillment) and extrinsic factors (e.g., job security and institutional support) (Baroudi et al., 2022).

While extensive research has examined personal and professional competencies (Hustler & McIntyre, 2024), life satisfaction (Neugarten, 1961), and teaching motivation (Bardach & Klassen, 2021) independently, there remains a significant gap in understanding how these three critical factors interact within the specific context of Turkish language teacher candidates. Existing studies often examine these constructs in isolation, thereby overlooking the complex and multidimensional nature of teacher preparedness as well as its potential impact on educational quality (Hustler & McIntyre, 2024; Bardach & Klassen, 2021). Although there are studies focusing on personal or professional competencies, life satisfaction, or teaching motivation individually, comprehensive research that integrates all these variables—particularly in culturally and contextually distinct contexts such as Turkey—remains limited (Karasakaloğlu & Saracaloğlu, 2009; Sari & Yetkiner, 2020). The Turkish setting is considered unique due to its combination of intensive academic requirements, societal expectations surrounding the teaching profession, and varying socio-economic challenges, all of which create a distinctive array of pressures for Turkish language teacher candidates (Aydın, 2022; Travers & Cooper, 2024). In the literature, the concept of "pressure" encompasses a variety of psychosocial stressors experienced by teacher candidates during their education, including multidimensional stressors, performance expectations, professional uncertainties, exam and assessment anxiety, job insecurity, societal and familial expectations, economic challenges, and perceptions of personal competence (Aydın, 2022; Travers & Cooper, 2024). Within the Turkish context, teacher candidates face not only intense academic demands but also structural stress

factors arising from broader social and economic conditions. These combined pressures may exert both direct and indirect influences on their professional motivation, life satisfaction, and self-efficacy perceptions. Therefore, in this study, the concept of "pressure" refers to the multiple and layered stress factors encountered by teacher candidates during their teacher education process and the psychosocial consequences of these factors.. Previous research has demonstrated that life satisfaction is intricately linked with both professional competencies and motivation, providing a stable and positive emotional foundation that can significantly enhance perceived competencies and motivation (e.g., Bernales-Turpo et al., 2022; Presti et al., 2021). This connection is further reinforced by the concept of self-efficacy, which plays a critical role in determining an individual's ability to overcome challenges and achieve professional success (Bandura, 1995). However, the interaction among these constructs remains underexplored, particularly how self-efficacy mediates the effects of life satisfaction on professional growth and motivation. Additionally, demographic variables such as gender, income level, and academic performance have been found to influence these relationships, highlighting the necessity for a more nuanced, context-specific analysis that incorporates these moderating variables (Song et al., 2020). Such an analysis is essential to uncover the underlying dynamics that shape teacher candidates' development. Understanding these interactions could offer valuable insights into the holistic development of teacher candidates, contributing to enhanced teacher education programs that support not only academic and professional growth but also overall well-being. Addressing these interrelationships through a comprehensive study is critical for the development of more effective, evidence-based teacher preparation programs. Such programs would ideally encompass strategies to enhance life satisfaction, foster self-efficacy, and strengthen both personal and professional competencies, as highlighted by previous research emphasizing the importance of holistic approaches in teacher education (Bandura, 1995; Karasakaloğlu & Saracaloğlu, 2009; Esteve-Mon et al., 2020).. This holistic approach is vital for equipping future educators with the tools needed to thrive in a demanding educational environment, ultimately leading to improved educational outcomes and more resilient, motivated teachers (Karasakaloğlu & Saracaloğlu, 2009).

This study aims to comprehensively examine the multifaceted relationships between Turkish language teacher candidates' personal and professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation, as well as the effects of demographic variables such as gender, academic achievement, and income level on these relationships. The primary objective of the research is to reveal the dynamic interactions that shape teacher candidates' professional development and well-being, thereby contributing to the existing theoretical and practical gaps specific to teacher education processes in the Turkish context. Based on the findings of the study, it is intended to enhance both the content and practical dimensions of teacher education programs, develop strategies to increase candidates' life satisfaction and teaching motivation, and thus provide holistic support for teachers' professional competencies. Furthermore, the study aims to serve as an evidence-based reference for policymakers and curriculum developers in improving teacher education programs. In this way, the study seeks to make an original contribution to the literature and to lay the groundwork for sustainable, effective, and holistic approaches to teacher education in practice. . By integrating these dimensions into a unified analysis, the study aims to contribute to a more comprehensive understanding of the dynamics involved in teacher preparation.. Specifically, it intends to fill the existing gap by identifying not only how these variables interact but also how these interactions are affected by factors such as gender, perceived income level, and academic performance. This comprehensive exploration will help in forming a more nuanced understanding of how teacher candidates' competencies, satisfaction, and motivation collectively contribute to their readiness and effectiveness. In addition, the findings from this research have the potential to improve teacher education programs by providing insights that stakeholders, such as curriculum developers and policymakers, can use to design interventions aimed at enhancing teacher well-being and readiness for the profession. These interventions may create a more supportive training environment that fosters greater motivation and satisfaction among teacher candidates, ultimately contributing to their effectiveness and commitment in the classroom.

In addition, this study aims to analyze the effects of demographic factors such as gender, income level, and academic performance on these relationships, with the goal of providing a scientific basis for addressing structural and individual challenges encountered in teacher education processes and for improving teacher education programs.

Literature Review

Personal and Professional Competencies in Teacher Education

Teacher candidates' personal and professional competencies significantly influence their effectiveness and success as educators (Bardach & Klassen, 2020). These competencies encompass a diverse range of skills, knowledge, attitudes, and behaviors essential for both personal development and professional performance. Personal competencies, such as emotional resilience, adaptability, and self-efficacy, directly contribute to teacher candidates' overall well-being and professional motivation (Holzberger et al., 2021). Professional competencies, on the other hand, encompass subject knowledge, pedagogical skills, classroom management, and a commitment to lifelong learning (Garzón Artacho et al., 2020).

Research has highlighted the importance of both personal and professional competencies for pre-service teachers, emphasizing that these competencies are closely interconnected and mutually reinforcing (Lovett, 2022). Teacher candidates with well-developed personal competencies are better equipped to face the complexities of teaching, thereby enhancing their professional competencies and positively impacting student learning outcomes. For instance, high self-efficacy, a crucial aspect of personal competence, has been linked to greater persistence, motivation, and proactive behavior in facing challenges (Bandura, 1995). This interplay between personal and professional competencies is particularly critical for Turkish language teacher candidates as they navigate the demands of modern education (Aydın, 2015).

Given the significance of these competencies in shaping both well-being and motivation, it is essential to explore additional factors, such as life satisfaction, that may further influence teacher candidates' effectiveness.

Life Satisfaction and Its Impact on Teacher Motivation

Life satisfaction, defined as an individual's assessment of their quality of life based on self-defined criteria, is an essential indicator of well-being and has been found to significantly influence teaching motivation and overall performance (Sari & Yetkiner, 2020). Positive life satisfaction creates an emotional foundation that enhances teachers' perceived competencies and motivation, ultimately contributing to effective educational practices (Recepoğlu, 2013). In the context of teacher education, understanding life satisfaction is vital because it influences teacher candidates' ability to cope with the demands of the teaching profession, thereby affecting their motivation to teach (Ortan et al., 2021).

The literature suggests that life satisfaction is closely linked to professional competencies and teaching motivation, indicating that teacher candidates who are satisfied with their lives are more likely to be motivated and committed to their teaching roles (Dikmen, 2021). Furthermore, the quality of relationships with family, peers, and the broader community has also been shown to impact life satisfaction, emphasizing the role of positive social support in fostering a conducive environment for teaching (Güven & Kırat, 2021).

Understanding the impact of life satisfaction on teacher motivation highlights the importance of investigating the factors that shape and sustain motivation among teacher candidates.

Teaching Motivation: Influences and Outcomes

Teaching motivation is a critical factor that impacts teacher candidates' effectiveness, commitment, and overall job satisfaction (Fütterer et al., 2023; Toropova et al., 2021). It encompasses both intrinsic motivation—driven by personal interest, passion, and satisfaction derived from teaching—and extrinsic motivation, influenced by factors such as job security and professional development opportunities (Dikmen, 2021; Polat & Balaban, 2021). Teacher candidates who possess strong teaching motivation are

more likely to engage actively in their professional development, experiment with innovative teaching strategies, and maintain resilience in the face of challenges (Recepoğlu & Recepoğlu, 2020).

Research indicates that teaching motivation is not only influenced by life satisfaction but also plays a mediating role in the development of professional competencies. For instance, motivated teacher candidates are more likely to seek opportunities to enhance their pedagogical skills, integrate new technologies, and foster inclusive classroom environments, which in turn reinforces their professional competence (Atalmış & Köse, 2018). This reciprocal relationship highlights the importance of fostering both motivation and competencies to ensure high-quality education.

To fully understand teacher development, it is therefore necessary to examine how competencies, life satisfaction, and motivation are interconnected within an integrative framework.

Relationships among Competencies, Life Satisfaction, and Motivation

Prior studies have examined the interrelationships among personal and professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation independently. However, there is limited research exploring how these factors interact within a single, unified framework, particularly in the context of Turkish language teachers (Feraco et al., 2023; Luque-Reca et al., 2022). Bandura's (1977) social learning theory suggests that individuals' behavior is influenced by the interplay of cognitive, behavioral, and environmental factors. This theory underpins the understanding that competencies, satisfaction, and motivation are mutually influential.

Empirical findings support the notion that life satisfaction enhances teaching motivation, which in turn positively affects the acquisition and development of professional competencies (Bandura, 1995). Moreover, demographic variables such as gender, perceived income level, and academic performance have been shown to moderate these relationships, underscoring the need for a nuanced understanding that takes individual differences into account (Song et al., 2020; Topchyan & Woehler, 2021).

By integrating these dimensions into a comprehensive analysis, this literature review emphasizes the need for targeted interventions that address the holistic development of teacher candidates. Enhancing life satisfaction and motivation while simultaneously supporting the growth of personal and professional competencies can lead to better educational outcomes and more effective teacher preparation (Karasakaloğlu & Saracaloğlu, 2009).

Overall, the existing literature highlights important relationships among these constructs, yet further integrative and context-specific studies are needed to fully understand how they collectively influence teacher preparation and effectiveness.

The hypotheses guiding this research are as follows:

H1: There is a significant positive relationship between personal and professional competencies and life satisfaction.

H2: There is a significant positive relationship between personal and professional competencies and teaching motivation.

H3: There is a significant positive relationship between life satisfaction and teaching motivation.

H4: Teaching motivation has a mediating role in the effect of life satisfaction on independent working-responsibility competence, field-specific competence, learning competence, and communication-social competence.

H5: Personal and professional competence has a mediating role in the effect of life satisfaction on teaching motivation.

H6: Personal and professional competencies significantly differ according to gender, GPA (General Weighted Average), perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, and department satisfaction.

H7: Life satisfaction significantly differs according to gender, GPA, perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, and department satisfaction.

H8: Teaching motivation significantly differs according to gender, GPA, perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, and department satisfaction.

Method

Research Design

This study aims to examine the significant relationships among teacher candidates' perceptions of personal and professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation. It also seeks to identify whether these factors differ significantly based on various demographic variables. The research adopts a quantitative methodology, specifically employing a correlational survey design. This approach does not attempt to induce changes or manipulate the variables under study; rather, it observes and describes the existing situation as it naturally occurs (Curtis et al., 2016).

Survey research, a widely used form of non-experimental research, involves individuals completing questionnaires or being interviewed about their attitudes, activities, thoughts, and beliefs. By selecting a representative sample, survey research aims to determine the characteristics of a community, with participants' responses providing insights into the larger population (McKennell, 1965). Data collection involves gathering responses from individuals who serve as data sources, focusing on a sample that represents the broader population rather than surveying every individual in the community of interest (Büyüköztürk et al., 2016).

The correlational survey model is particularly advantageous in educational research aimed at exploring patterns, associations, and trends without manipulating the study environment (Sentürk & Zeybek, 2019). This design enables researchers to identify possible relationships among variables and assess the extent to which certain characteristics are shared within a target population. In this study, the correlational survey model facilitates the exploration of complex relationships among teacher candidates' perceived competencies, life satisfaction, and motivation, offering valuable insights into how these elements interact.

Study Population and Sample

The population of this study consists of fourth-year students enrolled in Turkish Language Teaching programs at public universities in Turkey during the 2023-2024 academic year. The study aimed to ensure that the sample was as representative as possible and reflected diversity in the variables examined (such as gender, academic achievement, income level, etc.) in full alignment with the purpose of the research. However, due to accessibility and time constraints during data collection, a convenience sampling method was adopted. Convenience sampling allows for the selection of participants from among students who are accessible and willing to participate, without a predetermined plan. While this method offers a rapid and practical means of data collection in field conditions, it carries the risk of the sample not fully representing the population and may result in imbalances in certain demographic characteristics (Stratton, 2021).

A total of 241 fourth-year students enrolled in Turkish Language Teaching programs at four public universities located in different geographical regions participated in the study. In selecting participants, care was taken to ensure as much diversity as possible in the demographic variables included in the research (such as gender, income level, academic achievement, satisfaction with the department, etc.). Detailed demographic information regarding the study sample is presented in Table 1.

Table 1
Demographic Characteristics of the Sample

Demographic Variables	n	%
Gender		
Male	78	32.4
Female	163	67.6
Personal Income Status		
Very Poor	14	5.8
Poor	51	21.2
Average	99	41.1
Good to Very Good	77	32.0
Academic Grade Point Average (GPA)		
Between 2.0–3.0	65	27.0
3.0 and Above	176	73.0
Reason for Choosing the Department		
Thought there were ample job opportunities	33	13.7
Chose due to family or environmental influence	64	26.6
Chose of my own accord	130	53.9
Wanted a prestigious profession	14	5.8
Satisfaction with the Department		
Strongly Disagree	18	7.5
Disagree	11	4.6
Undecided	69	28.6
Agree	105	43.6
Strongly Agree	38	15.8
Job Search Expectations After Graduation		
Already Employed	7	2.9
0–6 Months	31	12.9
7–12 Months	82	34.0
13 Months–3 Years	77	32.0
Over 3 Years	28	11.6
Do Not Believe I Will Find a Job	16	6.6

Upon examining Table 1, female participants constitute the majority at 67.6%, while male participants represent 32.4%. This distribution reflects a higher representation of women within the field of Turkish language teacher education, which is consistent with trends observed in teacher education programs in Turkey. Regarding income status, 41.1% of participants described their income as "Average," whereas 32% reported it as "Good to Very Good." The presence of low-income levels (5.8% "Very Poor" and 21.2% "Poor") reflects economic diversity within the student population.

Notably, 73% of participants reported a Grade Point Average (GPA) of "3.0 and Above," signifying generally high academic achievement. In terms of reasons for choosing their current department, 53.9% selected it of their own accord, while 26.6% made their choice due to family or environmental influences. This suggests that personal motivation significantly shapes student decisions.

Regarding satisfaction with their department, 59.4% of participants expressed agreement or strong agreement. This level of satisfaction may indicate that the departments are effectively meeting student

expectations. Concerning job search expectations after graduation, 34% expect to find employment within 7 to 12 months, while 32% anticipate securing a job within 13 months to 3 years. The anticipated difficulty of the job search process appears to be a significant source of concern among students.

Data Collection Instruments

This study employed four primary instruments for data collection: the Personal Information Form, the Perceived Personal-Professional Competencies Scale for Teacher Candidates, the Teaching Motivation Scale, and the Life Satisfaction Scale.

Personal Information Form

The Personal Information Form, developed by the researcher, encompasses questions pertinent to the study's variables. Specifically, it gathers data on participants' gender, Grade Point Average (GPA), perceived income level, job search expectations, reasons for selecting their department, and levels of satisfaction with their department. This form serves as a foundational tool for contextualizing the demographic and educational backgrounds of the teacher candidates.

Perceived Personal-Professional Competencies Scale for Teacher Candidates

The perceived personal-professional competencies scale for teacher candidates, developed by Kazu and Demiralp (2017), is designed to assess teacher candidates' perceptions of their personal and professional competencies with high validity and reliability.

The scale comprises four subdimensions: Independent Workability and Responsibility Taking (IWRT), Field-Specific Competency (FSC), Learning Competency (LC), and Communication-Social Competency (CSC), each measured on a 5-point Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). Reliability analysis in the original study yielded Cronbach's Alpha coefficients of 0.81 for IWRT, 0.85 for FSC, 0.86 for LC, 0.74 for CSC, and 0.91 for the overall scale. Composite reliability coefficients ranged from 0.80 to 0.88, and test-retest reliability coefficients ranged from 0.72 to 0.85 across subscales, all exceeding the acceptable threshold of 0.70.

In the current study, the reliability of the Perceived Personal-Professional Competencies Scale was evaluated using Cronbach's Alpha. All subdimensions—Independent Workability and Responsibility Taking Competency, Field-Specific Competency, Learning Competency, and Communication-Social Competency—demonstrated Cronbach's Alpha values above 0.80, indicating high reliability.

Teaching Motivation Scale

Data on teaching motivation were collected using the Teaching Motivation Scale, initially developed by Kauffman et al. (2011) and adapted into Turkish by Candan and Gencel (2015). This scale measures both intrinsic and extrinsic motivations for teaching and consists of 12 items on a 6-point Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 6 (Strongly Agree). The scale is bifurcated into two dimensions: intrinsic motivation (seven items) and extrinsic motivation (five items), with total scores ranging from 12 to 72. Reliability analyses reported Cronbach's Alpha coefficients of 0.86 for intrinsic motivation and 0.76 for extrinsic motivation. In this study, the scale demonstrated strong reliability, with Cronbach's Alpha values exceeding 0.70 for intrinsic motivation, extrinsic motivation, and the overall teaching motivation subdimensions, affirming the scale's high reliability.

Life Satisfaction Scale

The Life Satisfaction Scale, originally developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) and first adapted into Turkish by Köker (1991), was utilized to measure the life satisfaction of Turkish Language Teaching candidates. The original scale comprises five items with a unidimensional structure, utilizing a 7-point Likert scale from 1 (Strongly Disagree) to 7 (Strongly Agree). Dağlı and Baysal (2016) subsequently revised the scale by reducing the response options to five and re-adapting it into Turkish. The revised scale ranges from 1 (Do Not Agree At All) to 5 (Completely Agree). In the present study, the scale was assessed for reliability using Cronbach's Alpha, with all items achieving values above 0.80. This indicates that the

scale possesses high internal consistency and is a reliable measure of life satisfaction among the participants.

Data Analysis

Data analysis was conducted using IBM SPSS Statistics version 24.0 to examine the relationships and differences among the study variables. Initially, the normality of the distribution of all scale scores was assessed by evaluating skewness and kurtosis values. According to Kline (2015), skewness and kurtosis values between -2 and +2 are indicative of an acceptable approximation to normality. All variables exhibited skewness and kurtosis within this range, thereby satisfying the normality assumptions necessary for subsequent parametric analyses.

Descriptive statistics, including means and standard deviations, were calculated for all scales to provide an overview of the data distribution. Additionally, internal consistency reliability was assessed using Cronbach's Alpha coefficients, which confirmed the reliability of the measurement instruments. Specifically, the Perceived Personal-Professional Competencies Scale, Teaching Motivation Scale, and Life Satisfaction Scale all demonstrated high reliability, with Cronbach's Alpha values exceeding 0.80 for their respective subdimensions.

To test the study's hypotheses, a series of inferential statistical techniques were employed. Group comparisons were conducted using independent samples t-tests and one-way Analysis of Variance (ANOVA) to examine differences based on demographic variables such as gender, income status, and academic achievement. Post hoc tests, including Tukey's Honest Significant Difference (HSD), were utilized following significant ANOVA results to identify specific group differences.

Correlation analyses were performed using Pearson correlation coefficients to explore the relationships between teacher candidates' perceptions of personal and professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation. These analyses aimed to identify the strength and direction of associations among the key variables.

Furthermore, multiple regression analyses were undertaken to determine the predictive power of personal and professional competencies on teaching motivation and life satisfaction. To investigate potential mediation and moderation effects, the PROCESS macro (Hayes, 2015) was employed. This advanced analytical tool facilitated the examination of indirect effects and interaction terms, thereby providing a comprehensive understanding of the complex interdependencies among the variables.

Prior to conducting regression analyses and PROCESS macro, key assumptions were thoroughly evaluated to ensure the validity of the results. Linearity was assessed through scatterplots to confirm linear relationships between independent and dependent variables. Homoscedasticity was verified by plotting standardized residuals against predicted values, ensuring equal variance across the range of predictors. Multicollinearity was evaluated using Variance Inflation Factor (VIF) and tolerance values, with results indicating that predictors were not excessively correlated and thus suitable for regression analysis.

Findings

This section presents the results corresponding to the study's hypotheses, examining the relationships and differences among teacher candidates' personal-professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation across various demographic variables.

H1: There is a significant positive relationship between personal and professional competencies and life satisfaction.

A significant positive relationship was observed between personal-professional competencies and life satisfaction among teacher candidates. Pearson correlation analyses revealed that Independent Workability and Responsibility Taking Competency ($r = 0.145$, $p = 0.025$), Field-Specific Competency ($r = 0.171$, $p = 0.008$), Learning Competency ($r = 0.196$, $p = 0.002$), and Communication-Social Competency ($r = 0.183$, $p = 0.004$) were all positively correlated with life satisfaction. These findings support Hypothesis

1, indicating that higher levels of personal and professional competencies are associated with greater life satisfaction among the participants, as presented in Table 2.

Table 2

Correlations between Personal-Professional Competencies and Life Satisfaction

Competency	r	p
Independent Workability and Responsibility Taking Competency	0.145	0.025
Field-Specific Competency	0.171	0.008
Learning Competency	0.196	0.002
Communication-Social Competency	0.183	0.004

Note. All correlations are significant at $p < .05$.

H2: There is a significant positive relationship between personal and professional competencies and teaching motivation.

The analysis demonstrated a significant positive relationship between personal-professional competencies and teaching motivation. Specifically, Pearson correlation coefficients indicated that Independent Workability and Responsibility Taking Competency ($r = 0.153$, $p = 0.018$), Field-Specific Competency ($r = 0.264$, $p < 0.001$), Learning Competency ($r = 0.233$, $p < 0.001$), and Communication-Social Competency ($r = 0.202$, $p = 0.001$) were positively correlated with teaching motivation. These results confirm Hypothesis 2, suggesting that enhanced personal and professional competencies are linked to higher teaching motivation among teacher candidates, as shown in Table 3.

Table 3

Correlations between Personal-Professional Competencies and Teaching Motivation

Competency	r	p
Independent Workability and Responsibility Taking Competency	0.153	0.018
Field-Specific Competency	0.264	<0.001
Learning Competency	0.233	<0.001
Communication-Social Competency	0.202	0.001

Note. All correlations are significant at $p < .05$.

H3: There is a significant positive relationship between life satisfaction and teaching motivation.

A significant positive relationship was found between life satisfaction and teaching motivation. The Pearson correlation analysis showed that life satisfaction was positively correlated with intrinsic motivation ($r = 0.384$, $p < 0.001$), extrinsic motivation ($r = 0.339$, $p < 0.001$), and overall teaching motivation ($r = 0.389$, $p < 0.001$). These correlations support Hypothesis 3, indicating that higher levels of life satisfaction are associated with increased teaching motivation, as detailed in Table 4.

Table 4

Correlations between Life Satisfaction and Teaching Motivation

Motivation Type	r	p
Intrinsic Motivation	0.384	<0.001
Extrinsic Motivation	0.339	<0.001
Overall Teaching Motivation	0.389	<0.001

Note. All correlations are significant at $p < .05$.

H4: Teaching motivation has a mediating role in the effect of life satisfaction on independent working-responsibility competence, field-specific competence, learning competence, and communication-social competence.

Mediation analyses were conducted using the PROCESS macro to examine whether teaching motivation mediates the relationship between life satisfaction and various competencies. The results indicated that teaching motivation did not significantly mediate the relationship between life satisfaction and Independent Workability and Responsibility Taking Competency (indirect effect = 0.038, 95% CI [-0.014, 0.101], p > 0.05). Similarly, no significant mediation was found for Field-Specific Competency (indirect effect = 0.085, 95% CI [0.027, 0.162], p > 0.05), Learning Competency (indirect effect = 0.064, 95% CI [0.015, 0.126], p > 0.05), or Communication-Social Competency (indirect effect = 0.066, 95% CI [0.001, 0.145], p > 0.05). Therefore, Hypothesis 4 is not supported, as teaching motivation does not mediate the effect of life satisfaction on the specified competencies, as presented in Table 5.

Table 5

Mediation Analysis: Teaching Motivation as Mediator between Life Satisfaction and Competencies

Path/Effect	B	SE	p	95% Confidence Interval
Life Satisfaction → Teaching Motivation	0.503	0.077	<0.001	[0.351, 0.655]
Life Satisfaction → Independent Workability and Responsibility Taking Competency	0.125	0.055	0.025	[0.021, 0.233]
Teaching Motivation → Independent Workability and Responsibility Taking Competency	0.076	0.046	0.102	[-0.015, 0.167]
Direct Effect	0.087	0.060	0.149	[-0.031, 0.204]
Indirect Effect via Teaching Motivation	0.038	0.029	-	[-0.014, 0.101]

Note. Indirect effects are not significant as the confidence intervals include zero.

H5: Personal and professional competence has a mediating role in the effect of life satisfaction on teaching motivation.

Further mediation analyses explored whether personal and professional competencies mediate the relationship between life satisfaction and teaching motivation. The results showed that Independent Workability and Responsibility Taking Competency (indirect effect = -0.016, 95% CI [-0.087, 0.020], p > 0.05), Field-Specific Competency (indirect effect = 0.040, 95% CI [-0.005, 0.114], p > 0.05), Learning Competency (indirect effect = 0.019, 95% CI [-0.027, 0.078], p > 0.05), and Communication-Social Competency (indirect effect = 0.013, 95% CI [-0.029, 0.061], p > 0.05) did not significantly mediate the relationship between life satisfaction and teaching motivation. Consequently, Hypothesis 5 is not supported, indicating that personal and professional competencies do not mediate the effect of life satisfaction on teaching motivation, as shown in Table 6.

Table 6

Mediation Analysis: Personal and Professional Competencies as Mediators between Life Satisfaction and Teaching Motivation

Path/Effect	B	SE	p	95% Confidence Interval
Life Satisfaction → Teaching Motivation	0.503	0.077	<0.001	[0.351, 0.655]
Life Satisfaction → Independent Workability and Responsibility Taking Competency	0.125	0.055	0.025	[0.021, 0.233]
Teaching Motivation → Independent Workability and Responsibility Taking Competency	0.076	0.046	0.102	[-0.015, 0.167]
Life Satisfaction → Field-Specific Competency	0.160	0.060	0.008	[0.029, 0.278]

Path/Effect	B	SE	p	95% Confidence Interval
Teaching Motivation → Field-Specific Competency	0.247	0.123	0.046	[0.005, 0.489]
Direct Effect	0.076	0.063	0.234	[-0.049, 0.200]
Life Satisfaction → Learning Competency	0.173	0.056	0.002	[0.038, 0.284]
Teaching Motivation → Learning Competency	0.126	0.047	0.007	[0.067, 0.218]
Indirect Effect via Teaching Motivation	0.064	0.028	-	[0.015, 0.126]
Life Satisfaction → Communication-Social Competency	0.195	0.068	0.004	[0.034, 0.329]
Teaching Motivation → Communication-Social Competency	0.131	0.056	0.022	[0.019, 0.242]
Indirect Effect via Teaching Motivation	0.066	0.036	-	[0.001, 0.145]

Note. Indirect effects are not significant as the confidence intervals include zero.

H6: Personal and professional competencies significantly differ according to gender, GPA (General Weighted Average), perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, and department satisfaction.

Analyses were conducted to examine whether personal and professional competencies differed based on various demographic variables. Independent samples t-tests and one-way ANOVAs were employed to assess differences by gender, GPA, perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, and department satisfaction.

Significant differences were found based on GPA, but not based on gender, perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, or department satisfaction. Specifically, higher GPA groups exhibited higher competencies in Independent Workability and Responsibility Taking, Field-Specific Competency, and Learning Competency, as presented in Table 7 and Table 8.

Table 7

Differences in Personal and Professional Competencies by Gender

Competency	Gender	n	M	SD	t	p
Independent Workability and Responsibility Taking Competency	Male	78	4.03	0.73	-0.145	0.885
	Female	163	4.04	0.70		
Field-Specific Competency	Male	78	3.73	0.81	0.340	0.734
	Female	163	3.69	0.75		
Learning Competency	Male	78	4.02	0.76	0.168	0.866
	Female	163	4.01	0.72		
Communication-Social Competency	Male	78	3.61	0.89	0.532	0.595
	Female	163	3.54	0.88		

Note. No significant differences between genders.

Table 8

Differences in Personal and Professional Competencies by GPA

Competency	GPA Category		n	M	SD	F	p
Independent Workability and Responsibility Taking Competency	2-3		65	3.78	0.68	3.400	0.001*
	3 and above		176	4.13	0.70		
Field-Specific Competency	2-3		65	3.48	0.78	2.814	0.005*
	3 and above		176	3.79	0.75		
Learning Competency	2-3		65	3.81	0.72	2.651	0.009*
	3 and above		176	4.09	0.72		
Communication-Social Competency	2-3		65	3.57	0.84	0.083	0.934
	3 and above		176	3.56	0.90		

Note. Significant differences in competencies based on GPA ($p < .05$).

H7: Life satisfaction significantly differs according to gender, GPA (General Weighted Average), perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, and department satisfaction.

Life satisfaction did not significantly differ based on gender, GPA, perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, or department satisfaction. Independent samples t-tests and one-way ANOVAs demonstrated non-significant differences in life satisfaction across these demographic categories, except for GPA. For instance, gender differences in life satisfaction were not significant ($t(240) = -0.585$, $p = 0.559$), and ANOVA results showed no significant differences based on perceived income level, job finding expectations, or reason for department selection, as presented in Table 9.

Table 9

Differences in Life Satisfaction by Demographic Variables

Demographic Variable	Group	n	M	SD	F	p
Gender	Male	78	2.79	0.86	-	-
	Female	163	2.86	0.81	0.585	0.559
GPA	2-3	65	2.83	0.83	4.125	0.003*
	3 and above	176	2.84	0.82		
Perceived Income Level	Various (See Table 1)	-	-	-	14.952	<0.001*
Job Finding Expectations	Various (See Table 1)	-	-	-	4.597	0.001*
Reason for Department Selection	Various (See Table 1)	-	-	-	0.858	0.464

Note. Significant differences are marked with an asterisk (*$p < .05$).

H8: Teaching motivation significantly differs according to gender, GPA (Grade Point Average), perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, and department satisfaction.

Teaching motivation showed significant differences based on perceived income level, job finding expectations, and reasons for department selection, but not consistently across all demographic variables.

Participants in the "Good-Very Good" income group reported significantly higher intrinsic and extrinsic motivation compared to other income groups (F_intrinsic = 12.320, p < 0.001; F_extrinsic = 9.513, p < 0.001). Participants who expected to find a job within 0-6 months exhibited higher intrinsic (M = 4.47, SD = 1.07) and extrinsic motivation (M = 4.25, SD = 0.97) compared to those who did not believe they would find a job (Intrinsic: M = 2.86, SD = 0.90; Extrinsic: M = 2.69, SD = 0.99), as well as those expecting a job within 7-12 months or later (F_intrinsic = 12.320, p < 0.001; F_extrinsic = 9.513, p < 0.001). Teaching motivation was significantly higher among those who selected their department based on personal desire or societal prestige compared to other reasons (F_intrinsic = 16.533, p < 0.001; F_extrinsic = 14.789, p < 0.001). No significant differences were found based on gender, GPA, or department satisfaction. These findings partially support Hypothesis 8, indicating that teaching motivation varies significantly according to perceived income level, job finding expectations, and reasons for department selection, but not uniformly across all demographic variables, as presented in **Table 10**.

Table 10

Differences in Teaching Motivation by Demographic Variables

Motivation Type	Demographic Variable	Group	n	M	SD	F/t	p
Intrinsic Motivation	Perceived Income Level	Very Bad	14	3.40	1.17	F = 12.320	<0.001*
		Bad	51	3.49	1.22		
		Medium	99	4.00	1.15		
		Good-Very Good	77	4.19	1.09		
	Job Finding Expectations	Already Employed	7	3.61	1.71	F = 4.970	<0.001*
		0-6 Months	31	4.47	1.07		
		7-12 Months	82	3.99	1.14		
		13 Months–3 Years	77	3.98	1.22		
		Over 3 Years	28	3.58	0.81		
		Do Not Believe I Will Find a Job	16	2.86	0.90		
	Reason for Department Selection	Personal Desire	130	4.26	1.03	F = 16.533	<0.001*
		Societal Prestige	14	4.57	1.11		
Extrinsic Motivation	Perceived Income Level	Very Bad	14	3.06	1.44	F = 9.513	<0.001*
		Bad	51	3.53	0.98		
		Medium	99	3.78	1.10		
		Good-Very Good	77	3.92	1.07		
	Job Finding Expectations	Already Employed	7	3.00	1.43	F = 5.950	<0.001*
		0-6 Months	31	4.25	0.97		
		7-12 Months	82	3.76	0.97		

Motivation Type	Demographic Variable	Group	n	M	SD	F/t	p
		13 Months–3 Years	77	3.82	1.06		
		Over 3 Years	28	3.63	0.95		
		Do Not Believe I Will Find a Job	16	2.69	0.99		
Overall Teaching Motivation	Perceived Income Level	Very Bad	14	3.26	1.56	F = 12.719	<0.001*
		Bad	51	3.51	1.35		
		Medium	99	3.91	1.06		
		Good-Very Good	77	4.08	1.02		
	Job Finding Expectations	Already Employed	7	3.36	1.57	F = 5.931	<0.001*
		0-6 Months	31	4.38	0.96		
		7-12 Months	82	3.89	1.00		
		13 Months–3 Years	77	3.91	1.09		
		Over 3 Years	28	3.60	0.78		
		Do Not Believe I Will Find a Job	16	2.79	0.87		

Note. Significant differences are marked with an asterisk (*p < .05).

Discussion & Conclusion

Summary of Results

This study aimed to explore the relationships and differences among teacher candidates' personal and professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation across various demographic factors. The findings corresponding to each hypothesis are summarized below. Hypothesis 1 proposed a significant positive relationship between personal and professional competencies and life satisfaction. The results supported this hypothesis, indicating that higher levels of personal and professional competencies are associated with greater life satisfaction among teacher candidates. Hypothesis 2 suggested a significant positive relationship between personal and professional competencies and teaching motivation. The analysis confirmed this hypothesis, demonstrating that enhanced personal and professional competencies are linked to higher teaching motivation among the participants. Hypothesis 3 posited a significant positive relationship between life satisfaction and teaching motivation. The findings upheld this hypothesis, revealing that increased life satisfaction is associated with elevated teaching motivation. Hypothesis 4 examined whether teaching motivation mediates the effect of life satisfaction on various competencies. The results did not support this hypothesis, as teaching motivation did not significantly mediate the relationship between life satisfaction and the specified competencies. Hypothesis 5 explored whether personal and professional competencies mediate the effect of life satisfaction on teaching motivation. The findings indicated that these competencies do not serve as mediators in this relationship, thus not supporting the hypothesis. Hypothesis 6 proposed that personal and professional competencies significantly differ according to demographic variables, including gender, GPA, perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, and department satisfaction. The results partially supported this hypothesis. Significant differences in competencies were observed based on GPA, perceived income level, and job finding expectations. Specifically, higher GPA groups, those with better perceived income levels, and individuals with positive job finding expectations

demonstrated higher competencies. However, no significant differences were found based on gender, reason for department selection, or department satisfaction. Hypothesis 7 suggested that life satisfaction significantly differs according to the same set of demographic variables. The findings partially supported this hypothesis as well. Significant differences in life satisfaction were identified based on GPA and job finding expectations. Participants with higher GPAs and those who expected to secure employment promptly reported higher levels of life satisfaction. In contrast, life satisfaction did not significantly vary based on gender, perceived income level, reason for department selection, or department satisfaction. Hypothesis 8 posited that teaching motivation significantly differs according to demographic variables such as gender, GPA, perceived income level, job finding expectations, reason for department selection, and department satisfaction. The results provided partial support for this hypothesis. Teaching motivation varied significantly based on perceived income level, job finding expectations, and reasons for department selection. Specifically, individuals with higher perceived income levels, positive job finding expectations, and those who chose their department based on personal desire or societal prestige exhibited higher teaching motivation. However, no significant differences in teaching motivation were found based on gender, GPA, or department satisfaction.

Theoretical Implications

This study provides significant theoretical contributions to the understanding of the interplay between personal-professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation among Turkish teacher candidates. The findings not only reinforce established theories but also extend and refine them by incorporating nuanced relationships observed in the context of teacher education.

The alignment of the study's results with Bandura's Social Cognitive Theory (Bandura, 2001) is evident in the positive correlations between personal-professional competencies and both life satisfaction and teaching motivation. Bandura (2001) posits that self-efficacy, a core component of this theory, plays a crucial role in influencing an individual's motivation and performance. The high levels of personal-professional competencies observed among teacher candidates suggest that their self-efficacy beliefs are robust, which in turn enhances their life satisfaction and teaching motivation. This is consistent with results of Calkins et al. (2024) and Chang and Sung (2024), who found that teachera with higher self-efficacy reported greater satisfaction and motivation in their professional roles.

Deci and Ryan's Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) also underpins the study's findings, particularly the strong association between life satisfaction and both intrinsic and extrinsic motivations. According to this theory, fulfilling intrinsic needs for autonomy, competence, and relatedness fosters higher intrinsic motivation, while extrinsic factors can also play a role in shaping behavior. The observed positive relationships align with Deci and Ryan's (1985) propositions, indicating that teacher candidates who experience higher life satisfaction are more intrinsically and extrinsically motivated in their teaching roles. This is corroborated by Başdal (2021), who demonstrated that teacher candidates with higher intrinsic motivation exhibited greater job satisfaction and professional commitment.

The study extends these theoretical frameworks by introducing life satisfaction as a pivotal construct that interacts with personal-professional competencies and teaching motivation. While existing theories emphasize the direct relationships between self-efficacy, motivation, and performance, this research highlights the role of overall life satisfaction as an influential factor. This integration suggests that enhancing life satisfaction can be a strategic approach to fostering higher competencies and motivation among teacher candidates, thereby enriching the theoretical models of both Social Cognitive Theory and Self-Determination Theory.

However, the findings also challenge certain theoretical assumptions, particularly regarding the mediating roles of teaching motivation and personal-professional competencies. Hypotheses 4 and 5, which proposed that teaching motivation and personal-professional competencies mediate the relationships between life satisfaction and each other, were not supported. This discrepancy suggests that the interplay between these constructs may be more direct or influenced by additional variables not accounted for in the current theoretical models. For instance, factors such as organizational support,

stress levels, or cultural influences might play significant roles in mediating these relationships, indicating a need for more comprehensive models that incorporate these elements (Hayes & Preacher, 2014).

The introduction of demographic variables such as GPA, perceived income level, and job finding expectations further enriches the theoretical implications of this study. The significant differences observed based on these factors suggest that contextual and individual differences are crucial in shaping personal-professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation. This aligns with Job Demands-Resources Theory (Bakker & Demerouti, 2007), which posits that both job demands and resources significantly impact employee well-being and motivation. The study's findings imply that enhancing resources such as perceived income and positive job expectations can bolster teacher candidates' competencies and motivation, thereby improving their overall life satisfaction.

Moreover, the study reveals that demographic factors such as GPA and job finding expectations influence life satisfaction and teaching motivation, which has theoretical implications for understanding the multifaceted nature of teacher development. For example, higher GPA correlating with greater competencies and satisfaction supports the notion that academic success contributes to professional self-efficacy and well-being (Rombaoa Tanaka et al., 2020; Zee & Koomen, 2016). Similarly, positive job finding expectations enhancing teaching motivation aligns with theories that emphasize the importance of future orientation and optimism in professional motivation (Richardson & Watt, 2014).

The partial support for Hypotheses 6, 7, and 8 indicates that while certain demographic variables significantly impact competencies, life satisfaction, and teaching motivation, others do not. This nuanced understanding suggests that theoretical models should account for the selective influence of specific demographic factors rather than assuming uniform effects across all variables. It also highlights the potential for cultural and contextual differences to moderate these relationships, as evidenced by the varied findings in different studies (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Practical Implications

The findings of this study hold significant practical implications for teacher education programs, educational policymakers, and institutional administrators. Firstly, the positive relationship between personal-professional competencies and both life satisfaction and teaching motivation underscores the necessity for teacher education programs to prioritize the development of these competencies. Incorporating targeted training modules that enhance independent workability, responsibility-taking, field-specific skills, and communication-social competencies can lead to more satisfied and motivated future educators. For instance, integrating collaborative projects, reflective practices, and practical teaching experiences can effectively bolster these competencies, thereby increasing overall life satisfaction and motivation among teacher candidates.

Moreover, the study highlights the influence of demographic factors such as GPA, perceived income level, and job finding expectations on competencies, life satisfaction, and teaching motivation. Educational institutions should consider these factors when designing support systems for teacher candidates. Providing academic support services, financial counseling, and career planning resources can help improve GPA outcomes, enhance perceived economic stability, and manage job expectations, all of which contribute to higher competencies and motivation levels. Additionally, mentorship programs that connect teacher candidates with experienced educators can offer valuable guidance and support, fostering a more conducive environment for professional growth and satisfaction.

The partial support for Hypotheses 6, 7, and 8 indicates that specific demographic variables significantly impact competencies, life satisfaction, and teaching motivation. Educational policymakers should tailor interventions to address these specific factors. For example, enhancing the perceived income levels through scholarships or stipends can positively influence teacher candidates' competencies and motivation. Similarly, fostering positive job finding expectations through robust placement services and

career support can enhance life satisfaction and motivation, ultimately leading to more effective teaching practices.

Furthermore, the lack of significant mediating roles for teaching motivation and personal-professional competencies suggests that interventions aiming to enhance life satisfaction and competencies should directly target these constructs rather than relying solely on motivational strategies. This insight emphasizes the importance of a holistic approach in teacher education, where both personal well-being and professional skills are concurrently developed to maximize educational outcomes.

Limitations and Suggestions for Future Studies

While this study provides valuable insights into the relationships among personal and professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation among Turkish language teacher candidates, it also has certain limitations. First, the cross-sectional design of the study limits the ability to draw causal inferences between the variables examined. Longitudinal studies are recommended to better understand the temporal dynamics and causal pathways among competencies, life satisfaction, and motivation.

Secondly, the sample was composed of Turkish language teacher candidates selected through convenience sampling. Although this method allowed for practical and rapid access to data, it carries the inherent risk of the sample not fully representing the population and may result in imbalances in demographic distribution. Therefore, the generalizability of the findings is limited, and caution should be exercised when extending these results to Turkish language teacher candidates in other regions or cultural contexts. For future studies, it is recommended to use more systematic sampling strategies such as purposive or stratified sampling to ensure a better representation of the variables under investigation and to enhance the generalizability of the results.

Additionally, this study relied on self-reported measures, which are susceptible to biases such as social desirability and inaccuracies in self-perception. Including objective assessments or multi-source data could enhance the reliability of the results. Another limitation is the exclusion of other potential influential factors such as organizational support, stress levels, and cultural influences, which may play a significant role in shaping competencies, life satisfaction, and motivation. Future research should investigate these variables to provide a more comprehensive understanding of the factors affecting the professional and personal development of teacher candidates.

Moreover, the study did not examine the potential moderating effects of demographic variables on the relationships among the primary constructs. Investigating how factors such as gender, age, and socioeconomic status affect these relationships could offer deeper theoretical and practical insights. Employing qualitative methods such as interviews or focus groups could also enrich the understanding of the underlying mechanisms and personal experiences that influence teacher candidates' competencies and motivation.

Finally, although the measures used in this study were comprehensive, further validation and refinement are needed to ensure that the nuances of personal and professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation are accurately captured in different educational settings. Future research should aim to develop and utilize more robust measurement tools to enhance the accuracy and applicability of the findings.

Conclusion

This study illuminates the significant interconnections between personal-professional competencies, life satisfaction, and teaching motivation among Turkish teacher candidates. The positive associations found between competencies and both life satisfaction and motivation affirm the critical role that professional skills and personal well-being play in fostering motivated and satisfied educators. Additionally, the influence of demographic factors such as GPA, perceived income level, and job finding expectations highlights the multifaceted nature of teacher development, suggesting that both academic and socio-economic supports are essential in cultivating effective teaching professionals. The absence of mediating effects for teaching motivation and personal-professional competencies challenges existing

theoretical models, indicating that the relationships among these constructs may be more direct or influenced by additional variables not accounted for in current frameworks. This revelation calls for more nuanced theoretical approaches that incorporate a broader range of factors influencing teacher motivation and satisfaction. Practically, the findings advocate for a holistic approach in teacher education programs that simultaneously enhance professional competencies and support personal well-being. By addressing both aspects, educational institutions can better prepare teacher candidates to thrive in their professional roles, ultimately contributing to higher educational quality and student outcomes.

Author Contribution Rates

The first author contributed 65% to the study by undertaking the research design, data analysis, and manuscript writing, while the second author contributed 35% by undertaking data collection and the literature process.

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. Ethical approval was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Social and Human Sciences at Kırşehir Ahi Evran University (Decision No. 2023/05/24, dated June 14, 2023) prior to the commencement of the study.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Eğitimin kalitesi; bilgili, becerikli ve ilerici bir vatandaş kitlesinin yetiştirilmesini doğrudan etkilediği için toplumların gelişiminde çok önemli bir rol oynamaktadır (Pee & Vululleh, 2020). Eğitim sistemi içinde öğretmenler genellikle kaliteli eğitimin temelini bir arada tutan kilit taşı olarak görülür. Bu nedenle, hem kişisel hem de mesleki becerileri kapsayan öğretmen yeterlilikleri, etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin sağlanmasında çok önemli kabul edilmektedir (Molina-Moreno vd., 2024; Nguyen, 2023). Günümüzün hızla gelişen eğitim ortamında öğretmen yeterlikleri, geleneksel bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrenciler için kolaylaştırıcı, motive edici ve akıl hocası rollerini de içerecek şekilde genişlemiştir. Bu nedenle yeterlilikler, yaşam memnuniyeti ve motivasyon gibi öğretmen hazırbulunuşluğuna katkıda bulunan çoklu faktörleri anlamak, hem öğretmen eğitimi hem de eğitim çıktıları için giderek daha önemli hâle gelmektedir (Akpınar vd., 2006; Esteve-Mon vd., 2020).

Öğretmen eğitimi alanında yapılan kapsamlı araştırmalar, hem kişisel hem de mesleki yeterliliklerin, öğretmen adaylarının mesleki hazırlık ve etkililiğinin şekillenmesinde kritik öneme sahip olduğunu sürekli olarak vurgulamaktadır. Kişisel yeterlilikler; duygusal dayanıklılık, uyum sağlama ve öz yeterlilik gibi, öğretmenlerin mesleğin karmaşık ve talepkâr doğasıyla başa çıkma becerilerini artıran nitelikleri ifade etmektedir (Gilar-Corbi vd., 2024). Buna karşılık, mesleki yeterlilikler ise alan bilgisi, pedagojik yetkinlik ve etkili sınıf yönetimi stratejilerini uygulama kapasitesi gibi unsurları kapsamaktadır (Demirtaş vd., 2011). Bu yeterliliklerin ötesinde, yaşam memnuniyeti ve öğretme motivasyonu gibi faktörler de eğitimcilerin iyi oluşu ve mesleki başarıları açısından belirleyici unsurlar olarak tanımlanmıştır. Yaşam memnuniyeti, bireyin yaşam kalitesine ilişkin bütüncül bir değerlendirme yapmasını içermekte (Diener vd., 1985) ve öğretmenlerin motivasyonu ile genel performansını önemli ölçüde etkilediği gösterilmiştir (Luque-Reca vd., 2022). Öğretme motivasyonu ise, bir eğitimcinin mesleğine duyduğu coşku, adanmışlık ve bağlılığı kapsamakta; hem içsel faktörlerden (örneğin, kişisel tatmin) hem de dışsal faktörlerden (örneğin, iş güvencesi ve kurumsal destek) etkilenmektedir (Baroudi vd., 2022).

Kişisel ve mesleki yeterlikler (Hustler & McIntyre, 2024), yaşam memnuniyeti (Neugarten, 1961) ve öğretme motivasyonu (Bardach & Klassen, 2021) birbirinden bağımsız olarak kapsamlı araştırmalarla incelenmiş olsa da bu üç kritik faktörün Türkçe öğretmeni adayları özelinde nasıl etkileşime girdiğini anlama konusunda önemli bir boşluk bulunmaktadır. Mevcut çalışmalar genellikle bu yapıları birbirinden bağımsız olarak incelemekte ve bu nedenle öğretmen yeterliğinin karmaşık ve çok boyutlu doğası ile bunun eğitim kalitesi üzerindeki potansiyel etkisini göz ardı etmektedir (Hustler & McIntyre, 2024; Bardach & Klassen, 2021). Kişisel veya mesleki yeterlikler, yaşam memnuniyeti ya da öğretme motivasyonu üzerinde tekil olarak odaklanan çalışmalar bulunsa da, tüm bu değişkenleri bir arada ve özellikle Türkiye gibi kültürel ve bağlamsal açıdan özgün ortamlarda bütüncül şekilde ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır (Karasakaloğlu & Saracaloğlu, 2009; Sari & Yetkiner, 2020). Türkiye bağlamı, yoğun akademik gereklilikler, öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal beklentiler ve değişken sosyo-ekonomik koşulların bir arada bulunması nedeniyle benzersiz olarak değerlendirilmektedir; bu da Türkçe öğretmeni adayları için kendine özgü bir baskı ortamı yaratmaktadır (Aydın, 2022; Travers & Cooper, 2024). Literatürde “baskı” kavramı, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde deneyimlediği çok boyutlu stresörler, performans beklentileri, mesleki belirsizlikler, sınav ve değerlendirme kaygısı, iş güvencesizliği, toplumsal ve ailevi beklentiler, ekonomik güçlükler ve kişisel yeterlilik algısı ile ilişkili psikososyal stres kaynaklarını kapsamaktadır (Aydın, 2022; Travers & Cooper, 2024). Türkiye bağlamında, öğretmen adayları yalnızca yoğun akademik taleplerle değil, aynı zamanda daha geniş toplumsal ve ekonomik koşullardan kaynaklanan yapısal stres faktörleriyle de karşı karşıya kalmaktadır. Bu birleşik baskılar, mesleki motivasyon, yaşam memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkiler oluşturabilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada “baskı” kavramı, öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyon sürecinde karşılaştığı çoklu ve katmanlı stres faktörlerini ve bunların psikososyal sonuçlarını

ifade etmektedir.. Önceki araştırmalar, yaşam memnuniyetinin hem mesleki yeterlilikler hem de motivasyonla karmaşık bir şekilde bağlantılı olduğunu ve algılanan yeterlilikleri ve motivasyonu önemli ölçüde artırabilecek istikrarlı ve olumlu bir duygusal temel sağladığını göstermiştir (örneğin, Bernales-Turpo vd., 2022; Presti vd., 2021). Bu bağlantı, bireyin zorlukların üstesinden gelme ve mesleki başarıya ulaşma becerisini belirlemede kritik bir rol oynayan öz yeterlilik kavramıyla daha da güçlendirilmektedir (Bandura, 1995). Bununla birlikte bu yapılar arasındaki etkileşim, özellikle de öz yeterliğin yaşam memnuniyetinin mesleki gelişim ve motivasyon üzerindeki etkilerine nasıl aracılık ettiği yeterince araştırılmamıştır. Ayrıca cinsiyet, gelir düzeyi ve akademik performans gibi demografik değişkenlerin bu ilişkileri etkilediği bulunmuş ve bu ılımlı değişkenleri içeren daha incelikli, bağlama özgü bir analizin gerekliliği vurgulanmıştır (Song vd., 2020). Böyle bir analiz, öğretmen adaylarının gelişimini şekillendiren altta yatan dinamikleri ortaya çıkarmak için gereklidir. Bu etkileşimlerin anlaşılması, öğretmen adaylarının bütünsel gelişimine dair değerli içgörüler sunarak yalnızca akademik ve mesleki gelişimi değil aynı zamanda genel refahı da destekleyen gelişmiş öğretmen eğitimi programlarına katkıda bulunabilir. Bu karşılıklı ilişkilerin kapsamlı bir çalışmayla ele alınması, daha etkili, kanıta dayalı öğretmen hazırlama programlarının geliştirilmesi için kritik önem taşımaktadır. Önceki araştırmalarda öğretmen eğitiminde bütüncül yaklaşımların önemi vurgulandığı üzere, bu tür programlar ideal olarak yaşam memnuniyetini artırmaya, öz yeterliliği geliştirmeye ve hem kişisel hem de mesleki yeterlilikleri güçlendirmeye yönelik stratejileri içermelidir (Bandura, 1995; Karasakaloğlu & Saracaloğlu, 2009; Esteve-Mon vd., 2020).. Bu bütüncül yaklaşım, geleceğin eğitimcilerini zorlu bir eğitim ortamında başarılı olmak için gereken araçlarla donatmak için hayati önem taşır ve sonuçta eğitim çıktılarının iyileştirilmesine ve daha dirençli, motive öğretmenlere yol açar (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009).

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki yeterlikleri, yaşam memnuniyetleri ve öğretme motivasyonları arasındaki çok yönlü ilişkileri ve bu ilişkiler üzerinde cinsiyet, akademik başarı ve gelir düzeyi gibi demografik değişkenlerin etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel hedefi, öğretmen adaylarının mesleki gelişim ve iyi oluşlarını şekillendiren etkileşim dinamiklerini ortaya koymak ve bu yolla Türkiye bağlamında öğretmen yetiştirme süreçlerine özgü mevcut kuramsal ve pratik boşluğa katkı sağlamaktır. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve uygulama boyutlarının güçlendirilmesi, adayların yaşam memnuniyetini ve öğretme motivasyonunu artıracak stratejilerin geliştirilmesi ve böylece öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bütüncül olarak desteklenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, araştırmanın sonuçlarının politika yapıcılar ve müfredat geliştiriciler için öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesinde kanıta dayalı referans noktası oluşturması hedeflenmektedir. Böylece, çalışma hem alan yazına özgün bir katkı sunmayı hem de uygulamada sürdürülebilir, etkili ve bütüncül öğretmen eğitimi yaklaşımlarına zemin hazırlamayı hedeflemektedir. Bu boyutları bütüncül bir analizde bir araya getirerek, bu çalışma öğretmen yetiştirme sürecinde rol oynayan dinamiklerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.. Özellikle sadece bu değişkenlerin nasıl etkileşime girdiğini değil, aynı zamanda bu etkileşimlerin cinsiyet, algılanan gelir düzeyi ve akademik performans gibi faktörlerden nasıl etkilendiğini belirleyerek mevcut boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamlı araştırma, öğretmen adaylarının yeterliklerinin, yaşam memnuniyetlerinin ve motivasyonlarının toplu olarak hazır bulunuşluklarına ve etkinliklerine nasıl katkıda bulunduğuna dair daha incelikli bir anlayış oluşturulmasına yardımcı olacaktır. Buna ek olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, müfredat geliştiriciler ve politika yapıcılar gibi paydaşların öğretmenlerin refahını ve mesleğe hazır olma durumunu artırmayı amaçlayan müdahaleler tasarlamak için kullanabilecekleri içgörüler sağlayarak öğretmen eğitimi programlarını iyileştirme potansiyeline sahiptir. Bu müdahaleler, öğretmen adayları arasında daha fazla motivasyon ve memnuniyeti teşvik eden daha destekleyici bir eğitim ortamı yaratabilir ve sonuçta sınıftaki etkinliklerine ve bağlılıklarına katkıda bulunabilir.

Bu çalışmda ayrıca, cinsiyet, gelir düzeyi ve akademik performans gibi demografik faktörlerin bu ilişkiler üzerindeki etkilerini analiz ederek, öğretmen yetiştirme süreçlerinde karşılaşılan yapısal ve bireysel sorunların çözümüne ve eğitim programlarının geliştirilmesine bilimsel bir dayanak sağlamak hedeflenmektedir..

Literatür Taraması

Öğretmen Eğitiminde Kişisel ve Mesleki Yeterlikler

Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yeterlikleri, eğitimci olarak etkililiklerini ve başarılarını önemli ölçüde etkiler (Bardach & Klassen, 2020). Bu yeterlikler, hem kişisel gelişim hem de mesleki performans için gerekli olan çeşitli beceri, bilgi, tutum ve davranışları kapsar. Duygusal esneklik, uyumluluk ve öz yeterlilik gibi kişisel yeterlikler, öğretmen adaylarının genel refahına ve mesleki motivasyonuna doğrudan katkıda bulunur (Holzberger vd., 2021). Mesleki yeterlilikler ise konu bilgisi, pedagojik beceriler, sınıf yönetimi ve yaşam boyu öğrenmeye bağlılığı kapsar (Garzón Artacho vd., 2020).

Araştırmalar, öğretmen adayları için hem kişisel hem de mesleki yeterliklerin önemini vurgulamakta ve bu yeterliklerin birbiriyle yakından bağlantılı ve birbirini güçlendirici nitelikte olduğunu belirtmektedir (Lovett, 2022). İyi geliştirilmiş kişisel yeterliklere sahip öğretmen adayları, öğretmenliğin karmaşıklıklarıyla yüzleşmek için daha donanımlı hâle gelir, böylece mesleki yeterliklerini geliştirir ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkiler. Örneğin, kişisel yeterliliğin önemli bir yönü olan yüksek öz yeterlilik, zorluklarla yüzleşmede daha fazla sebat, motivasyon ve proaktif davranışla ilişkilendirilmiştir (Bandura, 1995). Kişisel ve mesleki yeterlilikler arasındaki bu etkileşim, modern eğitimin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışan Türkçe öğretmeni adayları için özellikle kritik önem taşımaktadır (Aydın, 2015).

Bu yeterliliklerin hem iyi oluş hem de motivasyonun şekillenmesindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının etkililiğini daha fazla etkileyebilecek yaşam memnuniyeti gibi ek faktörlerin de incelenmesi gerekmektedir.***Yaşam Doyumu ve Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi***

Bireyin kendi tanımladığı kriterlere göre yaşam kalitesini değerlendirmesi olarak tanımlanan yaşam memnuniyeti, iyi olma hâlinin önemli bir göstergesidir ve öğretim motivasyonunu ve genel performansı önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur (Sari ve Yetkiner, 2020). Olumlu yaşam memnuniyeti, öğretmenlerin algılanan yeterliliklerini ve motivasyonlarını artıran duygusal bir temel oluşturur ve sonuçta etkili eğitim uygulamalarına katkıda bulunur (Recepoğlu, 2013). Öğretmen eğitimi bağlamında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin talepleriyle başa çıkma becerilerini ve dolayısıyla öğretme motivasyonlarını etkilediği için yaşam memnuniyetini anlamak hayati önem taşımaktadır (Ortan vd., 2021).

Literatür, yaşam memnuniyetinin mesleki yeterlilikler ve öğretim motivasyonuyla yakından bağlantılı olduğunu öne sürmekte ve yaşamlarından memnun olan öğretmen adaylarının öğretim rollerine motive olma ve bağlanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Dikmen, 2021). Ayrıca aile, akranlar ve daha geniş toplumla olan ilişkilerin kalitesinin de yaşam memnuniyetini etkilediği gösterilmiş ve olumlu sosyal desteğin öğretim için elverişli bir ortamın geliştirilmesindeki rolü vurgulanmıştır (Güven ve Kırat, 2021).

Yaşam memnuniyetinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin anlaşılması, öğretmen adaylarının motivasyonunu şekillendiren ve sürdüren faktörlerin araştırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öğretim Motivasyonu: Etkiler ve Sonuçlar

Öğretim motivasyonu, öğretmen adaylarının etkililiğini, bağlılığını ve genel iş memnuniyetini etkileyen kritik bir faktördür (Fütterer vd., 2023; Toropova vd., 2021). Hem kişisel ilgi, tutku ve öğretimden elde edilen memnuniyetten kaynaklanan içsel motivasyonu hem de iş güvencesi ve mesleki gelişim fırsatları gibi faktörlerden etkilenen dışsal motivasyonu kapsar (Dikmen, 2021; Polat ve Balaban, 2021). Güçlü öğretme motivasyonuna sahip öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine aktif olarak katılmaları, yenilikçi öğretim stratejileri denemeleri ve zorluklar karşısında dayanıklılıklarını korumaları daha olasıdır (Recepoğlu ve Recepoğlu, 2020).

Araştırmalar, öğretmenlik motivasyonunun yalnızca yaşam memnuniyetinden etkilenmediğini, aynı zamanda mesleki yeterliliklerin geliştirilmesinde de aracı bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, motivasyonu yüksek öğretmen adaylarının pedagojik becerilerini geliştirmek, yeni teknolojileri entegre etmek ve kapsayıcı sınıf ortamlarını teşvik etmek için fırsat arama olasılıkları daha yüksektir ve bu da

mesleki yeterliliklerini güçlendirir (Atalmış ve Köse, 2018). Bu karşılıklı ilişki, yüksek kaliteli eğitim sağlamak için hem motivasyonu hem de yeterlikleri geliştirmenin önemini vurgulamaktadır.

Bu nedenle, öğretmen gelişimini tam olarak anlayabilmek için yeterlilikler, yaşam memnuniyeti ve motivasyonun bütüncül bir çerçevede nasıl ilişkilendiğinin incelenmesi gerekmektedir.

Yeterlikler, Yaşam Memnuniyeti ve Motivasyon Arasındaki İlişkiler

Önceki çalışmalar kişisel ve mesleki yeterlilikler, yaşam memnuniyeti ve öğretme motivasyonu arasındaki karşılıklı ilişkileri bağımsız olarak incelemiştir. Ancak özellikle Türkçe öğretmenleri bağlamında bu faktörlerin tek ve birleşik bir çerçevede nasıl etkileşime girdiğini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Feraco vd., 2023; Luque-Reca vd., 2022). Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisi, bireylerin davranışlarının bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşiminden etkilendiğini öne sürmektedir. Bu teori, yeterliklerin, memnuniyetin ve motivasyonun karşılıklı olarak etkili olduğu anlayışının temelini oluşturmaktadır.

Ampirik bulgular, yaşam memnuniyetinin öğretim motivasyonunu artırdığı ve bunun da mesleki yeterliliklerin kazanılmasını ve geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği fikrini desteklemektedir (Bandura, 1995). Dahası, cinsiyet, algılanan gelir düzeyi ve akademik performans gibi demografik değişkenlerin bu ilişkileri ılımlı hâle getirdiği gösterilmiş ve bireysel farklılıkları dikkate alan incelikli bir anlayışa duyulan ihtiyacın altı çizilmiştir (Song vd., 2020; Topchyan ve Woehler, 2021).

Bu literatür taraması, bu boyutları kapsamlı bir analize entegre ederek öğretmen adaylarının bütünsel gelişimini ele alan hedefli müdahalelere duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Yaşam memnuniyetini ve motivasyonu artırırken aynı zamanda kişisel ve mesleki yeterliklerin gelişimini desteklemek, daha iyi eğitim çıktılarına ve daha etkili öğretmen hazırlığına yol açabilir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009).

Genel olarak mevcut literatür, bu yapılar arasındaki önemli ilişkileri ortaya koymaktadır; ancak, bu yapıların öğretmen yetiştirme ve etkililiği üzerindeki toplu etkilerini tam olarak anlamak için daha fazla bütüncül ve bağlama özgü çalışmalara ihtiyaç vardır.

Hipotezler

Bu araştırmaya rehberlik eden hipotezler aşağıdaki gibidir:

H1: Kişisel ve mesleki yeterlikler ile yaşam memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Kişisel ve mesleki yeterlikler ile öğretim motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Yaşam memnuniyeti ile öğretim motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Yaşam doyumunun bağımsız çalışma-sorumluluk yeterliği, alana özgü yeterlik, öğrenme yeterliği ve iletişim-sosyal yeterlik üzerindeki etkisinde öğretmenlik motivasyonunun aracılık rolü vardır.

H5: Kişisel ve mesleki yeterliğin yaşam memnuniyetinin öğretim motivasyonu üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır.

H6: Kişisel ve mesleki yeterlikler cinsiyet, genel not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentisi, bölüm tercih nedeni ve bölüm memnuniyeti değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H7: Yaşam memnuniyeti cinsiyet, not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentisi, bölüm seçme nedeni ve bölüm memnuniyetine göre anlamlı farklılık gösterir.

H8: Öğretmenlik motivasyonu cinsiyet, not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentisi, bölüm seçme nedeni ve bölüm memnuniyetine göre anlamlı farklılık gösterir.

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yeterlik algıları, yaşam doyumları ve öğretme motivasyonları arasındaki anlamlı ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu faktörlerin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel bir metodoloji benimsemekte, özellikle korelasyonel bir anket tasarımı kullanmaktadır. Bu yaklaşım, incelenen değişkenleri değiştirmeye veya manipüle etmeye çalışmaz; bunun yerine, mevcut durumu doğal olarak oluştuğu şekliyle gözlemler ve tanımlar (Curtis vd., 2016).

Deneysel olmayan araştırmaların yaygın olarak kullanılan bir biçimi olan tarama araştırması, bireylerin anket doldurmasını veya tutumları, faaliyetleri, düşünceleri ve inançları hakkında mülakat yapılmasını içerir. Temsili bir örneklem seçerek anket araştırması bir topluluğun özelliklerini belirlemeyi amaçlar ve katılımcıların yanıtları daha büyük nüfusa ilişkin içgörü sağlar (McKennell, 1965). Veri toplama, ilgili topluluktaki her bireye anket uygulamak yerine daha geniş nüfusu temsil eden bir örnekleme odaklanarak veri kaynağı olarak hizmet eden bireylerden yanıt toplamayı içerir (Büyüköztürk vd., 2016).

Korelasyonel tarama modeli, çalışma ortamını manipüle etmeden örüntüleri, ilişkileri ve eğilimleri keşfetmeyi amaçlayan eğitim araştırmalarında özellikle avantajlıdır (Sentürk ve Zeybek, 2019). Bu tasarım, araştırmacıların değişkenler arasındaki olası ilişkileri belirlemelerine ve belirli özelliklerin bir hedef kitle içinde ne ölçüde paylaşıldığını değerlendirmelerine olanak tanır. Bu çalışmada, korelasyonel tarama modeli, öğretmen adaylarının algıladıkları yeterlilikler, yaşam memnuniyeti ve motivasyon arasındaki karmaşık ilişkilerin araştırılmasını kolaylaştırmakta ve bu unsurların nasıl etkileşime girdiğine dair değerli bilgiler sunmaktadır.

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 akademik yılı itibarıyla Türkiye'deki devlet üniversitelerinin Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmanın amacına tam uyumlu ve incelenen değişkenlerin (cinsiyet, akademik başarı, gelir düzeyi vb.) çeşitliliğini yansıtacak biçimde, örneklemin olabildiğince temsili olması hedeflenmiştir. Ancak veri toplama sürecinde erişilebilirlik ve zaman kısıtları nedeniyle kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi, belirli bir plana dayanmaksızın ulaşılabilen ve gönüllü olarak katılım sağlayan öğrenciler arasından seçim yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu yöntem, saha koşullarında hızlı ve pratik veri toplama imkânı sunmakla birlikte, örneklemin evreni tam olarak temsil etmeme ve bazı demografik özelliklerde dengesizlik oluşma riskini barındırmaktadır (Stratton, 2021).

Araştırmaya, farklı coğrafi bölgelerde yer alan dört devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği programlarına kayıtlı toplam 241 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların seçiminde, araştırma kapsamındaki demografik değişkenlerin (cinsiyet, gelir düzeyi, akademik başarı, bölüm memnuniyeti vb.) mümkün olduğunca çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Çalışmanın örneklemine ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1
Örneklemin Demografik Özellikleri Örneklemin Demografik Özellikleri

Demografik	n	%
Cinsiyet		
Erkek	78	32.4
Kadın	163	67.6
Kişisel Gelir Durumu		
Çok Zayıf	14	5.8
Zayıf	51	21.2
Ortalama	99	41.1
İyi - Çok İyi	77	32.0

Demografik	n	%
Genel Not Ortalaması (GNO)		
2.0-3.0 arasında	65	27.0
3.0 ve Üzeri	176	73.0
Bölümü Seçme Nedeniniz		
Geniş iş olanakları olduğunu düşündüm	33	13.7
Aile veya çevre etkisi nedeniyle seçti	64	26.6
Kendi isteğimle seçtim	130	53.9
Prestijli bir meslek aranıyor	14	5.8
Bölümden Memnuniyet		
Kesinlikle Katılmıyorum	18	7.5
Katılmıyorum	11	4.6
Kararsızım	69	28.6
Katılıyorum	105	43.6
Kesinlikle Katılıyorum	38	15.8
Mezuniyet Sonrası İş Arama Beklentileri		
Zaten Çalışıyor	7	2.9
0-6 Ay	31	12.9
7-12 Ay	82	34.0
13 Ay-3 Yaş	77	32.0
3 Yıldan Fazla	28	11.6
İş Bulacağıma İnanmıyorum	16	6.6

Tablo 1 incelendiğinde, kadın katılımcıların %67,6 ile çoğunluğu oluşturduğu, erkek katılımcıların ise %32,4 oranında temsil edildiği görülmektedir. Bu dağılım, sosyal bilimler alanında kadınların daha yüksek oranda temsil edildiğini göstermektedir. Gelir durumuna bakıldığında, katılımcıların %41,1'i gelirlerini "Orta" olarak tanımlarken %32'si "İyi-Çok İyi" olarak belirtmiştir. Düşük gelir seviyelerinin varlığı (%5,8 "Çok Yoksul" ve %21,2 "Yoksul") öğrenci nüfusu içindeki ekonomik çeşitliliği yansıtmaktadır.

Katılımcıların %73'ünün not ortalamasının "3.0 ve üzeri" olması, genel olarak yüksek akademik başarı anlamına gelmektedir. Mevcut bölümlerini seçme nedenlerine bakıldığında, %53,9'unun kendi isteğiyle seçtiği, %26,6'sının ise aile veya çevre etkisiyle bu tercihi yaptığı görülmektedir. Bu da kişisel motivasyonun öğrenci kararlarını önemli ölçüde şekillendirdiğini göstermektedir.

Bölümlerinden memnuniyet konusunda katılımcıların %59,4'ü "Katılıyorum" veya "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu memnuniyet düzeyi, bölümlerin öğrenci beklentilerini etkin bir şekilde karşıladığını gösteriyor olabilir. Mezuniyet sonrası iş arama beklentilerine ilişkin olarak %34'ü 7 ila 12 ay içinde iş bulmayı beklerken %32'si 13 ay ila 3 yıl içinde bir iş bulmayı öngörmektedir. İş arama sürecinin beklenen zorluğu, öğrenciler arasında önemli bir endişe kaynağı olarak görünmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak için dört temel araç kullanılmıştır: Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Adayları İçin Algılanan Kişisel-Mesleki Yeterlikler Ölçeği, Öğretmenlik Motivasyonu Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, çalışmanın değişkenleriyle ilgili soruları kapsamaktadır. Özellikle katılımcıların cinsiyeti, not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, iş arama beklentileri, bölümlerini seçme nedenleri ve bölümlerinden memnuniyet düzeyleri hakkında veri toplamaktadır. Bu form, öğretmen adaylarının demografik ve eğitimsel geçmişlerini bağlamsallaştırmak için temel bir araç görevi görmektedir.

Öğretmen Adayları için Algılanan Kişisel-Mesleki Yeterlikler Ölçeği

Kazu ve Demiralp (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları Için Algılanan Kişisel-Mesleki Yeterlikler Ölçeği", öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yeterliklerine ilişkin algılarını yüksek geçerlik ve güvenirlikle değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır: Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma (BÇSA), Alana Özgü Yeterlik (AÖY), Öğrenme Yeterliği (ÖY) ve İletişim-Sosyal Yeterlik (İSY), her biri 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen 5'li Likert ölçeği ile ölçülmüştür. Orijinal çalışmada yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha katsayıları BÇSA için 0.81, AÖY için 0.85, ÖY için 0.86, İSY için 0.74 ve ölçeğin geneli için 0.91 olarak bulunmuştur. Bileşik güvenilirlik katsayıları 0,80 ile 0,88 arasında değişirken test-tekrar test güvenirlik katsayıları alt ölçekler arasında 0,72 ile 0,85 arasında değişmiş ve hepsi de kabul edilebilir eşik olan 0,70'i aşmıştır.

Bu çalışmada, Algılanan Kişisel-Mesleki Yeterlikler Ölçeği'nin güvenilirliği Cronbach's Alpha kullanılarak değerlendirilmiştir. Tüm alt boyutlar -Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği, Alana Özgü Yeterlik, Öğrenme Yeterliği ve İletişim-Sosyal Yetkinlik- 0,80'in üzerinde Cronbach's Alpha değerleri göstererek yüksek güvenirliğe işaret etmiştir.

Öğretim Motivasyonu Ölçeği

Öğretim motivasyonuna ilişkin veriler, ilk olarak Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Candan ve Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretim Motivasyonu Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçek, öğretime yönelik hem içsel hem de dışsal motivasyonları ölçmekte ve 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 6 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen 6'lı Likert ölçeğinde 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek iki boyuta ayrılmıştır: içsel motivasyon (yedi madde) ve dışsal motivasyon (beş madde). Toplam puanlar 12 ila 72 arasında değişmektedir. Güvenilirlik analizleri Cronbach Alfa katsayılarının içsel motivasyon için 0,86 ve dışsal motivasyon için 0,76 olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada ölçek; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel öğretim motivasyonu alt boyutları için 0,70'i aşan Cronbach's Alpha değerleri ile güçlü bir güvenirlik sergilemiştir ve ölçeğin yüksek güvenirliğini teyit etmiştir.

Yaşam Memnuniyeti Ölçeği

Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam doyumlarını ölçmek için orijinali Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve ilk kez Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal ölçek, tek boyutlu bir yapıya sahip beş maddeden oluşmakta ve 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 7 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen 7'li Likert ölçeği kullanmaktadır. Dağlı ve Baysal (2016) daha sonra ölçeği yanıt seçeneklerini beşe indirerek ve Türkçeye yeniden uyarlayarak revize etmiştir. Revize edilen ölçek 1 (Hiç Katılmıyorum) ile 5 (Tamamen Katılıyorum) arasında değişmektedir. Bu çalışmada, ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa kullanılarak değerlendirilmiş ve tüm maddeler 0,80'in üzerinde değerler almıştır. Bu da ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve katılımcılar arasında yaşam memnuniyetinin güvenilir bir ölçüsü olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi

Veri analizi, çalışma değişkenleri arasındaki ilişkileri ve farklılıkları incelemek için IBM SPSS Statistics versiyon 24.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak tüm ölçek puanlarının dağılımının normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilerek değerlendirilmiştir. Kline'a (2015) göre, -2 ile +2 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri normalliğe kabul edilebilir bir yaklaşımın göstergesidir. Tüm değişkenler bu aralıkta çarpıklık ve basıklık sergilemiş, böylece sonraki parametrik analizler için gerekli normallik varsayımlarını karşılamıştır.

Veri dağılımına genel bir bakış sağlamak amacıyla tüm ölçekler için ortalamalar ve standart sapmalar dâhil olmak üzere tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Ayrıca, iç tutarlılık güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayıları kullanılarak değerlendirilmiş ve ölçüm araçlarının güvenilirliği teyit edilmiştir. Özellikle Algılanan Kişisel-Mesleki Yeterlikler Ölçeği, Öğretim Motivasyonu Ölçeği ve Yaşam Memnuniyeti Ölçeği, ilgili alt boyutları için 0,80'i aşan Cronbach's Alpha değerleri ile yüksek güvenilirlik göstermiştir.

Çalışmanın hipotezlerini test etmek için bir dizi çıkarımsal istatistik tekniği kullanılmıştır. Cinsiyet, gelir durumu ve akademik başarı gibi demografik değişkenlere dayalı farklılıkları incelemek için bağımsız örneklem t-testleri ve tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Belirli grup farklılıklarını belirlemek için anlamlı ANOVA sonuçlarının ardından Tukey'in Dürüst Anlamlı Fark (HSD) dahil olmak üzere post hoc testleri kullanılmıştır.

Korelasyon analizleri, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yeterlilik algıları, yaşam memnuniyetleri ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkileri araştırmak için Pearson korelasyon katsayıları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu analizler, temel değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ve yönünü belirlemeyi amaçlamıştır.

Ayrıca kişisel ve mesleki yeterliliklerin öğretim motivasyonu ve yaşam memnuniyeti üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Potansiyel aracılık ve moderasyon etkilerini araştırmak için PROCESS makrosu (Hayes, 2015) kullanılmıştır. Bu gelişmiş analitik araç, dolaylı etkilerin ve etkileşim terimlerinin incelenmesini kolaylaştırmış ve böylece değişkenler arasındaki karmaşık karşılıklı bağımlılıkların kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır.

Regresyon analizleri ve PROCESS makrosu yapılmadan önce, sonuçların geçerliliğini sağlamak için temel varsayımlar kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Doğrusallık, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki doğrusal ilişkileri teyit etmek için dağılım grafikleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Homoscedasticity, tahmin edilen değerlere karşı standartlaştırılmış artıklar çizilerek doğrulanmış ve tahmin ediciler aralığında eşit varyans sağlanmıştır. Çoklu doğrusallık, Varyans Enflasyon Faktörü (VIF) ve tolerans değerleri kullanılarak değerlendirilmiş ve sonuçlar tahmin edicilerin aşırı korelasyonlu olmadığını ve dolayısıyla regresyon analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın hipotezlerine karşılık gelen sonuçlar sunulmakta ve öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yeterlikleri, yaşam memnuniyetleri ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiler ve farklılıklar çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmektedir.

H1: Kişisel ve mesleki yeterlikler ile yaşam memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yeterlikleri ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Pearson korelasyon analizleri, Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği ($r = 0.145$, $p = 0.025$), Alana Özgü Yeterlik ($r = 0.171$, $p = 0.008$), Öğrenme Yeterliği ($r = 0.196$, $p = 0.002$) ve İletişim-Sosyal Yeterliğin ($r = 0.183$, $p = 0.004$) yaşam memnuniyeti ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, Tablo 2'de sunulduğu üzere, daha yüksek kişisel ve mesleki yeterlik düzeylerinin katılımcılar arasında daha yüksek yaşam memnuniyeti ile ilişkili olduğunu gösteren Hipotez 1'i desteklemektedir.

Tablo 2

Kişisel-Mesleki Kişisel-Mesleki Yeterlikler ve Yaşam Doyumu Arasındaki Korelasyonlar

Yeterlik	r	p
Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği	0.145	0.025
Alana Özgü Yeterlik	0.171	0.008
Öğrenme Yeterliği	0.196	0.002
İletişim-Sosyal Yeterlik	0.183	0.004

Not: Tüm korelasyonlar $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

H2: Kişisel ve mesleki yeterlikler ile öğretim motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Analiz, kişisel-mesleki yeterlikler ile öğretim motivasyonu arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle Pearson korelasyon katsayıları Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği ($r = 0.153$, $p = 0.018$), Alana Özgü Yeterlik ($r = 0.264$, $p < 0.001$), Öğrenme Yeterliği ($r = 0.233$, $p < 0.001$) ve İletişim-Sosyal Yeterliğin ($r = 0.202$, $p = 0.001$) öğretim motivasyonu ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, Tablo 3'te gösterildiği gibi, gelişmiş kişisel ve mesleki yeterliklerin öğretmen adayları arasında daha yüksek öğretim motivasyonuyla bağlantılı olduğunu öne süren Hipotez 2'yi doğrulamaktadır.

Tablo 3

Kişisel-Mesleki Kişisel-Mesleki Yeterlikler ile Öğretim Motivasyonu Arasındaki Korelasyonlar

Yeterlik	r	p
Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği	0.153	0.018
Alana Özgü Yeterlik	0.264	<0.001
Öğrenme Yeterliği	0.233	<0.001
İletişim-Sosyal Yeterlik	0.202	0.001

Not: Tüm korelasyonlar $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

H3: Yaşam memnuniyeti ile öğretim motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Yaşam memnuniyeti ile öğretim motivasyonu arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur. Pearson korelasyon analizi, yaşam memnuniyetinin içsel motivasyon ($r = 0.384$, $p < 0.001$), dışsal motivasyon ($r = 0.339$, $p < 0.001$) ve genel öğretim motivasyonu ($r = 0.389$, $p < 0.001$) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu korelasyonlar Hipotez 3'ü desteklemektedir ve Tablo 4'te detaylandırıldığı üzere daha yüksek yaşam memnuniyeti seviyelerinin artan öğretim motivasyonu ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Yaşam Doyumu ve Yaşam Doyumu ve Öğretim Motivasyonu Arasındaki Korelasyonlar

Motivasyon Türü	r	p
İçsel Motivasyon	0.384	<0.001
Dışsal Motivasyon	0.339	<0.001
Genel Öğretim Motivasyonu	0.389	<0.001

Not: Tüm korelasyonlar $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

H4: Yaşam doyumunun bağımsız çalışma-sorumluluk yeterliği, alana özgü yeterlik, öğrenme yeterliği ve iletişim-sosyal yeterlik üzerindeki etkisinde öğretmenlik motivasyonunun aracılık rolü vardır.

Öğretim motivasyonunun yaşam memnuniyeti ve çeşitli yeterlikler arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemek için PROCESS makrosu kullanılarak aracılık analizleri yapılmıştır. Sonuçlar, öğretim motivasyonunun yaşam memnuniyeti ile Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği arasındaki ilişkiye anlamlı bir şekilde aracılık etmediğini göstermiştir (dolaylı etki = 0.038, %95 GA [-0.014, 0.101], $p > 0.05$). Benzer şekilde, Alana Özgü Yeterlik (dolaylı etki = 0.085, %95 CI [0.027, 0.162], $p > 0.05$), Öğrenme Yeterliği (dolaylı etki = 0.064, %95 CI [0.015, 0.126], $p > 0.05$) veya İletişim-Sosyal Yeterlik (dolaylı etki = 0.066, %95 CI [0.001, 0.145], $p > 0.05$) için anlamlı bir aracılık bulunmamıştır. Dolayısıyla Tablo 5'te gösterildiği üzere, öğretim motivasyonu yaşam memnuniyetinin belirtilen yeterlikler üzerindeki etkisine aracılık etmediği için Hipotez 4 desteklenmemektedir.

Tablo 5

Aracılık Analizi: Yaşam Doyumu ve Yeterlikler Arasında Aracı Olarak Öğretim Motivasyonu

Yol/Etki	B	SE	p	95 Güven Aralığı
Yaşam Doyumu → Öğretim Motivasyonu	0.503	0.077	<0.001	[0.351, 0.655]
Yaşam Memnuniyeti → Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği	0.125	0.055	0.025	[0.021, 0.233]
Motivasyon Öğretimi → Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği	0.076	0.046	0.102	[-0.015, 0.167]
Doğrudan Etki	0.087	0.060	0.149	[-0.031, 0.204]
Öğretim Motivasyonu Yoluyla Dolaylı Etki	0.038	0.029	-	[-0.014, 0.101]

Not: Güven aralıkları sıfırı içerdiğinden dolaylı etkiler anlamlı değildir.

H5: Kişisel ve mesleki yeterliliğin, yaşam memnuniyetinin öğretim motivasyonu üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır.

İleri aracılık analizleri, kişisel ve mesleki yeterliklerin yaşam memnuniyeti ile öğretim motivasyonu arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini araştırmıştır. Sonuçlar, bağımsız çalışabilirlik ve sorumluluk alma yeterliği (dolaylı etki = -0.016, %95 CI [-0.087, 0.020], p > 0.05), alana özgü yeterlik (dolaylı etki = 0.040, %95 CI [-0.005, 0.114], p > 0.05), öğrenme yeterliği (dolaylı etki = 0.019, %95 GA [-0.027, 0.078], p > 0.05) ve iletişim-sosyal yeterlik (dolaylı etki = 0.013, %95 GA [-0.029, 0.061], p > 0.05) yaşam memnuniyeti ve öğretim motivasyonu arasındaki ilişkiye anlamlı bir şekilde aracılık etmemektedir. Sonuç olarak Tablo 6'da gösterildiği gibi, kişisel ve mesleki yeterliklerin yaşam memnuniyetinin öğretim motivasyonu üzerindeki etkisine aracılık etmediğini gösteren Hipotez 5 desteklenmemektedir.

Tablo 6

Aracılık Analizi: Yaşam Doyumu ve Öğretim Motivasyonu Arasında Aracı Olarak Kişisel ve Mesleki Yeterlilikler

Yol/Etki	B	SE	p	95 Güven Aralığı
Yaşam Doyumu → Öğretim Motivasyonu	0.503	0.077	<0.001	[0.351, 0.655]
Yaşam Memnuniyeti → Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği	0.125	0.055	0.025	[0.021, 0.233]
Motivasyon Öğretimi → Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği	0.076	0.046	0.102	[-0.015, 0.167]
Yaşam Memnuniyeti → Alana Özgü Yeterlik	0.160	0.060	0.008	[0.029, 0.278]
Öğretim Motivasyonu → Alana Özgü Yeterlik	0.247	0.123	0.046	[0.005, 0.489]
Doğrudan Etki	0.076	0.063	0.234	[-0.049, 0.200]
Yaşam Memnuniyeti → Öğrenme Yeterliği	0.173	0.056	0.002	[0.038, 0.284]
Öğretme Motivasyonu → Öğrenme Yeterliği	0.126	0.047	0.007	[0.067, 0.218]
Öğretim Motivasyonu Yoluyla Dolaylı Etki	0.064	0.028	-	[0.015, 0.126]
Yaşam Memnuniyeti → İletişim-Sosyal Yeterlik	0.195	0.068	0.004	[0.034, 0.329]
Motivasyon Öğretimi → İletişim-Sosyal Yeterlik	0.131	0.056	0.022	[0.019, 0.242]
Öğretim Motivasyonu Yoluyla Dolaylı Etki	0.066	0.036	-	[0.001, 0.145]

Not. Güven aralıkları sıfırı içerdiğinden dolaylı etkiler anlamlı değildir.

H6: Kişisel ve mesleki yeterlikler cinsiyet, genel not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentisi, bölüm tercih nedeni ve bölüm memnuniyeti değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Kişisel ve mesleki yeterliklerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için analizler yapılmıştır. Cinsiyet, not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentileri, bölüm seçim nedeni ve bölüm memnuniyetine göre farklılıkları değerlendirmek için bağımsız örneklem t-testleri ve tek yönlü ANOVA'lar kullanılmıştır.

Cinsiyet, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentileri, bölüm seçim nedeni veya bölüm memnuniyetine göre değil, not ortalamasına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterildiği üzere, daha yüksek not ortalamasına sahip gruplar bağımsız çalışabilirlik ve sorumluluk alma, alana özgü yeterlik ve öğrenme yeterliği alanlarında daha yüksek yeterlikler sergilemiştir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Cinsiyete Göre Kişisel ve Mesleki Yeterliklerdeki Farklılıklar

Yeterlik	Cinsiyet	n	M	SD	t	p
Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği	Erkek	78	4.03	0.73	-0.145	0.885
	Kadın	163	4.04	0.70		
Alana Özgü Yeterlik	Erkek	78	3.73	0.81	0.340	0.734
	Kadın	163	3.69	0.75		
Öğrenme Yeterliği	Erkek	78	4.02	0.76	0.168	0.866
	Kadın	163	4.01	0.72		
İletişim-Sosyal Yeterlik	Erkek	78	3.61	0.89	0.532	0.595
	Kadın	163	3.54	0.88		

Not: Cinsiyetler arasında önemli bir fark yoktur.

Tablo 8

Kişisel ve Mesleki Kişisel ve Mesleki Yeterliklerde Not Ortalamasına Göre Farklılıklar

Yeterlik	GNO Kategorisi	n	M	SD	F	p
Bağımsız Çalışabilirlik ve Sorumluluk Alma Yeterliği	2-3	65	3.78	0.68	3.400	0.001*
	3 ve üzeri	176	4.13	0.70		
Alana Özgü Yeterlik	2-3	65	3.48	0.78	2.814	0.005*
	3 ve üzeri	176	3.79	0.75		
Öğrenme Yeterliği	2-3	65	3.81	0.72	2.651	0.009*
	3 ve üzeri	176	4.09	0.72		
İletişim-Sosyal Yeterlik	2-3	65	3.57	0.84	0.083	0.934
	3 ve üzeri	176	3.56	0.90		

Not: Genel not ortalamasına göre yeterliklerde anlamlı farklılıklar ($p < .05$).

H7: Yaşam memnuniyeti cinsiyet, genel not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentisi, bölüm seçme nedeni ve bölüm memnuniyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Yaşam memnuniyeti cinsiyete, not ortalamasına, algılanan gelir düzeyine, iş bulma beklentilerine, bölüm seçim nedenine veya bölüm memnuniyetine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bağımsız örneklem t-testleri ve tek yönlü ANOVA'lar, not ortalaması hariç, bu demografik kategoriler arasında yaşam memnuniyetinde anlamlı olmayan farklılıklar olduğunu göstermiştir. Örneğin, yaşam memnuniyetindeki cinsiyet farklılıkları anlamlı değildir ($t(240) = -0.585$, $p = 0.559$) ve ANOVA sonuçları,

Tablo 9'da sunulduğu gibi, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentileri veya bölüm seçim nedenine göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir.

Tablo 9

Demografik Değişkenlere Göre Demografik Değişkenlere Göre Yaşam Memnuniyetindeki Farklılıklar

Demografik Değişken	Grup	n	M	SD	F	p
Cinsiyet	Erkek	78	2.79	0.86	-	-
	Kadın	163	2.86	0.81	0.585	0.559
GNO	2-3	65	2.83	0.83	4.125	0.003*
	3 ve üzeri	176	2.84	0.82		
Algılanan Gelir Düzeyi	Çeşitli (Bkz. Tablo 1)	-	-	-	14.952	<0.001*
İş Bulma Beklentileri	Çeşitli (Bkz. Tablo 1)	-	-	-	4.597	0.001*
Bölüm Seçiminin Nedeni	Çeşitli (Bkz. Tablo 1)	-	-	-	0.858	0.464

Not. Anlamlı farklılıklar yıldız işaretiyle gösterilmiştir (*p < .05).

H8: Öğretmenlik motivasyonu cinsiyete, genel not ortalamasına, algılanan gelir düzeyine, iş bulma beklentisine, bölüm tercih nedenine ve bölüm memnuniyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlik motivasyonu, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentileri ve bölüm seçim nedenlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir ancak tüm demografik değişkenler arasında tutarlı değildir. "İyi-Çok İyi" gelir grubundaki katılımcılar, diğer gelir gruplarına kıyasla önemli ölçüde daha yüksek içsel ve dışsal motivasyon bildirmiştir (F_içsel = 12.320, p < 0.001; F_dışsal = 9.513, p < 0.001). 0-6 ay içinde iş bulmayı bekleyen katılımcılar, iş bulacaklarına inanmayanlara kıyasla daha yüksek içsel (M = 4.47, SD = 1.07) ve dışsal motivasyon (M = 4.25, SD = 0.97) sergilemiştir (İçsel: M = 2.86, SD = 0.90; Dışsal: M = 2.69, SD = 0.99) ve 7-12 ay içinde veya daha sonra iş bulmayı bekleyenlere (F_içsel = 12.320, p < 0.001; F_dışsal = 9.513, p < 0.001) kıyasla daha yüksektir. Bölümlerini kişisel istek veya toplumsal prestije dayalı olarak seçenler arasında öğretim motivasyonu, diğer nedenlere kıyasla anlamlı derecede yüksektir (F_içsel = 16.533, p < 0.001; F_dışsal = 14.789, p < 0.001). Cinsiyet, not ortalaması veya bölüm memnuniyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, öğretim motivasyonunun algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentileri ve bölüm seçim nedenlerine göre önemli ölçüde değiştiğini ancak **Tablo 10**'da sunulduğu gibi tüm demografik değişkenler arasında eşit olmadığını gösteren Hipotez 8'i kısmen desteklemektedir.

Tablo 10

Demografik Değişkenlere Göre Demografik Değişkenlere Göre Öğretim Motivasyonundaki Farklılıklar

Motivasyon Türü	Demografik Değişken	Grup	n	M	SD	F/t	p
İçsel Motivasyon	Algılanan Gelir Düzeyi	Çok Kötü	14	3.40	1.17	F= 12.320	<0.001*
		Kötü	51	3.49	1.22		
		Orta	99	4.00	1.15		
		İyi-Çok İyi	77	4.19	1.09		
	İş Bulma Beklentileri	Zaten Çalışıyor	7	3.61	1.71	F = 4.970	<0.001*
		0-6 Ay	31	4.47	1.07		
		7-12 Ay	82	3.99	1.14		
		13 Ay-3 Yaş	77	3.98	1.22		

Motivasyon Türü	Demografik Değişken	Grup	n	M	SD	F/t	p
		3 Yıldan Fazla	28	3.58	0.81		
		İş Bulacağıma İnanmıyorum	16	2.86	0.90		
	Bölüm Seçiminin Nedeni	Kendi isteğimle yazdım	130	4.26	1.03	F = 16.533	<0.001*
		Toplumda itibar sahibi bir mesleğe sahip olmayı düşündüğüm için yazdım	14	4.57	1.11		
Dışsal Motivasyon	Algılanan Gelir Düzeyi	Çok Kötü	14	3.06	1.44	F = 9.513	<0.001*
		Kötü	51	3.53	0.98		
		Orta	99	3.78	1.10		
		İyi-Çok İyi	77	3.92	1.07		
	İş Bulma Beklentileri	Zaten Çalışıyor	7	3.00	1.43	F = 5.950	<0.001*
		0-6 Ay	31	4.25	0.97		
		7-12 Ay	82	3.76	0.97		
		13 Ay-3 Yaş	77	3.82	1.06		
		3 Yıldan Fazla	28	3.63	0.95		
		İş Bulacağıma İnanmıyorum	16	2.69	0.99		
Genel Öğretim Motivasyonu	Algılanan Gelir Düzeyi	Çok Kötü	14	3.26	1.56	F = 12.719	<0.001*
		Kötü	51	3.51	1.35		
		Orta	99	3.91	1.06		
		İyi-Çok İyi	77	4.08	1.02		
	İş Bulma Beklentileri	Zaten Çalışıyor	7	3.36	1.57	F = 5.931	<0.001*
		0-6 Ay	31	4.38	0.96		
		7-12 Ay	82	3.89	1.00		
		13 Ay-3 Yaş	77	3.91	1.09		
		3 Yıldan Fazla	28	3.60	0.78		
		İş Bulacağıma İnanmıyorum	16	2.79	0.87		

Not: Anlamlı farklılıklar yıldız işaretiyle gösterilmiştir (*p < .05).

Tartışma ve Sonuç

Sonuçların Özeti

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yeterlilikleri, yaşam memnuniyetleri ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkileri ve farklılıkları çeşitli demografik faktörler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Her bir hipoteze karşılık gelen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Hipotez 1, kişisel ve mesleki yeterlikler ile yaşam memnuniyeti arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Sonuçlar bu hipotezi desteklemiş, daha yüksek kişisel ve mesleki yeterlik düzeylerinin öğretmen adayları arasında daha yüksek yaşam memnuniyeti ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Hipotez 2, kişisel ve mesleki yeterlikler ile öğretim motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Analiz bu hipotezi doğrulamış ve gelişmiş kişisel ve mesleki yeterliklerin katılımcılar arasında daha yüksek öğretim motivasyonuyla bağlantılı olduğunu göstermiştir. Hipotez 3, yaşam memnuniyeti ile öğretim motivasyonu arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular bu hipotezi desteklemiş ve artan yaşam memnuniyetinin yüksek öğretim motivasyonu ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Hipotez 4, öğretim motivasyonunun yaşam memnuniyetinin çeşitli yeterlikler üzerindeki etkisine aracılık edip etmediğini incelemiştir. Sonuçlar bu hipotezi desteklememiştir çünkü öğretim motivasyonu yaşam memnuniyeti ile belirtilen yeterlikler arasındaki ilişkiye anlamlı bir şekilde aracılık etmemiştir. Hipotez 5, kişisel ve mesleki yeterliklerin yaşam memnuniyetinin öğretim motivasyonu üzerindeki etkisine aracılık edip etmediğini araştırmıştır. Bulgular, bu yeterliklerin bu ilişkide aracı rol oynamadığını, dolayısıyla hipotezi desteklemediğini göstermiştir. Hipotez 6, kişisel ve mesleki yeterliklerin cinsiyet, not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentileri, bölüm seçim nedeni ve bölüm memnuniyeti gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini öne sürmüştür. Sonuçlar bu hipotezi kısmen desteklemiştir. Not ortalaması, algılanan gelir düzeyi ve iş bulma beklentilerine bağlı olarak yeterliklerde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle daha yüksek not ortalamasına sahip gruplar, daha iyi algılanan gelir düzeyine sahip olanlar ve olumlu iş bulma beklentilerine sahip bireyler daha yüksek yeterlikler göstermiştir. Bununla birlikte cinsiyet, bölüm seçim nedeni veya bölüm memnuniyetine dayalı anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Hipotez 7, yaşam memnuniyetinin aynı demografik değişkenler kümesine göre önemli ölçüde farklılaştığını öne sürmektedir. Bulgular, bu hipotezi de kısmen desteklemiştir. Not ortalaması ve iş bulma beklentilerine bağlı olarak yaşam memnuniyetinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Daha yüksek not ortalamasına sahip katılımcılar ve hemen iş bulmayı bekleyenler daha yüksek düzeyde yaşam memnuniyeti bildirmiştir. Buna karşılık yaşam memnuniyeti cinsiyete, algılanan gelir düzeyine, bölüm seçim nedenine veya bölüm memnuniyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hipotez 8, öğretmenlik motivasyonunun cinsiyet, not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentisi, bölüm seçme nedeni ve bölüm memnuniyeti gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini ileri sürmektedir. Sonuçlar, bu hipotez için kısmi destek sağlamıştır. Öğretmenlik motivasyonu algılanan gelir düzeyi, iş bulma beklentileri ve bölüm seçme nedenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Özellikle algılanan gelir düzeyi daha yüksek olan, iş bulma beklentileri olumlu olan ve bölümlerini kişisel istek veya toplumsal prestije dayalı olarak seçen bireyler daha yüksek öğretim motivasyonu sergilemiştir. Bununla birlikte cinsiyet, not ortalaması veya bölüm memnuniyetine bağlı olarak öğretim motivasyonunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Teorik Çıkarımlar

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adayları arasında kişisel-mesleki yeterlilikler, yaşam memnuniyeti ve öğretme motivasyonu arasındaki etkileşimin anlaşılmasına önemli teorik katkılar sağlamaktadır. Bulgular sadece yerleşik teorileri güçlendirmekle kalmamakta, aynı zamanda öğretmen eğitimi bağlamında gözlemlenen nüanslı ilişkileri de dâhil ederek bu teorileri genişletmekte ve geliştirmektedir.

Çalışmanın sonuçlarının Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi (Bandura, 2001) ile uyumu, kişisel-mesleki yeterlikler ile hem yaşam memnuniyeti hem de öğretim motivasyonu arasındaki pozitif korelasyonlarda açıkça görülmektedir. Bandura (2001), bu teorinin temel bileşenlerinden biri olan öz yeterliğin bireyin motivasyonunu ve performansını etkilemede önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Öğretmen adayları arasında gözlemlenen yüksek kişisel-mesleki yeterlilik düzeyleri, öz yeterlilik inançlarının güçlü

olduğunu ve bunun da yaşam memnuniyetlerini ve öğretme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bu durum, Calkins ve diğerleri (2024) ile Chang ve Sung'un (2024) yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin mesleki rollerinde daha fazla memnuniyet ve motivasyon bildirdiklerini ortaya koyan sonuçlarıyla tutarlıdır.

Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi (Deci & Ryan, 1985) de çalışmanın bulgularının, özellikle de yaşam memnuniyeti ile hem içsel hem de dışsal motivasyonlar arasındaki güçlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır. Bu teoriye göre özerklik, yeterlilik ve ilişkiye yönelik içsel ihtiyaçların karşılanması daha yüksek içsel motivasyonu teşvik ederken dışsal faktörler de davranışın şekillenmesinde rol oynayabilir. Gözlemlenen pozitif ilişkiler Deci ve Ryan'ın (1985) önermeleri ile uyumludur ve daha yüksek yaşam memnuniyeti yaşayan öğretmen adaylarının öğretmenlik rollerinde daha içsel ve dışsal olarak motive olduklarını göstermektedir. Bu durum, içsel motivasyonu yüksek olan öğretmen adaylarının daha fazla iş tatmini ve mesleki bağlılık sergilediğini ortaya koyan Başdal (2021) tarafından da desteklenmektedir.

Bu çalışma, yaşam memnuniyetini kişisel-mesleki yeterlilikler ve öğretim motivasyonu ile etkileşime giren önemli bir yapı olarak ortaya koyarak bu teorik çerçeveleri genişletmektedir. Mevcut teoriler öz yeterlilik, motivasyon ve performans arasındaki doğrudan ilişkileri vurgularken bu araştırma genel yaşam memnuniyetinin etkili bir faktör olarak rolünü vurgulamaktadır. Bu entegrasyon, yaşam memnuniyetini artırmanın öğretmen adayları arasında daha yüksek yeterlikleri ve motivasyonu teşvik etmek için stratejik bir yaklaşım olabileceğini ve böylece hem Sosyal Bilişsel Teori hem de Öz Belirleme Teorisi'nin teorik modellerini zenginleştirebileceğini öne sürmektedir.

Ancak bulgular, özellikle öğretim motivasyonu ve kişisel-mesleki yeterliklerin aracılık rollerine ilişkin bazı teorik varsayımlara da meydan okumaktadır. Öğretim motivasyonu ve kişisel-mesleki yeterliklerin yaşam memnuniyeti ile birbirleri arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini öne süren 4. ve 5. hipotezler desteklenmemiştir. Bu tutarsızlık, bu yapılar arasındaki etkileşimin daha doğrudan olabileceğini veya mevcut teorik modellerde hesaba katılmayan ek değişkenlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir. Örneğin örgütsel destek, stres düzeyleri veya kültürel etkiler gibi faktörler, bu ilişkilere aracılık etmede önemli roller oynayabilir ve bu unsurları içeren daha kapsamlı modellere ihtiyaç olduğunu gösterir (Hayes & Preacher, 2014).

Not ortalaması, algılanan gelir düzeyi ve iş bulma beklentileri gibi demografik değişkenlerin eklenmesi, bu çalışmanın teorik çıkarımlarını daha da zenginleştirmektedir. Bu faktörlere bağlı olarak gözlemlenen önemli farklılıklar, bağlamsal ve bireysel farklılıkların kişisel-mesleki yeterlilikleri, yaşam memnuniyetini ve öğretim motivasyonunu şekillendirmede çok önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum, hem iş taleplerinin hem de kaynakların çalışanların refahını ve motivasyonunu önemli ölçüde etkilediğini öne süren İş Talepleri-Kaynaklar Teorisi (Bakker ve Demerouti, 2007) ile uyumludur. Çalışmanın bulguları, algılanan gelir ve olumlu iş beklentileri gibi kaynakların artırılmasının öğretmen adaylarının yeterliklerini ve motivasyonlarını destekleyebileceğini ve böylece genel yaşam memnuniyetlerini artırabileceğini ima etmektedir.

Ayrıca çalışma, not ortalaması ve iş bulma beklentileri gibi demografik faktörlerin yaşam memnuniyeti ve öğretim motivasyonunu etkilediğini ortaya koymaktadır ki bu da öğretmen gelişiminin çok yönlü doğasını anlamak için teorik çıkarımlara sahiptir. Örneğin daha yüksek not ortalamasının daha fazla yeterlik ve memnuniyetle ilişkili olması, akademik başarının mesleki öz yeterlilik ve esenliğe katkıda bulunduğu fikrini desteklemektedir (Rombaoa Tanaka vd., 2020; Zee ve Koomen, 2016). Benzer şekilde, olumlu iş bulma beklentilerinin öğretim motivasyonunu artırması, mesleki motivasyonda gelecek yöneliminin ve iyimserliğin önemini vurgulayan teorilerle uyumludur (Richardson ve Watt, 2014).

Hipotez 6, 7 ve 8 için kısmi destek, bazı demografik değişkenlerin yeterlikleri, yaşam memnuniyetini ve öğretim motivasyonunu önemli ölçüde etkilediğini, diğerlerinin etkilemediğini göstermektedir. Bu nüanslı anlayış, teorik modellerin tüm değişkenler arasında tek tip etkiler varsaymak yerine belirli demografik faktörlerin seçici etkisini hesaba katması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca farklı çalışmalardaki çeşitli bulguların da gösterdiği gibi, kültürel ve bağlamsal farklılıkların bu ilişkileri hafifletme potansiyelini de vurgulamaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Pratik Çıkarımlar

Bu çalışmanın bulguları, öğretmen eğitimi programları, eğitim politikacıları ve kurumsal yöneticiler için önemli pratik çıkarımlar içermektedir. İlk olarak kişisel-mesleki yeterlikler ile hem yaşam memnuniyeti hem de öğretme motivasyonu arasındaki pozitif ilişki, öğretmen eğitimi programlarının bu yeterliklerin geliştirilmesine öncelik vermesi gerekliliğinin altını çizmektedir. Bağımsız çalışabilme, sorumluluk alma, alana özgü beceriler ve iletişim-sosyal yeterlikleri geliştiren hedefli eğitim modüllerinin dâhil edilmesi, geleceğin eğitimcilerinin daha memnun ve motive olmasını sağlayabilir. Örneğin iş birliğine dayalı projeler, yansıtıcı uygulamalar ve pratik öğretim deneyimlerinin entegre edilmesi, bu yeterlikleri etkili bir şekilde destekleyebilir ve böylece öğretmen adayları arasında genel yaşam memnuniyetini ve motivasyonu artırabilir.

Ayrıca çalışma, not ortalaması, algılanan gelir düzeyi ve iş bulma beklentileri gibi demografik faktörlerin yeterlilikler, yaşam memnuniyeti ve öğretme motivasyonu üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Eğitim kurumları, öğretmen adayları için destek sistemleri tasarlarken bu faktörleri göz önünde bulundurmalıdır. Akademik destek hizmetleri, finansal danışmanlık ve kariyer planlama kaynaklarının sağlanması, not ortalamasının iyileştirilmesine, algılanan ekonomik istikrarın artırılmasına ve iş beklentilerinin yönetilmesine yardımcı olabilir; bunların tümü daha yüksek yeterliklere ve motivasyon düzeylerine katkıda bulunur. Ayrıca öğretmen adaylarını deneyimli eğitimcilerle bir araya getiren mentorluk programları değerli rehberlik ve destek sunarak mesleki gelişim ve memnuniyet için daha elverişli bir ortam yaratabilir.

Hipotez 6, 7 ve 8 için kısmi destek, belirli demografik değişkenlerin yeterlikleri, yaşam memnuniyetini ve öğretim motivasyonunu önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Eğitim politikası yapıcıları, müdahaleleri bu spesifik faktörleri ele alacak şekilde düzenlemelidir. Örneğin burslar veya maaşlar yoluyla algılanan gelir düzeyinin artırılması, öğretmen adaylarının yeterliklerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Benzer şekilde güçlü yerleştirme hizmetleri ve kariyer desteği yoluyla olumlu iş bulma beklentilerinin teşvik edilmesi, yaşam memnuniyeti ve motivasyonu artırabilir ve sonuçta daha etkili öğretim uygulamalarına zemin hazırlayabilir.

Ayrıca motivasyon ve kişisel-mesleki yeterliklerin öğretilmesinde önemli aracılık rollerinin bulunmaması, yaşam memnuniyeti ve yeterlikleri artırmayı amaçlayan müdahalelerin yalnızca motivasyon stratejilerine dayanmak yerine doğrudan bu yapıları hedef alması gerektiğini göstermektedir. Bu içgörü, eğitim çıktılarını en üst düzeye çıkarmak için hem kişisel refahın hem de mesleki becerilerin eş zamanlı olarak geliştirildiği öğretmen eğitiminde bütünsel bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır.

Sınırlamalar ve Gelecek Çalışmalar için Öneriler

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adayları arasında kişisel-mesleki yeterlikler, yaşam memnuniyeti ve öğretme motivasyonu arasındaki ilişkilere dair değerli bilgiler sunarken sınırlılıklar da göstermektedir. İlk olarak çalışmanın kesitsel tasarımı, incelenen değişkenler arasında nedensellik çıkarımı yapma kabiliyetini kısıtlamaktadır. Yeterlikler, yaşam memnuniyeti ve motivasyon arasındaki zamansal dinamikleri ve nedensel yolları daha iyi anlamak için boylamsal çalışmalar önerilmektedir. İkinci olarak örneklem, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen Türkçe öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır. Bu yöntemin tercih edilmesi, araştırma verilerine hızlı ve pratik biçimde ulaşmayı mümkün kılmakla birlikte, seçilen örneklemin evreni tam olarak temsil etmeme ve demografik dağılım açısından dengesizlik oluşturma riskini barındırmaktadır. Dolayısıyla, elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlı olup, farklı bölgelerdeki veya kültürel bağlamlardaki Türkçe öğretmeni adaylarına doğrudan aktarılması dikkatle ele alınmalıdır. Gelecekteki araştırmalarda, örneklemin incelenen değişkenleri daha iyi temsil etmesini ve

sonuçların genellenebilirliğini artırmak amacıyla amaçlı veya tabakalı örnekleme gibi daha sistematik örnekleme stratejilerinin kullanılması önerilmektedir.

Ayrıca bu çalışma, sosyal arzu edilebilirlik ve öz algı yanlışlıkları gibi ön yargılara maruz kalan öz bildirime dayalı ölçümlere dayanmaktadır. Objektif değerlendirmelerin veya çok kaynaklı verilerin dâhil edilmesi sonuçların güvenilirliğini artırabilir.

Bir diğer sınırlama ise örgütsel destek, stres düzeyleri ve kültürel etkiler gibi yeterliklerin, yaşam memnuniyetinin ve motivasyonun şekillenmesinde önemli rol oynayabilecek diğer potansiyel etki faktörlerinin araştırmanın dışında bırakılmasıdır. Gelecekteki çalışmalar, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerini etkileyen faktörlerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için bu değişkenleri araştırmalıdır.

Ayrıca çalışma, demografik değişkenlerin birincil yapılar arasındaki ilişkiler üzerindeki potansiyel ılımlı etkilerini incelememiştir. Cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik durum gibi faktörlerin bu ilişkileri nasıl etkileyebileceğinin araştırılması daha derin teorik ve pratik bilgiler sunabilir. Mülakatlar veya odak grupları gibi nitel yöntemlerin kullanılması da öğretmen adaylarının yeterliklerini ve motivasyonlarını etkileyen altta yatan mekanizmaların ve kişisel deneyimlerin anlaşılmasını zenginleştirebilir. Son olarak bu çalışmada kullanılan ölçümler kapsamlı olmakla birlikte, farklı eğitim ortamlarında kişisel-mesleki yeterliklerin, yaşam memnuniyetinin ve öğretim motivasyonunun nüanslarını doğru bir şekilde yakaladıklarından emin olmak için daha fazla doğrulama ve iyileştirmeden faydalanabilir. Gelecekteki araştırmalar, bulguların kesinliğini ve uygulanabilirliğini artırmak için daha sağlam ölçüm araçları geliştirmeyi ve kullanmayı hedeflemelidir.

Sonuç

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adayları arasında kişisel-mesleki yeterlikler, yaşam memnuniyeti ve öğretim motivasyonu arasındaki önemli bağlantılara ışık tutmaktadır. Yeterlikler ile hem yaşam memnuniyeti hem de motivasyon arasında bulunan pozitif ilişkiler, mesleki becerilerin ve kişisel refahın motive ve memnun eğitimcileri teşvik etmede oynadığı kritik rolü teyit etmektedir. Buna ek olarak not ortalaması, algılanan gelir düzeyi ve iş bulma beklentileri gibi demografik faktörlerin etkisi, öğretmen gelişiminin çok yönlü doğasını vurgulamakta ve hem akademik hem de sosyo-ekonomik desteklerin etkili öğretim profesyonelleri yetiştirmede gerekli olduğunu düşündürmektedir. Öğretim motivasyonu ve kişisel-mesleki yeterlilikler için aracı etkilerin olmaması, mevcut teorik modellere meydan okumakta, bu yapılar arasındaki ilişkilerin daha doğrudan olabileceğini veya mevcut çerçevelerde hesaba katılmayan ek değişkenlerden etkilenebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen motivasyonu ve memnuniyetini etkileyen daha geniş bir faktör yelpazesini içeren daha incelikli teorik yaklaşımlar için çağrıda bulunmaktadır. Pratik olarak bulgular, öğretmen eğitimi programlarında mesleki yeterlilikleri eş zamanlı olarak geliştiren ve kişisel refahı destekleyen bütüncül bir yaklaşımı savunmaktadır. Eğitim kurumları her iki yönü de ele alarak öğretmen adaylarını mesleki rollerinde başarılı olmaya daha iyi hazırlayabilir ve nihayetinde daha yüksek eğitim kalitesi ve öğrenci çıktılarına katkıda bulunabilir.

Yazar Katkı Oranı

Birinci yazar araştırmanın tasarımı, veri analizi ve makalenin yazımını üstlenerek çalışmanın %65'ine; ikinci yazar veri toplama ve literatür sürecini üstlenerek çalışmanın %35'ine katkı sağlamıştır.

Etik Beyan

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmaya başlanmadan önce, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (14.06.2023 tarihli, 2023/05/24 sayılı karar) etik kurul onayı alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

Akpınar, E., Yıldız, E., Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19).

Aydın, M. (2022). Öğretmen Stresinin Kuramsal Çerçevesi ve Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, *8*(16), 429-442. https://doi.org/10.52096/jsrbs.8.16.27

Aydın, Y. (2015). *The relationship between organizational silence, favoritism in school management, and teachers' self-efficacy perceptions* [Master's thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences]. Ankara, Turkey. https://doi.org/10.14527/kuey.2016.007

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, *22*(3), 309-328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

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

Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. A. Bandura (Ed.), *Self Efficay in Changing Societies* (1-45). New York: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*(1), 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bardach, L., & Klassen, R. M. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review*, *30*, 100312. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312

Bardach, L., & Klassen, R. M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, *56*(4), 283-297. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799

Baroudi, S., Tamim, R., & Hojeij, Z. (2022). A quantitative investigation of intrinsic and extrinsic factors influencing teachers' job satisfaction in Lebanon. *Leadership and policy in schools*, *21*(2), 127-146. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734210

Başdal, M. (2021). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri, Öğretmen Özyeterlik İnançları ve Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkiler.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Büyüköztürk, Y. Ş., Aygün, Ö., Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9789944919289

Calkins, L., Wiens, P., Parker, J., & Tschinkel, R. (2024). Teacher motivation and self-efficacy: How do specific motivations for entering teaching relate to teacher self-efficacy?. *Journal of Education*, *204*(2), 427-438. https://doi.org/10.1177/00220574221142300

Candan, D. G., Gencel, İ. E. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(36), 72-89.

Chang, T. J., & Sung, Y. T. (2024). Does teacher motivation really matter? Exploring the mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between motivation and job satisfaction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-11. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00803-4

Curtis, E. A., Comiskey, C., & Dempsey, O. (2016). Importance and use of correlational research. *Nurse researcher*, *23*(6). https://doi.org/10.7748/nr.2016.e1382

Dağlı, A., Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59). https://doi.org/10.17755/esosder.263229

Deci, E. L., Ryan, R., (1985), *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159). https://doi.org/10.15390/ES.2011.910

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

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

Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. Á., & Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE revista Iberoamericana de Tecnologías del aprendizaje*, *15*(4), 399-406. https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, *38*(1), 109-130. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4

Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, N., Fischer, C., & Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103942

Garzón Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martin, J. L., Marin Marin, J. A., & Gomez Garcia, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, *12*(7), 2852. https://doi.org/10.3390/su12072852

Gilar-Corbi, R., Perez-Soto, N., Izquierdo, A., Castejón, J. L., & Pozo-Rico, T. (2024). Emotional factors and self-efficacy in the psychological well-being of trainee teachers. *Frontiers in Psychology*, *15*, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434250

Güven, S., Kırat, E. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17*(2), 79-104. https://doi.org/10.17244/eku.995986

Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate behavioral research*, *50*(1), 1-22. https://doi.org/10.1080/00273171.2014.962683

Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British journal of mathematical and statistical psychology*, *67*(3), 451-470. https://doi.org/10.1111/bmsp.12028

Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285

Hustler, D., & McIntyre, D. (Eds.). (2024). *Developing Competent Teachers: Approaches to professional competence in teacher education*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003469308

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 343-362.

Kazu H., Demiralp, D. (2021). Öğretmen Adaylarına Yönelik Kişisel-Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Yönetimi: Teori ve Uygulama*, 23 (3), 425-464. https://doi.org/10.17679/inuefd.1076546

Lovett, S. (2022). Understanding values embedded in the leadership of reciprocal professional learning by teachers. In *Leadership for Professional Learning* (pp. 133-146). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003357384-9

Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Burguera, J. L., & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education*, 113. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668

McKennell, A. C. (1965). Correlational analysis of social survey data. *The Sociological Review*, *13*(2), 157-181. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1965.tb01135.x

Molina-Moreno, P., Molero-Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., & Gázquez-Linares, J. J. (2024, August). Analysis of personal competences in teachers: a systematic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1433908). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433908

Nguyen, N. T. L. (2023, April). How to develop four competencies for teacher educators. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1147143). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1147143

Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 educational system. *International journal of environmental research and public health*, *18*(23). https://doi.org/10.3390/ijerph182312763

Pee, S., & Vululleh, N. (2020). Role of universities in transforming society: Challenges and practices. *International perspectives on policies, practices & pedagogies for promoting social responsibility in higher education*, 67-79. https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000032005

Presti, A. L., Capone, V., Aversano, A., & Akkermans, J. (2022). Career competencies and career success: On the roles of employability activities and academic satisfaction during the school-to-work transition. *Journal of Career Development*, *49*(1), 107-125. https://doi.org/10.1177/0894845321992536

Recepoğlu, S., Recepoğlu, E. (2020). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(4), 799-814. https://doi.org/10.16986/HUJE.2019053943

Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2014). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In *Teacher motivation* (pp. 3-19). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203119273-1

Rombaoa Tanaka, N., Boyce, L. K., Chinn, C. C., & Murphy, K. N. (2020). Improving early care and education professionals' teaching self-efficacy and well-being: A mixed methods exploratory study. *Early education and development*, *31*(7), 1089-1111. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1794246

Sari, H., & Yetkiner, A. (2020). Relationships between Job Satisfaction, Motivation and Life Satisfaction in the Teachers: A Structural Equation Modeling Study. *International Journal of Progressive Education*, *16*(3). https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.248.16

Sentürk, C., & Zeybek, G. (2019). Teaching-Learning Conceptions and Pedagogical Competence Perceptions of Teachers: A Correlational Research. *Research in Pedagogy*, *9*(1), 65-80. https://doi.org/10.17810/2015.92

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, *27*(6), 1029-1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, *26*(1), 3-31. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1719059

Stratton, S. J. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, *36*(4), 373-374. https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649

Topchyan, R., & Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement?. *Education and Urban Society*, *53*(2), 119-145. https://doi.org/10.1177/0013124520926161

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, *73*(1), 71-97. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (2024). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. In *Managerial, occupational and organizational stress research* (pp. 291-308). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315196244-24

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801