

–SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİĞE YÖNELİK MOTİVASYONLARI: BEKLENTİ-DEĞER MODELİ

Vural TÜNKLER*

ÖZ

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik motivasyonları; öğretmenliği tercih nedenleri, öğretmen olma kararlarından duydukları memnuniyet durumları, öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri ile değer algılarından hareketle belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılarak yürütülen bu araştırma, Türkiye'nin doğusunda yer alan bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören 10 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih nedenleri arasında ilk sırada sosyalleşme etkilerinin etkili olduğu, bunu içsel kariyer değerinin, sosyal yarar değerinin, yedek kariyer ve yeterlik algısının izlediği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmen olma kararlarından memnun oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin beklenen düzeyde olmadığını ancak gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına olan inançlarını rapor etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe yönelik değer algılarının içsel değer yönelimli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik motivasyonu, motivasyon, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları

PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS' MOTIVATIONS TO TEACHING: AN EXPECTANCY-VALUE MODEL

ABSTRACT

In this research, preservice social studies teachers' motivations to teaching was tried to with regard to their the reasons for choice of teaching, satisfaction with the decisions to become teacher, expectancy beliefs and task values toward teaching. In this research, phenomenology has been used as a qualitative research approach. This study was conducted with the participation of 10 preservice social studies teachers from social studies education at a faculty of education in a state university in Turkey. The interview form was used as data collection tool and the obtained data was analyzed using the descriptive analysis technique. According to the results of the research, it was seen that the socialization influences were most influential among the reasons for preservice social studies teachers to choose teaching as a career, followed by intrinsic career value, social utility value, fallback career and ability. It was determined that the majority of preservice teachers were satisfied with their decision to become teacher. Preservice teachers reported that their expectancy beliefs for teaching were not at the expected level, but their beliefs that they would be an effective teacher in the future. In addition, it has been observed that the value perceptions of preservice teachers towards the teaching profession are intrinsic value oriented.

Keywords: Motivation for teaching, motivation, teacher education, preservice teachers

GİRİŞ

Motivasyon, davranışın başlatılmasını, yönünü, şiddetini ve kararlılığını açıklamak için kullanılan bir kavramdır (Pintrich, 2013). Motivasyona bağlı olarak, bazı bireyler belirli faaliyetlere büyük bir kararlılık ve istekle yaklaşırken, diğerleri bu faaliyetlerden kaçınmaya çalışır. Dolayısıyla motivasyon, bireylerin farklı etkinliklere katılma ya da katılmama eylemlerini etkilemektedir (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006: 934). Bir şeyi yapma motivasyonu, genellikle planlama ve hedef belirleme, niyet oluşturma, eylemde bulunma ve sonuçları değerlendirmeyi içeren karmaşık zihinsel süreçler aracılığıyla yavaş yavaş gelişmektedir (Dörnyei & Ushioda, 2011: 6). Bu kavram öğretmen eğitimi açısından değerlendirildiğinde, bireyleri kariyer olarak öğretmenliğe cezbeden durumlar, onların öğretmenlik eğitimi derslerinde ve sonrasında meslekte ne kadar kalacakları, derslere ve mesleğe ne ölçüde ilgi gösterecekleri vurgulanmaktadır (Sinclair, 2008: 80).

* Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Siirt, vtunkler@siirt.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3536-968X>

Karmaşık bir yapı olan motivasyona (Rodriguez-Keyes, Schneider & Keenan, 2013) yönelik geliştirilen kuramlar; bireyin bir etkinliği diğerine tercih nedenini, etkinliğe katılım düzeyini, etkinlikteki kararlılığını ve performansını yordamaya çalışmıştır (Pintrich, 2013: 105). Çağdaş motivasyon kuramları arasında yer alarak motivasyonun bireyin davranışları ve seçimleri üzerindeki etkisini araştıran beklenti-değer kuramına göre, bireyin tercihleri etkinliğin hem olumlu hem de olumsuz özelliklerinden etkilenmektedir (Eccles & Wigfield, 2002). Beklenti-değer kuramı yeterlik inançları, başarı beklentileri ve değer yapılarından oluşmaktadır (Wigfield & Eccles, 2000). Kurama göre, bireylerin başarı beklentileri ve başarı için sahip oldukları değerler, farklı başarı görevlerini yerine getirme motivasyonlarının önemli belirleyicileridir (Wigfield, 1994). Bir başka deyişle, beklenti ve değerlerin kararlılığı, performansı ve görev tercihini doğrudan etkilediği varsayılmaktadır (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield, Eccles, Roeser & Schiefele, 2008). Bireyin belirli bir görevdeki yeterliğine ilişkin değerlendirmeleri yeterlik inancını, yaklaşmakta olan bir görevde ne kadar başarılı olacağına dair inançları ise başarı beklentilerini tanımlamaktadır (Wigfield, 1994). Mevcut yeteneğe odaklanan yeterlik inançları, kavramsal olarak başarı beklentilerinden (geleceğe yönelik beklentiler) ayrılmaktadır (Wigfield ve diğerleri, 2006; Wigfield & Eccles, 2000). Daha önceki çalışmalarda, bu iki yapı arasında çok yüksek düzeyde ilişki görülmüş ve sonuç olarak yeterlik ve beklenti inançları tipik olarak tek bir yapıya indirgenmiştir (Eccles & Wigfield, 2002). Yeterlik beklentisinin Bandura'nın öz-yeterlik kavramıyla benzerlik taşıdığı bazı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Pintrich & De Groot, 1990; Ryan, Bradshaw & Deci, 2019; Wigfield & Eccles, 2000). Öz-yeterlik kavramı, bireyin yaklaşmakta olan ya da gelecekteki görevleri başarmak için kapasitesine olan inancıdır (Alderman, 2004; Eggen & Kauchak, 2010; Pintrich, 2013). Yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrencilerle çalışmanın önemli ve anlamlı olduğunu, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Aksine yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise öğretimde hayal kırıklığına uğrar ve öğrencilerle yaptıkları işlerle ilgili olumsuz duygularını ifade ederler (Ashton, 1984: 29). Araştırmalar yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin yeni sınıf davranışlarını benimsemelerinin ve mesleklerinde kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Harris & Jones, 2010). Alanyazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ait yeterlik algıları pek çok araştırmaya konu olmuştur (Akhan, 2015; Akkuş, 2013; Ercan Özaydın, Çavaş & Arslan Cansever, 2017; Flores, 2015; Kahraman & Çelik, 2019; Kaldi & Xafakos, 2017; Li & Zhang, 2000; Nakip & Özcan, 2016; O'Neill & Stephenson, 2012; Reçepoğlu & İbret, 2019; Şahin & Şahin, 2017; Tang, Wong & Cheng, 2016; Ünlü, Kaşkaya & Kızılkaya, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bireyin belirli bir görevde kendisini yeterli görmesinin yanında görevin onun için değer taşıması da (ilginç, yararlı ve önemli olması vs.) gerekmektedir (Wigfield & Tonks, 2002). Görevin niteliği ile ilişkilendirilen değer, herhangi bir göreve yaklaşma olasılığını artıran ya da azaltan faktördür (Parsons & Goff, 1980). Literatürde değer yapısının “içsel değer, dışsal değer, önem değeri ve maliyet” alt bileşenleri bakımından kavramsallaştırıldığı görülmüştür (Eccles & Wigfield, 1995). İçsel değer kişisel ilgiyle benzerlik gösterirken, dışsal değer görevin taşıdığı faydaya işaret etmektedir (Pintrich, 2003). Görevi yapmaktan elde edilen haz içsel değeri, görevin gelecekteki hedeflerle (kariyer hedefleri gibi) ne derece ilişkili olduğu ise dışsal değeri göstermektedir (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Eccles, 2000). Değer yapılarından önem değeri, görevi yapmanın algılanan önemini ve son olarak maliyet ise görevi yapmanın olumsuz sonuçlarına ilişkin algıları belirtmektedir (Pintrich, 2003). İlk üç değer yapısı görevin cazip özelliklerine atıfta bulunurken, maliyet, kaygı ve başarısızlık gibi göreve dair olumsuz değerlendirmelerle ilgilidir (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 1992). Dahası, maliyet, kişinin bir görevi yerine getirmek için vazgeçmek zorunda olduğu şeyleri ve görevin tamamlanması için gereken çabayı nitelemektedir (Wigfield, 1994; Wigfield & Tonks, 2002).

Bireylerin kariyer olarak öğretmenliği tercih motivasyonunu inceleyen araştırmalarda, motivasyon türleri yaygın şekilde içsel, dışsal ve özgecil nedenlere göre sınıflandırılmıştır (Fray & Gore, 2018; Kyriacou & Coulthard, 2000). İçsel nedenler, çocuklara öğretme faaliyeti ve konu alanı bilgi ve becerisini kullanma gibi öğretmenliğin yapısıyla ilgili nedenleri; dışsal nedenler, tatil, maaş ve statü gibi işin doğasında olmayan nedenleri; özgecil nedenler, öğretmenliği sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş olarak görmeyi, çocukların başarılı olmasına ve toplumun gelişmesine yardımcı olma isteğini temsil etmektedir (Kyriacou & Coulthard, 2000: 117). Öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde

mesleğe ilişkin değer algısının dışında beklentilerin de önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). Eccles ve Wigfield (1995) tarafından önerilen beklenti, görev değeri (içsel, dışsal ve önem değerleri) ve algılanan görev zorluğu (gerekli çaba ve görev zorluğu) yapılarını referans alan Watt ve Richardson (2007), bireylerin kariyer olarak öğretmenliği tercih nedenini kapsamlı şekilde incelemeye rehberlik edecek Öğretmenlik Seçimini Etkileyen Faktörler modelini geliştirmiştir. Model sosyalleşme etkileri (toplumsal etkiler, önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri, sosyal ikna), yeterlik algısı (öğretmenlik yeterliklerine ilişkin algı), görev algıları (uzmanlık kariyeri, görev zorluğu, sosyal statü, maaş), değerler (içsel kariyer değeri, kişisel yarar değeri, sosyal yarar değeri) ve yedek kariyer üst yapılarından oluşmaktadır. Model temel alınarak yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının mesleki tercihlerinde; yeterlik algısının (Berger & D'Ascoli, 2012a; Berger & D'Ascoli, 2012b; Bilim, 2014; Deniz, Doğan & Şahin, 2018; Eren & Tezel, 2010; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Thomson & Palermo, 2018), içsel kariyer değerinin (Berger & D'Ascoli, 2012a; Berger & D'Ascoli, 2012b; Bilim, 2014; Eren & Tezel, 2010; Thomson & Palermo, 2018), kişisel yarar değerinin (Bilim, 2014; Richardson & Watt, 2006) ve sosyal yarar değerinin etkili olduğu ortaya konmuştur (Berger & D'Ascoli, 2012a; Bilim, 2014; Deniz ve diğerleri, 2018; Dündar, 2014; Eren & Tezel, 2010; Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Thomson & Palermo, 2018). Ancak yedek kariyer yapısının mesleki tercihte en düşük motivasyon faktörü olduğu saptanmıştır (Bilim, 2014; Dündar, 2014; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Jugović, Marušić, Ivanec & Vidović, 2012; Kılınç ve diğerleri, 2012; Nesje, Brandmo & Berger, 2018; Wang, 2018). Thomson ve Palermo (2018) tarafından yürütülen nitel çalışma dışında genel olarak çalışmaların nicel araştırmaya dayalı gerçekleştirildiği anlaşılmış, öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenlerinin derinlemesine ve farklı açılardan incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öte yandan, özelden sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılmayan, fakat sosyal bilgiler öğretmen adayları dâhil farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla yapılan sınırlı sayıda araştırmayla karşılaşılmış, bu araştırmaların bulgu ve sonuçlarının genel olarak değerlendirildiği görülmüştür (Bilim, 2014; Kılınç ve diğerleri, 2012). Bireyin öğretmenliği seçme konusundaki motivasyonunun öğretme davranışını da etkileyebileceği (Paulick, Retelsdorf & Möller, 2013) düşünüldüğünde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenlerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin öğretmenlik motivasyonu ile olan ilişkisi çeşitli araştırmalarda bulunmuştur (Kaldi & Xafakos, 2017; Tang ve diğerleri, 2016). Bundan ötürü, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri ile motivasyonlarının (değer algıları) incelenmesi önem kazanmaktadır. Araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik motivasyonlarının; öğretmenliği tercih nedenleri ve öğretmen olma kararlarından duydukları memnuniyet durumları, öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri ile değer algılarından hareketle ortaya çıkarılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

1. Öğretmenliği tercih nedenleri ve öğretmen olma kararlarından duydukları memnuniyet durumları nelerdir?
2. Öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri nelerdir?
3. Öğretmenliğe yönelik değer algıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni, bir olay ya da olguya ilişkin kişilerin deneyimlerine, algılarına ve bunlardan çıkarılan anlamlara odaklanmakta, açık uçlu veri toplamayı ve kapsamlı betimlemeleri gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 353). Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik motivasyonları yine onların açıklamaları ve algılarıyla anlaşılmasına çalışıldığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin doğusunda yer alan bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören 10 öğretmen adayı (6 kadın, 4 erkek)

oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme kullanılarak araştırılan durumları derinlemesine betimleme ve anlama amaçlanmıştır (Ekiz, 2015).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma olgubilim desenine dayalı gerçekleştirildiğinden veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarılmasında görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme olanakları sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 71). Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında literatürden (Kılınç ve diğerleri, 2012; Thomson & Palermo, 2018) ve bir eğitim bilimci uzmanının görüşünden yararlanılmıştır. Uzman tarafından yapılan öneriler doğrultusunda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara 4 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Odak grup görüşmesi iki farklı oturumda yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşme başlangıcında katılımcılara görüşmenin amacı, genel çerçevesi ve gizlilik hakkında bilgi verilmiştir. Sorular her bir katılımcıya sırayla tekrar sorulmuş, cevaplar sırasında katılımcılar araştırma kapsamı dışına çıktığında soru yinelenmiştir. Görüşmede yöneltilen sorular “Öğretmen olmayı tercih etmeniz temel nedenleri nelerdir?, Öğretmen olma kararınızdan ne derece memnunsunuz? Bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri (bilgi ve beceri) taşıdığınızı düşünüyor musunuz?, Öğretmenlik mesleğiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Beklenti-değer kuramı (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield, 1994) ve Watt ve Richardson’ın (2007) Öğretmenlik Tercihini Etkileyen Faktörler modelinden yola çıkılarak veri analizi için oluşturulan çerçeveye göre veriler belirli temalar altında düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Görüşülen bireylerden doğrudan alıntılar yapılarak betimlemeler zenginleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 240). Bulgular sunulurken öğretmen adayları “K1, K2....” şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler katılımcılardan beşinin kontrolüne sunulmuştur. Verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında bir başka araştırmacıdan yardım alınarak ulaşılan kodlar ve temalar karşılaştırılmış ve bunlar üzerine fikir birliğine varılmıştır. Araştırmada sonuçlar rapor edilirken doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan bulgular, öğretmenliği tercih nedenleri ve öğretmen olma kararından duyulan memnuniyet durumları, öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentileri ve değer algıları olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur.

Öğretmenliği Tercih Nedenleri ve Öğretmen Olma Kararından Duyulan Memnuniyet Durumları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve öğretmen olma kararlarından duydukları memnuniyet durumları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenliği tercih nedenleri ve memnuniyet durumları

Tema	Tercih nedenleri		Memnuniyet durumları	
	Alt tema	f*	Cevap	f
Sosyalleşme etkileri	Önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri	6	Memnunum	8
İçsel kariyer değeri	-	4	Memnun değilim	2
Sosyal yarar değeri	Çocuklarla çalışma	2		
	Sosyal eşitliği artırma	1		
Yedek kariyer	-	3		
Yeterlik algısı	-	2		

*Öğretmen adaylarından bazıları birden fazla görüş belirtmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenlerinin sosyalleşme etkileri, içsel kariyer değeri, sosyal yarar değeri, yedek kariyer ve yeterlik algısı temaları altında değerlendirildiği görülmektedir. Bu temalar altında en yüksek frekans “sosyalleşme etkileri” (f=6) temasında görülmüş, onu “içsel kariyer değeri” (f=4), “sosyal yarar değeri” (f=3) ve “yedek kariyer” (f=3) ile “yeterlik algısı” (f=2) temaları izlemiştir. Öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih etmelerinde, daha önceki öğrenim hayatlarında model aldıkları öğretmenlerin varlığı büyük ölçüde etkili olmuştur (önceki öğretim ve öğrenme deneyimleri). Katılımcılardan K2, öğretmenliği seçmeyi ciddi olarak ortaokul yıllarında düşündüğünü, bu kararında örnek aldığı öğretmenlerinin etkili olduğunu “Ortaokul yıllarında karar verdim öğretmen olmaya. Bu kararında idol aldığım öğretmenlerim etkili oldu. Başka bir meslek düşünmedim.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları öğretmenliği sevdiği ve ona saygı duydukları için tercih ettiklerini söylemiştir (içsel kariyer değeri). Öğretmenliği kendi isteğiyle seçtiğini ve öncelendiğini vurgulayan K10, “Tamamen benim seçimimdi ve ilk alternatifim. Öğrenmek ve öğretmek çok güzel. Bana göre en iyi meslek öğretmenliktir. Hepimiz sonuçta öğretmenlerimizin elinden geçiyoruz. Bu yüzden gurur verici ve kutsal bir meslek.” yönünde görüş belirtmiştir.

Sosyal yarar değeri teması altında, öğretmen adaylarından ikisi öğretmen olma kararlarında çocuklarla çalışma ve ilgilenme isteğini (çocuklarla çalışma) öne çıkarırken, diğeri sosyal açıdan dezavantajlı öğrencilere (yoksul, dışlanmış) yardımcı olma fırsatına erişmeye (sosyal eşitliği artırma) dikkat çekmiştir. Çocuklarla çalışma alt temasına referans olarak K7 “Bir şeyler araştırıp öğrenmek ve bunları çocuklarla paylaşmak istiyorum. Çocuklarla da iyi geçiniyorum. Bu yüzden öğretmenliği seçtim.” şeklinde görüş bildirirken; sosyal eşitliği artırma alt temasında K1 “En önemli nedeni bir insanın hayatını değiştirebiliyorsunuz. Bakın burası çok önemli. O kadar çökmüş bir azınlık var ki yoksul, dışlanmış. Çocuklarla yaşları daha çok küçükken etkileşime giriyorsunuz. Onları bir yerden yakalayıp çok iyi yerlere getirebiliyorsunuz. Bence en önemli neden bu.” demiştir.

Öğretmen adaylarından üçü istedikleri bölümü kazanamadıklarından ve üniversite yerleşme puanından dolayı son çare olarak (yedek kariyer) öğretmenliği tercih ettiklerini bildirmiştir. Bu yöndeki düşüncesini K5 “Sınavda aldığım puandan dolayı bu mesleği seçtim. Asıl istediğim meslek tercümanlıktı. Temel neden sınavda aldığım puan.” diyerek açıklamıştır. K3 ise üniversite tercihiinde düşündüğü bölüme yerleşemediği için alternatif olarak öğretmenliği değerlendirdiğini şöyle aktarmıştır: “Doğrusu öğretmenlik benim için ikinci plandı. Özel hukuk istiyordum. Kısmet olmadı. Bende ikinci alternatifimi değerlendirdim.”

Öğretmenliği tercihte etkili olan bir diğer faktör yeterlik algısı olmuştur. Öğretmen adaylarından ikisi sahip oldukları niteliklerin öğretmenlik mesleğiyle uyumlu olduğunu ve bu mesleği yapabileceklerine inandıklarını dile getirerek mesleği seçtiklerini belirtmiştir. Örneğin K4’ün “Konuşkan bir yapım var. Çevremdeki insanlara da bildiklerimi aktarmaktan mutluluk duyuyorum. Bu yüzden bana uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna karar verdim.” biçimindeki ifadesi buna örnektir.

Öğretmen adaylarına “öğretmen olma kararlarından ne denli memnuniyet duydukları” sorulmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (f=8) kararlarından memnun olduklarını belirtirken, sadece ikisi memnun olmadığını söylemiştir. Öğretmen adaylarından K8, öğretmen olma kararından duyduğu memnuniyeti “İstediğim mesleği seçtim. Bu mesleği seçerken çok mutluydum. Staja gittikten sonra mutluluğumun daha da farkına vardım.” düşüncesiyle ortaya koyarken; K1 öğretmenliği isteyerek seçtiğini, fakat sınav ve atanma kaygısı, mülakat sistemi gibi nedenlerle kararından duyduğu pişmanlığı şöyle aktarmıştır:

“Ailem daha çok inşaat sektöründe çalışmamı istiyordu, ama ben öğretmenlikte karar kılmuştum. Şu şartlarda düşünürsek öğretmenliği seçtiğim ve ailemi dinlemediğim için çok pişmanım. Ailemi dinleseydim en azından gelecek kaygısı taşımazdım. Onca yıl okuyoruz KPSS’de tıkanıyoruz. Hadi orayı geçtik mülakat çıkıyor karşımıza ve iki üç kişi geleceğimiz hakkında karar verebiliyor. Yani anlayacağınız sürekli bir engelle karşılaşıyoruz. Bu yüzden mutlu değil, pişmanım.”

Öğretmenliğe Yönelik Yeterlik Beklentileri

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik beklentileri, “iyi bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri taşıyıp taşımadıkları” ve “kendilerini bir öğretmen olarak nasıl gördükleri”

hakkındaki inançlarıyla açığa çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (f=8) öğretmenliğe yönelik mevcut yeterlik beklentilerinin beklenen düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Örneğin K2 bu alanda gerekli yeterliğe sahip olmadığını, bilgi ve tecrübeye ihtiyaç duyduğunu “*Bilgi açısından ben de yeterli olmadığını düşünüyorum. Daha çok deneyime ve bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.*” ifadesiyle belirtmiştir. Benzer görüşü paylaşan K4 ise “*Bilgi ve beceri açısından çok fazla deneyime ihtiyacım var. Sahip olduğum teorik bilgilerin tek başına yeterli olmayacağına inanıyorum.*” sözleriyle teorik bilgi ve becerilerinin pratiğe dönüştürülmesi noktasında tecrübe eksikliğini dile getirmiştir. Öğretmen adaylarından ikisi kendilerini “yeterli” olarak tanımlamıştır. Örneğin K7’nin “*Öğretmen olduğumu düşünüyorum. İlerde iyi bilgiler öğreteceğime inanıyorum.*” biçimindeki görüşü bu bulguya örnek gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik mevcut yeterlik beklentilerinin yüksek olmadığı anlaşılırken, öte yandan tamamı gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına olan inançlarını (yüksek başarı beklentisi) rapor etmiştir. Öğretmen adayları mesleğe başladıklarında öğrencilerle iyi iletişim kuracaklarını ve onların etkin öğrenmesini destekleyecek şekilde çaba sergileyeceklerini bildirmiştir. Öğretmen adaylarından ikisinin görüşü aşağıda verilmiştir:

“*Şu an staj görüyoruz ve öğrencilerle sürekli etkileşim içerisindeyiz. Şunu farkettim ki öğrencilerle aramızda iyi bir ilişki var, onlara sıcak davranıyorum. Daha çok yapılandırmacı yaklaşımı kullanırım. Çünkü bir öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesi daha etkili bir yol.*” (K9)

“*Hümanist yaklaşım öğrencilerime. Dersimizi etkinlikler üzerinden işlemeyi tercih ederim. Herkesin yaparak-yaşayarak öğrenmesini hedeflerim.*” (K10)

Öğretmenliğe Yönelik Değer Algıları

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik değer algıları içsel değer ve dışsal değer açısından ele alınmıştır. Ulaşılan temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenliğe ilişkin değer algıları

Tema	Alt tema	f*
İçsel değer	Öğretmenliği sevme	5
	Çocukların geleceğini şekillendirme	4
	Topluma katkıda bulunma	1
Dışsal değer	Tatil süresi	6

*Öğretmen adaylarından bazıları birden fazla görüş belirtmiştir.

Tablo 2’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin içsel ve dışsal değer algılarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili değer algıları arasında ilk sırada içsel değer yer almıştır. Bu tema kapsamında öğretmen adaylarının algıları mesleğin kendi içindeki/doğasındaki değeriyle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenliğin sevilen ve ilgi duyulan bir meslek olarak görülmesi (f=5), katılımcılardan K6’ın “*Öğretmenlik bence çok güzel bir meslek.*” ve K9’un “*Birilerine bir şeyler öğretmek oldukça güzel bir duygu, ben öğretmenliği çok seviyorum.*” biçimindeki görüşlerinde belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmenlik sayesinde çocukların geleceğini şekillendirme (f=4) ve topluma katkıda bulunma (f=1) mümkün olacaktır. Örneğin K2, “*Öğretmenlik bilgi verme işidir. Ağaç yaşken eğilir. Öğrenciyi nasıl yetiştirirseniz öyle devam eder. Bu yüzden öğrencileri olumlu açılardan yetiştirip şekil verilebilir.*” diyerek erken yaşta itibaren çocuklarda olumlu davranış kazandırmada öğretmenliğin önemine değinmiştir. Öğretmenliği kutsal bir meslek olarak gören K1 ise “*Toplumumuzun geleceğine büyük oranda yön verdiği için çok kutsal bir meslek.*” şeklindeki ifadeyle mesleğin toplumun kalkınmasındaki rolünden söz etmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinde öğretmenliğin dışsal değeri (f=6), “*öğretmenlerin çalışma sürelerinin uzun olmadığı, bu sayede kendilerine zaman ayırabildikleri*” yönündeki algılarda belirtmiştir. Öğretmenliği çalışma süresinin kısalığı açısından yararlı bulan K8’in “*Tatil günleri çok. Beşten sonra evde oluyorsunuz. İşiniz bitmiş oluyor.*” şeklindeki düşüncesini K5 “*Zaman açısından bakarsak bence çok faydalı bir meslek. Boş zamanlarımızda kendimizi geliştirebiliriz.*” görüşüyle

destekleyerek böylelikle boş zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirilebileceğini dile getirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih nedenleri arasında ilk sırada sosyalleşme etkilerinin (önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri) etkili olduğu, bunu içsel kariyer değerinin, sosyal yarar değerinin (çocuklarla çalışma ve sosyal eşitliği artırma), yedek kariyer ve yeterlik algısının izlediği ortaya çıkmıştır. Buradaki sonuçlar literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Berger & D'Ascoli, 2012a; Berger & D'Ascoli, 2012b; Bilim, 2014; Deniz ve diğerleri, 2018; Deniz & Gorgen, 2019; Dünder, 2014; Eren & Tezel, 2010; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Jugović ve diğerleri, 2012; Kılınç ve diğerleri, 2012; Lee, Kang & Park, 2019; Nesje ve diğerleri, 2018; Richardson & Watt, 2006; Torsney, Lombardi & Ponnock, 2019). Bununla birlikte daha önceki çalışmalarda öğretmenliği tercihte en düşük güdüleyici çıkan yedek kariyer (Bilim, 2014; Dünder, 2014; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Jugović ve diğerleri, 2012; Kılınç ve diğerleri, 2012; Nesje ve diğerleri, 2018; Wang, 2018), bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinde önemli bir yer edinmiştir. Nitekim öğretmen adaylarından üçü öğretmenliği son çare olarak seçtiklerini ifade etmiştir. Böyle bir görüşe sahip öğretmen adaylarından sadece biri şu an bu karardan memnuniyet duyduğunu söylemiştir. Bu durum, seçim memnuniyeti ile yedek kariyer arasında negatif yönde ilişkiyi ortaya koyan araştırma sonuçlarına göre yorumlandığında (Eren & Tezel, 2010; Jugović ve diğerleri, 2012; Watt & Richardson, 2007), ilgili öğretmen adayının başlangıçtaki tercih motivasyonunun zamanla değişime uğradığı çıkarımında bulunulabilir. Genel olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmen olma kararlarından memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç alanyazındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Jugović ve diğerleri, 2012; Richardson & Watt, 2006).

Öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin beklenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu durum lisans programındaki alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterlikleri geliştirmeye dönük planlanması ve düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, bazı araştırmalarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yöntem-teknik seçimi, alan bilgisi, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012), ölçme-değerlendirme konularında yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır (Tünkler, 2019). Literatürde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan bilgisi öz-yeterlik inançlarının orta (Akhan, 2015; Sözcü, Oğuz & Aydınözü, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2016), genel öz-yeterlik inançlarının ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Eroğlu, 2018; Reçepoğlu & İbret, 2019; Uslu, 2014; Yavuz, 2009). Öğretmen adaylarının yeterlik beklentisi beklenen düzeyde olmamasına rağmen tamamı gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına olan inançlarını rapor etmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının yüksek başarı beklentisi taşıyarak kendilerini geliştirme konusunda istekli oldukları ve çaba gösterecekleri şeklinde yorumlanabilir. Dahası, böyle bir başarı beklentisi üzerinde öğretmenlikle ilgili değer algıları da (içsel ve dışsal değer) rol oynayabilir. Nitekim Kaldi ve Xafakos'un (2017) ve Tang ve diğerlerinin (2016) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlik motivasyonu ile yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Thomson ve Palermo (2018) tarafından farklı alanlardan öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin yüksek olduğu ve gelecekte etkili bir öğretmen olacakları inancını paylaştıkları yönündeki bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin içsel ve dışsal değer algılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili değer algıları arasında ilk sırada içsel değer yer almıştır. Mesleğin kendi içindeki/doğasındaki değeriyle ilişkilendirilen içsel değer algısını öğretmen adayları mesleği sevmeye, meslek sayesinde çocukların geleceğini şekillendirme ve topluma katkıda bulunma şeklindeki görüşleriyle ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik dışsal değer algıları, öğretmenlerin çalışma sürelerinin uzun olmadığı ve bu sayede kendilerine zaman ayırabildikleri yönündeki görüşlerde açığa çıkmıştır. Bu sonuçlar farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Barlı, Bilgili, Çelik & Bayrakçeken, 2005; Ergen, 2014; İnan & Erkuş, 2017; Kaçar, 2018; Polat, 2014).

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih nedenleri arasında ilk sırada sosyalleşme etkilerinin (önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri) etkili olduğu,

bunu içsel kariyer değerinin, sosyal yarar değerinin (çocuklarla çalışma ve sosyal eşitliği artırma), yedek kariyer ile yeterlik algısının takip ettiği anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmen olma kararlarından memnun oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin beklenen düzeyde olmadığını ancak gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına olan inançlarını (yüksek başarı beklentilerini) bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili öncelikle içsel değer, ardından dışsal değer algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenlerini inceleyen daha fazla nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik yeterlik beklentilerinin beklenen seviyede olmadığı, fakat gelecekte etkili bir öğretmen olacaklarına dair yüksek başarı beklentisine sahip oldukları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe yönelik yeterlik algıları ile başarı beklentilerini ortaya koyan nitel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.
3. Beklenti-değer kuramı temel alınarak gerçekleştirilen bu çalışma öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili değer algılarına ilişkin bir çerçeve sunmuştur. Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılacak nitel çalışmaların konuya farklı yorumlar getirebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularını öğretmede öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 28-43.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2. Baskı). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35(5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012a). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.700046>
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012b). Motivations to become vocational education and training educators: A person-oriented approach. *Vocations and Learning*, 5(3), 225-249. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.258>
- Deniz, S., Doğan, U., & 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. <https://doi.org/10.14686/buefad.335442>

- Deniz S., & Görgeç İ. (2019). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleki ve alan seçimine yönelik motivasyonel eğilimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(2), 329-339.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Dündar, Ş. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms*. USA: Merrill.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan Özaydın, T., Çavaş, P., & Arslan Cansever, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30. <https://doi.org/10.12984/egeefd.307303>
- Eren, A., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>
- Ergen, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nedenlerinin incelenmesi (Bayburt Eğitim Fakültesi Örneği). *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 62-74.
- Eroğlu, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Flores, I. M. (2015). Developing preservice teachers' self-efficacy through field-based science teaching practice with elementary students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-19.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643652>
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- İnan, C., & Erkuş, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 94-105. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.1454>
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. P., & Vidović, V. V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044>
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik alguları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2019). Eğitim fakültesi formasyon öğrencilerinin özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 353-375. <https://doi.org/10.9779/puje.2018.237>

- Kaldi, S., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Kılınç, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lee, J.-A., Kang, M. O., & Park, B. J. (2019). Factors influencing choosing teaching as a career: South Korean preservice teachers. *Asia Pacific Education Review*, 20(3), 467-488. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09579-z>
- Li, X., & Zhang, M. (2000). Effects of early field experiences on preservice teachers' efficacy beliefs. A pilot study. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282380>
- Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J.-L. (2018). Motivation to become a teacher: a Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804>
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 535-545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.008>
- Parsons, J. E., & Goff, S. B. (1980). Achievement motivation and values: An alternative perspective. L. J. Fyans (Ed.). *Achievement motivation: Recent trends in theory and research* içinde (s. 349-373). New York: Plenum.
- Paulick, I., Retelsdorf, J., & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.001>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2013). Motivation and classroom learning. W. M. Reynolds & G. E. Miller (Ed.). *Hands of psychology* içinde (s. 103-122). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Polat, S. (2014). Bir mesleğe/işe sahip olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelme nedenleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 128-144. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2740>
- Recepoğlu, S., & İbret, B. Ü. (2019). Mesleki özyeterliğe yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1091-1097. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3121>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>

- Rodriguez-Keyes, E., Schneider, D. A., & 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. <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.765841>
- Ryan, R. M., Bradshaw, E. L., & Deci, E. L. (2019). Motivation. R. J. Sternberg & W. E. Pickren (Ed.). *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology* içinde (s. 391-411). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Sözcü, U., Oğuz, S., & Aydınöz, D. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterlikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 155-178. <https://doi.org/10.14781/mcd.28062>
- Şahin, C., & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238.
- Tang, S. Y.F., Wong, A. K.Y., & Cheng, M. M.H. (2016). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 344-354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.001>
- Thomson, M. M., & 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. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424050>
- Torsney, B. M., Lombardi, D., & Ponnock, A. (2019). The role of values in pre-service teachers' intentions for professional engagement. *Educational Psychology*, 39(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1504892>
- Tünkler, V. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile değerlendirme öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 319-332.
- Uslu, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 651-668.
- Wang, W. (2018). *'I really like teaching, but...'* A mixed methods study exploring pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Glasgow, Scotland.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/bf02209024>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-p](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-p)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. W. Damon & R. M. Lerner (Ed.). *Child and adolescent development: An advanced course* içinde (s. 406-434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. W. Damon & N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology* içinde (s. 933-1002). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. F. Pajares & T. Urdan (Ed.). *Academic motivation of adolescents* içinde (s. 53-82). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T., & Şimşek, Ü. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya alanına yönelik öz-yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 43-49.

Extended Abstract

In this research, preservice social studies teachers' motivations to teaching was tried to with regard to their the reasons for choice of teaching, satisfaction with the decisions to become teacher, expectancy beliefs and task values toward teaching. In this research, phenomenology has been used as a qualitative research approach. This study was conducted with the participation of 10 preservice social studies teachers from social studies education at a faculty of education in a state university in Turkey. 6 of the participants were female and 4 of the participants were male. The interview form was used as data collection tool and the obtained data was analyzed using the descriptive analysis technique. According to the results of the research, it was seen that the socialization influences (prior teaching and learning experiences) were most influential among the reasons for preservice social studies teachers to choose teaching as a career, followed by intrinsic career value, social utility value (work with children and enhance social equity), fallback career and ability. In this study, fallback career has an important place in the opinions of preservice teachers. As a matter of fact, three of the preservice teachers stated that they chose teaching as a last-resort career. Only one of the preservice teachers with such an opinion said that she is pleased with this decision. When this situation is interpreted according to the results of the literature, which shows a negative relationship between satisfaction with choice and fallback career, it can be inferred that the initial motivation of choice of that preservice teacher changed over time. In addition, preservice teachers were asked to what extent they were satisfied with their decision to become a teacher, and it was determined that the majority of them were satisfied with their decision to become teacher. Another results of the study, it is concluded that the current expectancy beliefs of preservice teachers are not at the expected level. Preservice teachers reported that their expectancy beliefs for teaching were not at the expected level, but they believed that they would be an effective teacher in the future (high expectations of success). This can be interpreted as the preservice teachers' willingness and efforts to improve themselves with high expectation of success. Furthermore, the perceptions of value (intrinsic and utility value) of the teaching profession may be influential on such expectation of success. In addition, it has been determined that preservice teachers have intrinsic and utility value perceptions about the teaching profession. Preservice teachers expressed intrinsic value the most for the profession, followed by the utility value. Within the framework of intrinsic value, preservice teachers stated that teaching is a good profession and that they love teaching. Besides, preservice teachers stated that they can shape future of children and contribute to society through teaching. On the other hand, utility value of teaching has emerged in the views that teachers' working duration is not long and that they can allocate time for themselves. As a result, it was seen that the socialization influences were most influential among the reasons for preservice

social studies teachers to choose teaching as a career, followed by intrinsic career value, social utility value, fallback career and ability. It was determined that the majority of preservice teachers were satisfied with their decision to become teacher. Preservice teachers reported that their expectancy beliefs for teaching were not at the expected level, but their beliefs that they would be an effective teacher in the future. In addition, it was determined that preservice teachers have intrinsic and utility value perceptions about teaching profession. Preservice teachers expressed the most intrinsic value for the profession. Based on the results of this study, the following suggestions can be made: Further quantitative and qualitative studies can be conducted to examine the preservice social studies teachers' reasons for choosing teaching. It has been seen that the preservice social studies teachers' expectancy beliefs for teaching are not at the expected level, but they have high expectations of success that they will be effective teachers in the future. There is a need for qualitative research which should reveal the preservice social studies teachers' expectancy beliefs and expectations for success toward profession. This study, based on the expectancy-value theory, provides a framework for preservice teachers' perceptions of value about teaching. It is thought that qualitative studies with preservice teachers studying at different universities may bring different interpretations to the subject.

