

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ¹
Birsen SERHATLIOĞLU²

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin ne olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma verileri Vallerand ve ark., (1992) tarafından geliştirilen ve Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Akademik Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Güz yarısında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 806 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek 28 maddeden ve şu yedi alt boyuttan oluşmaktadır: İçsel motivasyon bilme (α :.79), içsel motivasyon başarıma (α :.74), içsel motivasyon hareket (α :.67), dışsal motivasyon düzen (α :.79), dışsal motivasyon kendini ispat (α :.75), dışsal motivasyon tanınma (α :.73), moti-vasyonsuzluk (α :.83). Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri yedili dereceleme ile sıralanmış ve hiç uyumuyor (1) ile başlayarak tam olarak uyuyor (7) biçiminde derecelenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Araştırma ile öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Birinci sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri dördüncü sınıf öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek çıkmıştır. Resim-İş öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyleri matematik öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Fen Bilgisi öğretmen

¹Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, nurigomleksiz@yahoo.com

² Arş.Gör.Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, bserhatlioglu@yahoo.com

adaylarının başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri Okul Öncesi öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek bulunmuştur. En yüksek düzeydeki belirlenmiş dışsal motivasyon Okul Öncesi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerindeki öğretmen adaylarında görülmüştür. Araştırma sonuçları önceki benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin artırılması için çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Motivasyon, Akademik Motivasyon, İçsel motivasyon, Dışsal motivasyon

PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTIONS OF ACADEMIC MOTIVATION LEVELS

ABSTRACT

The main aim of this study is to explore prospective teachers' opinions on their academic motivation levels. In this context, we aimed to see whether there were any statistically significant differences among prospective teachers' views toward their academic motivation levels in terms of gender, grade level and department variables. Data for the study were collected through "Academic Motivation Scale" developed by Vallerand et al. (1992) and adapted into Turkish by Karagüven (2012). The scale was administered on 806 prospective teachers at Faculty of Education in Fırat University during Fall term of 2012-2013 academic year. The scale included 28 items and seven subscales entitled intrinsic motivation to know (α :.79), intrinsic motivation to accomplish (α :.74), intrinsic motivation to experience stimulation (α :.67), extrinsic motivation external regulation (α :.79), extrinsic motivation introjected regulation (α :.75), extrinsic motivation identified regulation (α :.73) and amotivation (α :.83). Cronbach's alpha reliability coefficient for the overall scale was calculated to be .87. The items were rated on a seven-point scale, ranging from does not correspond at all (1) to corresponds exactly (7). Independent samples t test, one way ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H and Tukey HSD tests were utilized to analyze the data. Findings revealed statistically significant differences among the views of prospective teachers on their academic motivation levels in terms of gender, grade level and department variables. Male prospective teachers had higher level of academic motivation than female prospective teachers. First year students' academic motivation level was found to be higher than that of the fourth year students. Prospective teachers enrolled at the department of Fine Arts Education had higher academic motivation level than those enrolled at the department of Mathematics toward intrinsic motivation to know subscale. Science prospective teachers were

observed to have higher level of academic motivation than Pre-School prospective teachers toward intrinsic motivation to accomplish and intrinsic motivation to experience stimulation subscales. Fine Arts prospective teachers had higher motivation level than Pre-School prospective teachers toward intrinsic motivation to accomplish. Prospective teachers enrolled at Pre-school and Computer & Instructional Technologies departments were determined to have the highest academic motivation level toward extrinsic motivation external regulation. Results were compared and discussed in relation to previous related studies. Some useful implications are discussed based on the research findings to increase academic motivation levels of prospective teachers.

Keywords: Prospective teacher, Motivation, Academic motivation, Intrinsic motivation, Extrinsic motivation

1. GİRİŞ

Motivasyon öğrenci davranışlarını ve tutumlarını bütün eğitim kademelerinde etkileyen önemli bir faktördür. Motivasyon, motive olma eylemi ile birlikte açıklanmaktadır. Deci ve Ryan, (2000/1: 54) motive olmanın, bir şey yapmak için harekete geçme anlamına geldiğini belirtmektedirler. Örneğin bir kişi bir işi yapmak için güç veya ilhamı kendinde hissetmiyorsa motive olmamıştır. Buna karşın birisi de enerji dolu veya aktif bir biçimde bir işi yapıyorsa motive olmuştur. Bireyler farklı düzeylerde motivasyona sahip olmanın yanı sıra farklı türde motivasyonlara da sahiptir. Bundan dolayı motivasyon düzeyleri ile beraber motivasyon yönelimleri de belirlenmiştir. Motivasyon yönelimleri, eylemin çoğalmasına veya önem kazanmasına neden olan tutum ve amaçları belirlemektedir.

Motivasyon, davranışın başlamasını, yönünü, şiddetini, sürdürülmesini açıklamaya çalışan teorik bir yapıdır. Aynı zamanda motivasyon, bireylerin yaptıklarının nedenlerini açıklayan uygulamalı bir yapı olarak da karşımıza çıkar. Özel sonuçları olan öncelikli hedeflere ilişkin davranışlar ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayan stratejiler motivasyonu sağlar (Brophy, 2012: 3-4). Motivasyon, “istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram” olarak nitelendirilir (Cüceloğlu, 2005: 229). Motivasyon, bir dersi öğrenmede başlangıç noktasını oluşturur, öğrenciyi harekete geçirir ve okul yılları boyunca yapması gerekenleri gerçekleştirmede öğrenciye katkıda bulunur (Peklaj-Levpušček, 2006: 157).

Motivasyon farklı kaynaklardan desteklenebilir. Bu kaynaklar, öğrencileri hedefe ulaşmaları için cesaretlendirme, onların yaratıcı becerilerini göstermelerine izin verme, başarıları karşısında teşvik ve ödül sağlama, beğenilme ya da takdir edilme olarak sıralanmaktadır. Öğrenciler hedefe yönelik oldukları zaman daha çok motive olurlar. Öğrencileri motive etme

onların becerilerini güçlendirmede ve amaçlarına ulaşmalarında gereklidir (Ali, Tatlah ve Saeed, 2011: 29-32). Bu nedenle öğrencilere sunulan destekleyici sınıf iklimi ve başarıya götüren amaçlar ile motivasyon arasında olumlu bir ilişki belirlenmiştir (Hardre', Chen, Huang, Chiang, Jen ve Warden, 2006). Ayrıca motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair tutumlarının oluşmasına neden olan önemli bir faktördür (Afzal, Ali, Khan ve Hamid, 2010: 81).

Motivasyon yüksek özerklikten (öz-belirleme) düşük özerkliğe doğru giden bir yapıya dayanmaktadır. Çünkü öz-belirleme, psikolojik fonksiyonları geliştirme ile ilişkilidir (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1993: 161). Öz-belirleme teorisi Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya konulmuş ve farklı öz-belirleme derecelerini yansıtan farklı motivasyon türleri olduğunu ileri sürmüştür (Guay, Mageau ve Vallerand, 2003: 993). Öz-belirleme teorisi, motivasyonu anlamak için öncelikle yeterlik, özerklik-otonomi ve sosyal ilişki için psikolojik ihtiyaçların dikkate alınması gerekliliğini savunur. Bununla birlikte bu ihtiyaçların engellenmesi ile motivasyonun zayıflayacağını, performansın düşeceğini ve psikolojik iyi olma halinin olumsuz etkileneceğini vurgular (Deci-Ryan, 2000/2: 227).

Öz-belirleme teorisinde motivasyon türleri, harekete geçmeyi hızlandıran sebepler üzerine odaklanılarak oluşturulmuştur. Buna göre motivasyon türleri, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak belirlenmiştir. İçsel motivasyon, bir şeyden zevk alındığı veya ilginç bulunduğu için yapmayı içerir. Dışsal motivasyon ise bir şeyi elde edilecek sonuçları için yapmayı kapsar. İçsel motivasyon eğitimciler için oldukça önemlidir. Çünkü içsel motivasyon yüksek kalitede öğrenmeye ve yaratıcılığa neden olur. Ancak dışsal motivasyonun da etkileri göz ardı edilmemelidir. Çünkü eğitimcilerin öğrencilerden istediği birçok görev ilgi çekici veya zevkli değildir. Bu nedenle dışsal motivasyon türlerini aktif hale getirecek öğretim stratejilerini kullanmak etkili öğrenme için gereklidir (Deci-Ryan, 2000a: 55).

Dışsal motivasyon, sonuç elde edebilmek için yapılan aktivitelerde ortaya çıkar. Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun aksine aktiviteden zevk duyma yerine aktivitenin faydalarına odaklıdır. Motivasyonsuzluk ise harekete geçme niyetinin olmamasıdır. Yani motivasyonun yokluğudur. Motivasyonsuzluk bir aktiviteden faydalanmamak ve aktiviteyi yapacak yeterliliği hissetmemektir (Deci-Ryan, 2000/1: 60). Bu teori ile içsel motivasyon kendi içinde üç farklı türde incelenmiştir. Bunlardan ilki bilmeye yönelik içsel motivasyondur. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, yeni bir şeyler öğrenirken zevk duymadan dolayı bir aktiviteyi yapmayı kapsar. Bu içsel motivasyon türü, etkili bir öğrenme ve yüksek başarı elde etmek için en önemli parçadır. İkincisi ise başarmaya yönelik içsel motivasyondur. Bu içsel motivasyon türü, bir görevi başarı ile tamamlama ve yeni bir şeyler üretmekten memnun olma durumunu ifade eder. Üçüncü ve en son içsel motivasyon türü

ise uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyondur. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamak veya heyecan duymak için davranışta bulunmayı gösterir. Dışsal motivasyon da kendi içinde belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme olarak üç farklı türde incelenmiştir. Belirlenmiş dışsal motivasyon türü bireysel fayda elde etme ve kişisel önem için davranışta bulunmaya yönlendirir. Aynı zamanda en özerk dışsal motivasyon türüdür. İçe yansıyan dışsal motivasyon ise zorlama ve korkulacak durumlardan sakınmak için yapılan davranışlara yönlendirir. Davranışın bir ödüllendirme veya baskı sonucu ortaya çıkması ise dışsal motivasyon-dış düzenleme türü içinde açıklanmaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1992; Deci-Ryan, 2000a).

Alanyazında motivasyon türleri ve düzeylerine ilişkin farklı öğrenci gruplarında yapılmış kapsamlı araştırmalar bulunmaktadır (Guay vd., 2003; Levesque ve Pelletier, 2003; Spittle, Jackson ve Casey, 2009; Arıoğul, 2009; Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Hegarty, 2010; Eymur ve Geban, 2011; Aluçdibi ve Ekici, 2012; Próspero, Russell, ve Vohra-Gupta, 2012). Araştırmalar akademik performansın, motivasyonla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers, ve Croiset, 2013; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009). Bir başka deyişle öğrencilerin motivasyonları, akademik performanslarının önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Hem içsel hem de dışsal motivasyonun, akademik motivasyon ile yakından ilişkili olduğu ve pozitif yönde etkisi ortaya çıkarılmıştır (Afzal vd., 2010: 80; Peklaj-Levpušček, 2006: 148). Akademik motivasyon, öğrencinin belirli akademik amaçlara ulaşmak için duydukları isteklilik olarak açıklanabilir ve öğrenmeye ilişkin motivasyon terimine yakındır (Wilkesmann, Fischer ve Virgilito, 2012: 4). Akademik motivasyonu etkileyen faktörler, geleneksel olmayan öğrenciler, çalışma alanı, çalışma süresi, öğrencilerin sosyal geçmişi, çevre, öğrencilerin beklentileri olarak sıralanmaktadır (Wilkesmann, Fischer ve Virgilito, 2012: 4-16). Bununla birlikte öğrenmeye karşı iç motivasyon ve iş düzenleme azaldıkça akademik oyalanma ve geciktirmenin arttığı (Rakes ve Dunn, 2010:78), motivasyonun derse ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı (Ajayi, Lawani ve Salomi, 2012:444) akademik sıkıntı yaşayan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük olduğu (Henning, 2007), motivasyon programlarının akademik performansları artırdığı (Siraj, Ali, Mahadi, Soin ve Daval, 2007:47) çeşitli araştırmalarla ispatlanmıştır.

Akademik motivasyonun okul performansındaki önemi ya da öğrenme üzerindeki olumlu etkileri birçok araştırmayla ortaya konulmuştur (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992; Wentzel ve Wigfield, 1998; Henning, 2007; Fortier, Vallerand ve Guay, 1993; Coetzee, 2011). Bu nedenle ilk ortaöğretimde olduğu gibi yüksek öğretimde de akademik motivasyonun ölçülmesi ve buna ilişkin

değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin çalışmalar yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının yüksek olmasının meslek hayatlarında da başarıyı getireceği düşünüldüğünde mevcut çalışmanın önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ya da öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin yapılan çalışmalar (Gürşimşek, 2002; Arıoğul, 2009; Eymur-Geban, 2011) bu konuya dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmen adaylarının başarmaya yönelik içsel motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmen adaylarının uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmen adaylarının belirlenmiş dışsal motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmen adaylarının içe yansıyan dışsal motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Öğretmen adaylarının dışsal motivasyon-dış düzenleme düzeylerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel nitelikte bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda, mevcut olayların daha önceki olay ve şartlarla ilişkileri göz önünde bulundurularak, durumlar arasındaki etkileşimleri açıklanmaya çalışılır. Eldeki verilere dayanılarak cevaplar aranılır (Kaptan, 1998: 59). Bu çerçevede öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin ne olduğu betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Üniversite öğrenimine yeni başlayan ve sonlandıran grupların akademik motivasyon düzeylerine ilişkin bakış açılarını karşılaştırmalı biçimde ortaya çıkarma amacıyla birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda toplam 806 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Değişkenler		Mevcut Öğrenci Sayısı		Ulaşılan Öğrenci Sayısı	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	627	51.7	486	60.3
	Erkek	585	48.3	320	39.7
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	474	39.1	377	46.8
	4. sınıf	738	60.9	429	53.2
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	173	14.3	123	15.3
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	165	13.6	93	11.5
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	170	14.0	101	12.5
	Türkçe Öğretmenliği	169	14.0	135	16.7
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	147	12.1	82	10.2
	Resim-İş Öğretmenliği	80	6.6	54	6.7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	126	10.4	91	11.3
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	182	15.0	127	15.8
Toplam		1212	100	806	100

Araştırma evreninde toplam 1212 öğretmen adayı bulunmaktadır. Ölçeğin uygulanması sırasında 406 öğretmen adayı çeşitli nedenlerle okula gelmediklerinden bunlara ulaşamamış ve araştırma kapsamı dışında kalmışlardır. Bu nedenle toplam 806 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre araştırma evreninin yüzde 66,5'ine ulaşıldığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yüzde 60.3'ü kadın (n:486), yüzde 39.7'si de erkektir (n:320). Ulaşılan öğretmen adaylarının yüzde 46.8'i 1. sınıf (n:377), yüzde 53.2'si de 4. sınıflarda öğrenim görmektedirler. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları ise şöyledir: Sınıf öğretmenliği yüzde 15.3 (n:123), Fen Bilgisi öğretmenliği yüzde 11.5 (n:93), Sosyal Bilgiler öğretmenliği yüzde 12.5 (n:101), Türkçe öğretmenliği yüzde 16.7 (n:135), İlköğretim Matematik öğretmenliği yüzde 10.2 (n:82), Resim-İş öğretmenliği yüzde 6.7 (n:54), Okul Öncesi öğretmenliği yüzde 11.3 (n:91), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği yüzde 15.8 (n:127).

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Karagüven (2012) tarafından geliştirilen yedili Likert tipindeki "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek her biri dörder madde olmak üzere yedi faktörlü olup 28 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler bilmeye yönelik içsel motivasyon (İMBİ), başarmaya yönelik içsel motivasyon (İMBA), uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (İMH), belirlenmiş dışsal motivasyon (DMT), içe yansıyan dışsal motivasyon (DMKİ), dışsal motivasyon-dış düzenleme (DMD) ve motivasyonsuzluk (MS) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin derecelendirme "hiç uyuşmuyor, biraz uyuşuyor, orta derecede uyuşuyor, oldukça uyuşuyor, tam olarak uyuşuyor" biçiminde düzenlenmiştir. Alt testlerden alınan puanlar en düşük 4 en yüksek 28'dir.

Ölçeğin geliştirilmesinde 390 üniversite son sınıf öğrencisine ön ölçek uygulanarak gerekli geçerlik ve güvenirlik işlemleri yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin toplam madde korelasyon katsayısı 0.22 ile 0.64 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.87 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla İMBİ boyutu için 0.79, İMBA boyutu için 0.74, İMH boyutu için 0.67, DMT boyutu için 0.79, DMKİ boyutu için 0.75, DMD boyutu için 0.73 ve motivasyonsuzluk boyutu için 0.83 olarak belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1,00-7,00 arasındaki ortalama değerler "Hiç uyuşmuyor: 1.-1.85", "Biraz uyuşuyor: 1.86-3.55", "Orta derecede uyuşuyor: 3.56-4.40", "Oldukça uyuşuyor: 4.41-6.10" ve "Tam uyuşuyor: 6.11-7.00" şeklinde belirlenmiştir.

2.4 Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda gruplar arasında farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizi ve t-testi için önce Levene testi uygulanarak dağılımın normal olup olmadığına bakılmış, dağılımın normal olmadığı durumlarda varyans analizi yerine Kruskal Wallis H (KWH), bağımsız gruplar t testi yerine de Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları yapılarak MWU testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu kısımda öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre değişip değişmediğini ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon (İMBİ) Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları				
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{x}	ss
İMBİ	2	Yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum.	5.63	1.64
	9	Daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için	4.90	1.91
	16	İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı	5.26	1.80
	23	İlgimi çeken birçok konu hakkında fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.	5.10	1.82
Toplam			5.22	1.39

Tablo 2’de öğretmen adaylarının bilmeye yönelik akademik motivasyonlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının yeni bir şeyler öğrenirken ($\bar{x}=5.63$) ve daha önce hiç görmediği şeyleri keşfederken zevk alma ($\bar{x}=4.90$), ilgilerini çeken konular hakkında bilgilerini artırırken mutluluk duyma ($\bar{x}=5.26$) ve bunlar hakkında fazla şey öğrenmeye devam etmelerini sağlama ($\bar{x}=5.10$) gibi okula gelme nedenlerine ilişkin görüşleri ‘oldukça’ düzeyinde kabul ettikleri görülmektedir. Bu alt boyuta ilişkin

görüşlerin toplam aritmetik ortalamasının da ‘oldukça’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulgular öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeylerini, yüksek gördüklerini göstermektedir.

Tablo 3. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Bölüm Değişkenlerine Göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi ile Varyans Analizi Sonuçları								
Değişkenler		n	\bar{x}	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	486	5.39	1.33	804	2.630	.105	4.160*
	Erkek	320	4.98	1.45				
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	377	5.46	1.38	804	.373	.542	2.787*
	4. sınıf	429	5.02	1.37				
Değişken		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Tukey
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	123	5.24	1.36	7	2.514	.015	6-5
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	93	5.49	1.16				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	101	5.17	1.34				
	Türkçe Öğretmenliği	135	5.12	1.42				
	İlköğretim Mat. Öğrt.	82	4.93	1.50	798			
	Resim-İş Öğretmenliği	54	5.79	1.49				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	91	5.20	1.47	805			
	Bilg. ve Öğretim Tekn. Öğrt.	127	5.13	1.38				
Levene: 1.995, p=0.053								

Tablo 3'teki bulgular öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon (İMBİ) alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine [$t_{(804)}=4.160$, $p=.000$], sınıf düzeylerine [$t_{(804)}=2.787$, $p=.000$] ve bölümlerine [$F_{(7-98)}=2.514$, $p=.015$] göre farklılaştığı göstermektedir. Buna göre, kadın öğretmen adaylarının ($\bar{x}=5.39$) bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri erkek öğretmen adaylarınınkinden ($\bar{x}=4.98$) daha olumlu çıkmıştır. Sınıf düzeyine ilişkin bulgulara bakıldığında 1.sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x}=5.46$) bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeylerinin

4.sınıf öğretmen adaylarınıninkinden ($\bar{x}=5.02$) daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bölüm değişkeni açısından farklılaşma ise Resim-İş öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=5.79$) ile İlköğretim Matematik bölümündeki öğretmen adayları ($\bar{x}=4.93$) arasında gerçekleşmiştir. Resim-İş öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{x}	ss
İMBA	6	Derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için	4.52	1.93
	13	Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı	4.78	1.96
	20	Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için	3.09	1.98
	27	Üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor	4.32	2.08
Toplam			4.18	1.44

Tablo 4'te, öğretmen adaylarının başarmaya yönelik içsel motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri ortaya konulmaktadır. Buna göre öğretmen adayları, derslerinde ($\bar{x}=4.52$) ve kişisel hedeflerinden birine ulaşmak için kendilerini aşarken yaşadıkları mutluluktan dolayı ($\bar{x}=4.78$) okula geldikleri görüşüne 'oldukça' düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bununla birlikte zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk alma ($\bar{x}=3.09$) ve üniversitedeki çalışmalarda mükemmel olmaya çalışmanın bireysel tatmin yaşatması ($\bar{x}=4.32$) nedeniyle okula gelme görüşlerini ise 'orta' düzeyde benimsemişlerdir. Başarmaya yönelik içsel motivasyon düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin toplam aritmetik ortalamasının ise 'orta' düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının başarmaya yönelik içsel motivasyonlarını orta düzeyde gördükleri ifade edilebilir.

Tablo 5. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Bölüm Değişkenlerine Göre Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon (İMBA) Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi ile Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		n	\bar{x}	ss	sd	Levene		t
						F	p	
Cinsiyet	Kadın	486	4.25	1.43	804	.165	.685	1.696
	Erkek	320	4.07	1.44				
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	377	4.33	1.44	804	.373	.542	2.787*
	4. sınıf	429	4.05	1.43				
Değişken		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Tukey
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	123	4.30	1.46	7	3.157	.003	2-7, 6-7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	93	4.52	1.17				
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	101	4.07	1.44				
	Türkçe Öğretmenliği	135	4.07	1.45				
	İlköğretim Mat. Öğrt.	82	4.21	1.31	798			
	Resim-İş Öğretmenliği	54	4.67	1.46				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	91	3.78	1.52	805			
	Bilgisayar ve Öğrt. Tek.	127	4.06	1.50				
Levene: 1.296, p=0.249								

Tablo 5 incelendiğinde, başarmaya yönelik içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin sınıf düzeyi [$t_{(804)}=2.787$, $p=.005$] ve bölüm [$F_{(7-98)}=3.157$, $p=.003$] değişkenleri açısından farklılaştığı görülmektedir. Sınıf düzeyine ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.33$) 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına ($\bar{x}=4.05$) göre başarmaya yönelik içsel motivasyon düzeylerini daha yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Tukey testi farklılaşmanın Fen Bilgisi ve Resim-İş ile Okul Öncesi öğretmen adayı görüşleri arasında gerçekleştiğini göstermektedir. Buna göre Fen Bilgisi ($\bar{x}=4.52$) ve Resim-İş öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.67$) aritmetik puan ortalamaları 'oldukça' düzeyinde iken, Okul Öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3.78$) aritmetik puan ortalaması 'orta' düzeyindedir. Buradan hareketle Okul Öncesi öğretmeni adaylarının başarmaya yönelik içsel motivasyon düzeylerini diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarınınkinden daha düşük düzeyde gördükleri ifade edilebilir. Öğretmen adayı görüşlerinin bu alt boyutta cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir [$t_{(804)}=1.696$, $p=.090$]. Hem kadın ($\bar{x}=4.25$) hem de erkek öğretmen adayları ($\bar{x}=4.07$) başarmaya

yönelik içsel motivasyon düzeylerinin ‘orta’ düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları				
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{x}	ss
İMİH	4	Bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	4.63	2.30
	11	İlginç yazılar okumaktan zevk aldığım için	4.12	2.01
	18	Önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırduğumda hissettiğim mutluluktan dolayı	3.70	2.04
	25	Birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı	4.47	1.10
Toplam			4.15	1.42

Öğretmen adaylarının uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da görülmektedir. Öğretmen adayları, kendilerine ait düşünceleri paylaşırken çok yoğun duygular yaşama ($\bar{x}=4.63$) görüşünü ‘oldukça’ düzeyinde benimserken, ilginç yazılar okumaktan zevk alma ($\bar{x}=4.12$), önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendini kaptırduğunda mutluluk hissetme ($\bar{x}=3.70$) ve birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken büyük haz duyma ($\bar{x}=4.47$) görüşlerini ise ‘orta’ düzeyde benimsemişlerdir. Bu alt boyuta ilişkin toplam aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=4.15$) ise ‘orta’ düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeylerini çok yüksek bulmadıkları ifade edilebilir.

Tablo 7. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Bölüm Değişkenlerine Göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon (İMH) Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi ile Varyans Analizi Sonuçları								
Değişkenler		n	\bar{x}	ss	sd	Levene		t
						F	p	
Cinsiyet	Kadın	486	4.24	1.45	804	.703	.402	2.081*
	Erkek	320	4.03	1.38				
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	377	4.16	1.45	804	.830	.363	.123
	4. sınıf	429	4.15	1.40				
Değişken		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Tukey
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	123	4.33	1.45	7	2.865	.006	2-7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	93	4.54	1.19				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	101	3.99	1.39				
	Türkçe Öğretmenliği	135	4.19	1.41				
	İlköğretim Mat. Öğrt.	82	4.07	1.47	798			
	Resim-İş Öğretmenliği	54	4.41	1.64				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	91	3.79	1.42	805			
	Bilgisayar ve Öğrt. Tek.	127	4.01	1.40				
	Levene: 1.476, p=0.172							

Tablo 7'deki bulgulara göre öğretmen adaylarının uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonlarına (İMH) ilişkin görüşleri sınıf değişkeni açısından farklılık göstermemektedir [$t_{(804)}=.123$, $p=.902$]. Hem 1. sınıfa ($\bar{x}=4.16$) hem de 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları ($\bar{x}=4.15$) uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinin 'orta' düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu alt boyuta ilişkin öğretmen adayları görüşleri arasında cinsiyetlerine [$t_{(804)}=2.081$, $p=.038$] ve devam ettikleri bölümlere [$F_{(7-98)}=2.865$, $p=.006$] göre farklılık belirlenmiştir. Cinsiyete ilişkin yapılan analiz sonucunda kadın öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.24$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{x}=4.03$) göre uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeylerini daha yüksek buldukları ortaya çıkmıştır. Yine bu alt boyuta ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri arasında bölümlerine göre farklılaşma tespit edilmiştir. Yapılan Tukey testi sonucunda farklılığın Fen Bilgisi öğretmen adayları ile Okul Öncesi öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Fen Bilgisi öğretmeni adayları ($\bar{x}=4.54$) 'oldukça' düzeyinde görüş bildirirken Okul Öncesi öğretmeni adayları ($\bar{x}=3.79$) 'orta' düzeyde görüş belirtmiştir. Buna göre Fen Bilgisi

öğretmen adaylarının uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonlarını Okul Öncesi öğretmeni adaylarına göre daha yüksek düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Belirlenmiş Dışsal Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları				
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{x}	ss
DMT	3	Üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.	5.33	1.82
	10	Aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak	4.90	1.91
	17	Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak	5.43	1.74
	24	İnanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek	5.10	1.98
Toplam			5.32	1.40

Tablo 8’de belirlenmiş dışsal motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinin, seçtikleri alana daha iyi hazırlanmalarında yardımcı olacağı ($\bar{x}=5.33$), istedikleri iyi bir iş alanına girebilmelerini ($\bar{x}=4.90$) ve meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmalarını sağlayacağı ($\bar{x}=5.43$), aldıkları eğitimin çalışma hayatları için gereken yeteneklerini geliştireceği ($\bar{x}=5.10$) görüşüne ‘oldukça’ düzeyinde katılım gösterdikleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte belirlenmiş dışsal motivasyon düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin toplam aritmetik ortalamasının da ‘oldukça’ düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının belirlenmiş dışsal motivasyonlarını yüksek düzeyde gördükleri söylenebilir.

Tablo 9. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Bölüm Değişkenlerine Göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (DMT) Alt Boyutuna İlişkin MWU, Bağımsız Gruplar t testi ile KWH Testi Sonuçları								
Değişken		n	Sıra	Sıra Top.	MWU	p		
Cinsiyet	Kadın	486	415.89	202121.50	71739.500	.059		
	Erkek	320	384.69	123099.50				
Levene: 4.466 p=0.035								
Değişken		n	\bar{x}	ss	sd	Levene		t
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	377	5.72	1.34	804	.419	.518	8.029*
	4. sınıf	429	4.96	1.36				
Değişken		n	Sıra ort.	sd	KWH	p	MWU	
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	123	402.72	7	36.682	.000*	7-1, 3,4,5,8	
	Fen Bilgisi Öğrt.	93	424.66					
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	101	352.59					
	Türkçe Öğretmenliği	135	392.21					
	İlköğretim Mat. Öğrt.	82	384.22					
	Resim-İş Öğretmenliği	54	527.03					
	Okul Öncesi Öğrt.	91	473.72					
	Bilgisayar ve Öğrt. Tek.	127	350.76					
Levene: 3.231 p=0.002								

* p<0.05

Tablo 9 incelendiğinde, belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunda öğretmen adayları görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir (MWU= 71739.500). Ancak bu alt boyuta ilişkin öğretmen adayları görüşleri arasında sınıf [$t_{(804)}=8.029$, $p=.000$] ve bölüm [$KWH_{(7)}=36.682$, $p<0.05$] değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Buna göre 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ($\bar{x}=5.72$)

belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunda 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına ($\bar{x}=4.96$) göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bölüm değişkeni açısından farkın kaynağını belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden uygulanan MWU testi sonucunda, farklılığın Okul Öncesi öğretmeni adayları ile Sınıf öğretmeni, Sosyal Bilgiler öğretmeni, Türkçe öğretmeni, İlköğretim Matematik öğretmeni ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adayları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bölümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında Okul Öncesi öğretmeni adaylarının diğerlerine göre belirlenmiş dışsal motivasyon düzeylerini daha yüksek olarak belirttikleri görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları				
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{x}	ss
DMKİ	7	Üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için	3.60	2.24
	14	Şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum	5.35	1.82
	21	Kendi kendime zeki olduğumu göstermek için	3.09	2.16
	28	Kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.	4.26	2.18
Toplam			4.07	1.50

Öğretmen adaylarının içe yansıyan dışsal motivasyon düzeylerine ilişkin Tablo 10'daki görüşleri incelendiğinde, kendi kendilerine üniversiteyi bitirebileceklerini kanıtlama ($\bar{x}=3.60$) ve derslerinde başarılı olabileceklerini göstermek için ($\bar{x}=4.26$) okula gelme yönündeki görüşleri 'orta' düzeyde benimsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları, kendi kendilerine zeki olduklarını göstermek için ($\bar{x}=3.09$) okula gelme görüşünü 'biraz' düzeyinde benimserken, okulda başarılı olduğu zaman kendini önemli hissettiğinden okula gelme ($\bar{x}=5.60$) görüşünü ise 'oldukça' düzeyinde benimsemişlerdir. Bu alt boyuta ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin toplam aritmetik ortalamasının ise 'orta' düzeydedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının içe yansıyan motivasyon düzeylerinin çok yüksek olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 11. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Bölüm Değişkenlerine Göre İçeride Yansıyan Dışsal Motivasyon (DMKİ) Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi ile Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		n	\bar{x}	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	486	4.12	1.52	804	.638	.425	1.198
	Erkek	320	3.99	1.47				
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	377	4.32	1.49	804	.002	.968	4.516*
	4. sınıf	429	3.85	1.47				
Değişken		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Tukey
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	123	4.08	1.49	7	.633	.729	-
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	93	4.27	1.47				
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	101	4.15	1.52				
	Türkçe Öğretmenliği	135	3.92	1.52				
	İlköğretim Mat. Öğrt.	82	4.31	1.42	798			
	Resim-İş Öğretmenliği	54	4.15	1.43				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	91	3.80	1.62	805			
	Bilgisayar ve Öğrt. Tek.	127	4.03	1.48				
Levene: .633, p=0.729								

Tablo 11 incelendiğinde, içeride yansıyan dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin cinsiyet [$t_{(804)}=1.198$, $p=.231$] ve bölüm [$F_{(7-98)}=.633$; $p=.729$] değişkenleri açısından farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre hem kadın ($\bar{x}=4.12$) hem de erkek öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3.99$) içeride yansıyan dışsal motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri ‘orta’ düzeyinde benimsedikleri belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığı ortaya çıkan bir diğer bulgudur [$t_{(804)}=4.516$, $p=.000$]. Sınıf düzeyine ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.32$) 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına ($\bar{x}=3.85$) göre içeride yansıyan dışsal motivasyonlarını daha yüksek gördüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{x}	ss
DMD	1	Sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim	4.63	2.30
	8	İleride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için	5.66	1.72
	15	İleride ‘iyi bir hayat’ yaşamak istiyorum	6.13	1.45
	22	İleride daha iyi bir ücret almak için	4.89	2.08
Toplam			5.33	1.28

Tablo 12’de öğretmen adaylarının dışsal motivasyon-dış düzenleme düzeylerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Buna göre öğretmen adayları sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayacakları ($\bar{x}=4.63$), ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilme ($\bar{x}=5.66$) ve daha iyi bir ücret alma için ($\bar{x}=4.89$) okula gelme görüşlerine ‘oldukça’ düzeyinde katılım göstermişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, ileride iyi bir hayat yaşamak istedikleri için okula geldikleri yönündeki ($\bar{x}=6.13$) görüşü ‘tam’ düzeyinde benimsemişlerdir. Bu alt boyuta ilişkin görüşlerin toplam aritmetik ortalaması ise ‘oldukça’ düzeyinde olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının dışsal motivasyon-dış düzenlemeye ilişkin düzeylerini yüksek buldukları belirtilebilir.

Tablo 13. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Bölüm Değişkenlerine Göre Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme (DMD) Alt Boyutuna İlişkin MWU, Bağımsız Gruplar t Testi ile Varyans Analizi Sonuçları								
Değişken		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	p		
Cinsiyet	Kadın	486	432.92	210398.50	63462.500	.000*		
	Erkek	320	358.82	114822.50				
Levene: 4.748 p= 0.030								
Değişken		n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	377	5.50	1.27	804	.442	.506	3.538*
	4. sınıf	429	5.18	1.27				
Değişken		n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Tukey
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	123	5.52	1.31	7	.927	.484	-
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	93	5.12	1.10				
	Sosyal Bilg. Öğretmenliği	101	5.13	1.18				
	Türkçe Öğretmenliği	135	5.37	1.33				
	İlköğrt. Mat. Öğrt.	82	5.38	1.39	798			
	Resim-İş Öğretmenliği	54	5.27	1.37				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	91	5.42	1.22	805			
	Bilg. Öğretim Tek. Öğrt.	127	5.33	1.31				
Levene: .927, p=0.484								

Tablo 13’te dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutuna ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin cinsiyet (MWU=63462.500) ve sınıf değişkenleri [$t_{(804)}=3.538$, $p=.000$] açısından farklılaştığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, kadın öğretmen adaylarının (SO=432.92) dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının (SO=358.82) dışsal motivasyon düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından 1. sınıfa devam eden

öğretmen adaylarının ($\bar{x}=5.50$) 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına ($\bar{x}=5.18$) göre dışsal motivasyon-dış düzenleme düzeylerini daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Bölüm değişkeni açısından ise öğretmen adaylarının görüşlerinin farklılaşmadığı [$F_{(7-98)}=.927$; $p=.484$] ve “oldukça uyuyor” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Motivasyonsuzluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları				
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{x}	ss
MS	5	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor	2.63	2.13
	12	Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım	2.55	2.07
	19	Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil	2.30	2.02
	26	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlamadım	2.63	2.13
Toplam			2.63	1.54

Tablo 14’te öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin görüşlerine ait bulgular verilmiştir. Buna göre öğretmen adayları, okulda boşa zaman harcıyormuş gibi gelme ($\bar{x}=2.63$), önceden iyi nedenleri olup şimdi devam edip etmeme konusunda kararsız olma ($\bar{x}=2.55$), neden okula gittiğini bilememe, bu durumu umursamama ($\bar{x}=2.30$) ve okulda ne yaptığını bir türlü anlamama ($\bar{x}=2.63$) gibi okula gelme nedenlerine ilişkin görüşleri ‘biraz’ düzeyinde benimsemişlerdir. Motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin görüşlerin toplam aritmetik ortalamasının da ‘biraz’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Bölüm Değişkenlerine Göre Motivasyonsuzluk (MS) Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi ile Varyans Analizi Sonuçları								
Değişkenler		n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	486	2.33	1.47	804	1.198	.274	-6.896*
	Erkek	320	3.08	1.54				
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	377	2.31	1.47	804	1.900	.169	-5.437*
	4. sınıf	429	2.90	1.56				
Değişken		n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Tukey
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	123	2.80	1.62	7	7.875	.000	8-2, 3,4,6,7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	93	2.48	1.48				
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	101	2.61	1.39				
	Türkçe Öğretmenliği	135	2.38	1.57				
	İlköğretim Mat. Öğrt.	82	2.88	1.61	798			
	Resim-İş Öğretmenliği	54	1.98	1.29				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	91	2.12	1.30	805			
	Bilgisayar ve Öğrt. Tek.	127	3.31	1.54				
Levene: 1.834, p=0.078								

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet [$t_{(804)}=-6.896$, $p=.000$], sınıf düzeyi [$t_{(804)}=-5.437$, $p=.000$] ve bölüm [$F_{(7-98)}=7.875$; $p=.000$] değişkenleri açısından farklılaştığı görülmektedir. Cinsiyete ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testine sonuçlarına bakıldığında erkek öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3.08$) motivasyonsuzluk düzeyleri, kadın öğretmen adaylarına ($\bar{x}=2.33$) göre daha yüksek çıkmıştır. Buna göre kadın öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sınıf düzeyi açısından son sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2.90$) 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına ($\bar{x}=2.31$) göre daha motivasyonsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle son sınıfa devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde gördükleri söylenebilir. Motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümüne devam eden öğretmen adayları ile Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Resim-İş ve Okul Öncesi öğretmeni adayları arasında farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümüne devam eden öğretmen adaylarının diğer

bölgümlere devam edenlere göre motivasyonsuzluk düzeylerini daha yüksek olarak belirttiği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümüne devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini diğer bölümlere göre daha düşük olarak gördükleri belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, eğitim fakültesi birinci ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda sekiz farklı bölümden 806 öğretmen adayından görüş alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyonlarını, belirlenmiş dışsal motivasyonlarını ve dışsal motivasyon-dış düzenleme düzeylerini yüksek düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları başarmaya ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonlarını, içe yansıyan dışsal motivasyonlarını orta düzeyde görürken motivasyonsuzluk düzeylerini ise düşük düzeyde görmektedirler. Gürşimşek (2002)'in yaptığı bir araştırmada, öğretmen adaylarının eğitiminde, öğretme becerisinde yeterlilik kazandırma kadar, öğrenmeye ilişkin beceri ve istekliliğin geliştirilmesinin de gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öznel iyi oluşu artırmak için bireylerin içsel ve dışsal olarak motive olmalarının önemi de dikkate alındığında (Eryılmaz, 2010) mevcut çalışmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olarak çıkması olumlu bir sonuç olarak nitelendirilebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının bilmeye ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme ve içe yansıyan dışsal motivasyon düzeylerini erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek buldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte erkek öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeyleri, kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Eymur ve Geban (2011)'in kimya öğretmen adayları üzerinde yaptığı benzer bir araştırmada da kadın ve erkek öğretmen adaylarının uyarım yaşamaya yönelik akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmış ve kadın öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte aynı çalışmada motivasyona ilişkin tüm alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yüksek değerler aldığı belirlenmiştir. Benzer bir biçimde ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin dışsal akademik motivasyonlarının

erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin puanları ise kadınlara göre yüksek çıkmıştır (Akandere vd., 2010). Yine benzer motivasyon düzeylerine ait yapılan başka araştırmalarda kadınların lehine farklılıklar ortaya çıkmıştır (Vallerand vd., 1992; Green, Martin- Marsh, 2006; Spittle vd., 2009; Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight-Lei, 2010; Hegarty, 2010; Aluçdibi-Ekici, 2012; Roohi-Asayesh, 2012). Ulaşılan bu araştırma sonuçları mevcut araştırmanın bu yöndeki sonuçları ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Bu sonuçların yanı sıra, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyona ilişkin kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç motivasyon düzeyleri ve cinsiyet arasında farklılaşmanın bulunmadığı başka araştırmalarla desteklenmektedir (Rusillo- Arias, 2004; Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006).

Araştırmada öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri sınıf düzeyleri açısından da incelenmiştir. Bu çerçevede uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerde farklılık bulunmazken, bilmeye ve başarmaya yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş ve içe yansıyan dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin görüşlerde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri son sınıfa devam edenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yapılan benzer bir araştırmada da birinci sınıfa devam eden kimya öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin üst sınıflara devam eden öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Eymur-Geban, 2011). Yine öğretmen adayları üzerinde özyeterlik algısı ve öğrenme güdüsünü ölçen bir başka araştırmada, birinci sınıftakilerin daha yüksek güdüye sahip olduğu belirlenmiştir (Gürşimşek, 2002). Bir başka araştırmada da okul yılları ilerledikçe hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeyinin azaldığı saptanmıştır (Brouse vd., 2010). Bu sonuçlar mevcut araştırmanın bu yöndeki sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin son sınıfa devam edenlerden daha yüksek çıkması onların üniversite öğrenimine yeni başlamaları ve bu nedenle daha heyecanlı ve istekli olmalarına bağlanabilir. Aynı zamanda son sınıf öğrencilerinin düşük akademik motivasyon düzeyine sahip olmaları onların akademik çalışmalara ilişkin yaşadıkları bıkkınlık ile de açıklanabilir. Bu sonuç, öğretmen eğitim programlarının akademik motivasyon ve dolayısı ile yeterliliğinin geliştirilmesinde etkisinin araştırılması ve değerlendirilmesi gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin bölüm değişkeni açısından farklılaştığı saptanmıştır. Bu noktada Resim-İş öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeylerinin İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarından daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Başarmaya yönelik içsel motivasyonlarına ilişkin okul öncesi öğretmeni adaylarının düzeylerini diğer bölümlere göre daha düşük görmeleri belirlenen bir diğer sonuçtur. Bununla birlikte uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon açısından Fen Bilgisi öğretmeni adayları ile Okul Öncesi öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılık tespit edilmiştir. Buna göre Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonlarını okul öncesi öğretmeni adaylarına göre daha yüksek düzeyde gördükleri saptanmıştır. Ancak Okul Öncesi öğretmeni adaylarının Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İlköğretim Matematik ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretmeni adaylarına göre belirlenmiş dışsal motivasyonlarını daha yüksek düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bölümleri dikkate alındığında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi bölümüne devam eden öğretmen adaylarının diğer bölümlere devam edenlere göre motivasyonsuzluk düzeylerini daha yüksek gördükleri ortaya konmuştur. Başka bir ifade ile Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri bölümüne devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini diğer bölümlere göre daha düşük olarak gördükleri belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmeni adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük, dışsal motivasyonlarının ise daha yüksek çıkması öğretmenliğe atanma oranının yüksek olmasına bağlanabilir. Çünkü motivasyonun artırılmasında ödül ve dönütler önem taşımaktadır (Etten, Presley, Freebern ve Echevarria, 1998). Bununla beraber başarılı bir meslek sahibi olarak mezun olma beklentisi öğrencilerde akademik motivasyonu artıran bir diğer etkidir (Domene, Socholotiuk ve Woitowicz, 2011). Aynı zamanda geleceğe yönelik iyimser beklentilerin tüm motivasyon türelerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir (Vallerand vd., 1993). Okul öncesi öğretmeni adaylarının dışsal motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olmasını ilgili bölüm öğretim elemanlarının motivasyon düzeyleri ile de ilişkilendirmek mümkündür. Nitekim Nilsen (2009) ile Etten ve diğerleri (1998) memnuniyetin ve motivasyonun öğretim elemanlarından öğrencilere, öğrencilerden öğrencilere yayıldığını ve birbirlerinden etkilendiğini belirtmektedirler. Yine benzer bir biçimde öğretim elemanlarının motivasyon düzeylerinin, öğrencilerin motive edilmesinde oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır (Williams- Williams, 2012). Bilgisayar

ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerinin daha yüksek çıkması atanma şanslarının giderek azalmasına bağlanabilir.

5. ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerini yükseltmeye katkıda bulunacak uygulamalardan biri de okul ortamında olumlu bir psikolojik çevrenin bulunmasıdır. Bu nedenle Eğitim Fakültelerinin öğretmen adaylarına olumlu bir psikolojik ortamı sunması önemlidir. Bunun için öğretmen adayında öğrenim gördüğü kuruma ilişkin aidiyet ve sahiplenme duygusunun geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrenme ortamının öğrenciye alternatifler sunarak, esnek öğrenme imkânlarını sağlaması öğrencilerde derse ve okula karşı merak duygusu uyandırmakta ve ilgisini çekebilmektedir. Bu durum motivasyonu sağlayan önemli etkenlerdendir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının buldukları öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmiş sınıf içi etkinlikler ve ilgi çekici materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine katılımlarını sağlayarak motivasyon düzeylerinin artmasına yol açacaktır.

Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve bir grup içerisinde bulunması motivasyon düzeyini etkileyebilmektedir. Bu çerçevede eğitim-öğretim etkinliklerinin yanı sıra öğretmen adaylarının sosyal ortamlarda bulunmalarını ve grup etkinliklerine katılmalarını sağlayıcı ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretmen adayları katıldıkları grup etkinlikleri motivasyon düzeylerinin yükselmesine katkıda bulunacaktır.

Öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerini etkileyen unsurlar değerlendirilerek, motivasyonu etkileyen iç ve dış faktörler ortaya konulmalıdır. Özellikle öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarına geniş bir yelpazede seçenekler sunularak, alternatif durumları seçme alanı genişletilmelidir. Bu yolla öğretmen adaylarının daha geniş bir yelpazede bulunarak, hareket alanları genişleyecek ve kendilerine en uygun olan durumu tercih edeceklerdir. Bu ise motivasyon düzeylerini arttıracaktır.

İçsel motivasyon dışsal motivasyona göre akademik başarıyı daha çok etkilemektedir. Araştırmada erkek öğretmen adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin daha düşük çıkması üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu

nedenle erkek öğretmen adaylarını içsel motivasyon düzeylerinin daha düşük çıkmasının nedenlerini ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır.

Sınıf düzeyi yükseldikçe akademik motivasyon düzeyinin azalmasının nedenlerini ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır.

Akademik başarı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak deneysel nitelikte çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerini etkileyen nedenler üzerinde derinlemesine bilgi vermeyi sağlayacak nitel desenli çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Afzal, H., Ali, I., Khan, M. A. & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5 (4), 80-88.
- Ajayi, K. O., Lawani, A. O. & Salomi, M. O. (2012). The influences of self-concept and academic motivation on students' attitude to mathematics in selected secondary schools in Ogun State, Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, 67 (3), 444-455.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının belirlenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Ali, Z., Tatlah, A. I. & Saeed, M. (2011). Motivation and student's behaviour: A tertiary level study. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3 (2), 29-32.
- Aluçdibi, F. & Ekici, G. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 197-227.
- Arioğul, S. (2009). İngiliz dili öğretmen adaylarının akademik motivasyonları. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 36, 12-19.
- Brophy, J. (2012). *Motivating students to learn*. Routledge: New York.
- Coetzee, L. R. (2011). The Relationship Between Students' Academic Self-Concept, Motivation and Academic Achievement at the University of the Free State. Master of Education-with Specialisation in Adult Education, University of South Africa.
- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R. & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13, 1-10.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı - Psikolojinin temel kavramları* (14. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000/1). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000/2). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346.
- Domene, J. F., Socholotiuk, K. D. & Woitowicz, L. A. (2011). Academic motivation in post-secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education*, 34 (1), 99-127.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84.
- Etten, S. V., Presley, M., Freebern, G. & Echevarria, M. (1998). An interview study of college freshmen's beliefs about their academic motivation. *European Journal of Education*, 13 (1), 105-130.
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2011). An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Eğitim ve Bilim*, 36, 246-255.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Green, J., Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic motivation and engagement: A domain specific approach. AARE 2005 International education research conference: UWS Parramatta. <http://www.aare.edu.au/05pap/gre05384.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Guay, F., Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29: 992-1004. <http://psp.sagepub.com/content/29/8/992.refs.html>.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 135-155.
- Hardre', P. L., Chen, C-H. Huang, S-H., Chiang, C-T, Jen, F-L & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pasific Journal of Education*, 26 (2), 189-207.
- Hegarty, J. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school student. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6 (2), 48-55.

- Henning, M. (2007). Students' Motivation to Learn, Academic Achievement, and Academic Advising. Unpublished doctoral dissertation, AUT University, New Zealand.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 1-22.
- Komaraju, M., Karau, S. J. & Shemeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18 (1), 57-69.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582.
- Levesque, C. & Pelletier, L. G. (2003). On the investigation of primed and chronic autonomous and heteronomous motivational orientations. *Pers Soc Psychol Bull* 2003 29: 1570. <http://psp.sagepub.com/content/29/12/1570> adresinden 02.01. 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Nilsen, H. (2009). Influence on student academic behaviour through motivation, self-efficacy and value-expectation: an action research project to improve learning. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6, 545-556.
- Peklaj, C. & Levpušek, M. P. (2006). Student motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. 31. Association of Teacher Education in Europe ATTE
- Próspero, M., Russell, A. C. & Vohra-Gupta, S. (2012). Effects of motivation on educational attainment: Ethnic and developmental differences among first-generation students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11 (1), 100-119.
- Rakes, G. C. & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*. 9 (1), 78-93.
- Rigby, C. S., Deci, E. I., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 165-185.
- Roohi, G. & Asayesh, H. (2012). Students' academic motivation in Golestan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 12 (2), 151-159.

- Rusillo, M. T .C. & Arias, P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 97-112.
- Siraj, S. F., Ali, N. M., Mahadi, W. N. L., Soin, N. & Daval, S. Z. (2007). A proposed motivation programme for underachieving students at the faculty of engineering, University of Malaya. *AEESEAP - Journal of Engineering Education*, 31 (2), 47-54.
- Spittle, M., Jackson, K. & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 2 (1), 190-197.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155-175.
- Williams, K. C. & Williams, C. C. (2012). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159- 172.

