

Pre-Service Teachers' Motivation to Teach: A Mixed-Method Study

Melih Dikmen¹

To cite this article:

Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 213-232. doi: 10.30900/kafkasegt.951038

Research article


Received: 11.06.2021

Accepted: 24.08.2021

Abstract

The aim of this study is to determine the teacher candidates' teaching motivation. In accordance with the nature of the study, the research was carried out according to the mixed method in which quantitative and qualitative data tools were used together. The research was carried out in an explanatory sequential design as a way of mixed methods. While the quantitative method of the research was designed according to the survey model, the phenomenology design was used in the qualitative method. While the quantitative dimension of the study was carried out with 329 pre-service teachers studying at the Education Faculty of a university in Turkey, the qualitative dimension was carried out with 15 pre-service teachers who were determined with the maximum sampling of diversity from this sample. The Teaching Motivation Scale, developed by Kauffman, Yılmaz-Soylu, and Duke (2011), adapted to Turkish by Güzel-Candan and Evin-Gencil (2015), was used to collect the quantitative data of the study. In addition, the personal information form developed by the researcher was used to collect the demographic characteristics of the participants in the study. In the qualitative part of the study, a semi-structured interview form was used to determine the factors affecting teacher candidates' teaching motivation. The quantitative findings of the study showed that teacher candidates' teaching motivation was at a high level. In addition, it was determined that teacher candidates' teaching motivations differed significantly according to their gender, the programs they studied, and the class level. The qualitative results of the study showed that the positive factors affecting the teaching motivation of the teacher candidates were more than the negative ones. In this regard, it can be said that the quantitative and qualitative findings overlap. Based on the findings of the study, some recommendations for future research were presented.

Keywords: Teaching motivation, higher education, mixed method

¹  Corresponding Author, Lecturer Doctor, melihdikmen@gmail.com, Firat University, Department of Informatics, Turkey.

Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonu: Bir Karma Yöntem Çalışması

Melih Dikmen¹

Atıf:

Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 213-232. doi: 10.30900/kafkasegt.951038

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi: 11.06.2021

Kabul Tarihi: 24.08.2021

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerini belirlemektir. Araştırma çalışmanın doğasına uygun olarak nicel ve nitel veri araçlarının birlikte kullanıldığı karma yöntemde yürütülmüştür. Araştırma, karma tasarımlardan açıklayıcı sıralı desen dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntem tarama modelinde tasarlanırken, nitel yöntemde olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu Türkiye'deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 329 öğretmen adayı üzerinde yürütülürken, nitel boyutu bu örneklemden maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiş 15 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen Güzel-Candan ve Evin-Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretme Motivasyonu Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını etkileyen etmeleri belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programlara ve sınıf düzeyine göre öğretme motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçları ise öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını etkileyen olumlu etmenlerin olumsuzlara göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda nicel ve nitel bulguların birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Çalışmanın bulgularından hareketle, gelecekteki araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretme motivasyonu, yükseköğretim, karma yöntem

¹  Sorumlu Yazar, Öğretim Görevlisi Doktor, melihdikmen@gmail.com, Fırat Üniversitesi, Enformatik Bölümü, Türkiye

Giriş

Motivasyon insanları bir davranışı sergilemek üzere harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Sinclair, 2008). Terimsel olarak motivasyon, davranışın yönünü yoğunluğunu ve kalıcılığını ifade etmek için ortaya konulan psikolojik bir yapıdır (Heckhausen ve Heckhausen, 2008). Ayrıca motivasyonun belirli hedeflere ulaşabilmek için bireyleri hem duygusal hem de davranışsal olarak hareket ettiren enerji olarak da tanımlandığı söylenebilir (Irnidayanti, Maulana, Helms-Lorenz ve Fadhilah, 2020). Öğretme motivasyonu ise en kısa tanımıyla etkili bir öğretim için istekli olmaktır (Michaelowa, 2002). Öğretmenlik eğitimine başlamada ya da yeni bir kariyer edinmede motivasyonun önemli bir psikolojik unsur olduğu birçok araştırmada (Ayık ve Ataş, 2014; Demiröz ve Yeşilyurt, 2012; Ölçü-Dinçer, 2020) belirtilmektedir. Bununla birlikte Kaya (2001) motivasyonun öğrenme sürecinde etkili bir değişken olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda (Akan, 2012; Murphy ve Alexander, 2000) motivasyon ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretme motivasyonunun sınıflandırılması ile ilgili çalışmalarda; içsel, dışsal ve özgeci amaçlarla ilgili motivasyonların yer aldığı görülmektedir (Kyriacou ve Kunc, 2007; Mansfield, Wosnitza ve Beltman, 2012; Roness, 2011; Watt ve Richardson, 2012). Özgeci motivasyon öğretmenliğin asil bir meslek olduğuna ilişkin inanç ve öğrencilere yardım etme isteği gibi faktörlerden beslenirken, içsel motivasyon öğretmekten zevk alma durumuyla ilgilidir. Dışsal motivasyon ise kariyer beklentisi, ödül veya kâr elde etmek gibi yapıları içerir (Thomson ve Palermo, 2014). Roness'e (2011) göre öğretmenlerin öğretim etkinliklerinden doyum alması ve öğretmekten mutluluk duyması içsel motivasyonla ilişkiliyken, somut bir fayda sağlaması, maaş alması ve tatil kazanması dışsal motivasyonla ilişkilidir. Dahası öğretme eyleminin sosyal olarak değerli görülmesi, bireylerin gelişiminde rol alması ise özgeci motivasyonun gelişmişliğinin göstergesi olarak yorumlanmıştır. Ryan ve Deci (2017) ise motivasyonu öz-belirleme teorisi (self-determination theory) ile açıklamıştır. Bu teoriye göre motivasyonun farklı türleri bulunmaktadır. İçsel motivasyon, motivasyonun en özerk şeklidir ve birey kendi isteğiyle yaptığı bir etkinlikten tatmin olduğunda ortaya çıkmaktadır. Sinclair (2008) içsel motivasyon kaynaklarını; çocuklarla çalışma, entelektüel uyarım, fedakârlık, yetki ve liderlik, öz-değerlendirme, kişisel ve mesleki gelişim şeklinde sınıflarken, dışsal motivasyon kaynaklarını; kariyer değişimi, çalışma ortamı, okul iklimi, yaşam uyumu, çevresel etki ve öğretimin doğası olarak sınıflamıştır. Bireylere öğretmen olma düşüncesinin kazandırılmasında içsel motivasyon kaynaklarının dışsal motivasyon kaynaklarına oranla daha ağır bastığı belirtilmektedir (Sinclair, 2008). Bununla birlikte öğretmen adaylarının içsel motivasyonu meslek ve uzmanlık alanı seçimlerinde yüksek düzeyde etkiye sahipken dışsal motivasyonun orta düzeyde etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Ekinci, 2017; Gök ve Atalay-Kabasakal, 2019). Bu bağlamda öğretme motivasyonu açısından içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının etkili olduğu alanyazındaki çalışmaların ortak bulgusudur.

Öğretmenlerin öğretme motivasyonları öğretme ile ilgili sahip oldukları yetiler kadar önemlidir. Yapılan araştırmalar (İhtiyaroğlu, 2017; Gün ve Turabik, 2019) öğretme motivasyonunu etkileyen birçok faktör olduğunu göstermektedir. Bunlardan biri okul iklimidir (Pretorius ve De Villiers, 2009; Utomo, Suminar ve Hamidah, 2019; Wei, 2012; Werang, 2018). Kocabaş'a (2009) göre olumlu okul iklimi oluşturmak, öğretmenleri öğretim etkinliklerinde öz gelişimlerini sağlamaları konusunda motive eder. Bununla birlikte kişisel başarı, daha az tükenmişlik ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik özerk motivasyonlarını teşvik etme gibi öğretim davranışları da öğretme motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan (2007). Dahası öğretmenlerin öğretme motivasyonu ile kişisel ve mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan deneysel çalışmalarda (Sinclair, 2008) sınıf yetkinliğine odaklandıkları görülmektedir. Butler (2007), Carson ve Chase (2009) öğretme yeteneklerini geliştirmenin, sınıf ortamında farklı öğretim etkinlikleri düzenlemenin, öğretme motivasyonu ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Fernet, Senecal, Guay, Marsh ve Dowson (2008) öğretmenlerin öğretmeye yönelik içsel motivasyonlarıyla öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmektedir. Bununla birlikte dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının okul ikliminden, benlik anlayışından ve temel psikolojik ihtiyaçlardan da etkilendiği araştırmalardan elde edilen bir diğer bulgulardır (Utomo vd., 2019). Bu doğrultuda öğretme motivasyonunun içsel ve dışsal birçok faktörden beslendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmeye ilişkin sahip oldukları motivasyon duygusu gerek öğretim etkinliklerine katılırken gerekse öğrencilerle etkileşimde bulunurken psikolojik ihtiyaçların tatmin

edilmesini sağlamaktadır (Reeve ve Su, 2014). Bu nedenle öğrencilere daha etkili bir öğrenme ortamı sunulması açısından öğretmenlerin öğretme motivasyonunun son derece önemli olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda (Gagne ve Deci, 2005) bireylerin motivasyonunun artması için en önemli besinin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun aksine bazı araştırmalarda (Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke, 2011) ise sadece psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının yeterli olmadığı savunulmaktadır. Özellikle içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öğretirken temel psikolojik ihtiyaçlarının da karşılandığı belirtilmektedir. Stupnisky, BrckaLorenz, Yuhua ve Guay (2018) öğretme motivasyonunu, fakültelerdeki en etkili öğretim uygulamalarını göz önünde bulundurarak öz-belirleme teorisini (self-determination theory) temele alan bir model dâhilinde açıklamaktadırlar. Bu modelde özerklik, yeterlilik ve ilgililik gibi temel psikolojik ihtiyaçların motivasyonu, motivasyonun da (özerk, içe dönük ve dışsal) öğretimde etkililik, üst düzey öğrenme, yansıtıcı ve bütünleştirici düşünme, işbirlikçi öğrenme gibi en etkili öğretim uygulamalarını etkilediği belirtilmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar (Cao, Shang ve Meng, 2020) öğretme motivasyonunun, öğretmen öz-yeterliği ile yenilikçi öğretim anlayışı arasında bir neden sonuç ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Cao vd. (2020) öğretmenlerin öz-yeterliklerinin öğretme motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini, öğretme motivasyonunun da yenilikçi öğretim anlayışına olumlu katkı sunduğunu rapor etmişlerdir. Buradan hareketle öğretmeye motive olmuş öğretmenlerin eğitim kalitesini artıracığı belirtilmektedir (İrnidayanti vd., 2020). Nitekim Esdar, Gorges ve Wild (2016) üniversitelerde görev yapan akademik personelin kendi kendilerine algıladıkları (self-determined) öğretme motivasyonlarının öğretim kalitesini artırmada ve yeni yaklaşımları ortaya çıkarmada etkili olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının mesleklerine karşı tutumlarını (Ayık ve Ataş, 2014) ve benlik saygılarını (Gün ve Turabik, 2019) etkilediği rapor edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının yüksek tutulması eğitim ve öğretim ortamlarının iyileştirilmesi açısından etkili olabilir.

Öğretme motivasyonu, öğretme sürecinin etkililiği ve verimliliği açısından önemli bir faktördür (Gün ve Turabik, 2019). Bu nedenle öğretme motivasyonu ile ilgili yapılacak araştırmalar öğretimin kalitesinin artırılması açısından etkili olabilir. Alanyazın incelendiğinde öğretme motivasyonu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya (Dörnyei ve Ushioda, 2021; Gün ve Turabik, 2019; Güzel-Candan ve Evin-Gencel, 2015; İhtiyaroğlu, 2017; Kauffman vd., 2011) rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları (İhtiyaroğlu, 2017; Gün & Turabik, 2019) nicel yöntem kullanılarak desenlendiği, bazılarının ise (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım & Yalçın, 2013) nitel yöntem kullanılarak yürütüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte alanyazında öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını incelemek amacıyla karma yöntemin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Nitekim Gültekin, Bayır ve Yaşar (2020) nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması olarak tanımladığı karma yöntemin her iki araştırma yönteminin eksik taraflarının tamamlanması açısından en iyi yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada karma yöntem kullanılarak, öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeyleri ve etkili olabilecek değişkenler nicel yöntemle incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların açıklanmasında nitel yöntemlere başvurulacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve öğretme motivasyonlarının beslendiği kaynakların ortaya çıkarılması açısından alanyazına katkı sunabilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri program türüne ve sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel ve nitel veri araçlarının birlikte kullanıldığı karma modelde tasarlanmıştır. Karma model nicel ve nitel verilerin birlikte elde edilmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Araştırma, karma tasarımlardan açılımlı sıralı desen çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Açılımlı sıralı desende ilk olarak nicel veriler toplanır ve çözümlenir. Daha sonra nitel veriler toplanarak çözümlenir. Bu desende nicel sonuçların açıklanmasında nitel yöntemler

kullanılmaktadır (Gültekin, Bayır ve Yaşar, 2020). Creswell ve Plano-Clark (2018) açımlayıcı sıralı desen kullanımının nicel araştırmanın doğasına uygun olduğunu belirterek; nitel veriler kodlanırken nelere odaklanılacağını ve nicel sonuçların değerlendirilmesinde nitel bulguların sürece nasıl yön vereceğinin belirlenmesinin önem teşkil ettiğini belirtmektedir. Bu araştırmada nicel yöntemle öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu düzeylerinin incelenmesinin yanı sıra bazı demografik özelliklerin öğretim motivasyonu açısından etkili olup olmadığı değerlendirilecektir. Nicel yöntemden elde edilen bulguların daha iyi açıklanması ve öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu düzeylerini olumlu ve olumsuz olarak etkileyen etmenlerin belirlenmesinde nitel yöntemden elde edilen bulgulardan yararlanılacaktır. Araştırmadaki nicel yöntem, tarama modelinde tasarlanmış ve katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre öğretim motivasyonları incelenmiştir. Tarama modeli doğada var olan durum veya olayların olağan haliyle ortaya çıkarılması amacıyla kullanılır (Tuncer, 2020). Araştırmanın nitel kısmı ise olgubilim (fenomoloji) olarak desenlenmiştir. Bu desen, bireylerin deneyimlerinden yararlanarak davranışlarının ve inançlarının ne olduğunun belirlenmesi amacıyla kullanılır (Gündoğdu ve Eken, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırma Türkiye’deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu 329 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	İstatistikler
Cinsiyet	Erkek= 132 (%40.1), Kadın= 197 (%59.9)
Yaş	18-27 yaş aralığı; yaş ortalaması= 23.04, ss= 2.89
Sınıf düzeyi	1. sınıf= 44, 2. sınıf= 105, 3. sınıf=143, 4. sınıf= 37
Öğrenim görülen program	Beden Eğitimi Öğretmenliği= 103 (%31.3) Coğrafya Öğretmenliği= 32 (%9.7) Fen Bilgisi Öğretmenliği= 48 (%14.6) Tarih Öğretmenliği= 37 (11.2) Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği= 36 (%10.9) Türkçe Öğretmenliği= 31 (%9.4) Okul Öncesi Öğretmenliği= 42 (%12.8)

Tablo 1’de görüldüğü üzere nicel yöntemin yürütüldüğü boyuta katılan öğretmen adaylarının 132’si (%40.1) erkek ve 197’si (%59.9) kadındır. Araştırmaya tüm sınıf düzeylerinden öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 103’ü Beden Eğitimi Öğretmenliği (%31.3), 32’si (%9.7) Coğrafya Öğretmenliği, 48’i (%14.6) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 37’si (%11.2) Tarih Öğretmenliği, 31’i (%9.4) Türkçe Öğretmenliği, 42’si (%12.8) Okul Öncesi Öğretmenliği ve 36’sı (%10.9) Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği programında öğrenim görmektedirler.

Araştırmanın nitel boyutu ise çalışma grubundaki öğretmen adaylarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlik örneklemesine göre seçilen 15 kişi üzerinde yürütülmüştür. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde görece olarak küçük bir örneklem oluşturularak, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin sağlanması amaçlanmaktadır (Yazar ve Keskin, 2020). Mevcut araştırmada cinsiyet farklılıkları, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program açısından maksimum çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırmadaki katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Bölüm
K1	Kadın	Türkçe Öğretmenliği
K2	Kadın	Beden Eğitimi Öğretmenliği
K3	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği
K4	Erkek	Coğrafya Öğretmenliği
K5	Erkek	Coğrafya Öğretmenliği
K6	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği
K7	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği
K8	Erkek	Tarih Öğretmenliği
K9	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmenliği
K10	Erkek	Tarih Öğretmenliği
K11	Kadın	Türkçe Öğretmenliği
K12	Kadın	Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği
K13	Kadın	Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği
K14	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği
K15	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarından 7’si kadın, 8’i ise erkektir. Ayrıca katılımcıların 3’ü birinci sınıfta, 4’ü ikinci sınıfta, 5’i üçüncü sınıfta ve 3’ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların 2’si Beden Eğitimi Öğretmenliği, 2’si Coğrafya Öğretmenliği, 3’ü Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2’si Okul Öncesi Öğretmenliği, 2’si Tarih Öğretmenliği, 2’si Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği ve 2’si Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırma iki farklı veri toplama sürecini içermektedir. Ayrıca araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kauffman vd. (2011) tarafından geliştirilmiş olup, Güzel-Candan ve Evin-Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 madde 6’lı likert tipte ve 2 faktörden (içsel ve dışsal motivasyon) oluşmaktadır. İçsel motivasyon boyutu 7 maddeden oluşurken, dışsal motivasyon boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 72’dir. Güzel-Candan ve Evin-Gencil’in (2015) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .92 olarak hesapladığı görülmüştür. Bu araştırmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .88 olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında ayrıca öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program) belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme protokolü ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü önceden hazırlamaktadır. Ayrıca araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve daha fazla ayrıntı vermesini sağlayabilir (Ekiz, 2003). Yarı yapılandırılmış görüşme protokolünde yer alan soru araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulgular ile alanyazın taraması sonucunda hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan soru üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda soru sayısının yeterliği ve sorunun daha anlaşılır olacak şekilde yeniden düzenlenmesi sağlanarak kapsam geçerliği yapılmıştır. Bu aşamadan sonra hazırlanan veri toplama aracı üç öğrenciye uygulanarak sorunun doğru anlaşılıp anlaşılmadığı tespit edilmiş ve güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarına etki eden etmelerin belirlenmesi amacıyla katılımcılara “Öğretme motivasyonunuzu etkileyen etmenler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılara çalışmanın önemi ifade edilmiş, verdikleri bilgilerin araştırma dışında kullanılmayacağı vb. bilgiler aktarılmıştır. Katılımcıların bazı görüşleri bulgular

içerisinde orijinal ifadeleriyle yer almıştır. Böylece araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında tek bir sorunun sorulması yanıtları karşılaştırılabilir ve temalandırma olasılığını artırmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 235). Katılımcılara, görüşmeler sonunda gizlilik ilkesine bağlı kalınarak hareket edileceği açıklanmıştır. Her bir katılımcıyla bireysel olarak görüşülerek nitel araştırma sorusu yöneltilmiş ve yanıtlar alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 4-8 dakika sürmüştür.

Verilerin Toplama Süreci

Araştırmanın nicel ve nitel verileri derslerin uzaktan eğitim yoluyla yapılması nedeniyle sanal ortam üzerinden toplanmıştır. Nicel veriler için Google Formlar kullanılarak öğrencilere bağlantı adresi gönderilmiş olup, araştırmanın amacı ve etik ilkeler hakkında bilgi verildikten sonra katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katılmaları istenmiştir. Araştırmanın nitel kısmındaki görüşmeler sanal ortamda ücretsiz erişime açık uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesine başlamadan önce geçersiz veya eksik verilerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra veriler normal dağılım ve doğrusallık açısından değerlendirilmiştir. Değişkenler için çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1.5 arasındadır. Bu nedenle, verilerin tek değişkenli normalliği sağladığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Verilerin normal dağılım gösterdiğinin belirlenmesi sonucunda ikili karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA analizinin sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmadaki nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi ve açık kodlama yöntemi (open-coding method) kullanılmıştır. İçerik analizi, “birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilmesi ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanması” olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu bağlamda veriler bilgisayar ortamına aktarılarak ve metinler birçok kez okunarak gerekli temalar, kategoriler ve kodlamalar oluşturulmuştur. Kodların ortak noktaları olumlu ve olumsuz olarak adlandırılmasıyla kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Araştırmada bazı katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Katılımcıların gizliliği için her katılımcıya bir kod verilmiştir (K1, K2). Alıntılar bu kodlamalarla yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar biri aynı üniversiteden diğerleri farklı üniversiteden olmak üzere Türkçe eğitimi alanındaki üç uzman tarafından incelenmiş ve fikir birliğine varılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği için Krippendorff’un (2011, s. 1) kodlayıcı güvenilirliği formülü (Kodlayıcı güvenilirliği= (Uzlaşılan kodlama sayısı)/(Tüm kodlama sayısı) kullanılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği .86 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular nicel boyutta elde edilen bulgular ve nitel boyutta elde edilen bulgular olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

Nicel Boyutta İlişkin Bulgular

Nicel boyutta ilk olarak öğretme motivasyonu ölçeğine ilişkin tanılayıcı istatistikler incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarına İlişkin Tanılayıcı İstatistik Sonuçları

	N	Ort.	ss
Öğretme Motivasyonu	329	44.54	14.07
İçsel Motivasyon	329	26.74	8.57
Dışsal Motivasyon	329	17.80	6.21

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarına ilişkin ortalamalarının—(44.54 \pm 14.07), içsel motivasyonlarının (26.74 \pm 8.57) ve dışsal motivasyonlarının (17.80 \pm 6.21) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın incelenen bir diğer durum öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasıdır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Motivasyonlarının İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	p
Öğretim Motivasyonu	Kadın	197	43.26	13.53	-2.025	.044*
	Erkek	132	46.45	14.68		
İçsel Motivasyon	Kadın	197	26.18	8.17	-1.431	.153
	Erkek	132	27.56	9.12		
Dışsal Motivasyon	Kadın	197	17.08	6.17	-2.614	.009*
	Erkek	132	18.89	6.14		

*p< .05

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretim motivasyonları istatistiksel olarak erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır (p< .05). Ayrıca içsel motivasyon alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülürken (p> .05) dışsal motivasyonda erkeklerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (p< .05). Bu doğrultuda öğretim motivasyonu açısından cinsiyetin anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre öğretim motivasyonlarını incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrenim Görülen Programlara Göre Öğretim Motivasyonunun Karşılaştırılması

	Öğrenim Görülen Program	N	Ort.	ss	F	p	Farklılık
Öğretim Motivasyonu	1: Beden Eğitimi Öğretmenliği	103	51.18	13.28	22.053	.000	1>2, 1>3, 1>4, 1>5, 1>6, 2<6, 3<6, 4<6, 5<6
	2: Coğrafya Öğretmenliği	32	37.53	11.20			
	3: Fen Bilgisi Öğretmenliği	48	35.27	11.68			
	4: Tarih Öğretmenliği	37	36.57	10.25			
	5: Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	36	42.08	11.33			
	6: Türkçe Öğretmenliği	31	40.71	10.50			
	7: Okul Öncesi Öğretmenliği	42	56.12	12.22			
İçsel Motivasyon	1: Beden Eğitimi Öğretmenliği	103	29.88	8.41	17.698	.000	1>2, 1>3, 1>4, 2<6, 3<6, 4<6, 5<6
	2: Coğrafya Öğretmenliği	32	23.38	7.46			
	3: Fen Bilgisi Öğretmenliği	48	20.65	6.96			
	4: Tarih Öğretmenliği	37	22.78	6.76			
	5: Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	36	26.28	7.69			
	6: Türkçe Öğretmenliği	31	24.81	6.34			
	7: Okul Öncesi Öğretmenliği	42	33.83	6.98			
Dışsal Motivasyon	1: Beden Eğitimi Öğretmenliği	103	21.30	5.52	23.614	.000	1>2, 1>3, 1>4, 1>5, 1>6, 2<6, 3<6, 4<6, 5<6
	2: Coğrafya Öğretmenliği	32	14.16	4.33			
	3: Fen Bilgisi Öğretmenliği	48	14.63	5.36			
	4: Tarih Öğretmenliği	37	13.78	4.54			
	5: Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	36	15.81	4.88			
	6: Türkçe Öğretmenliği	31	15.90	4.96			
	7: Okul Öncesi Öğretmenliği	42	22.29	5.93			

Tablo 5'te öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının öğrenim gördükleri programlara göre karşılaştırıldığında ölçeğin tamamı, içsel ve dışsal alt boyutu açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p< .05) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Bulgular en yüksek öğretim motivasyonunun Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Okul öncesi Öğretmenliği programlarında olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer durum öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öğretim motivasyonlarının karşılaştırılmasıdır. Bu duruma yönelik yapılan analizin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	ss	F	p	Farklılık
Öğretme Motivasyonu	1. sınıf	44	52.95	14.98	28.682	.000	1>2, 1>3, 4>2, 4>3
	2. sınıf	105	42.21	12.36			
	3. sınıf	143	40.08	12.66			
	4. sınıf	37	58.35	9.17			
İçsel Motivasyon	1. sınıf	44	30.52	9.18	22.312	.000	1>2, 1>3, 4>2, 4>3
	2. sınıf	105	25.40	7.81			
	3. sınıf	143	24.41	8.03			
	4. sınıf	37	35.00	4.90			
Dışsal Motivasyon	1. sınıf	44	22.43	6.36	31.268	.000	1>2, 1>3, 4>2, 4>3
	2. sınıf	105	16.81	5.36			
	3. sınıf	143	15.67	5.38			
	4. sınıf	37	23.35	5.23			

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öğretme motivasyonları ölçeğinin tamamı ve içsel ve dışsal motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Yapılan post hoc analizlerinden Tukey testi sonucuna göre birinci sınıf ile ikinci ve üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılığın birinci sınıftakilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dördüncü sınıf ile ikinci ve ikinci ile üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılığın dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda en yüksek öğretme motivasyonunun birinci sınıf ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarında olduğu söylenebilir.

Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarına “Öğretme motivasyonunuzu etkileyen etmenler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Nitel bulguların nicel sonuçlarla uyumlu olarak içsel ve dışsal motivasyon başlıklarıyla iki temadan oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretme motivasyonunu etkileyen etmenlere ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarını Etkileyen Etmenlerin Temalara Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Alt kategoriler	Katılımcılar		
İçsel Motivasyon	Olumlu	Faydalı olma isteği	K5, K11		
		Mesleğini sevmesi	K3, K6, K7, K8, K10, K14, K15		
		Öğretme isteği	K5, K6, K8, K9, K13, K15		
		Branşını sevmesi	K2, K3, K5, K9, K14		
		Tatmin hissi	K1		
		Mesleğine ilgisi	K4, K5, K8		
		Öğrenci sevgisi	K1, K3, K9, K12, K15		
		Merak duygusu	K4,		
		Üretmeyi sevmesi	K10		
		Paylaşma isteği	K1, K12		
		Kişisel gelişimin sağlanması	K3, K15		
		Olumsuz	Olumsuz	Kişisel sorunlar	K3
				Önemsizlik hissi	K7
				Zaman esnekliği	K5
Olumlu	Olumlu	Saygı görme	K3		
		Olumlu okul iklimi	K11		
		Öğrencilerin derse olan ilgisi	K4, K11		
		Ekonomik sorunlar	K3, K6, K7, K8, K9, K10, K14		
Dışsal Motivasyon	Olumsuz	Kötü çalışma koşulları	K7, K8, K9, K12, K15		
		Fırsat eşitsizliği	K11		
		Okul imkânının yetersizliği	K5		
		Öğrenci isteksizliği	K1, K4, K10		
		İdari baskısı	K2, K8, K12, K13		
		Öğretmenlerin değerinin bilinmemesi	K1, K6		

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının içsel motivasyonları faydalı olma isteği (f=2), mesleğini sevmesi (f=7), öğretme isteği (f=6), branşını sevmesi (f=5), tatmin hissi (f=1), mesleğine ilgisi (f=2), öğrenci sevgisi (f=5), merak duygusu (f=1), üretmeyi sevmesi (f=1), paylaşma isteği (f=2) ve kişisel gelişimin sağlanması (f=2) gibi etmenlerden olumlu yönde etkilenirken, kişisel sorunlardan (f=1) olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarını çoğunlukla mesleği sevmesi ve öğretme isteğinin etkilediği söylenebilir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda içsel motivasyonu olumsuz yönde etkileyen az sayıda etmen olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmen adaylarının dışsal motivasyonları önemsenme hissi (f=1), zaman esnekliği (f=1), saygı görme (f=1), olumlu okul iklimi (f=1) ve öğrencilerin derse olan ilgisi (f=1) gibi etmenlerden olumlu yönde etkilenirken, ekonomik sorunlar (f=7), kötü çalışma koşulları (f=5), fırsat eşitsizliği (f=1), okul imkânının yetersizliği (f=1), öğrenci isteksizliği (f=3), idari baskısı (f=4) ve öğretmenlerin değerinin bilinmemesi (f=2) gibi etmenlerden olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının dışsal motivasyonlarını en fazla olumlu yönde etkileyen etmenin öğrencilerin derse olan ilgisi olduğu görülürken, ekonomik sorunların ise en fazla olumsuz yönde etkileyen faktörlerin başında geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının (K5, K6, K10, K12) öğretme motivasyonlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K5: “Öğretmenlik mesleğine duyduğum ilgi, bildiklerimi öğretme isteğiyle beraber topluma faydalı olma isteği benim öğretme motivasyonumu etkiler. Bununla birlikte çalışacağım okulun kırsal bir bölge de olabileceği ihtimaline göre imkânların yetersiz olması öğretme motivasyonumu etkileyebilir. Örneğin bazı coğrafi konuları arazi gezileriyle işlemek isterim. Okulun bu gezi için kaynaklarının olması önemlidir.”

K6: “Mesleğe duyduğum sevgi ve öğrencilere yeni bilgiler öğretmenin mutlu etmesi öğretme motivasyonumu artırır. Bununla birlikte bazı durumların öğretme motivasyonum açısından zararlı olabileceğini düşünüyorum. Örneğin ekonomik etkenler ve yeterince mesleğe verilmeyen değer benim öğretme motivasyonumu düşürebilir.”

K10: “Öğrencilerin isteksiz olmaları ve ekonomik nedenler öğretme motivasyonumu olumsuz etkileyebilir. Öğretme motivasyonumun artması için olumsuz durumların giderilmesi çok önemlidir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini çok sevmem ve bir şeyler üretme isteğim bence öğretme motivasyonum açısından önemlidir.”

K12: “Çalışma koşulları veya okul yönetiminin baskısı öğretme şevkimi kırabilir. Etrafımdaki atanmış öğretmen arkadaşlarımdan hep bu gibi olumsuz söylemler duymam nedeniyle açıkçası endişeleniyorum. Bu durum öğretmenin motivasyonunu azaltır. Motivasyonun artması için çalışma koşulları son derece önemlidir. Tabii ki sadece olumsuz yönlere de bakmamak lazım bir şeyleri paylaşma isteğim ve öğrencileri çok sevmem her şeye rağmen öğretme motivasyonumu artıracaktır.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmayla öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle göre yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmadaki nicel bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Benzer biçimde araştırmanın nitel boyutunda da öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen on altı farklı etmen olduğu belirlenirken, olumsuz yönde etkileyen sekiz etmenin olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının yüksek olduğuna yönelik bir kanıt olarak görülebilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular literatürdeki bazı araştırmaların sonuçlarıyla (Ayık ve Ataş, 2014; Güzel-Candan ve Evin-Gencel, 2015; İhtiyaroğlu, 2017) tutarlıdır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgularda öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak araştırmanın nitel boyutunda da öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen on altı farklı etmen olduğu belirlenirken, dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen beş farklı etmenin olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretme motivasyonu açısından içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda (Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012; Watt ve Richardson, 2007) mevcut çalışmanın bulgularına benzer olarak öğretmen adaylarının içsel motivasyon kaynaklarını daha

fazla önemsedikleri, maaş ve yüksek statü gibi dışsal motivasyon kaynaklarını ise daha az önemsendikleri rapor edilmektedir. Nitekim Kaya, Yıldız ve Yıldız (2013) öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek çıkmasını öğretmenlik mesleğinin maddi kaygılardan uzak, manevi boyutu yüksek bir meslek olmasına dayandırmışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının dışsal faktörlerden bağımsız olarak kendi kendini motive etme düzeylerinin yüksek olduğu ve bu durumun öğretme motivasyonlarını artırdığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretme motivasyonlarının erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca bulgular erkeklerin içsel ve dışsal motivasyonlarının da kadınlara göre daha yüksek olduğu yönündedir. Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçları daha iyi yorumlamak amacıyla nitel bulgular incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının (K4, K5, K6, K8, K9, K10, K15) kadınlara göre içsel motivasyon etmenlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışanların motivasyonu üzerinde içsel ve dışsal motivasyon araçlarının etkisini değerlendiren Herzberg'in (1959) çift faktör teorisine göre içsel motivasyon çalışanın motivasyonunu artırırken, dışsal motivasyon iş tatminsizliğini gidermekle ilişkilendirilmiştir. Bu teoriye göre, yalnızca içsel faktörler bireye yüksek düzeyde motivasyon sağlar. Dışsal motivasyon ise çalışanı motive etmez fakat motive olması için uygun koşullar oluşturur (Mahaney ve Lederer, 2006) Bu açıdan nitel bulgularda erkek öğretmen adaylarının içsel motivasyonunu etkileyen daha fazla etmenin olması öğretme motivasyonlarının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Bu doğrultuda araştırmadaki nicel bulguların nitel sonuçlarla desteklendiği görüldüğü gibi elde edilen sonuçların da alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bir diğer sonuç, beden eğitimi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının diğer programlardaki öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Alanyazında branşa veya öğrenim görülen program türüne göre öğretme motivasyonunu inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat Şahin (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine pozitif bir bakış açısıyla yaklaştıkları, mesleklerine değer verdikleri, sevdikleri mesleklerini icra ederken zevk aldıkları, mesleklerinde başarılı olabilmek için sürekli kendilerini yenilemeye çalıştıkları belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine ilişkin benzer bulgulara Yalçın ve Korkmaz'ın (2013) araştırmasında da rastlanılmaktadır. Bununla birlikte Yıldız, Efek ve Özbar'ın (2020) yaptığı araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim göre öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularında beden eğitimi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının (K2, K3, K9 ve K14) öğretme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen faktörler arasında öğrenim gördükleri branşını sevmelerinin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branşı sevmelerinin öğretme motivasyonunu artırabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre öğretme motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılaşmasıdır. Sonuçlar birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının daha yüksek olduğu yönündedir. Alanyazında öğretme motivasyonunun sınıf düzeyine göre incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte Gençay ve Gençay (2007) tarafından yapılan çalışmada birinci sınıfların motivasyonlarının (dışsal motivasyon) yüksek olduğu belirlenirken, Turhan ve Ağaoğlu'nun (2011) yaptığı araştırmada ise dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının üniversiteye başlarken öğretme motivasyonlarının yüksek olması üniversite hayallerinin gerçekleşmesinden kaynaklanmış olabilir. Sonraki yıllarda öğretme motivasyonlarının azalmış olsa da son sınıfta tekrardan artması mezun olma ve göreve başlama heyecanı nedeniyle arttığı düşünülmektedir. Nitekim Eymur ve Geban (2011) tarafından yapılan çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin daha hevesli ve heyecanlı olmaları nedeniyle daha yüksek motivasyona sahip olduklarını belirtilmiştir. Bununla birlikte Ozan ve Bektaş (2011) birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleğine ilişkin motivasyonlarının benzer düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun bir nedeni olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olumlu motivasyonla başlamaları ve öğretmenlik mesleğini daha fazla tanımaları ile birlikte motivasyonlarının son sınıfta da ilk günkü gibi olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda literatürdeki bulgular araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırmadaki nicel bulguların nitel sonuçlarla desteklediği belirlenmiş olup; öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının içsel ve dışsal motivasyondan etkilendiği söylenebilir. Ada ve diğerleri (2013) tarafından öğretmenlerin motivasyon etkenlerinin incelendiği nitel araştırmada, öğretmenleri motive eden ve onların motivasyonunu bozan iç ve dış motivasyon kaynaklarının olduğunun belirlenmesi mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yapılan bu araştırmayla öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının faydalı olma isteği, mesleğini sevmesi, öğretim isteği, branşını sevmesi, tatmin hissi, mesleğine ilgisi, öğrenci sevgisi, merak duygusu, üretmeyi sevmesi, paylaşma isteği ve kişisel gelişimin sağlanmasından olumlu yönde etkilediği belirlenirken, kişisel sorunlardan olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının içsel motivasyonunu en fazla olumlu etkileyen etmenlerin başında mesleğini sevmek ve öğretim isteğinin geldiğini göstermektedir. Doğan ve Bayrak'ın (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı odak grup görüşmesinden elde ettiği bulgulara göre de öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin başında meslek sevgisi gelmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının içsel motivasyonunu etkileyen en önemli etmenin mesleki sevgi olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın bulguları alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir. Mevcut araştırmada önemsenme hissi, zaman esnekliği, saygı görme, olumlu okul iklimi ve öğrencilerin derse olan ilgisi öğretmen adaylarının dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın ekonomik sorunlar, kötü çalışma koşulları, fırsat eşitsizliği, okul imkânının yetersizliği, öğrenci isteksizliği, idari baskısı ve öğretmenlerin değerinin bilinmemesi gibi etmenler ise dışsal motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. Dışsal motivasyona ilişkin elde edilen bu sonuç alanyazındaki araştırmalarla (Sağlam, 2007) örtüşmektedir. Ayrıca sonuçlar içsel motivasyonu olumlu yönde etkileyen etmenlerin dışsal motivasyona göre belirgin bir şekilde fazla olduğunu göstermektedir. Lin, McKeachie ve Kim (2003) yüksek düzeydeki içsel motivasyonun başarıyla doğrusal bir ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın nitel bulgularına dayanarak öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen pek çok etmenin bulunmasının öğretim motivasyonunun da yüksek olmasına katkı sağladığı söylenebilir. Bu yorum mevcut araştırmanın nicel sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarına ilişkin nicel boyutta belirlenen bulguların nitel boyutla uyumlu olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet öğretim motivasyonu açısından etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalar kadın öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarını etkileyen faktörleri inceleyerek mevcut araştırmada erkekler lehine elde edilen bulgu farklılıklarının nedenlerine odaklanabilir. Bununla birlikte araştırmacılara öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmasına neden olan etmenleri incelemesi önerilebilir. Ayrıca sınıf düzeyine göre öğretim motivasyonunun değişmesi ilginç bir bulgudur. Bu durumun nedenlerine ilişkin gelecekte yapılacak araştırmaların tüm sınıf kademelerindeki öğretmen adaylarıyla gözlem ve odak grup görüşmesi gibi farklı nitel veri toplama yöntemlerini kullanmaları önerilir. Dahası bu araştırma kesitsel bir yapıdan oluşmaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmadan elde edilen bulguların boylamsal çalışmalarla değerlendirilmesi önerilebilir. Son olarak mevcut araştırmada öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin önlenmesi amacıyla yapılabilecek faaliyetlerin belirlenmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının belirlenmesi ve motivasyonlarına etki eden faktörlerin ortaya çıkarılması ve olumsuz etmenleri en aza indirmek amacıyla gelecekte yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etięi Yönergesi’’ kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etięine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerekleştirmediğimizi beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beřeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 97132852/302.14.01

Etik kurul belgesi sayı numarası: 23/12/2020-431591

Kaynakça

- Ada, S., Akan, D., Ayık, A., Yildirim, İ. ve Yalçın, S. (2013). Motivation factors of teachers. *Atatürk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 17(3), 151-166.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession and their motivation to teach. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 25-43.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Candan, D. ve Evin-Gencil, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 72-89.
- Cao, C., Shang, L. ve Meng, Q. (2020). Applying the Job Demands-Resources Model to exploring predictors of innovative teaching among university teachers. *Teaching and Teacher Education*, 89. doi:10.1016/j.tate.2019.103009
- 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, 335-353.
- Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. Lincoln: DBER Group Discussion.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*. SAGE publications.
- Demiröz, H. ve Yeşilyurt, S. (2012). Teaching motivation of ELT instructors through goal orientation perspective. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Doğan, Ö. ve Bayrak, C. (2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı: bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 901-922.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Newyork: Routledge.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esdar, W., Gorges, J. ve Wild, E. (2016). The role of basic need satisfaction for junior academics' goal conflicts and teaching motivation. *Higher Education*, 72(2), 175-190.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36 (161), 246-255.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H. ve Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Feyza, G. Ü. N. ve Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 214-234.
- Fokkens-Bruinsma, M. ve Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Selfdetermination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi:10.1002/job.322
- Gençay Ö. A. ve Gençay S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(241), 241-253.
- 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. doi:10.14527/pegegog.2019.035

- Gültekin, M., Bayır, Ö. ve Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemleri. B. Oral, A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 317-354). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K. ve Eken, M. (2020). Karma araştırma yöntemleri. B. Oral, A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 285-314). Ankara: Pegem Akademi.
- Heckhausen, J. ve Heckhausen, H. (Eds.). (2008). *Motivation and action (Vol. 22)*. New York: Cambridge University Press.
- Herzberg, F., Mausner, B. ve Snyderman B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Irnidayanti, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M. ve Fadhilah, N. (2020). Relationship between teaching motivation and teaching behaviour of secondary education teachers in Indonesia (Relación entre la motivación docente y el comportamiento docente en profesores de educación secundaria en Indonesia). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 271-308.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Kaya, F. S., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I.kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18.
- Kaya, Z. (2001). Eğitimin psikolojik temelleri. Ö. Demirel, Z. Kaya (Eds.), *Öğretmen Mesleğine Giriş* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kocabaş, İ. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129(4), 724-733.
- Krippendorff, K. (2011). *Computing Krippendorff's alpha-reliability*. Erişim adresi: https://repository.upenn.edu/asc_papers/43
- Kyriacou, C. ve Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246-1257.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. ve Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Mahaney C. R. ve Lederer A. L. (2006), The effect of intrinsic and extrinsic rewards for developers on information systems project success. *Project Management Journal*, 37(4), 42-54.
- Mansfield, C., Wosnitza, M. ve Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 21-34.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Erişim adresi: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/19349/1/188.pdf>
- Murphy, P. K. ve Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- Ölçü-Dinçer, Z. (2020). Preservice English teachers' motivation for teaching different grade levels. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 133-155.
- Pretorius, S. ve De Villiers, E. (2009). Educator's perception of school climate and health in selected primary school. *South African Journal of Education*, 29(1), 33-52. doi:10.1590/S0256-01002009000100003
- Reeve, J. ve Su, Y.-L. (2014). *Teacher motivation*. In M. Gagne' (Ed.), *The Oxford handbook of workplace motivation* (Chpt. 21, pp. 349-362). New York: Oxford University Press.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.

- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. ve Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Stupnisky, R. H., BrckaLorenz, A., Yuhua, B. ve Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 15-26.
- Şahin, Z. S. (2010). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S. ve Taşgın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 204-212.
- Thomson, M. M. ve Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goal: Case studies from three different typologies. *Teaching And Teacher Education*, 44, 56-68.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral, A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 205-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Turhan, E. ve Ağaoğlu, E. (2011). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve eğitim fakültesi 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri: Akdeniz, Anadolu, Dumlupınar ve Fırat üniversiteleri örneği. *Education Sciences*, 6(2), 1759-1774.
- Utomo, H. B., Suminar, D. R. ve Hamidah, H. (2019). Capturing teaching motivation of teacher in the disadvantaged areas. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 398-410.
- Watt, H. M. 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. 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.
- Wei, Y. E. (2012). *A hierarchical approach to examine personal and school effect on teacher motivation* (Doctoral dissertation), The Ohio State University, ABD.
- Werang, B. R. (2018). The effect of workload, individual characteristics, and school climate on teachers' emotional exhaustion in elementary schools of Papua. *Cakrawala Pendidikan*, 37(3), 457-469. doi:10.21831/cp.v38i3.20635.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 602-609.
- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2020). Karma araştırma yöntemleri. B. Oral, A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 229-246). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Publisher.
- Yıldız, M., Efek, E. ve Özbar, N. (2020). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(49), 49-58.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: A Division of Guilford Publications.

Extended Summary

Introduction

Motivation is defined as the force that pushes people to do something (Sinclair, 2008). In terms of motivation, motivation is a psychological construct that is put forward to express the direction, intensity, and persistence of behavior (Heckhausen & Heckhausen, 2008). It is also seen that motivation is defined as the energy that moves individuals both emotionally and behaviorally in order to achieve certain goals (Irnidayanti, Maulana, Helms-Lorenz & Fadhilah 2020). In the shortest definition, teaching motivation is the willingness for effective teaching (Michaelowa, 2002). It is a common finding of many studies (Ayık & Ataş, 2014; Demiröz & Yeşilyurt, 2012; Measure-Dinçer, 2020) that motivation is an important psychological factor in starting teacher education or acquiring a new career. The effectiveness of the effort spent on learning undoubtedly depends on motivation. As a matter of fact, Kaya (2001) states that motivation facilitates learning. Many studies (Murphy & Alexander, 2000; Akan, 2012) have revealed that there is a significant relationship between students' motivation and their academic achievement.

Teachers' motivation to teach is as important as their teaching skills. Moreover, students' finding a more effective learning environment depends on teachers' motivation. Teachers' motivation to teach can affect their attitudes towards their profession (Ayık & Ataş, 2014) and their self-esteem (Gün & Turabik, 2019). Gagne and Deci (2005) state that the most important nutrient for increasing motivation is meeting basic psychological needs. Contrary to this situation, some studies (Kauffman, Yılmaz Soylu, & Duke, 2011) argue that meeting psychological needs alone is not enough. It is seen that the basic psychological needs of teachers with high intrinsic motivation are met while teaching. It has been stated that the sense of motivation that teachers have towards teaching ensures that psychological needs are satisfied both when participating in teaching activities and interacting with students (Reeve & Su, 2014).

Teaching motivation is an important factor in terms of the effectiveness and efficiency of the teaching process (Gün & Turabik, 2019). It can be said that a limited number of studies (Dörmyei & Ushioda, 2021; Gün & Turabik, 2019; Güzel-Candan & Evin-Gencel, 2015; İhtiyaroğlu, 2017; Kauffman, Yılmaz Soylu & Duke, 2011) have been conducted on teaching motivation in the literature. While some of these studies (İhtiyaroğlu, 2017; Gün & Turabik, 2019) are based on quantitative methods, some (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, & Yalçın, 2013) use qualitative methods. However, no study was found in the literature in which the mixed method was used to examine the teaching motivation of prospective teachers. As a matter of fact, Gültekin, Bayır, and Yaşar (2020) stated that the mixed method, which is defined as the use of quantitative and qualitative methods together, is the best approach in terms of completing the shortcomings of both research methods. In this regard, it is thought that the findings to be obtained from the current research can contribute to the literature. In this direction, the aim of the research is to examine the teacher candidates' motivation to teach. In this regard, answers to the following questions were sought in the study:

- What is the level of pre-service teachers' motivation to teach?
- Do pre-service teachers' teaching motivations differ significantly according to their gender, type of program and grade level?
- What are the views of pre-service teachers on the factors affecting their motivation to teach?

Method

This research was designed in a mixed model in which quantitative and qualitative data tools were used together. The mixed model is defined as the acquisition and analysis of quantitative and qualitative data together (Creswell, 2013). The research was carried out within the explanatory sequential design, which is one of the mixed designs. In the exploratory sequential design, firstly, quantitative data is collected and analysed. Then, qualitative data are collected and analysed. In this design, qualitative methods were used to explain the quantitative results (Gültekin, Bayır, & Yaşar, 2020). The quantitative method was designed in the relational research model and the teaching motivations of the participants were examined according to some demographic characteristics. In

relational studies, the coexistence of more than one variable was examined (Tuncer, 2020). In the qualitative part of the study, the phenomenology design was used. This pattern allows us to focus on facts that we are aware of but do not have a deep and detailed understanding (Gündoğdu & Eken, 2020).

The research was conducted at the Faculty of Education of a state university in Turkey. While the quantitative part of the study was carried out with 329 pre-service teachers, the qualitative part was carried out with 15 pre-service teachers selected according to the maximum variety sampling from purposive sampling methods.

The Teaching Motivation Scale, which was developed by Kauffman, Yılmaz-Soylu and Duke (2011) and adapted into Turkish by Güzel-Candan and Evin-Gencel (2015), was used within the scope of the research. In addition, a personal information form was used in the study to obtain some demographic information of prospective teachers.

Findings

It was determined that the mean of pre-service teacher' teaching motivation was 44.54 ± 14.07 , their intrinsic motivation was 26.74 ± 8.57 , and their extrinsic motivation was 17.80 ± 6.21 . The teaching motivations of pre-service teacher differed significantly in favour of males according to their genders ($p < .05$). In terms of the sub-dimensions of the teaching motivation scale, it was determined that intrinsic motivation did not differ significantly according to the gender variable ($p > .05$), while extrinsic motivation differed significantly in favour of males ($p < .05$). When the pre-service teachers were compared according to the programs they studied, it was determined that there was a significant difference in terms of intrinsic and extrinsic motivation sub-dimensions. ($p < .05$). Tukey test was used to determine which groups differed significantly from other groups. Findings showed that the highest teaching motivation was in Physical Education Teaching and Preschool Teaching programs. When the teaching motivations of the pre-service teachers were examined according to their grade levels, it was determined that the teaching motivation scale (overall) and their intrinsic and extrinsic motivations differed significantly ($p < .05$). The findings showed that the significant difference between the first grade and the second and third-grade students was in favour of the first-grade pre-service teachers. In addition, it was determined that the significant difference between the fourth grade and the second grade, and second and third-grade pre-service teachers was in favour of the fourth-grade pre-service teacher. When the qualitative findings of the study were examined, it was determined that the factors affecting pre-service teachers' teaching motivation consisted of two themes, intrinsic motivation, and extrinsic motivation. Two positive and negative categories were created under the relevant themes and codes were created under these categories.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The results of the study showed that pre-service teachers had a high level of motivation towards teaching. In addition, in line with the quantitative findings in the research, it can be said that the internal and external motivation levels of the pre-service teacher were high. Similarly, in the qualitative dimension of the research, it was determined that there were sixteen different factors that positively affected the teaching motivation of pre-service teachers, while there were eight factors that negatively affected them. This can be seen as evidence that pre-service teachers have high motivation to teach. It can be said that the findings are consistent with the findings of some previous studies (Ayık & Ataş, 2014; Güzel Candan & Evin Gencel, 2015; İhtiyaroğlu, 2017). In the findings regarding the quantitative dimension of the research, it was determined that the intrinsic motivation of the pre-service teacher was higher than the extrinsic motivation. Parallel to this finding, in the qualitative dimension of the research, it was determined that there were sixteen different factors that positively affected the intrinsic motivation of the pre-service teachers, while it was determined that there were five different factors that positively affected their extrinsic motivation. In this direction, it can be said that intrinsic motivation is more effective than extrinsic motivation in terms of teaching motivation. Studies (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Watt & Richardson, 2007) reported that pre-service teachers attach more importance to internal motivation sources and less importance to external motivation sources such as salary and high

status, similar to the findings of the current study. As a matter of fact, Kaya, Yıldız, and Yıldız (2013) interpreted that teachers' internal motivation is high, as the teaching profession is a profession that is far from financial concerns and has a high spirituality. It has been determined that the quantitative findings in the current research are supported by the qualitative results; It can be said that pre-service teachers' teaching motivation is affected by intrinsic and extrinsic motivation.