



## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları

Vural Tünkler<sup>1</sup>

### Öz

Öğretimin kalitesi öğretmen nitelikleriyle çok yakından ilişkilidir. Öğretimde önemli bir rol oynayan motivasyon, öğretmenin performansını olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemekte, bu da öğrenci öğrenmesine yansımaktadır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyon durumlarını; öğretmenliği seçim motivasyonları ve memnuniyeti, öz-yeterlik algısı ve öğrenci niteliklerinden hareketle belirlemektir. Olgubilim desenine göre dizayn edilen çalışmada 7 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kariyer olarak öğretmenliği seçmelerinde etkili olan önemli motivasyon faktörleri; içsel kariyer değeri, önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri ve yedek kariyer olmuştur. Öğretmenlik mesleğini seçimde çocuklarla çalışma, aileye zaman ayırma ve iş sahibi olma faktörleri de etkili bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretmen olma kararlarından memnun oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin öz-yeterlik algısının genel olarak yüksek olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca derse yönelik öğrenci motivasyonunun düşük olması dâhil olmak üzere öğrenci niteliklerinin öğretmen motivasyonuna olumlu ya da olumsuz şekilde etki ettiği saptanmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler  
Öğretmen motivasyonu  
Seçim memnuniyeti  
Öz-yeterlik algısı  
Öğrenci nitelikleri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.12.2019

Kabul Tarihi: 04.02.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 02.03.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9272

### Giriş

Öğretmenlerin iş doyumu, stres, tükenmişlik durumu gibi alanlarda çalışmalar yapılmasına rağmen yakın zamana kadar öğretmen motivasyonu konusu çok az ilgi görmüştür (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Öğretmen motivasyonu ile ilgili yürütülen çalışmalarda, öğretmen motivasyonunun; öğrenci motivasyonu, öğretim uygulaması, eğitim reformu, öğretmenlerin psikolojik doyumu ve refahı değişkenleriyle yakından ilişkili önemli bir faktör olduğu kanıtlanmıştır (Han ve Yin, 2016). Öğretmenlerin davranışlarını etkileme potansiyeli oldukça yüksek ve çok yönlü bir yapı olan öğretmen motivasyonu, öğretmenin mesleği hangi sebeple seçtiğini, meslekte ne kadar çaba sarf ettiğini ve ne kadar süre kalacağını açıklayan psikolojik bir süreçtir (Carson ve Chase, 2009).

Motivasyon, harekete geçirici veya davranışın nedeni olarak görülen (Roness ve Smith, 2010; Ryan, Bradshaw ve Deci, 2019) karmaşık bir yapıdır (Rodriguez-Keyes, Schneider ve Keenan, 2013). Motivasyon yapıları, davranışın başlatılması, yönü (seçim) ve yoğunluğu (çaba, sebat) ile başarıyı ifade etmek için kullanılmaktadır (Pintrich, 2013). Bireyleri öğretmenliğe cezbeden, mesleğe ne ölçüde ilgi gösterdiklerini ve meslekte kalma sürelerini belirleyen motivasyon, öğretmen olmanın ilk adımı olarak nitelendirilmektedir (Sinclair, 2008). Bir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmenlerin kalitesini

<sup>1</sup> Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye, [vtunkler@siirt.edu.tr](mailto:vtunkler@siirt.edu.tr)

aşamayacağı (Harris ve Jones, 2010), öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesinin motive olan öğretmenlerle bağlantılı olduğu savunulmaktadır (Gemeda ve Tynjälä, 2015). Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin iş performansını ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesini etkileyerek öğretme-öğrenme sürecinde hayati bir rol oynamaktadır (Gemeda ve Tynjälä, 2015). Nitekim öğretmen motivasyonu, öğrencilerin öğrenmeye motive olmalarında (de Jesus ve Lens, 2005) ve sınıf etkinliğini artırmada önem taşımaktadır (Carson ve Chase, 2009). Öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeyle ilgili faaliyetlere motive etme davranışı, öğretmenlerin etkililiğini belirlemede dikkate alınan bir unsurdur (Reynolds ve Miller, 2013).

Motivasyon deneyimli ya da deneyimsiz öğretmenlere göre etkili öğrenmenin ön şartı kabul edilir ve birçok öğretmenin karşılaştığı en büyük zorluk öğrencilerin öğrenmeyi istemesi/arzulamasıdır (Petty, 2009). Öğrenmeyi istemeyen öğrencilerin öğrenme yeterlikleri de düşük olacağından, öğretmenlerin öğrencilerini nasıl motive edeceklerini bilmeleri gereklidir (Petty, 2009). Yüksek öğrenme başarısı, genellikle öğrencilerde yüksek motivasyona ve motivasyonu besleyen öğrenme ortamına; akademik hedeflere ya da görevlere ulaşmadaki başarısızlık ise düşük öğrenci motivasyonuna ve öğrenci motivasyonunu engelleyen faktörlere dayanmaktadır (Chen, 2001). Motivasyon, öğrencileri öğrenmeye, sıkı çalışmaya ve başarıya güdüleyen enerjidir (Martin, 2001). Csikszentmihalyi (1982), öğrencilerin öğrenmeden zevk almasına kaynak olarak öğretmenlerin öğretmekten zevk almasını göstermiş, yaptığı işe inanmayan ya da öğretimden haz almayan bir öğretmenin öğrencisinin bunu hissedeceği ve belirli bir konunun kendisi için öğrenmeye değmediği çıkarımında bulunacağını belirtmiştir. Benzer bir durum öğretmenler için de düşünülebilir. Nitekim öğrencilerin öğrenmeye ilgi duyması (Fidan, 2014) ve derse katılım göstermesi (Emiroğlu, 2017; Kızıltepe, 2008) öğretmen motivasyonuna olumlu şekilde etki etmektedir. Yapılan bir araştırmada, öğrenciler öğrenmeye motive olduklarında öğretmenlerinin derse iyi hazırlandıkları ve öğrencileri derse katmak için çeşitli etkinliklerle materyallerden yararlandıkları tespit edilmiştir (Fidan, 2014). Diğer taraftan öğrencilerin dersle ilgilenmemelerinin (Kızıltepe, 2008; Sugino, 2010), derse katılmamaların ve motivasyon eksikliğinin öğretmenlerin motivasyonunu ortadan kaldırdığı saptanmıştır (Kızıltepe, 2008). Öğrenci motivasyonunun dışında öğretmen motivasyonunu etkileyen bir diğer unsur öğretmen öz-yeterliğidir (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssel, 2011). Öğretmen öz-yeterliği literatürde motivasyonun beklenti bileşeni biçiminde kavramsallaştırılmıştır (Thoonen vd., 2011). Motivasyonun beklenti ve yeterlik inançlarında aracı rolü vardır (Ryan vd., 2019). Beklenti kavramı, bireyin bir görevi nasıl yapacağına dair inançlarını yansıtmakta (Wigfield ve Tonks, 2002) ve Bandura'nın öz-yeterlik kavramıyla oldukça örtüşmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Öz-yeterlik ise bireylerin gelecekteki görevleri başarmak için kendi kapasiteleri hakkında yaptıkları yargıdır (Pintrich, 2013; Ryan vd., 2019; Zimmerman, 1997). Belirli bir alanda öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler zorlu görevleri kişisel tehdit algılar, görevleri başarıyla yerine getirmek yerine kişisel eksikliklere ve karşılaşılan engellere yoğunlaşırlar. Buna karşılık, yüksek öz-yeterlik inancı bireyin zorlu görevlere güvenle yaklaşmasına, görevi sürdürmesine, başarısızlık karşısında çabalarını artırmalarına ve sürdürmelerine yardımcı olur (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Araştırmalar yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin meslekte kalma olasılıklarının yüksek olduğunu göstermiştir (Harris ve Jones, 2010).

Mesleki motivasyon alanında gerçekleştirilen çalışmalar, bireylerin öğretmen olmak için çeşitli nedenleri olduğunu ortaya koymuştur (Roness ve Smith, 2010). Bu nedenler genellikle içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve özgecil motivasyondan oluşan üç motivasyon türü ayırımına göre açıklanmaya çalışılmıştır (Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012; Heinz, 2015; Roness ve Smith, 2010). İçsel motivasyondan dolayı öğretmen olmayı isteyenler mesleğin doğasına odaklanarak içsel doyum veya haz yaşarlar (Dörnyei ve Ushioda, 2011; Roness ve Smith, 2010), kendilerini öğretmenlikte yetkin hissetmek ve meraklarını gidermek için motive olurlar (Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012). Öğretmenliğin farklı davranışsal hedeflerden ziyade içsel motivasyonla yakından bağlantılı olduğu gerçeği, mesleki bir amaç olarak 'öğretme' eyleminin doğasına (insanları eğitmek, onlara bilgi ve değerleri aktarmak, bir toplumu veya ulusu ilerletmek gibi içsel hazlar) dayandırılmıştır (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Mesleğini doğasında değerli bulmayan fakat dışsal sebeplerden ötürü (maaş, prestij gibi) yapan öğretmen zamanını boşa harcamakla birlikte öğrencilere öğrenmenin içsel değerden yoksun ve yalnızca başka hedeflere ulaşmak için bir araç olduğu mesajını iletir (Csikszentmihalyi, 1982).

Dışsal motivasyon, dışsal ödüller ve işle ilgili diğer avantajlarla ilişkidir (Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012; Roness, 2011; Roness ve Smith, 2010). Son olarak özgecil motivasyon, topluma katkı sunma amacıyla öğretmenliğe motive olmayı (Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012), öğretmenliği sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş görerek çocukların başarılı olmalarına yardımcı olma arzusunu içermektedir (Rones, 2011; Roness ve Smith, 2010). Alanyazında farklı alan ve branşlardan bireylerin öğretmenlik mesleğini seçim nedenleri önemli bir araştırma konusu olmuştur. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin (Altay, 2019; Claeys, 2011; Emiroğlu, 2017; Roness, 2011) ve öğretmen adaylarının (Ayık ve Ataş, 2014; Boz ve Boz, 2008; Ekinci, 2017; Gün ve Turabik, 2019; Kartal ve Taşdemir, 2012; Papanastasiou ve Papanastasiou, 1997; Sinclair, 2008; Spittle, Jackson ve Casey, 2009) öğretmen olma seçimlerinde sıklıkla içsel motivasyonun etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki seçiminde öncelikle dışsal (Gemed ve Tynjälä, 2015) ve özgecil motivasyonun (Claeys, 2011) etkisini ortaya koyan çalışmalara da rastlanırken; öğretmen adaylarında dışsal (Bastick, 2000; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Kaya ve Yıldırım, 2015) ve özgecil motivasyonun (Buldur ve Bursal, 2015) mesleki tercihte önemli bir faktör olduğu da tespit edilmiştir.

Bireylerin öğretmen olma tercihlerini etkileyen faktörleri daha ayrıntılı bir şekilde ele alan Richardson ve Watt (2006) ile Watt ve Richardson (2007), beklenti-değer motivasyon kuramını (Eccles, 2005; Eccles ve Wigfield, 2002) dikkate alarak Öğretmenliği Seçimi Etkileyen Faktörler [Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice)] modelini geliştirmiştir. Model “sosyalleşme etkileri, görev algıları, yeterlik algıları, değerler ve yedek kariyer” üst yapıları ve dokuz alt yapıyı (önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri, uzman kariyer, sosyal statü, maaş, seçim memnuniyeti, öğretmenlik yeterlik algısı, içsel kariyer değeri, kişisel yarar değeri, sosyal yarar değeri vs.) içermektedir. İlk yapı olan *sosyalleşme etkileri*, bireyin öğretmenliği seçiminde başkalarını model almanın, ailenin ve sosyal caydırıcılığın rolünü açıklamaktadır. İkinci yapı olarak *görev algıları*, öğretmenliğin uzmanlık gerektirdiği ve görevin zorluğu (ağır iş yükü, zor bir meslek olması) ile getirisine (sosyal statü ve maaş gibi) yönelik algıları betimlemektedir. Üçüncü yapı *yeterlik algısıyken* (öğretmenlik yeterliği), dördüncü yapı *değerlerdir*. Değer yapısı, öğretmenliğe duyulan ilgi, öğretmenlik mesleği ile ilişkili olabilecek kişisel hedefler (iş güvenliği, aileye zaman ayırma gibi) ve öğretmenliğin toplumsal yararı (çocukların/gençlerin geleceğini şekillendirme, topluma katkıda bulunma gibi) ile ilişkilidir. Son olarak beşinci yapı *yedek kariyerdir*. Yedek kariyer yapısı, öğretmenlik mesleğinin yedek kariyer veya son çare/hazır seçim olarak görülmesidir (Watt ve Richardson, 2007). Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin meslek seçimindeki motivasyon faktörleri ve seçim memnuniyetlerinin incelenmesinde Öğretmenliği Seçimi Etkileyen Faktörler modeli referans oluşturmuştur. Literatürde bu model temel alınarak yürütülen araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenliğin seçiminde en önemli motivasyon faktörleri arasında öğretmenlik becerilerine olan inanç (Bilim, 2014; Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012; Richardson ve Watt, 2006; Watt ve Richardson, 2012), içsel kariyer değeri (Bilim, 2014; Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012; Richardson ve Watt, 2006; Watt ve Richardson, 2007, 2012; Wong, Tang ve Cheng, 2014), sosyal yarar değeri (Bilim, 2014; Dünder, 2014a; Watt ve Richardson, 2007; Wong vd., 2014), aileye zaman ayırma (Bilim, 2014; Richardson ve Watt, 2005; Watt ve Richardson, 2007) yer almış; en az önemli faktör öğretmenliğin yedek kariyer olarak algılanması çıkmıştır (Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012; Watt ve Richardson, 2012; Wong vd., 2014). Kılınç, Watt ve Richardson (2012) Türkiye örneğinde 1577 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenliği seçim kararlarında en çok etkili olan nedenler; topluma katkıda bulunma, iş güvenliği, çocuklarla çalışma, önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri, içsel kariyer değeri, seçim memnuniyeti; en az etkili neden yedek kariyer algısı olmuştur.

Han ve Yin (2016), öğretmen motivasyonu ile ilgili çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında, bu alanda nicel çalışmaların nitel çalışmalara kıyasla daha baskın olduğunu, öğretmen motivasyonunun daha ayrıntılı bir resmini elde etmek için görüşme tekniği gibi araştırma yöntemlerine gerek duyulduğunu rapor etmiştir. Böylece araştırmacılar verileri yalnızca birkaç kategoriye

indirmek yerine öğretmen motivasyonunun karmaşıklığı hakkında derinlemesine ve çok sayıda bilgiye ulaşacaklardır. Görüşme tekniği kullanılarak yürütülen bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyon durumları; öğretmenliği seçim motivasyonları ve memnuniyetleri, öz-yeterlik algısı ve öğrenci niteliklerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenliği seçmesinde etkili olan motivasyon faktörleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenliğe yönelik seçim memnuniyeti algısı nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı nedir?
4. Öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olan öğrenci nitelikleri nelerdir?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyon durumları; öğretmenliği seçim motivasyonları ve memnuniyeti, öz-yeterlik algısı ve öğrenci nitelikleri açısından belirlenmeye çalışıldığından, araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırma, Siirt ili merkez ve ilçe devlet ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürütülmüştür. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış, toplamda 7 öğretmenle (2 kadın, 5 erkek) gerçekleştirilen çalışmaya merkez okullardan 4, ilçe okullarından 3 öğretmen katılmıştır. Buradaki amaç, genelleme yapmak için çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olgular olup olmadığını bulmak ve çeşitliliğe göre ele alınan problemin farklı boyutlarını yansıtmaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tablo 1’de öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve deneyim yılına göre dağılımları gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Deneyim yılı
Ö1	Erkek	32	9
Ö2	Erkek	35	8
Ö3	Erkek	28	2
Ö4	Erkek	30	7
Ö5	Kadın	40	8
Ö6	Kadın	39	18
Ö7	Erkek	32	8

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Taslak form başlangıçta ilgili alanyazın incelenerek hazırlanan 8 maddeden oluşmuştur. Formdaki soruların amaca ne derece hizmet ettiğini ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık uzmanı iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların bazı maddelerin tekrara neden olabileceği için atılması, sonda soru eklenmesi, ifadelerin anlaşılır ve açık olması yönündeki önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Nihai form 5 açık uçlu soru ve sonda sorulardan oluşmuştur. Görüşmeler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı ilk ara tatilinde öğretmenlerle planlanan görüşme takvimine göre gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de görüşme takvimi ve toplam görüşme süresi verilmiştir.

**Tablo 2.** Görüşme Takvimi ve Toplam Görüşme Süresi

Öğretmen	Tarih / saat	Süre
Ö1	19.11.2019 / 09:30	22'
Ö2	19.11.2019 / 11:45	30'
Ö3	20.11.2019 / 09:00	20'
Ö4	20.11.2019 / 11:00	19'
Ö5	21.11.2019 / 10:40	20'
Ö6	21.11.2019 / 12:30	18'
Ö7	22.11.2019 / 11:30	27'

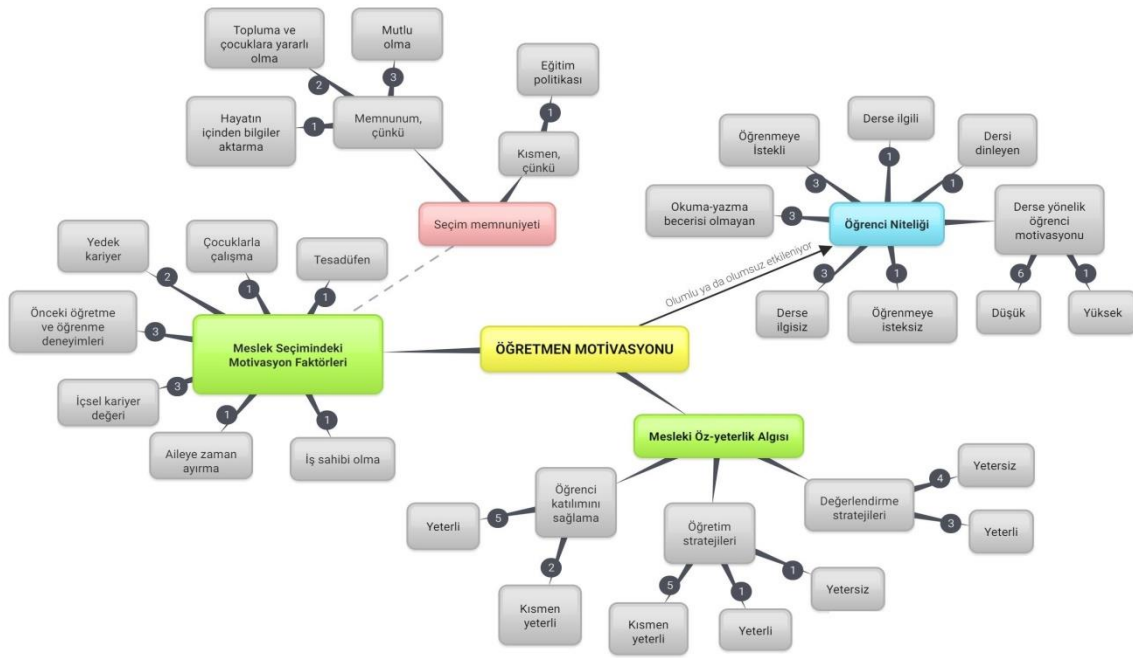
Katılımcıların görev yaptığı okullarda yürütülen görüşmeler, önceden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşme verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmada, verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı yapılmış, veri analizi veriler elde edildiği gün ve çalışma boyunca devam etmiştir. Nitel araştırmada veri toplama ve analizi dinamik bir süreç olduğu için araştırmacı, çalışma kapsamında hangi soruların sorulacağını ya da daha sonra neye bakması gerektiğini, veri analiz edilmeden, veri toplama sırasında tam olarak kestiremeyebilir (Merriam, 2013). Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olduğundan yapılan içerik analizinde olguyu tanımlayabilecek temalara ulaşılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada içerik analizi süreci; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kodlama aşamasında araştırma soruları ve konuyla ilgili kavramsal çerçeve dikkate alınmış, öğretmenlerin öğretmenliği seçimindeki faktörlerin belirlenmesinde Watt ve Richardson'ın (2007) Öğretmenlik Tercihini Etkileyen Faktörler modelinden yararlanılmıştır. Ortaya çıkan kodlar bir araya getirilerek incelenmiş, kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar ve alt temalar bulunmuştur. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bulgular raporlanırken öğretmenler Ö1, Ö2... Ö7 şeklinde kodlanmıştır.

#### *Geçerlik ve Güvenirlik*

Araştırmada iç geçerliğin (inandırıcılık) sağlanmasında katılımcı teyidi stratejisi kullanılmış, ortaya çıkan bulgular katılımcıların üçüne sunularak yapılan yorumların doğruluğu kontrol edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar (araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi gibi) detaylı biçimde açıklanmaya çalışılmış, ayrıca katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. İç güvenirlik (tutarlık), elde edilen verilerin nitel araştırma konusunda deneyimli başka bir uzman tarafından yeniden kodlanması, temaların oluşturulması ve ardından araştırmacı ve uzmanın kodlama ve temalarının karşılaştırılarak sonuçlar üzerinde uzlaşa sağlanması ile temin edilmiştir. Son olarak dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) için ham veriler ve ulaşılan sonuçlar motivasyon alanında çalışmaları olan bir uzmanın teyit konusunda değerlendirmesine sunulmuştur.

#### **Bulgular**

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulgularını oluşturan temalar ile frekans dağılımları Şekil 1'deki gibidir. Bulguların sunumunda önce öğretmenlerin meslek seçiminde etkili olan motivasyon faktörleri ile seçim memnuniyeti verilmiş, ardından motivasyon bileşeni olarak mesleki öz-yeterlik algıları ve motivasyonları üzerinde etkili olan öğrenci nitelikleri sunulmuştur.



Şekil 1. Temalar

### Öğretmenliği Seçmede Etkili Olan Motivasyon Faktörleri ve Seçim Memnuniyeti

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öğretmenliği seçmesinde etkili olan motivasyon faktörlerinin başında önceki öğretim ve öğrenme deneyimleri, içsel kariyer değeri ve yedek kariyer gelmektedir. Öğretmen görüşlerine göre bireyin hayatında ilham verici ve model aldığı öğretmenlerin olması (sosyalleşmeye bağlı olarak önceki öğretim ve öğrenme deneyimleri), alana ilgi duyması ve öğretmenliği sevmesi (içsel kariyer değeri) onların öğretmen olma kararlarında etkili bir unsur olmuştur. Öğretmenler ayrıca tercihlerinde üniversite giriş sınavı puanının -son çare olarak- etkili olduğunu, yani olumsuz motivasyon faktörü olan yedek kariyer olarak öğretmenliği seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu temalara referans olan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

"M. hocam vardı. M. S. sosyal bilgiler öğretmeni. Özellikle ondan etkilendim. En büyük etken bu: Model alma, eğitimde model alma. Eğlenceli anlatıyordu dersi bizi derse katıyordu." (Ö7)

"Bu bölümü sevdiğim için seçtim öğretmenliği. Daha çok tarihe yakın olduğum için, tarihi sevdiğim için, coğrafyayı bildiğim için seçtim diyebilirim. Güncel konular ilgimi çektiği için, daha çok sosyal konular olduğu için seçtim." (Ö3)

"Üniversite seçimine kadar da gitsek şimdi biz o zamanlar tabi ki biz bilmiyorduk, meslek konusunda çok bilgimiz var mı yok mu onu bilmiyorduk. O zaman biz de ÖSS'yi öğrenci seçme sınavında aldığımız puana göre seçiyorduk. ÖSS'den aldığım puan da bu bölüme yettiği için bunu seçmemde etkili oldu." (Ö4)

Öğretmenlerin meslek seçiminde çocuklarla çalışma, aileye zaman ayırma ve iş sahibi olma faktörleri de etkili olmuştur. Bu durum öğretmenliği seçmede değer yapılarının (sosyal yarar değeri ile kişisel yarar değeri) etkisini göstermektedir. Kariyer olarak öğretmenliğin tercih edilmesinde; öğrencilerin buldukları ortamlarda çalışmaktan zevk alma, çalışma süresinin kısalığından dolayı aileye daha fazla vakit ayırabilme ve maddi kaygılarla hemen iş sahibi olma dile getirilmiştir. Mesleki tercihte çocuklarla çalışmanın ve aileye zaman ayırmanın güdüleyici olduğunu söyleyen Ö5'in görüşü "Çocuklarla iyi anlaşıyorum, onlarla birlikte olmayı seviyorum... Aslında çocuklarımdan dolayı istedim, evet. Çocuklarımla ilgilenmek için, memuriyetten geçiş sebebin aslında buydu. Memurluk tam gündü, sabah sekiz akşam altı, çok yoğun bir mesai bayan için. Aileme vakit ayırmak için." şeklindedir. Maddi kaygılardan dolayı

hemen işe girme düşüncesinin öne çıktığını dile getiren Ö7 ise “Doğudan göç eden bir aileydik biz, yokluktan kaynaklanıyor, hemen iş sahibi olma.” yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğini tamamen tesadüf eseri seçtiğini vurgulayan Ö2, bunda sözel alandan olmanın ve liseden sonra boşluğa düşmenin rol oynadığını şu sözleriyle açıklamıştır: “Biraz gerçekçi olalım tesadüf sonucu. Öğretmenlik mesleği aklımda yoktu açıkçası, biraz sözelci olmanın dezavantajıyla, bir de liseden sonra insan bir boşluğa düşüyor ne yapacağım ne edeceğim diye, ben de dedim şansımı deneyeyim.”

Görüşmelerde öğretmenlerin öğretmen olma kararlarından büyük ölçüde memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Buna gerekçe olarak mesleği yapmaktan mutluluk duyduklarını, topluma ve çocuklara yararlı olmayı ve çocuklara hayatın içinden bilgiler aktarmayı göstermeleri, öğretmenliği seçmelerinde rol oynayan motivasyon faktörlerinden içsel kariyer değerinin ve sosyal yarar değerinin etkisini yansıtmaktadır. Temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Pişman değilim yani. Ben hep güzel ortamlarda çalıştım, emeğin karşılığını almak da güzel, mesela şimdi üniversiteye giden hatta evlenen öğrencilerim de var. Mesleği yapmaktan mutluyum yani.” (Ö6)*

*“Meslek hayatıma başladıktan sonra mesela topluma yardımcı olmak çocuklara. Çünkü çocukların yaşadığı sıkıntıları ben de yaşadığım için onlara yardımcı olabilmek her konuda maddi olsun manevi olsun beni çok mutlu ediyor. Şuan doğru bir yerde olduğumu düşünüyorum. Mutluyum, çünkü mesela faydalı olma beni çok mutlu ediyor. Kenar mahallede görev yapmak, oradaki çocuklara faydalı olabilmek beni çok mutlu ediyor.” (Ö2)*

*“Hakikaten sosyal bilgiler dersi çok güzel, alanı çok geniş hocam yani ben sadece sosyal bilgiler anlatmıyorum, nasıl diyeyim benim dersim hayatın içinden her şeyi anlatıyorum ben onlara, bazen dersi kesiyorum genel bilgiler veriyorum, yaşama dair bilgiler veriyorum. Nasıl bir insan olun, nasıl davranmanız gerekiyor, nerede nasıl davranacaksınız onları anlatıyorum. O açıdan sosyal bilgiler çok iyi, mesela bir matematik öğretmeni olsam sadece matematik anlatırdım, nasıl insan olacaklarını anlatamazdım. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenliği isabetli bir karar benim için.” (Ö5)*

Öğretmenlerden sadece Ö1 kararından pişman olmamakla birlikte mesleki seçiminden kısmen memnuniyet duymuş, eğitim sistemini neden göstererek eğitim-öğretimde eğitim yerine öğretimin daha çok ön plana çıktığını, öğretmenin her şeyden sorumlu tutularak değersizleştirildiğini belirtmiştir:

*“Pişman değilim ama bir alternatifim olsa değiştirebilirdim. Direkt öğrenciyle diyalog halinde olduğumuz için direkt öğrenciyle karşı karşıya geldiğimiz için her şeyden biz sorumlu tutuluyoruz. Bir örnek verecek olursam yani gecenin bir yarısı bir veli arayıp çok rahat tehdit edebiliyor, hesap sorabiliyor, sen ne biçim öğretmensin. Sistem bizi bu hale getiriyor. Eskiden karne alınca çocuğa bu karnenin hali ne diye sorulurken, bugün karne alınıp da öğretmene bu karnenin hali ne, sen ne biçim öğretmensin deniliyor. Şimdi öğretmenin eli güçlü değilse ve sistem bana sadece dersini anlat çık diyorsa o zaman biz eğitimi içinden çıkaralım öğretimsel olarak bakalım ki hiçbir zaman eğitim öğretim birbirinden ayrı değildir.”*

### **Mesleki Öz-yeterlik Algısı**

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7) mesleki öz-yeterliğe sahip olduğunu rapor etmiştir. Öğretmenlerden Ö2 kendini kısmen yeterli olarak algılarken, Ö5 öz-yeterliğe sahip olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları öğrenci katılımını sağlama, farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini kullanma alanlarına göre incelenmiştir. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ile öz-yeterlik alanlarına yönelik algıları bir arada değerlendirildiğinde, öğrenci katılımını sağlama alanı dışındaki alanlarda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olmadığı söylenebilir.

Öte yandan bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz şekilde etkileyebileceği düşünülebilir.

**Öğrenci katılımını sağlama:** Öğretmenlerin büyük bir bölümü (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7) derste öğrenci katılımını sağlama konusunda kendilerini yeterli görürken, iki öğretmen (Ö3, Ö5) dersi sevmeyen ve sıkılan öğrencilerden dolayı zorlandıklarını dile getirerek kendilerini kısmen yeterli bulmuştur. Kendilerini bu konuda yeterli bulan öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için akran desteğine, güncel örneklerle, tartışma tekniğine, proje ödevlerine ve harita oyunlarına vs. başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu temaya referans olan öğretmen görüşlerinden birkaçı şöyledir:

*“Yeterli buluyorum. Şöyle her öğrencinin farklı bir hazırbulunuşluk düzeyi var malumunuz üzere, iyi öğrenci zaten yolunu alıp gidiyor. Bizler orta öğrencileri derse katıyoruz, kaynaştırma dediğimiz öğrencilerimiz olabiliyor, bunlara yönelik destek eğitim odalarında ek bir eğitim sunuyoruz... Akran desteği de alıyoruz.” (Ö1)*

*“Öğrenciye hazırlıklı gelmeleri için ödev veriyorum. Bir sonraki konuya çalışıp hazırlıklı geldiği zaman derse ilgisi daha çok oluyor. Yine öğrenciyle ilgili proje çalışmaları yapıyorum, girdiğim 7. sınıfların hepsinde proje hazırlattım öğrencilere yani çocuğa proje hazırlatarak grup projesi ama. Böylece o konuda az çok bilgi sahibi oluyorlar. Mesela Osmanlı ordusunu iki kız iki erkek öğrenciye verdim, dördü birden o konuyu öğrendi, biraz daha o konuda bilgili oldu proje ödeviyle. Projelere çok önem veriyorum. Dersimi harita oyunlarıyla destekliyorum.” (Ö7)*

*“İlgili olan öğrencileri her zaman katıyorum. Yani sosyal bilgiler dersini seven her öğrenciyi katıyorum. Bir de şöyle soyut olduğu için anlamaları gerçekten zor oluyor ve bir de neden diye soruyorlar, niye öğreniyoruz biz bunları, onu çok soruyorlar. Bunlar için ne yapıyoruz, sıkıldıkları yerlerde bırakıyorum zaten ya da ya her şeyden sıkılıyorlar artık, EBA’yı izletiyorum, belgesel izletiyorum, belgesel izlemek istemiyorlar, EBA’dan sıkılıyorlar. Sevmeyen çocuk olduğu zaman uygulayamıyorum.” (Ö5)*

**Öğretim stratejileri:** Öğretmenler farklı öğretim stratejilerini kullanma noktasında kendilerini kısmen yeterli (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6), yeterli (Ö1) ve yetersiz (Ö7) bulmuştur. Bu alanda kısmen yeterli olduklarını söyleyen öğretmenler derste sunuş yoluyla öğretim yaptıklarını, soru-cevap, tartışma tekniğini kullandıklarını ve akıllı tahtadan yararlandıklarını bildirmiştir. Öğretim stratejileri konusunda yeterli olduğunu savunan Ö1 derste konu içeriğine uygun olarak drama yöntemi ile gözlem tekniğinden, öğretim teknolojilerinden yararlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö7 ise kendini yetersiz görmesinin nedenini öğrencilerin başarısızlığına dayandırmıştır. Bu temaya referans olan öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Burada her zaman bir eksiğim var ama yaptığımız bazı uygulamalar var. Daha çok soru-cevap tekniğini kullanıyorum. Özellikle sosyal bilgilerde de tartışma tekniği çok kullandığım yöntemlerden biri. Elimizden geldiği kadar, ders müfredatının izin verdiği kadar uygulayabiliyorum ama en çok kullandığım soru-cevap tekniğidir.” (Ö4)*

*“Yeterliyim açıkçası. Dersimiz gereği kimi zaman drama yöntemiyle kim zaman çevreyi gözlemleyerek de yapmaya çalışıyoruz. Mesela Osmanlı tarihinde divan üyelerini sergiliyoruz, bir de artık teknoloji imkânlarından da baya faydalanıyoruz. Mesela özellikle öğrencilere göremeyecekleri şeyleri aynı anda açıyoruz internette, EBA’dan, Morpa’dan. Çeşitli sitelerden faydalanıyoruz.” (Ö1)*

*“Sunuş yoluyla, haritayı çok ve akıllı tahta kullanıyorum. Sunuş sadece öğretmenin etkili olduğu bir yöntem de öğrenciden dolayı başarısızlar ya kendimi yeterli görmüyorum.” (Ö7)*



**Değerlendirme stratejileri:** Öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerden üçü (Ö3, Ö6, Ö7) kendini yeterli algılamakta, diğerleri (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5) yetersiz hissetmiştir. Değerlendirme alanında yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin sıklıkla çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıkları; performans değerlendirme ile proje değerlendirmeden de yararlandıkları görülmüştür. Öğretmenler değerlendirme sonuçlarıyla ilgili öğrencilerine geribildirim de bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu alanda kendilerini yetersiz gören öğretmenler geleneksel değerlendirme yöntemlerine başvurduklarını, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmadıklarını belirtmiştir. Bu temaya referans olan görüşlerden bazıları şöyledir:

*“Yeterli buluyorum. En çok uyguladığım çoktan seçmeli ya da performansa dayalı değerlendirme. Performans değerlendirmede ödevin içeriğine bakıyorum, araştırılan kaynak bunlara bakıyorum. Sınavlarım yazılı yoklama, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, hepsini bir arada yapıyorum. Öğrencileri çağırıyorum, şu kadar yerde yanlış yapmışsın, şurada düzeltebilirsin, öğrencilere dönüt veriyorum.” (Ö3)*

*“Yeterli görüyorum. Proje ödevini ölçek var bende ölçüğe göre değerlendiriyorum. Şimdi ben kâğıtları önce dağıtıyorum öğrencilere, çoktan seçmeli var, açık uçlu bir soru var, doğru yanlış, eşleştirme. Her sınav sorusu yöntemiyle ilgili mutlaka bir soru soruyorum ben öğrencilere. Kâğıtları onlara dağıtıyorum ve beraber cevaplandırıyoruz. Geridönüt alabiliyor, öğrenci nerede hata yapmış onu anlayabiliyor. Bu konuda özellikle ben bu konu üzerine düşünüyorum geridönüt konusunda.” (Ö7)*

*“Yok değilim. Daha çok yazılı yapıyoruz onun dışında bazen kurslarda yaptığımız testler var. Alternatif teknikleri kullanmadım.” (Ö2)*

*“Açıkçası ben onlarda yetersizim. Yani iyi bir değerlendirme yaptığımı düşünmüyorum. Mesela soru bazında öğrencinin değerlendirilmesini yapmıyorum, yapmak lazım ama yapmıyoruz açıkçası. Genel itibarıyla işte şu soruları yapamamışsınız, işte bunu anlatmıştık daha önceden, söyle demiştik diye söylüyorum çocuklara ama yüzeysel kalıyor.” (Ö5)*

### **Öğretmen Motivasyonu Üzerinde Etkili Olan Öğrenci Nitelikleri**

Öğretmenler motivasyonları üzerinde etkili olan olumlu öğrenci nitelikleri arasında öğrencilerin dersi dinlemeleri, derse ilgili ve öğrenmeye istekli olmalarını ifade ederken; olumsuz nitelikler için öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının ve okuma-yazma becerilerinin düşük olmasını, derse ilgisiz ve öğrenmeye isteksiz olmalarını belirtmişlerdir. Görüşmelerde öğrencilerin motivasyon durumunun (derse ilgili ve öğrenmeye istekli olma ya da olmama) öğretmen motivasyonunu (öğretme isteği ve çabası) olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği anlaşılmıştır. Ortaokul düzeyinde azımsanmayacak derecede okuma-yazma becerisine sahip olmayan öğrencilerin varlığı da öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz biçimde etkileyen başka bir husus olmuştur. Öğretmenlerden Ö1 “Öğrencilerin motivasyonu beni etkiliyor. Sınıfın havası iyi olursa dersi işleme bambaşka oluyor. İstekli öğrenciler olduğu zaman daha fazla çalışıyoruz, hazırlanıyoruz.” sözleriyle öğrenmeye istekli öğrencilerin olduğu bir sınıf ortamının öğretme isteği ve çabası üzerinde etkili olduğunu dile getirmiştir. Ö3 ise öğrencilerin dersi dinlemesinin motivasyonunu artırdığını, ancak okuma-yazma becerisi olmayan öğrencilerle karşılaştığında moralinin bozulduğunu şu şekilde açıklamıştır:

*“Sınıfın geneli dinliyorsa benim de motivasyonum artıyor. Öğrencilerin okuma yazma bilmemesi beni motivasyon olarak etkiliyor. Şimdi ilk girdiğim zaman bir tane öğrenci vardı, ne anlatsam yazmıyor, mesela ben anlattığım zaman veya bir şey yazdıracağım zaman sürekli bana tuhaf bakıyor. Bir gün merak ettim dedim sen niye böyle bakıyorsun, dediler okuma yazma bilmiyor ben o an şok oldum, kötü oldum. Beni pür dikkat dinliyor ama okuma yazma bilmiyor.”*

Öğretmenlerden Ö5, öğrencilerin derse ilgisiz ve öğrenmeye isteksiz olduğunu, emeğinin karşılığını alamadığı için öğretme isteğinin ortadan kalktığını ve sonuç olarak motivasyonunun da düştüğünü şöyle bildirmiştir:

*“Nesil gittikçe değişiyor yani boş bir nesil var, boş boş dinliyorlar, karşılığını alamayınca motivasyonumuz çok düşüyor, benim düşüyor açıklaması. Hani öğrenci isteksiz olunca sürekli hocam yeter artık filan deyince benim de hevesim kaçıyor yani anlatma iştahım kaçıyor. İyi öğrenciyle daha iyi motive oluyorsunuz ama öğrenci boşsa motivasyon düşüyor bizde. Mesela ben ilk öğretmenliğe başladığımda öğretmenler bu kadar şikayet etmiyorlardı ama şimdi öğretmenler odasına her gittiğimde muhakkak her öğretmen şikayet ediyor, yani sınıftan yıkık bir vaziyette çıkıyorlar. Öğrencilerin motivasyonu yok, motivasyonumu düşürüyorlar, ‘hocam ya’ dedikleri zaman ben orda artık anlatmak istemiyorum. Bilgi de anlatımda sıkıntı yok, öğrencilerin isteksizliği benim motivasyonumu düşürüyor.”*

Öğretmenlere göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu genellikle düşük düzeydedir. Öğrenci motivasyonunun sınıf düzeyi bakımından da değişkenlik gösterdiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Ö1, *“Daha alt düzeylerde motivasyon düşüklüğü daha çok oluyor, mesela beş ve altılarda bu daha çok oluyor. Sınav endekli son sınıflarda motivasyon!”* sözleriyle alt sınıflarda motivasyonun daha düşük olduğunu belirtirken, Ö1’den farklı olarak Ö4 ise üst sınıflara kıyasla alt sınıflarda motivasyonun daha yüksek olduğunu ifade etmiştir: *“Derse girdiğim 6 ve 8. sınıflardan 6’ların daha fazla ilgi gösterdiğini söyleyebiliriz.”* Derse yönelik öğrenci motivasyonunun düşük olmasına öğrencilerin derse ilgisiz olmaları ve -özellikle son sınıflarda- lise giriş sınavında (LGS) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puan katsayısının düşük olması gerekçe gösterilmiştir. Öğrenci motivasyonunun düşük olmasının öğretmen motivasyonunu da düşüreceği çıkarımında bulunulabilir. Diğer taraftan öğrencilerin derse yönelik motivasyonunun yüksek olduğunu savunan Ö3, dersteki bazı konuların öğrenciler için sıkıcı geldiğini ama öğrencilerin büyük ölçüde dersi sevdiğini ve derse ilgi duyduğunu dile getirmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Genel olarak sosyal bilgiler dersini seviyorlar ama bazı üniteler var, bazı konular var öğrencilere çok sıkıcı geliyor gerçeği söyleyeyim. Mesela 7. sınıflarda şuan Kültür ve Miras ünitesindeyim, mesela Osmanlı konusundayız, Osmanlı devletinin kuruluşu, yükselme dönemi, mesela bilmedikleri kelimeler var, öğrenciler bazen sıkılabiliyor... Beşler çok çok ilgili, çünkü yeni oldukları için, alışma sürecinde oldukları için beşler çok çok ilgililer. Yedilere ben sonradan girdim, yediler de iyi, yedilerde de motivasyon iyi.”* (Ö3)

*“Yani şu an da çok düşük. Eğer öğretmen olarak onlara akademik olarak şunu yaparsanız bir yerlere gelirsiniz, LGS’ye çalışın, şu kadar net yaparsanız bu liseye gidirsiniz dediğimde ilgi oluyor, bu çok da etkili değil. Daha alt düzeylerde motivasyon düşüklüğü daha çok oluyor, mesela beş ve altılarda bu daha çok oluyor. Sınav endekli son sınıflarda motivasyon.”* (Ö1)

*“Çalışkan birkaç öğrenci ilgili sadece, çoğunluğu ilgisiz. Daha önceki sistemde bütün öğrenciler TEOG’a girdiği için hepsi ciddiye alıyordu, öğrenciyi motive ediyordu TEOG. Hiç beklemediğin öğrenci oturup ders çalışıyordu ama LGS bu sefer farklı, sekizde çocuk daha çok sınaava odaklanıyor.”* (Ö6).

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer olarak öğretmenliği seçmelerinde etkili olan önemli motivasyon faktörleri; içsel kariyer değeri, önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri ve yedek kariyer olmuştur. Ayrıca öğretmenliği seçimde çocuklarla çalışma, aileye zaman ayırma ve iş sahibi olma faktörleri de etkili bulunmuştur. Bu sonuçlar diğer çalışmalarla tutarlıdır (Bilim, 2014; Deniz, Doğan ve Şahin, 2018; Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012; Jugović, Marušić, Ivanec ve Vidović, 2012; Kılınç vd., 2012; Richardson ve Watt, 2006; Thomson ve Palermo, 2018; Topkaya ve Uztosun, 2012; Yüce, Şahin, Koçer ve Kana, 2013). Çalışmanın önemli sonuçlarından biri, olumsuz motivasyon faktörü olan yedek kariyerin katılımcıların öğretmenliği seçiminde etkili olmasıdır. Bu çalışmanın aksine daha önceki araştırmalarda, bireylerin öğretmen olma kararlarında etki düzeyi en düşük olan motivasyon faktörü yedek kariyer çıkmıştır (Bilim, 2014; Dündar, 2014a; Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012; Jugović vd., 2012; Kılınç vd., 2012; König ve Rothland, 2012; Topkaya ve Uztosun, 2012; Watt ve Richardson, 2012; Wong vd., 2014). Görüşmelerde öğretmenlerin neredeyse tamamının öğretmenliği seçme kararlarından

memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Alanyazında seçim memnuniyeti ile yedek kariyer yapısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğuna yönelik bulgulardan (Dündar, 2014b; Eren ve Tezel, 2010; Jugović vd., 2012) hareketle, çalışma kapsamındaki öğretmenlerin başlangıçtaki seçim motivasyonlarının mesleğe başladıktan sonra değişime uğradığı çıkarımında bulunulabilir. Öğretmenlerin seçim memnuniyetine gerekçe olarak “mesleği yapmaktan mutluluk duyduklarını, topluma ve çocuklara yararlı olmayı ve çocuklara hayatın içinden bilgiler aktarmayı” göstermeleri, öğretmenliği seçmelerinde rol oynayan motivasyon faktörlerinden içsel kariyer değerinin ve sosyal yarar değerinin etkisini yansıtmaktadır. Ulaşılan bu sonuç literatürdeki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Altay, 2019; Deniz vd., 2018; Jugović vd., 2012; Richardson ve Watt, 2006). Jugović ve diğerleri (2012) seçim memnuniyeti ile sosyal yarar değeri ve içsel kariyer değeri arasında orta düzeyde olumlu ilişki saptamıştır. Benzer şekilde, Richardson ve Watt’ın (2006) araştırmalarında, öğretmenliğin içsel değerini öne çıkaran öğretmen adayları yüksek düzeyde seçim memnuniyeti bildirmiştir. Torsney, Lombardi ve Ponnock (2019) yaptıkları çalışma sonucunda, sosyal yarar değeri vurgulayan öğretmen adaylarının, kariyer seçimlerinden yüksek memnuniyet duymaları gerektiği ve öğretmenlikte daha fazla çaba harcayacakları ifade edilmiştir.

Araştırmada öğretmenler genel olarak mesleki öz-yeterliğe sahip olduklarını rapor etmiştir. Öz-yeterlik algıları öğrenci katılımını sağlama, farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini kullanma alanlarına göre incelenmiştir. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ile öz-yeterlik alanlarına yönelik algıları bir arada değerlendirildiğinde, öğrenci katılımını sağlama alanı dışındaki alanlarda öz-yeterlik algılarının yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Öte yandan bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz şekilde etkileyebileceği de düşünülmüştür. Nitekim Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), Gök ve Atalay Kabasakal (2019), Kaldi ve Xafakos (2017), Saracaloğlu ve Dinçer (2009) ile Kutluca’nın (2018) bulguları motivasyonla öğretmen öz-yeterliği arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada, yetersizlik algısının öğretmen motivasyonunu düşürdüğü belirlenmiştir. Alanyazında motivasyonun etkili öğretim uygulamalarının önemli bir göstergesi olabileceği tespit edilmiştir (Perlman, 2013). Öğretmenlerin derste öğrenci katılımını sağlamak için çoğunlukla kullandıkları öğretim strateji (çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim), yöntem ve teknikleri (soru-cevap, tartışma, drama) ve değerlendirme uygulamaları (geleneksel değerlendirme) onların mesleki öz-yeterliklerinin ve öğretme motivasyonlarının istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Yıldızlı, Saban ve Baştuğ’un (2016) araştırmasında öğretmenlerin geleneksel ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretme motivasyonlarını etkilediğine ilişkin sonuçlar bu çalışmayı destekler niteliktedir. Diğer yandan Thoonen ve diğerleri (2011) ilkökul öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada, öz-yeterlik algısı, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme uygulamalarını açıklamada en önemli motivasyon faktörü olarak ortaya çıkmıştır.

Çalışmada öğrencilerin motivasyon durumunun (derse ilgili ve öğrenmeye istekli olma ya da olmama, düşük motivasyon) öğretmen motivasyonunu (öğretme isteği ve çabası) olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği anlaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğrencilerin ilgi (Ada vd., 2013; Aktekin ve Kuzucu, 2019; Fidan, 2014; Karabağ, Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018; Kızıltepe, 2008) ve çaba durumlarının öğretmen motivasyonunu olumlu biçimde etkilediği (Ada vd., 2013; Kızıltepe, 2008); ilgisiz olma (Aktekin ve Kuzucu, 2019; Kızıltepe, 2008), derse katılım göstermeme ve motivasyon eksikliğinin ise öğretmen motivasyonunu ortadan kaldırdığı saptanmıştır (Kızıltepe, 2008). Motive olan öğretmenlerin derse iyi hazırlandıkları ve öğrencileri derse katmak için farklı etkinliklerle ekstra sınıf materyalleri kullandıkları, aksi durumda (motivasyonsuzluk) derse hazırlık yapmadıkları, materyal olarak yalnızca ders kitabına başvurdukları ve dersi olabildiğinde erken bitirmek istedikleri görülmüştür (Fidan, 2014). Öğretmenler öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonunu düşük bulmuştur. Dahası öğrenci motivasyonunun sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Derse yönelik öğrenci motivasyonunun düşük olmasına öğrencilerin derse ilgisiz olmaları ve -özellikle son sınıflarda- LGS’de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puan katsayısının düşük olması gerekçe gösterilmiştir. Daha önceki araştırmalarda üst sınıflarda öğrencilerin motivasyonlarının düştüğü ortaya çıkmıştır (Özkal, 2013; Sun, Ding ve Chen,

2013; Tünkler, 2019a, 2019b; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014; Wigfield vd., 1997). Tünkler (2019a) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentilerinin düşük ve değer algılarının ise orta düzeyde olduğunu ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada ortaokul öğrencilerinin son sınıfta sosyal bilgiler dersi yerine matematik, fen bilgisi, Türkçe gibi derslere zaman ayırmak ve çaba göstermek istedikleri görülmüştür (Tünkler, 2019b). Bu çalışmalardan farklı olarak Çetin (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının oldukça yüksek olduğunu saptamıştır. Aynı doğrultuda Özkal (2013) araştırmasında, öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin içsel güdülerini oldukça yüksek, dışsal güdülerini ise ortalama düzeyde bulmuş, ancak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin içsel ve dışsal güdü düzeylerinin anlamlı biçimde düştüğünü ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okuma-yazma becerisine sahip olmaması, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz biçimde etkileyen bir başka unsur olmuştur. İlkokul dönemi, okuma-yazma becerisinin kazanıldığı dönemdir (Saltık, 2018). Bu beceri öğrencilerin yalnızca Türkçe dersinde değil, öteki derslerdeki başarıları açısından da önem taşımaktadır (Öz, 1999). Bu alanda yeterli düzeyde beceri kazanmamış öğrencilerin akademik başarı düzeyleri düşük olacaktır (Taşkaya, 2010). Öğrenci başarısı ve başarısızlığı durumlarının öğretmen motivasyonunu farklı şekilde etkilediğine ilişkin literatürdeki araştırma bulguları da göz önünde bulundurularak (Ada vd., 2013; Aktekin ve Kuzucu, 2019; Karabağ vd., 2018; Kızıltepe, 2008), okuma-yazma becerisi olmayan öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarısının düşük olacağı, dolayısıyla öğretmen motivasyonunun da bundan olumsuz etkileeneceği söylenebilir.

Araştırma yalnızca çalışma kapsamına alınan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlı olduğundan, sonuçların genellenemeyeceği unutulmamalıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler sunulmuştur:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerin öğretmen olma kararlarında etkili olan motivasyon kaynaklarını belirlemek için geniş bir çalışma grubu üzerinde çalışma yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer olarak öğretmenliği seçmelerinde etkili olan yedek kariyer faktörünün öğretmenlik deneyimine bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği araştırılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen olma kararlarından ne derece memnun oldukları, diğer araştırmacılar tarafından ele alınabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyonları üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi amacıyla daha fazla nitel araştırmaların yapılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunabilir.
- Ortaokul öğrencilerinin derse yönelik motivasyonlarının düşük olmasında etkili olan faktörler (LGS sınavı, öğretmen öz-yeterliği ve motivasyonu, sınıf düzeyi gibi) araştırılabilir.

### Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Aktekin, S. ve Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Diyalektolog-Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 35-66.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Altay, G. B. (2019). *Müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretim motivasyonları (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretim motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343-349.
- Bilim, İ. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Buldur, S., ve Bursal, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceğine yönelik beklentileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 81-107.
- Carson, R. L. ve Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53(1), 35-58.
- Claeys, L. (2011). *Teacher motivation to teach and to remain teaching culturally and linguistically diverse students* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas, USA.
- Csikszentmihalyi, M. (1982). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. J. Bess (Ed.), *Motivating professors to teach effectively* içinde (s. 15-26). San Francisco: Jossey Bass.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212.
- Çetin, B. (2019). Analysis of primary school fourth-grade students' social studies course achievements, GPA and motivations for social studies course in terms of gender. *Universal Journal of Educational Research*, 7(6), 1387-1394.
- de Jesus, S. N. ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.
- Deniz, S., Doğan, U. ve Şahin, N. (2018). Reasons of preservice teachers attending the pedagogical formation certificate program for choosing teaching as a profession. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 132-146.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. bs.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Dündar, Ş. (2014a). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460.
- Dündar, Ş. (2014b). Burnout in prospective elementary school teachers: Is it related to reasons for choosing the elementary school teaching major, beliefs about the teaching career and satisfaction with the choice?. *Educational Research and Reviews*, 9(4), 110-117.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. A. J. Elliot ve C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of competence and motivation* içinde (s. 105-121). New York: Guilford Press.

- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
- Eren, A. ve Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1416-1428.
- Fidan, Ç. (2014). *The relation between teachers' motivation and enthusiasm in ELT: A descriptive study* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fokkens-Bruinsma, M. ve Canrinus, E. T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19.
- Gemeda, F. T. ve Tynjälä, P. (2015). Exploring teachers' motivation for teaching and professional development in Ethiopia: Voices from the field. *Journal of Studies of Education*, 5(2), 169-186.
- Gök, B. ve Atalay Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1081-1112.
- Gün, F. ve Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 214-234.
- Han, J. ve Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18. doi:10.1080/2331186X.2016.1217819
- Harris, A. ve Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297.
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. P. ve Vidović, V. V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287. doi:10.1080/1359866X.2012.700044
- Kaldi, S. ve Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258.
- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M. ve Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 255-277.
- Kartal, T. ve Taşdemir, A. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-96.
- Kaya, E. ve Yıldırım, T. (2015). Fen fakültesi biyoloji bölümü öğrencilerinin gözüyle öğretmenlik. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 375-384.
- Kılınç, A., Watt, H. M. G. ve Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 515-530.
- König, J. ve Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.

- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(2), 175-192.
- Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 11(1), 1-20.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 3-7.
- Özkal, N. (2013). Sosyal bilgilere yönelik içsel ve dışsal güdülerin özyeterlik ve başarı yönelimlerine göre yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 98-117.
- Papanastasiou, C. ve Papanastasiou, E. (1997). Factors that influence students to become teachers. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 305-316.
- Perlman, D. J. (2013). Effective teaching and motivation: Application of self-determination theory. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 3(2), 31-37.
- Petty, G. (2009). *Teaching today: A practical guide* (4. bs.). Cheltenham, UK: Nelson Thornes.
- Pintrich, P. R. (2013). Motivation and classroom learning. W. M. Reynolds ve G. E. Miller (Ed.), *Hands of psychology* içinde (s. 103-122). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Reynolds, W. M. ve Miller, G. E. (2013). Educational psychology: Contemporary perspectives. W. M. Reynolds ve G. E. Miller (Ed.), *Handbook of psychology* içinde (s. 1-22). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Richardson, P. W. ve Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489.
- Richardson, P. W. ve Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Rodriguez-Keyes, E., Schneider, D. A. ve Keenan, E. K. (2013). Being known in undergraduate social work education: The role of instructors in fostering student engagement and motivation. *Social Work Education*, 32(6), 785-799.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.
- Roness, D. ve Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.
- Ryan, R. M., Bradshaw, E. L. ve Deci, E. L. (2019). Motivation. R. J. Sternberg ve W. E. Pickren (Ed.), *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology* içinde (s. 391-411). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Saracaloğlu A. S. ve Dinçer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320-325.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Spittle, M., Jackson, K. ve Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197.
- Sugino, T. (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 216-226.
- Sun, H., Ding, H. ve Chen, A. (2013). Nothing but being there matters: Expectancy-value motivation between US and Chinese middle school students. *International Education*, 42(2), 7-20.

- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Thomson, M. M. ve Palermo, C. J. (2018). Using an expectancy-value model to understand teaching motivation among nontraditional preservice teachers: A phenomenological study approach. *Action in Teacher Education*, 40(2), 151-168.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Topkaya, E. Z. ve Uztosun, M. S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of pre-service English teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134.
- Torsney, B. M., Lombardi, D. ve Ponnock, A. (2019). The role of values in pre-service teachers' intentions for professional engagement. *Educational Psychology*, 39(1), 19-37.
- Tünkler, V. (2019a). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterli beklentileri ve değer algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1107-1120.
- Tünkler, V. (2019b). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 38-49.
- Watt, H. M. G. ve Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M. G. ve Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J., Freedman-Doan, C. ve Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Wigfield, A. ve Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. F. Pajares ve T. Urdan (Ed.), *Academic motivation of adolescents* içinde (s. 53-82). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Wong, A. K. Y., Tang, S. Y. F. ve Cheng, M. M. H. (2014). Teaching motivations in Hong Kong: Who will choose teaching as a fallback career in a stringent job market?. *Teaching and Teacher Education*, 41, 81-91.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlı, H., Saban, A. ve Baştuğ, M. (2016). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları, öğretme motivasyonları ve öğrenci başarısı üzerine yapısal eşitlik modellemesi. <http://www.pegemindex.net/index.php/Pati/article/view/9786053183563b2.014/9786053183563b2.014> adresinden erişildi.
- Yli-Piipari, S. ve Kokkonen, J. (2014). An application of the expectancy-value model to understand adolescents' performance and engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 250-268.
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö. ve Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.
- Zimmerman, B. J. (1997). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* içinde (s. 202-231). New York: Cambridge University Press.