

Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonu ve Motivasyonel Kararlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Diyar KAYA SAYLAM^{1*}, Mehmet ASMA¹

¹Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye

Orijinal Makale

Gönderi Tarihi: 30.11.2021

Kabul Tarihi: 05.06.2022

DOI: 10.47778/ejsse.1030768

Online Yayın: 30.06.2022

Öz

Bu araştırmanın amacı, Bedensel Eğitimi ve Spor (BES) öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ve motivasyonel kararlılık düzeylerini belirlemek, demografik özelliklere göre karşılaştırmak ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı üniversitelerde öğrenim gören 150 BES öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen, Güzel-Candan ve Evin-Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretme Motivasyonu Ölçeği ile Constantin, Holman ve Hojbotă (2011) tarafından geliştirilen Sarıçam, Akın, Akın ve İlbay (2013) tarafından da Türkçeye uyarlanan Motivasyonel Kararlılık Ölçeği kullanılmıştır. Öğretme motivasyonu ve motivasyonel kararlılık düzeyleri cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri üniversite açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). BES öğretmenliği bölümünü tercih etme nedenleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Öğretme motivasyonu ve motivasyonel kararlılık arasındaki ilişki incelendiğinde ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p < .05$). BES öğretmen adaylarını öğretme motivasyonu ve motivasyonel kararlılığın sürdürülmesinde cinsiyet, yaş ve üniversite gibi değişkenler etkilememektedir. Bu mesleği severek ve isteyerek tercih etmeleri, mesleklerini severek icra edeceklerinin göstergesi olabilir.

Anahtar kelimeler: Öğretme motivasyonu, motivasyonel kararlılık, bedensel eğitimi ve spor öğretmen adayları

Investigation of the Relationship Between Teaching Motivation and Motivational Persistence of Pre-service Physical Education and Sports Teacher

Abstract

The aim of this research is to compare to the teaching motivation and motivational stability levels of pre-service teacher and motivational stability levels to determine the demographic properties and to reveal the relationship between these two concepts. Relational scanning model, one of the general scanning models, was used in the research. The sample of the research consists of 150 pre-service physical education teachers studying at different universities. As a data collection tool, the Teaching Motivation Scale was developed by Kauffman, Yılmaz-Soylu and Duke (2011) and adapted to Turkish by Güzel-Candan and Evin-Gencil (2015), and The Motivational Stability were developed by Constantin, Holman and Hojbotă (2011), which was adapted into Turkish by Scale Sarıçam, Akın, Akın and İlbay (2013) was used. Teaching motivation and motivational stability levels are not a significant difference when gender, age and learning is examined in terms of university they see ($p > .05$) There is a significant difference between the reasons for preferring the pre-service physical education and sports teaching section ($p < .05$). When the relationship between teaching motivation and motivational stability is examined, there is a positive intermediate relationship ($p < .05$). Variables such as gender, age and university do not affect PPS teacher candidates' motivation to teach and maintaining motivational determination. The fact that they choose this profession willingly and willingly can be an indication that they will practice their profession with love.

Keywords: Teaching motivation, Motivational persistence, Preservice physical education and sport teacher

* Sorumlu Yazar: Diyar KAYA SAYLAM, E-posta: diyar.kayasaylam@cbu.edu.tr

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, bilginin nesiller vasıtasıyla aktararak (Kara, 2020) öğrenme sürecine destek sağlayan, toplumun gelişimini şekillendiren bir meslektir (Alkan 2013). Öğretmenlerin mesleki ve akademik performansının (Alkan, 2013) yanı sıra insani duyarlılıklara da yeterli düzeyde sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Yazıcı, 2009). Bu duyarlılık bireylerin kişisel özellikleriyle ilişkilidir. Bu meslek ekonomik gereksinimleri karşılamaktan daha çok psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlayabilmek için sürdürülebilirliktir (Yazıcı, 2009). Meslekten doyum sağlamak için bireyi harekete geçiren öğrencilerini sevmek, öğretmeyi sevmek, öğrencinin başarısından mutluluk duyma gibi bazı etkenlerin olması gerekmektedir. Bu etkenler bireyin mesleğine motive olmasında önemli bir rol oynamaktadır (Ayık ve Ataş, 2014).

Motivasyon öğretme-öğrenme süreçlerini olumlu veya olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Neves De Jesus ve Lens, 2005). Öğretmenler açısından bakıldığında motivasyonun, onların işlerine ayırdıkları zaman, yaptıkları işin kalitesi, çalışma istekleri gibi özelliklerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Bazı öğretmenlerin enerjik bir şekilde işe gidiyorken; diğerlerinin gerekenden az şey yapıyor olması, onların motivasyonlarıyla ilişkilidir (Owens, 1998). Öğretmenlerin mesleki performansı veya başarısının sürekliliği, mesleki gelişim gösterme çabaları onların öğretme motivasyonlarından etkilenmektedir (Butler, 2007; Tittle, 2006; Watt ve Richardson, 2007).

Motivasyon insanlara enerji yükleyen veya onları harekete geçiren ihtiyaç, dürtü ve ilgilerini kapsayan (Recepoglu ve İbret, 2019), fikirleri, istekleri, inançları, ihtiyaç ve korkularını ifade eden (Yeşil, 2016: 166), onları belirli bir amaca doğru yönelten ve bu amacın gerçekleşmesi için çalıştıran bir güçtür (Kılıç ve Keklik, 2012: 149). Motivasyon genel anlamda, kişide ilk istek ve arzuların seçilmesi, sıralanması, eyleme geçilmesi yoluyla bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yönlendiren, koordine eden, güçlendiren, sonlandıran ve değerlendiren dinamik bir uyarılma halidir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Motivasyon kavramı, türleri açısından genellikle içsel ve dışsal olarak incelenmektedir. İçsel motivasyon, sergilenen bir davranışın nedenini bireyin kendi içinde arar. Yani davranışın nedenselliği, bireyin ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Wu, 2003; Yazıcı, 2009). Bireyin kendi içinden, kendi isteği ile başarılı olma arzusu olarak tanımlanmaktadır (Ağca ve Ertan, 2008) Bireylerin kendisi haricinde dışarıdan herhangi bir beklenti olmaksızın, içsel doyuma ulaşması şeklinde yorumlanabilir (Kauffman vd., 2011). Dışsal motivasyon ise, bireyin kendisi dışındaki faktörlerin harekete geçirdiği başarılı olma arzudur (Önen ve Tüzün, 2005). Bu bağlamda bireyin davranışlarını etkileyen ödül ve ceza gibi kavramlar önemli görülmektedir (Aydın, 2013). Yöneticiden alınan ödül-ceza, ailelerden veya öğrenciden alınan destek veya cesaretlendirmeler bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Wu, 2003; Yazıcı, 2009).

Moore'a (2007) göre motivasyon, bireyin isteklilik konusunda kendini sürekli idame etmesidir. Bireyin belirli bir hedefe ya da başarılı sayılabilecek bir seviyeye ulaşabilmesi ise motivasyonel kararlılık olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2003; Pintrich ve Schunk, 2002). Bu bağlamda

yüksek motivasyonel kararlılığa sahip olmanın özellikle uzun süreli hedeflere ulaşmada, bireylere önemli katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Farklı alanlarda gerçekleştirilen birçok çalışma incelendiğinde, başarının sürekli bir çabanın sonucunda geldiği görülmektedir. Bireyin sorumlu olduğu bir iş ya da görevde başarılı olması, o iş üzerindeki azmi ve kararlılığına bağlıdır (Baltaş, 2012; Duckworth, 2006; Sarıçam vd., 2016).

Öğretim motivasyonu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu kavramın çeşitli başka kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunlar, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar (Aydemir, 2021; Ayık ve Ataş, 2014; Dikmen ve Tuncer, 2021; Gök ve Atalay-Kabasakal, 2019;), amaca yönelim bakış açısı (Demiröz ve Yeşilyurt, 2012), depresyon düzeyleri (Dikmen ve Tuncer, 2021), öz yeterlilik inancı (Akhan ve Kaymak, 2021; Başdal, 2021; Gök ve Atalay-Kabasakal, 2019) öğretmenlik uygulamasının etkisi (Akhan ve Kaymak, 2021), olası benlikler (Gün ve Turabik, 2019), mesleki memnuniyet (Altay,2019), uzaktan eğitime yönelik tutumlar (Kütükcü, 2020), düzenlemeli öğrenme becerileri (Ahraz, 2021), çocuk sevme düzeyleri (İlğan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy, 2018) şeklindedir. Ayrıca Dikmen'in (2021) karma yöntem kullanarak yapmış olduğu araştırma da öğretim motivasyonu çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Yine, motivasyonel kararlılık ile ilgili yapılan çalışmaların da çeşitli kavramlarla ilişkili şekilde ele alındığı görülmektedir. Bunlara örnek olarak, azim eğitim programının etkisi (Ekinci 2019; Ekinci ve Hamarta 2020), yöneticilerin iş performansına etkisi (Tarhan, 2018), ahlaki kimliğin etkisi (Polat, 2020), okul tükenmişliği (Demir ve Peker, 2017), sağlıkta bireysel yenilikçilik ve performans, (Tarhan ve Şar 2021), akademik kontrol odağı (Sarıçam, 2015), tercüme etmeye devam etme veya vazgeçme (Akdağ, 2020) gösterilebilir.

Beden Eğitimi ve Spor alanında öğretim motivasyonu veya motivasyonel kararlılıkla ilgili olarak gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırma incelendiğinde ise, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile mesleki memnuniyet düzeyleri (Yanıt, 2020), diğer branş öğretmenlerinin öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Avcı, 2019). Motivasyonel kararlılık açısından ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öznel zindelik düzeyleri (Biçici, 2019), ile Covid-19 pandemi (Salgın) sürecinde farklı branş sporcularının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin (Ergenekon, 2020) belirlenmesi bu alanda yapılan çalışmalar arasındadır.

İlgili alan yazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla genel eğitim alanlarındaki öğretmen veya öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğü gözlenmektedir. BES öğretmen veya adaylarına yönelik, öğretim motivasyonu veya motivasyonel kararlılıkla ilgili alan yazında yeterince araştırmaya rastlanmamakla birlikte; genel eğitim alanında da bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Eğitim ortamlarındaki başat rollerden birine sahip olan öğretmenlerin ve bu mesleğe hazırlanan öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının ve motivasyonel kararlılıklarının incelenmesinin yanı sıra bu iki kavram arasındaki ilişkinin daha net olarak ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumlara, öğretmenlik mesleğini seçmiş ya da seçme aşamasında olan bireylere yönelik önemli mesajlar vereceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmanın amacı, araştırma örneklemiyle sınırlı olarak Beden Eğitimi ve Spor (BES) öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu ve motivasyonel kararlılık düzeylerini belirlemek, demografik özelliklere göre karşılaştırmak ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

METOT

Araştırma modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2012) göre ilişkisel tarama modelinde iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ya da derecesi hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmaktadır. Araştırmada Manisa ve İzmir ilindeki üç devlet üniversitesinin (Manisa Celal Bayar Üniversitesi-MCBÜ, Ege Üniversitesi-EÜ ve Dokuz Eylül Üniversitesi-DEÜ) Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Öğretim Motivasyonları ve Motivasyonel Kararlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanısıra bu ilişkinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, öğrenim görülen üniversite, bölüm tercih nedeni) farklılık gösterip göstermediğinin karşılaştırılmasını içerdiği için bu modelde tasarlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018 -2019 eğitim öğretim yılında Manisa, İzmir bölgesinde yer alan devlet üniversitelerinin Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencileri, örneklemini ise bu fakültelerin BES öğretmenlik bölümleri son sınıflarında öğrenim gören 150 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Örneklemin belirlenmesinde tesadüfi olmayan (Non-Probability Sampling) örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme (Convenience Sampling) kullanılmıştır. Kolayda örnekleme "hızlı ve ekonomik yoldan veri elde etmenin en kestirme yoludur" (Karagöz, 2017). Tablo 1'de araştırma katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

| Demografik özellikler | Grup adı | f | % |
|-----------------------|----------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 62 | 41.3 |
| | Erkek | 88 | 58.7 |
| Doğum yılı | 1997-1998 | 65 | 43.3 |
| | 1996 | 42 | 28 |
| | 1991-1995 | 43 | 28.7 |
| Üniversite | MCBÜ | 52 | 34.7 |
| | EGE | 48 | 32 |
| | DÜ | 50 | 33.3 |
| Bölümü tercih nedeni | Öğretmen olmak | 61 | 40.7 |
| | Spor özgeçmiş | 45 | 30 |
| | Diğer | 44 | 29.3 |
| | Toplam | 150 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %42'sinin kadın, %58'inin erkek olduğu; doğum yıllarının 1991 ile 1998 yılları arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların %34.7'sinin Manisa Celal Bayar, %32'sinin Ege, %33.3'ünün ise Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi BES bölümü öğrencisi oldukları görülmektedir. Katılımcıların okudukları bölümü tercih etme nedenleri incelendiğinde; %40.7'sinin öğretmen olmak amacıyla, %30'unun spor özgeçmişine sahip oldukları için bu bölümü seçtikleri görülmektedir. Katılımcıların % 29.3'ünün ise bunların dışında (Herhangi bir sebebi olmayanlar n:24, aile tavsiyesi üzerine tercih edenler n:6, mezuniyet sonrası iş bulma olanağı n:6, istediği başka bir bölümü kazanamaması n:5, öğretmen tavsiyesi n:3) bir nedenle BES öğretmenliği bölümünde okumayı tercih ettiklerini beyan ettikleri görülmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmada ölçme aracı olarak Araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 4 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, Motivasyonel Kararlılık Ölçeği ve Öğretim Motivasyonu ölçeği kullanılmıştır.

Öğretim Motivasyonu Ölçeği (Motivation to Teach Scale): Kauffman vd., (2011) tarafından geliştirilen ölçek 12 madde ve iki alt boyuttan (İçsel-Dışsal) oluşmakta olup, 6'lı likert tipindedir. Ölçeğin orijinal formu için cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, ölçeğin bütünü için .90, içsel motivasyon alt boyutu için .84, dışsal motivasyon alt boyutu için ise .80'dir. Bu katsayılar Güzel-Candan ve Evin-Gencil (2015) tarafından gerçekleştirilen Türkçe form için sırasıyla, .92, .79 ve .90'dır. Bu çalışmada ise ölçeğin bütünü için .83, içsel motivasyon için .75, dışsal motivasyon için ise .70 şeklindedir.

Motivasyonel Kararlılık Ölçeği (Motivational Persistence Scale): Orijinal formu Constantin vd., (2011) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert tipinde, 13 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .79, uzun vadeli hedefleri takip alt boyutu için .72, mevcut hedefleri takip alt boyutu için .75, ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutu için .76'dır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Sarıçam vd., (2013) tarafından yapılmıştır. Bu forma ait Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .69,

uzun vadeli hedefleri takip alt boyutu için .72, mevcut hedefleri takip alt boyutu için .70, ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutu için .71 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için bu değerler ölçeğin bütünü için .85, uzun vadeli hedefleri takip alt boyutu için .73, mevcut hedefleri takip alt boyutu için .72, ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutu için .61 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin toplanması

Ölçeğin uygulanması ile ilgili kurumlarından gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar araştırmanın içeriği hakkında bilgilendirilerek gönüllü katılım onamları alınmış ve anket yöntemiyle araştırmanın verileri elde edilmiştir.

Verilerin analizi

Elde edilen veriler analiz edilmeden önce Öğretim Motivasyonu ve Motivasyonel Kararlılık Ölçekleri için ayrı ayrı olarak dağılımların normalliği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre her iki ölçek verilerinin de normal dağılmadığı; Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre ise Öğretim Motivasyonu Ölçeği verilerinin normal dağılım göstermediği Motivasyonel Kararlılık Ölçeği sonuçlarının normal dağıldığı gözlenmiştir. Dağılımların derinleştirilen normallik incelemesinde öncelikli olarak aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri ile histogram grafikleri kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler ve Tablo 3'te yer alan ölçeklere ait Skewness ve Kurtisosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri -2 ile +2 arasında değer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle analizlerde parametrik test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü yapılan istatistiksel testlerin, koşullar elverdiğince, öncelikle parametrik olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından istenen bir durumdur (Can, 2013). Bu bağlamda araştırma kapsamında iki farklı bağımsız değişken için gerçekleştirilen analizlerde bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla bağımsız değişkenin yer aldığı analizlerde ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik tamamlayıcı post-hoc analizlerinde ise LSD testi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin analizinde ise verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla ölçeklerden elde edilen verilerin betimleyici istatistik sonuçları, çarpıklık basıklık değerleri, cinsiyet, yaş, öğrenim görülen okul ve okunulan bölümü öğrencilerin tercih etme nedenlerine ilişkin analizlerden elde edilen bulgular ve her iki ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkinin analizini içeren pearson korelasyon testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 2'de katılımcıların ölçeklere verdiği yanıtlara ilişkin betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların ölçeklere verdiği yanıtlara ilişkin betimleyici istatistik sonuçları

| Ölçekler ve Alt boyutlar | N | Ort. | S | Standart Hata |
|---------------------------------|-----|------|------|---------------|
| ÖMÖ | 150 | 3.61 | .653 | .053 |
| İçsel | 150 | 3.71 | .596 | .049 |
| Dışsal | 150 | 3.64 | .697 | .057 |
| MKÖ | 150 | 3.56 | .741 | .060 |
| Uzun vadeli takip | 150 | 3.72 | .735 | .060 |
| Mevcut hedefleri takip | 150 | 3.93 | .682 | .056 |
| Ulaşılamayan hedefleri yineleme | 150 | 3.54 | .643 | .053 |

Tablo 2’de yer alan sonuçlar incelendiğinde; öğretim motivasyonu ölçeğinde en yüksek ortalamanın (*Ort.* =3.71) içsel motivasyon alt boyutunda olduğu görülmektedir. Motivasyonel kararlılık ölçeğinde ise en yüksek skorların (*Ort.* =3.93) mevcut hedefleri takip alt boyutunda alındığı gözlenmiştir. Her iki ölçekten elde edilen ortalamalar 3.5 ile 4 aralığında dağılmaktadır.

Tablo 3. Katılımcılardan elde edilen puanlara ilişkin çarpıklık basıklık değerleri

| | N | Min. | Maks. | Ort. | Ss | Kurtosis | Skewness |
|------------|-----|------|-------|------|------|----------|----------|
| ÖMÖ | 150 | 1 | 5 | 3.61 | .653 | 1.716 | -.916 |
| MKÖ | 150 | 2 | 5 | 3.71 | .596 | .436 | -.349 |

Tablo 3’te yer alan ölçeklere ait Skewness ve Kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri -2 ile +2 arasında değer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (George ve Mallery, 2010).

Tablo 4. Ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre analizini içeren t testi sonuçları

| Ölçekler ve alt boyutları | Cinsiyet | N | Ort. | S | Levene Testi | | Sd | t | p |
|---------------------------------|----------|----|------|------|--------------|------|-----|-------|------|
| | | | | | F | p | | | |
| ÖMÖ | Kadın | 62 | 3.61 | .685 | .145 | .704 | 148 | .067 | .947 |
| | Erkek | 88 | 3.61 | .634 | | | | | |
| İçsel | Kadın | 82 | 3.72 | .723 | .025 | .867 | 148 | 1.142 | .255 |
| | Erkek | 88 | 3.59 | .677 | | | | | |
| Dışsal | Kadın | 62 | 3.46 | .768 | .802 | .372 | 148 | 1.366 | .174 |
| | Erkek | 88 | 3.63 | .718 | | | | | |
| MKÖ | Kadın | 82 | 3.67 | .616 | .138 | .710 | 148 | .707 | .481 |
| | Erkek | 88 | 3.74 | .584 | | | | | |
| Uzun vadeli takip | Kadın | 62 | 3.65 | .736 | .099 | .753 | 148 | .967 | .335 |
| | Erkek | 88 | 3.77 | .735 | | | | | |
| Mevcut hedefleri takip | Kadın | 82 | 3.90 | .705 | .263 | .609 | 148 | .388 | .699 |
| | Erkek | 88 | 3.94 | .669 | | | | | |
| Ulaşılamayan hedefleri yineleme | Kadın | 62 | 3.51 | .708 | 2.060 | .153 | 148 | .492 | .623 |
| | Erkek | 88 | 3.56 | .597 | | | | | |

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, kadın ve erkek öğrencilerin Öğretim Motivasyonu Ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında kadın katılımcı (*Ort.* =3.61, *S* = .685), erkek katılımcı (*Ort.* =3.61, *S*=.634) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık bulunmamıştır ($p > .05$, $t = .067$). Aynı şekilde kadın ve erkek katılımcıların Motivasyonel Kararlılık Ölçeği ortalama puanı [$t(148) = .707$; $p = .481$] ve her iki ölçeğe ait alt boyutlara ilişkin analizlerde gruplar arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Ölçekler elde edilen puanların yaş değişkenine göre analizini içeren tek yönlü ANOVA testi sonuçları

| Ölçek ve alt boyutları | Varyansların Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------------------------|----------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| ÖMÖ | Gruplar arası | .544 | 2 | .272 | .634 | .532 |
| | Grup içi | 63.044 | 147 | .429 | | |
| | Toplam | 63.558 | 149 | | | |
| İçsel | Gruplar arası | 760 | 2 | .380 | .779 | .461 |
| | Grup içi | 71.638 | 147 | .487 | | |
| | Toplam | 72.398 | 149 | | | |
| Dışsal | Gruplar arası | 332 | 2 | .166 | .300 | .741 |
| | Grup içi | 81.459 | 147 | .554 | | |
| | Toplam | 81.791 | 149 | | | |
| MKÖ | Gruplar arası | .910 | 2 | .455 | 1.284 | .280 |
| | Grup içi | 52.066 | 147 | .354 | | |
| | Toplam | 52.976 | 149 | | | |
| Uzun vadeli takip | Gruplar arası | 2.444 | 2 | 1.222 | 2.301 | .104 |
| | Grup içi | 78.093 | 147 | .531 | | |
| | Toplam | 80.537 | 149 | | | |
| Mevcut hedefleri takip | Gruplar arası | 374 | 2 | .187 | .399 | .672 |
| | Grup içi | 68.970 | 147 | .469 | | |
| | Toplam | 69.344 | 149 | | | |
| Ulaşılamayan hedefleri yineleme | Gruplar arası | 1.111 | 2 | .555 | 1.349 | .263 |
| | Grup içi | 60.500 | 147 | .412 | | |
| | Toplam | 61.611 | 149 | | | |

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, algılanan Öğretme Motivasyonu Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2;147)}=0.634$; $p=.532 > .05$]. Aynı şekilde Motivasyonel Kararlılık açısından [$F_{(2;147)}=1.284$; $p=.280 > .05$] gruplar arasında anlamlı bir fark mevcut değildir. Her iki ölçeğin tüm alt boyutlarında da benzer bir durum söz konusudur.

Tablo 6. Ölçeklerden elde edilen puanların üniversite değişkenine göre analizini içeren tek yönlü ANOVA testi sonuçları

| Ölçek ve alt boyutları | Varyansların Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------------------------|----------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| ÖMÖ | Gruplar arası | 2.438 | 2 | 1.219 | 2.930 | .057 |
| | Grup içi | 61.150 | 147 | .416 | | |
| | Toplam | 63.588 | 149 | | | |
| İçsel | Gruplar arası | 2.748 | 2 | 1.374 | 2.900 | .058 |
| | Grup içi | 69.649 | 147 | .474 | | |
| | Toplam | 72.398 | 149 | | | |
| Dışsal | Gruplar arası | 2.034 | 2 | 1.017 | 1.875 | .157 |
| | Grup içi | 79.757 | 147 | .543 | | |
| | Toplam | 81.791 | 149 | | | |
| MKÖ | Gruplar arası | .015 | 2 | .008 | .021 | .979 |
| | Grup içi | 52.960 | 147 | .360 | | |
| | Toplam | 52.976 | 149 | | | |
| Uzun vadeli takip | Gruplar arası | .025 | 2 | .013 | .023 | .977 |
| | Grup içi | 80.512 | 147 | .548 | | |
| | Toplam | 80.537 | 149 | | | |
| Mevcut hedefleri takip | Gruplar arası | .375 | 2 | .187 | .399 | .672 |
| | Grup içi | 68.969 | 147 | .469 | | |
| | Toplam | 69.344 | 149 | | | |
| Ulaşılamayan hedefleri yineleme | Gruplar arası | .394 | 2 | .197 | .473 | .624 |
| | Grup içi | 61.217 | 147 | .416 | | |
| | Toplam | 61.611 | 149 | | | |

p<.05

Tablo 6’da yer alan, verilerin öğrenim görülen üniversite değişkeni açısından incelemesini içeren analiz sonuçlarına göre, Öğretim Motivasyonu Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasında üniversite değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2;147)} = 2.930$; $p = .057 > .05$]. Aynı şekilde Motivasyonel Kararlılık açısından [$F_{(2;147)} = .021$; $p = .979 > .05$] gruplar arasında anlamlı bir fark mevcut değildir. Bu durum ölçeklere ait tüm alt boyutlarda da benzer niteliktedir.

Tablo 7. Katılımcıların ölçeklere verdiği yanıtların bölümü tercih etme nedeni değişkenine ilişkin betimleyici istatistik sonuçları

| Ölçekler | Tercih nedeni | N | Min. | Maks. | Ort. | Ss |
|---------------------------------|----------------|-----|------|-------|------|------|
| ÖMÖ | Öğretmen olmak | 61 | 2 | 5 | 3.81 | .504 |
| | Spor geçmişi | 45 | 2 | 5 | 3.52 | .609 |
| | Diğer | 44 | 1 | 5 | 3.43 | .805 |
| | Toplam | 150 | 1 | 5 | 3.61 | .653 |
| İçsel | Öğretmen olmak | 61 | 2 | 5 | 3.85 | .578 |
| | Spor geçmişi | 45 | 2 | 5 | 3.61 | .633 |
| | Diğer | 44 | 1 | 5 | 3.40 | .828 |
| | Toplam | 150 | 1 | 5 | 3.64 | .697 |
| Dışsal | Öğretmen olmak | 61 | 2 | 5 | 3.75 | .600 |
| | Spor geçmişi | 45 | 2 | 5 | 3.40 | .730 |
| | Diğer | 44 | 1 | 5 | 3.47 | .877 |
| | Toplam | 150 | 1 | 5 | 3.56 | .741 |
| MKÖ | Öğretmen olmak | 61 | 2 | 5 | 3.83 | .555 |
| | Spor geçmişi | 45 | 2 | 5 | 3.72 | .581 |
| | Diğer | 44 | 2 | 5 | 3.55 | .641 |
| | Toplam | 150 | 2 | 5 | 3.71 | .596 |
| Uzun vadeli takip | Öğretmen olmak | 61 | 2 | 5 | 3.91 | .641 |
| | Spor geçmişi | 45 | 2 | 5 | 3.72 | .735 |
| | Diğer | 44 | 2 | 5 | 3.45 | .788 |
| | Toplam | 150 | 2 | 5 | 3.72 | .735 |
| Mevcut hedefleri takip | Öğretmen olmak | 61 | 2 | 5 | 4.01 | .631 |
| | Spor geçmişi | 45 | 2 | 5 | 3.97 | .650 |
| | Diğer | 44 | 2 | 5 | 3.77 | .767 |
| | Toplam | 150 | 2 | 5 | 3.93 | .682 |
| Ulaşılamayan hedefleri yineleme | Öğretmen olmak | 61 | 2 | 5 | 3.61 | .610 |
| | Spor geçmişi | 45 | 2 | 5 | 3.52 | .663 |
| | Diğer | 44 | 2 | 5 | 3.45 | .670 |
| | Toplam | 150 | 2 | 5 | 3.54 | .643 |

Tablo 7’de yer alan betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde de her iki ölçekten elde edilen puan ortalamalarının yüksek kabul edilebilecek 3.5 ile 4 puan aralığında konumlandığı görülmektedir. Ölçek ortalama puanları ve tüm alt boyutlarda okuduğu bölümü tercih nedenleri öğretmen olmak olanların diğer gruplara göre daha yüksek puan ortalamaları aldığı görülmektedir.

Tablo 8. Ölçeklerden elde edilen puanların bölümü tercih etme nedeni değişkenine göre analizini içeren tek yönlü ANOVA testi sonuçları

| Ölçek ve alt boyutları | Varyansların Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p | Fark |
|---------------------------------|----------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|------|
| ÖMÖ | Gruplar arası | 4.195 | 2 | 2.097 | 5.191 | .007 | A-C |
| | Grup içi | 59.393 | 147 | .404 | | | |
| | Toplam | 63.588 | 149 | | | | |
| İçsel | Gruplar arası | 5.230 | 2 | 2.615 | 5.723 | .004 | A-C |
| | Grup içi | 67.168 | 147 | .457 | | | |
| | Toplam | 72.398 | 149 | | | | |
| Dışsal | Gruplar arası | 3.743 | 2 | 1.872 | 3.525 | .032 | A-B |
| | Grup içi | 78.048 | 147 | .531 | | | |
| | Toplam | 81.791 | 149 | | | | |
| MKÖ | Gruplar arası | 1.964 | 2 | .982 | 2.829 | .062 | |
| | Grup içi | 51.012 | 147 | .347 | | | |
| | Toplam | 52.976 | 149 | | | | |
| Uzun vadeli takip | Gruplar arası | 5.433 | 2 | 2.716 | 5.317 | .006 | A-C |
| | Grup içi | 75.104 | 147 | .511 | | | |
| | Toplam | 80.537 | 149 | | | | |
| Mevcut hedefleri takip | Gruplar arası | 1.598 | 2 | .799 | 1.734 | .180 | |
| | Grup içi | 67.746 | 147 | .461 | | | |
| | Toplam | 69.344 | 149 | | | | |
| Ulaşılamayan hedefleri yineleme | Gruplar arası | .673 | 2 | .337 | .812 | .446 | |
| | Grup içi | 60.938 | 147 | .415 | | | |
| | Toplam | 61.611 | 149 | | | | |

$p < .05$; A: Öğretmenlik Bölümünü isteyerek tercih edenler.; B: Spor geçmişi olanlar C: Diğer seçeneğini işaretleyenler

Katılımcıların okudukları bölümü tercih etme nedeni değişkeni açısından değerlendirilen ve Tablo 8’de yer alan analiz sonuçlarına göre grupların Öğretim Motivasyonu Ölçeği ortalama puanlarının gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2;147)} = 5.191$; $p = .007 < .05$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen LSD testi sonucuna göre öğretmen olmak için okudukları bölümü seçenlerin puan ortalamalarının ölçekteki bu soruya diğer seçeneğini işaretleyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutunda da aynı gruplar arasında anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(2;147)} = 5.723$; $p = .004 < .05$]. Ölçeğin dışsal motivasyon alt boyutunda ise bu fark bölüm tercihlerini öğretmen olmak için yapanlar ile spor geçmişine sahip olanlar arasında ve isteyerek öğretmen olmayı tercih edenlerin lehinedir [$F_{(2;147)} = 3.525$; $p = .032 < .05$]. Motivasyonel kararlılık ölçeğinin uzun vadeli takip alt boyutunda bölüm tercihlerini öğretmen olmak için yapanlar ile ölçeğin bu sorusuna diğer seçeneğini işaretleyenler arasında öğretmen olmak isteyerek tercih yapanlar lehine anlamlı bir fark mevcuttur [$F_{(2;147)} = 5.317$; $p = .006 < .05$].

Tablo 9. Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları

| | | ÖMÖ | İçsel | Dışsal |
|-----|---|--------|--------|--------|
| MKÖ | r | .346** | .325** | .304** |
| | P | .000 | .000 | .000 |
| UVT | r | .300** | .265** | .286** |
| | P | .000 | .001 | .000 |
| MHT | r | .267** | .251** | .234** |
| | P | .001 | .002 | .004 |
| UHY | r | .334** | .328** | .274** |
| | P | .000 | .000 | .001 |

Tablo 9’da yer alan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde Öğretim Motivasyonu Ölçeği puan ortalamaları ile Motivasyonel Kararlılık Ölçeği puanı ve alt boyutları arasında pozitif yönde orta ve düşük düzeyde, anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$). Benzer bir ilişki öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel ve dışsal alt boyutları ile Motivasyonel Kararlılık Ölçeği alt boyutları arasında da pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkiler söz konusudur ($p<.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu ve motivasyonel kararlılıklarının cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri üniversite, öğretmenlik bölümünün tercih edilme sebebi değişkenlerine göre incelenmiştir. Bununla birlikte öğretim motivasyonu ve motivasyonel kararlılık ile ilgili aralarındaki ilişki de incelenmiştir.

Cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri üniversite açısından incelendiğinde gruplar arasında öğretim motivasyonu ve motivasyonel kararlılık bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Cinsiyet değişkeni açısından bu araştırmadan elde edilen veriler alan yazında yer alan benzer çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir (Çelik ve Sarıçam, 2018; Dikmen ve Tuncer, 2021; İhtiyaroğlu, 2017; İlğan vd., 2018). Bu sonuçları, öğretmenlik mesleğinin herhangi bir cinsiyete özgü olmadığı görüşünü desteklediği şeklinde yorumlamak mümkündür. Dikmen’in (2021) okul öncesi öğretmenler ile yapmış olduğu karma yöntemli araştırmada ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre öğretim motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı bu durumun erkeklerin içsel motivasyonunun daha yüksek olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılıklar örneklem grubundan veya Türkiye’nin farklı bölgelerindeki, toplumsal cinsiyete ilişkin farklı bakış açılarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretim motivasyonu ve motivasyonel kararlılık ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmada, bu araştırmada olduğu gibi yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (Altay, 2019; İlğan vd., 2018). Fakat Ertürk’ün (2016) yapmış olduğu çalışmada, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin motivasyon algılarının 20-30 yaşa göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada katılımcılarının öğrenim gördükleri üniversiteler Manisa ve İzmir olmak üzere farklı illerdedir. Üniversiteler açısından öğretmen motivasyonu ve

motivasyonel kararlılık düzeyleri ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu değişkenle ilişkili olarak ilgili alan yazında herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alan yazında yer alan farklı araştırmalarda da yaşanan coğrafyanın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Eraslan ve Çakıcı, 2011) ve motivasyon düzeyleri (Çakır, 2006; Kaya vd., 2013) açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğrenim görülen bölümler açısından ele alındığında ise Dikmen'in (2021) eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre öğretim motivasyonu en yüksek olarak tespit edilen grupların BES ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri olduğu bulunmuştur. Bu araştırma ve alan yazın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğini icra etmek için gerekli öğretim motivasyonuna sahip olma ve motivasyonel kararlılığın sürdürülmesinde cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen üniversite değişkenleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

Araştırma bulguları bölümü tercih etme nedenleri açısından incelendiğinde; öğretmenlik bölümünü isteyerek tercih eden öğrenciler ile diğer sebeplerden dolayı tercih eden öğrenciler arasında öğretim motivasyonları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). Bu durum içsel motivasyon alt boyutunda ve motivasyon kararlılık ölçeğinin uzun vadeli takip alt boyutunda da kendini göstermektedir. Dışsal motivasyon alt boyutunda ise bölümünü isteyerek tercih eden öğrenciler ile spor geçmişi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Bu durum ile ilgili alan yazın tarandığında, bulguların genellikle öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretim motivasyonu arasında pozitif yöndeki ilişkiyi destekler mahiyette olduğu görülmektedir (Ayık ve Ataş, 2014; Dikmen ve Tuncer, 2021; Gök ve Atalay-Kabasakal, 2019). Akhan ve Kaymak'ın (2021) yapmış olduğu araştırma da ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle bu mesleği daha iyi tanıyıp sevdikleri yönünde olumlu duygular geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının içsel motivasyonunu en fazla olumlu etkileyen etmenlerin başında mesleğini sevmek gelmektedir (Dikmen, 2021; Doğan ve Bayrak, 2019). Bireyin sorumlu olduğu bir iş ya da görevde başarılı olması, o iş üzerindeki azmi ve kararlılığına bağlı bir durumdur (Baltaş, 2012; Duckworth, 2006; Sarıçam vd., 2016). Bu durum bu araştırmada tespit edilen uzun vadeli takip alt boyutu bulgularını destekler niteliktedir. Mevcut hedefleri takip etme, mevcut hedeflere ulaşmak için dikkat dağınıklıklarına, hayal kırıklığına ve aksaklıklara rağmen uzun süreler boyunca odaklanabilme ve enerji seviyesini koruyabilme yeteneği ile birlikte zorlu görevler için davranışsal bir uyumu ifade etmektedir (Constantin vd., 2011; Polat, 2020). Bu bağlamda BES öğretmen adaylarının bu mesleği severek ve isteyerek tercih etmelerinin, onların bu mesleği uzun soluklu olarak ve severek icra edeceklerinin önemli bir göstergesi olarak yorumlamak mümkündür. Ancak bu durum üzerinde kesin bir hükme varabilmek için daha çok sayıda ve farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilecek olan araştırma sonuçlarına ihtiyaç vardır. Ayrıca bu mesleği bilinçli bir tercihle seçtiklerini beyan eden öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında öğretim motivasyonu ve motivasyonel kararlılıklarının devam edip etmediğinin incelendiği, izleme-uzamsal desende gerçekleştirilecek süreç temelli araştırmalardan önemli verilerin elde edilmesi mümkün olacaktır.

Kaya-Saylam, D., ve Asma, M. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu ve motivasyonel kararlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Yazarlar çalışmada eşit katkı oranına sahiptir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı: Araştırma Dizaynı-DKS, MA; Verilerin Toplanması-DKS, MA; istatistik analiz- DKS, MA; Makalenin hazırlanması, DKS, MA.

Yayın Etiği: Mevcut çalışmanın yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKLAR

- Ahraz, H. (2021). *Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Alkan, G. (2013). *Fen ve Teknoloji derslerinde farklı deney türleri kullanmanın ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, laboratuvara yönelik tutumlarına ve fen kaygı düzeylerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akhan, N. E., ve Kaymak, B. (2021). Öğretmenlik uygulamasının öğretme motivasyonu ve öğretmenlik özyeterlilik inançlarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(76), 563-573.
- Akdağ, A. I. (2020). Giving up or Pursuing translation? The impact of strategic competence on motivational persistence. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (43), 19-36. <https://doi.org/10.21497/sefad.755495>
- Altay, G.B. (2019). *Müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretme motivasyonları (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Avcı, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Aydemir, T. (2021). *Öğretmen adaylarının özgecilik davranışları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Balıkesir.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Gazi Kitabevi.
- Ayık, A., ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Başdal, M. (2021). *Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlilik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Baltaş, A. (2012). *Hayalini yorganına göre uzat*. 6. Baskı. Remzi Kitabevi.
- Bıçıcı, E. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin motivasyonel kararlılık ve öznel zindelik düzeylerinin incelenmesi (Ordu Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- 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), 241-252. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kaya-Saylam, D., ve Asma, M. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ve motivasyonel kararlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, İ., & Sariçam, H. (2018). *The effect of teacher interview exam on grit and motivational persistence levels on teacher candidates*. In 6th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK 2018) (No. 309). In:788-790.
- Constantin, T., Holman, A., & Hojbotă, M.A. (2011). Development and validation of a motivational persistence scale. *Psihologija*, 45(2), 99-120.
- Demiröz, H., & Yeşilyurt, S. (2012). Teaching motivation of ELT instructors through goal orientation perspective. *E-International Journal of Educational Research*, 3(2), 1-12.
- Demir, M., ve Peker, A. (2017). Motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 289-300.
- Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 213-232. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.951038>
- Dikmen, M., ve Tuncer, M. (2021) Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 14-14. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.459>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation (2nd ed.)*. Pearson.
- Duckworth, A. L. (2006). *Intelligence is not enough: Non-IQ predictors of achievement*. University of Pennsylvania.
- Ekinci, N. (2019). *Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.
- Ekinci, N., ve Hamarta, E. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim ile mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 125-144. <https://doi.org/10.26466/opus.569805>
- Eraslan, L., ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Ergenekon, B. (2020). Covid-19 pandemi (salgın) sürecinde farklı branş sporcularının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin motivasyonel kararlılık tutumlarıyla ilişki düzeyinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 447-457. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44358>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Gök, B., & Atalay-Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4), 1081-1112.
- Gün, F., ve Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 214-234. <https://doi.org/10.30703/cije.468371>

- Kaya-Saylam, D., ve Asma, M. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu ve motivasyonel kararlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Gürgen, O., ve Onağ, Z. (2017). Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğündeki örgüt ikliminin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1),87-105.
- Güzel-Candan, D., ve Evin-Gencil, İ. (2015). Öğretim motivasyonu ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., ve Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretim motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 979-1003.
- Kara, A. (2020). *Müzik öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karagöz, H. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği (1. Baskı)*. Nobel Kitabevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M., ve Duke, B. (2011). Öğretim motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290
- Kaya, F. Ş., 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.
- Kılıç, R., ve Keklik, B. (2012). Sağlık çalışanlarında iş yaşam kalitesi ve motivasyona etkisi üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(2), 147-160.
- Küttükcü, G. (2020). *İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Moore, R. (2007). Academic motivation and performance of developmental education biology students. *Journal of Developmental Education*, 31(1), 24-34.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education (6th ed.)*. Allyn and Bacon.
- Önen, L., ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. Epsilon Yayıncılık.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.

Kaya-Saylam, D., ve Asma, M. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ve motivasyonel kararlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.

Recepoğlu, S., ve İbret, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 320-331. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1894>

Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü., ve İlbay, A.B.(2013). Motivasyonel kararlılık ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 60-69. <https://doi.org/10.7884/teke.622>

Tarhan, N. (2018). *İlaç endüstrisindeki yöneticilerin motivasyonel kararlılıklarının ve bireysel yenilikçiliklerinin iş performansına etkisi*.Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eczacılık İşletmeciliği Ana Bilim Dalı, Ankara

Tarhan, N., ve Şar, S. (2021) Sağlıkta bireysel yenilikçilik, motivasyonel kararlılık ve performans. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 11(1), 10-15. <https://doi.org/10.31020/mutftd.808272>

Tittle, C. K. (2006). Assessment of teacher learning and development. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology (pp. 953–980)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, 31(4), 501-517. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.04.001>

Yanıt, S. (2020). *Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretme motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yeşil A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.



Bu eser **Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı** ile lisanslanmıştır.