

# Okul Dışında Çalışan Öğretmenlerde Mesleki Motivasyon: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Üzerine Bir İnceleme

Professional Motivation of Teachers Employed in Non-School Educational Institutions:  
An Examination on Guidance and Research Centers

Mehmet Fatih KÖSE\* 

## Öz

Araştırmanın temel amacı, okul dışındaki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının okullarda görev yapan meslektaşları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini rehberlik ve araştırma merkezleri ile ortaokullarda görev yapan 271 rehberlik ve özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak *Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, *t*-testi, ANOVA ve MANOVA ile regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul dışında görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonunun okullarda görev yapan aynı branştaki öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, okulda görev yapan öğretmenlerin RAM'da görev yapanlara göre mesleki motivasyonun yüksek olma ihtimalinin 1.6 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin uzun müddet okuldan ve öğrencilerden uzak kalmalarını önleyecek ve okul dışı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin belirli bir rotasyona tabi olarak okullarda çalışmalarına imkân tanıyacak düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul dışı eğitim kurumları, rehberlik ve araştırma merkezleri, öğrencisiz öğretmenler, motivasyon, öğretmen motivasyonu.

\* Dr., Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara, E-posta: m.fatihkose@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-2297-8152

## Abstract

The primary objective of this study is to compare the professional motivation levels of teachers employed in non-school educational institutions and their counterparts working in traditional schools. The study's sample consists of 271 guidance counselors and special education teachers employed in guidance and research centers (GRCs) and middle schools. After implementing the *Teacher Professional Motivation Scale* with teachers to determine their motivation levels, we conducted *t*-test, ANOVA, and MANOVA to determine whether there was a significant difference between the variables. The direction and strength of the relationships were determined by logistic regression analysis. According to results, it was found that teachers working outside of schools were markedly less motivated than their counterparts employed in traditional schools. Logistic regression results show that, teachers employed in schools demonstrated higher professional motivation and the likelihood of the studentless teachers' demonstrating lower professional motivation is 1.6 times higher. As a result, we recommend that regulations, such as a rotating schedule, be devised preventing teachers working outside of schools from being away from the school environment and students for extended periods of time.

**Keywords:** Non-school educational institutions, guidance and research centers, studentless teachers, motivation, teacher motivation

## Summary

### Introduction

Student–teacher relationships, given time to reach their fullest potential, are powerful relationships that can endure an entire lifetime. It is this unique quality that distinguishes teaching from other professions. Several empirical studies conducted on teacher motivation have demonstrated that student interaction is a significant predictor not only of professional motivation but also of one's choice to enter and remain in the teaching profession (Hargreaves, 2005; Karabağ-Köse et al., 2018; Katz & Shahar, 2015; Sutton & Wheatley, 2003). The literature, in addition to social status, personal interests, and a gamut of other similar factors, makes frequent reference to new teachers' desire to work with children, impart knowledge, continue one's own education, and serve one's community upon entering the profession (Fox, 1961; Han & Yin, 2016; Watt et al., 2012). The long-term, continuous interactions between teachers and students realized in learning environments—considered emotional ecologies as a result of their being an intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge—are one of the most significant emotional aspects of the teaching profession (Zembylas, 2007). The ability to have a positive impact on student achievement and, very possibly, the future lives of countless students is one of main factors thought to affect teachers' professional satisfaction (Asif et al., 2016). The student–teacher relationship, moreover, is closely tied to Maslow's (1943) concepts of esteem and self-actualization.

Teachers employed outside of the school environment in Guidance and Research Centers (Turkish: Rehberlik ve Araştırma Merkezi, commonly abbreviated as RAM), Research and Development Units (Turkish: Araştırma ve Geliştirme Birimi, commonly abbreviated as Ar-Ge), or other similar facilities are, it may be asserted, deprived of two of the most fundamental sources of motivation in the teaching profession: teaching and student interaction (Karabağ-Köse et al., 2018; Katz & Shahar,

2015; Watt et al., 2012). Given this, an investigation into how this deprivation affects the professional motivation levels of teachers who, by virtue of working in non-school settings, have no students of their own is certainly warranted. Likewise, since teachers give primacy to teaching, such positions are generally temporary and almost invariably culminate with teachers' eventual resumption of their former classroom roles. Our investigation into such periods of ex officio duties should thus be seen as a golden opportunity to assess the effects that interacting with students has on teacher motivation. Indeed, that no comparative study examining this otherwise sizable amount of teachers exists in the current literature further increases the intrinsic value of our study. As such, we anticipate that our study will allow us to use our findings on professional motivation not only to reach seminal conclusions on policies dictating the rules and regulations for appointing teachers to non-school settings within the larger educational apparatus but also to make appropriate recommendations for these and other similar policies.

The current study aims to empirically examine the effects that maintained, face-to-face interactions with students in a classroom setting have on teacher motivation by comparing this cohort of teachers with their counterparts devoid of any significant student contact. Accordingly, we expect that by unearthing the effects that being isolated from both the classroom and school itself has on teacher motivation levels, our study will make important, original contributions to the extant corpus of literature on this subject.

## **Method**

As our research followed a relational survey model, the research population consisted of 271 guidance and special needs teachers employed in RAMs located in the central administrative districts of Ankara and those schools falling within the coverage area of these centers.

We used the Teacher Professional Motivation Scale (Karabağ-Köse et al., 2021) to measure teachers' motivation levels. This scale contained four separate subdimensions: (i) in-school factors, (ii) out-of-school factors, (iii) professional development and esteem, and (iv) physical facilities. The internal consistency coefficients and the reliability values for the scale's subdimensions were found to be within the acceptable threshold ( $\alpha > .70$ ).

After testing the necessary assumptions, we conducted a t-test, ANOVA, and MANOVA, in addition to descriptive statistics, to assess the relationship between the study's independent variables and teacher motivation. We furthermore conducted an ordinal logistic regression analysis to gauge, based on gender, seniority, time employed in one's institutions, and education level, how well being employed outside of schools predicts teachers' professional motivation levels.

## **Findings**

The research findings reveal that while teachers' professional motivation levels differed significantly by subject area [ $t = -2.873$ ,  $p < .01$ ] and place of employment [ $t = 2.299$ ,  $p < .01$ ], they did not differ significantly by gender [ $t = .334$ ,  $p < .01$ ] or education level [ $t = 1.815$ ,  $p < .01$ ].

Focusing on place of employment, we conducted a MANOVA to delve more deeply into what differences might exist between subdimensions. Before proceeding, however, we first ensured that the basic assumptions necessary to perform a MANOVA (i.e., the existence of singular and multivariate normal distribution, a linear relation between independent variables, and homogeneous variance-covariance matrices) were indeed fulfilled. The MANOVA revealed that participant teachers had statistically significant differences in their scores based on where they were employed [Wilks Lambda ( $\lambda=.940$ ,  $F(2, 269)=4.27$ ,  $p<.01$ ], which, in the context of our study, meant depending on whether they worked in a school or RAM unit.

After conducting an ordinal logistic regression analysis to determine whether gender, seniority, time employed in the institution, and education level affected how well working outside of a school predicted teachers' motivation levels, we found that teachers employed in schools were 1.6 times more likely to be highly motivated compared to their counterparts working in RAMs ( $e^{-.473}=.623$ ;  $p<.01$ ).

## Discussion

The most important finding of the current study is that teachers employed in RAMs had significantly lower motivation levels than teachers of the same subject area employed in schools. Similarly, the results of our ordinal regression analyses found that one's place of employment had a relatively more significant impact on professional motivation than did gender, seniority, education level, and continued employment in the same institution. As frequently emphasized in the literature (Asif et al., 2016; Han & Yin, 2016; Karabağ-Köse et al., 2018; Katz & Shahr, 2015), we found a strong correlation between student interaction and teacher motivation. Our study offers valuable empirical findings for the greater literature on education administration and teacher motivation, and particularly on the relationship between student interaction and teacher motivation. That the motivation levels of teachers employed in RAMs are lower than their counterparts employed in schools may have something to do with the fact that the former group of teachers is deprived both of schools' emotional ecology (Zembylas, 2007) and of meaningful interactions with students. In light of this, we recommend that regulations be put into place allowing teachers working in such venues the opportunity to be rotated out of non-school settings and back into the classroom so as to prevent them from being employed outside of schools and away from students for extended periods of time.

Based on the relationships between variables, correlational studies provide clues for further research into the possible reasons for these relationships. Accordingly, we recommend that empirical studies testing more comprehensive and holistic conceptual models be conducted in order to further evaluate the effects of student-teacher interaction on teacher motivation. Qualitative studies investigating the effects that working away from students has on teacher motivation will allow a deeper, more multifaceted evaluation of the subject and can likewise be used to offer more robust interpretations of current findings.

Since our research population was restricted to teachers affiliated with RAMs, our findings are limited to this specific microcosm of teachers. By focusing on teachers employed in other institutions

marked by low interaction with students, future studies can determine whether our findings can be generalized to a wider population. Nevertheless, since our study does demonstrate that teacher motivation is significantly lower for teachers working in RAM units, it does serve as a starting point for subsequent studies. Accordingly, we recommend that future students incorporate more comprehensive sample groups to gauge the motivation levels of teachers employed in other non-school institutions.

Institutional variables like leadership (Løvaas et al., 2020) and organizational culture (Guay, 2016) may also have a significant impact on employee performance. That said, since our study did not test whether any other institutional factors affected the motivation levels of teachers employed in RAMs, quantitative studies incorporating more robust statistical models can be conducted to assess the possible effects of such institutional factors as organizational culture, administrative makeup, and leadership on motivation.

## Giriş

Öğretmen motivasyonu ile ilgili çok sayıda ampirik çalışma, öğrenci etkileşimi ile ilgili faktörlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme, sürdürme ve mesleki motivasyon açısından önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Hargreaves, 2005; Karabağ-Köse vd., 2018; Katz ve Shahar, 2015; Sutton ve Wheatley, 2003). Bu alandaki en eski tartışmalar, sosyal statü, kişisel yararlar vb. faktörlerin yanı sıra, öğretmenlik mesleğine girişte çocuklarla çalışma arzusu, bilgi verme arzusu, kişinin kendi eğitimini sürdürme isteği ve topluma hizmet etme fırsatı gibi temel motivasyon kaynakları üzerinde durmaktadır (Fox, 1961; Han ve Yin, 2016; Watt vd., 2012). Duygusal bir ekoloji olarak da tanımlanan eğitim ortamında, öğrencilerle uzun süre bir arada olmanın getirdiği iletişim ve etkileşim, öğretmenlik mesleğinin önemli ve özgün duygusal yönlerinden birisini oluşturmaktadır (Zembylas, 2007). Öğrenci başarısı ve pek çok öğrencinin hayatında belki de yaşam boyu devam edecek olan etkiler bırakabilmek, öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen önemli faktörler arasında sayılmaktadır (Asif vd., 2016). Maslow (1943) tarafından tanımlanan saygı görme ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ile de yakın ilgisi olan ve güçlü bir derinliğe eriştiğinde ömür boyu devam edebilen bu özel ilişki, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran en özel yönlerinden birisidir. Bu temel çerçevede mevcut araştırma, öğrenci etkileşiminden uzak kalan öğretmenlerle, eğitim görevini fiilen icra etmeyi sürdüren öğretmenler arasında mukayeseli bir inceleme yaparak, öğrencilerle kurulan etkileşimin öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkilerini ampirik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın, sınıf ve okul ortamından uzaklaşmanın mesleki motivasyon bağlamında öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya koyması bakımından öğretmen motivasyonu alanyazınına özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir.

### *Motivasyon Kavramı ve Öğretmen Motivasyonu*

Motivasyon kavramı en genel anlamı ile iş yapabilme gücü olarak ele alınmaktadır. Buna göre motivasyon, bir davranışı başlatan ve biçimini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirleyen iç ve dış güçler olarak tanımlanabilir (Pinder, 2014). Motivasyon gerek bireysel düzeyde gerekse örgüt

düzeyinde insanları belirli amaçları gerçekleştirmek üzere harekete geçirebilmek açısından çok önemli bir olgudur (Han ve Yin, 2016). Bu nedenle, genel olarak sosyal bilimler, özel olarak da yönetim bilimleri alanında örgüt araştırmacılarının en yoğun çalıştığı konular arasındadır. Bu çerçevede halen güncel bir araştırma alanı olma özelliğini koruyan modern dönem motivasyon çalışmalarının, sanayi devrimine paralel gelişen oldukça eski bir geçmişi olduğu söylenebilir. Alanın ilk ve önemli teorisyenleri arasında yer alan Maslow'a (1943) göre insan motivasyonunun temelini ihtiyaçlar oluşturmaktadır. Söz konusu ihtiyaçlar, beslenme barınma güvenlik gibi en temel ihtiyaçlardan saygı görme ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey sosyal ihtiyaçlara kadar uzanmaktadır.

Motivasyon üzerine yapılan ampirik çalışmalar ve tartışmalar, Maslow ve Herzberg gibi klasik dönem teorisyenlerinin kapsama odaklı sınıflandırıcı yaklaşımını giderek geliştirmiştir. Vroom, Lawler, Porter ve Skinner gibi teorisyenler tarafından geliştirilen ve süreç teorileri olarak tanımlanan daha yeni yaklaşımlara göre motivasyon olgusu, genel kategorilere ayrılması güç olan bireysel süreçler olarak görülmektedir (Kreitner vd., 2002). Bu çerçevede gelişen motivasyon alanındaki en güncel tartışmalar, motivasyon olgusunu içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki önemli başlık altında ele almaktadır. Maddi ödül ya da ceza esasına göre işleyen dışsal motivasyon süreçleri düşük etkili ve kısa süreli özellik gösterirken, insanın duygusal dinamikleri ile yakın ilişkili olan içsel motivasyon uzun süreli ve daha güçlü etki göstermektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Ryan ve Deci, 2011; Yukl, 2013).

Çalışmanın temel odağını oluşturan öğretmen motivasyonu üzerinde kavramsal bir uzlaşma olmamakla birlikte, mesleğe girme ve sürdürme, öğretime odaklanabilme, mesleki gelişimi sürdürme vb. bağlamlarda tanımlanmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2011; Sinclair, 2008). Öğretmen motivasyonunun özellikle öğrenci motivasyonu ve başarısı ile yakın ilişkisini ortaya koyan geniş bir alanyazın bulunmaktadır (Bernaus ve Gardner, 2008; Hayden, 2011; Nyakundi vd., 2019; Watt ve Richardson, 2013). PISA ve TIMSS gibi uluslararası göstergeler de öğretmen motivasyonunun öğrenci başarısının önemli bir belirleyicisi olduğu yönünde önemli ipuçları ortaya koymaktadır (Abazaoglu ve Aztekin, 2019). Ayrıca öğretmen motivasyonu; örgütsel faktörler ve liderlik (Løvaas vd., 2020; Thoonen vd., 2011), bağlılık (Sinclair, 2008), kariyer süreçleri (Richardson ve Watt, 2005; Watt, 2012), iş doyumu (Bishay, 1996) motivasyonun kültürel/mesleki doğası (Kurt, 2005), öğretim tarzları (Hein vd., 2012) gibi farklı bağlamlarda çok sayıda ampirik ve kuramsal çalışma ile güncel bir araştırma alanı olma özelliğini sürdürmektedir. Dolayısıyla, örgüt ve yönetim alanyazınına paralel olarak, eğitim araştırmacıları tarafından yoğun çalışılan kavramlar arasındadır. Türkiye Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde *motivasyon* anahtar kelimesi ile yapılan aramada, sadece eğitim ve öğretim temasında 200'ün üzerinde doktora tezi yazıldığı görülmektedir (YÖK, 2021). Bu sayıya öğrenci motivasyonu gibi farklı bağlamlar da dahil olmakla birlikte, akademik alanda kavrama atfedilen önemi göstermesi bakımından değerlidir. Bununla birlikte uluslararası alanyazında sosyal bilişsel teori ve mesleki bağlamlarda incelenen (Malmberg, 2008; Richardson ve Watt, 2006) motivasyon olgusunun ulusal düzeydeki nicel çalışmalarda genel olarak iş motivasyonu bağlamında ele alındığı ve öğretmenlik mesleğinin kendine has motivasyon unsurlarının ve süreçlerinin ihmal edildiği ileri sürülmektedir (Karabağ-Köse vd, 2018).

### *Okul Dışında Görev Yapan Öğretmenler*

Eğitim süreçlerinin bazı temel gereklilikleri, öğretmenlik formasyonu almış profesyonellerin, mesleğin geleneksel icra biçimlerinin dışında, eğitim sisteminin farklı kurumsal yapılarında görev almalarını zorunlu kılmaktadır. Buna, bakanlıkların merkez teşkilatları, valilik proje ve koordinasyon birimleri, il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulmuş olan araştırma ve geliştirme birimleri, proje ve koordinasyon birimleri, rehberlik araştırma merkezleri (RAM) gibi öğretmenlerin doğrudan öğretim sürecinin içinde olmayan ama eğitimle ilgili görevler aldıkları kurumlar örnek verilebilir. Bu kurumlar, daha makro düzeyde, eğitimle ilgili araştırma, politika geliştirme, müfredat hazırlama, planlama, koordinasyon, Avrupa Birliği projeleri gibi destek hizmetleri kapsamında sayılabilecek görevleri yürütmektedir.

Söz konusu kurumların başında gelen RAM'lar, özel eğitim ve rehberlik branşlarında görev yapan öğretmenlerin eğitsel tanılama ve rehberlik başta olmak üzere belirli eğitim bölgesindeki okullar için doğrudan veya dolaylı hizmetler yürüten kurumlardır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2021) verilerine göre Türkiye'de 255 RAM'da 3897 öğretmen görev yapmaktadır. Merkezi düzeyde istatistikleri yayımlanmamakla birlikte, valilikler, il ve ilçe müdürlükleri ile farklı bakanlıkların merkez teşkilatlarında doğrudan veya dolaylı olarak eğitimle ilgili görevleri yürüten öğretmenler de göz önünde bulundurulduğunda, sayıları 10.000'e yaklaşan oldukça büyük bir öğretmen kitlesinin okul dışında görev yaptıkları tahmin edilmektedir.

Yapmış oldukları işler yine eğitimle yakından ilgili olmakla birlikte bu tür kurumlarda görev yapan öğretmenler, doğrudan öğrencilerle çalışma ve etkileşimde bulunma yönüyle meslekten önemli ölçüde uzaklaşmaktadır. Merkez ve taşra idari kurumlarında görev yapan öğretmenler her ne kadar öğrencilere yönelik hizmetleri yürütse de öğrencilerle doğrudan iletişimleri ya hiç olmamakta ya da çok sınırlı düzeyde kalmaktadır. RAM'larda ise eğitsel tanılama amacıyla öğrencilerle birebir çalışma yapılmaktadır. Ancak eğitsel tanılama sonucuna göre, Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında hizmet sunan kurumlarda destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler için en fazla bir yıllık eğitim planı hazırlanmaktadır (MEB, 2018). Diğer tanılmalarda bu süre çok daha uzun olduğu için RAM'larda çalışan öğretmenler, çoğu kez bir öğrenci ile bir kez karşılaşmakta ve sadece tanılama süresi kadar çok kısa bir etkileşime girebilmektedir. Dolayısıyla idari kurumlarda ve RAM'larda görev yapan öğretmenlerin, okullarda olduğu gibi aynı öğrencilerle bütün bir okul gününü paylaşarak derinlemesine ve uzun süreli ilişkiler kurma, sürekli ve yoğun bir etkileşim imkânları yoktur. Yani Zembylas (2007) tarafından ileri sürülen duygusal ekolojinin bir okulla aynı düzeyde oluşması mümkün görünmemektedir.



## *Araştırmanın Önemi ve Amacı*

Okul dışında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin kendine özgü motivasyon kaynaklarından birisi olan öğrenci etkileşiminden ve öğretme arzusundan (Karabağ-Köse vd., 2018; Katz ve Shaha, 2015; Watt vd, 2012) mahrum kaldıkları ileri sürülebilir. Bu mahrumiyetin, okul dışı kurumlarda görev yapmakta olan, bir bakıma öğrencisiz öğretmen diye de tanımlanabilecek bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını nasıl etkilediğinin incelenmesi önemli görülmüştür. Diğer taraftan meslekte asıl olan öğretmenliktir anlayışı kabul edildiği için bu tür görevler çoğunlukla geçici olmakta ve bir süre sonra öğretmenler yine okuldaki öğretim görevlerine geri dönmektedir. Bu ara görev dönemlerinin mesleki motivasyon bağlamında incelenmesi, öğrenci etkileşiminin öğretmen motivasyonuna olan etkilerini değerlendirmek açısından bir fırsat olarak görülebilir. Genel öğretmen nüfusu içerisinde azımsanamayacak bir sayı oluşturan bu öğretmen grubu üzerine ilgili alanyazında mukayeseli bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmanın özgün değerini artırmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın, mesleki motivasyon bağlamında ortaya koyacağı bulgularla, okul dışı eğitim görevlerinde öğretmen görevlendirme politikalarına yönelik önemli çıkarımlar ve politika önerileri ortaya koyması beklenmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, RAM'larda görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının aynı bölgedeki okullarda ve aynı branşlarda görev yapan meslektaşları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Ayrıca bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyet, branş ve görev süresi gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

## **Yöntem**

### *Evren ve Örneklem*

İlişkisel tarama modelinde yapılandırılan araştırmanın evrenini, Ankara merkez ilçelerinde yer alan RAM'larda ve bu merkezlerin bulunduğu eğitim bölgelerindeki okullarda görev yapan rehberlik ve özel eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. Bu tarihlerde, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Ankara merkez ilçelerinde, toplam dokuz RAM'da, 128 rehberlik öğretmeni ve 60 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 188 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Söz konusu bilgiler kurumların resmi internet sayfalarından elde edilmiştir. Araştırma evreninde yer alan toplam öğretmen sayısının küçük olması nedeniyle, merkez ilçelerdeki RAM'lar için örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırmada karşılaştırmalı bir yöntem izlendiği için iki farklı örneklem grubu ile çalışılmıştır. Bu çerçevede, karşılaştırma grubu örneklemine seçmek üzere araştırma kapsamında veri toplanan RAM'ların eğitim bölgelerinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan rehberlik ve özel eğitim öğretmenleri tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenerek araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.



**Tablo 1.***Demografik Bilgiler*

Demografik Özellikler	RAM		Okul	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<b>Cinsiyet</b>				
Kadın	33	40,2	92	51,3
Erkek	49	59,8	97	48,7
<b>Eğitim Durumu</b>				
Lisans	59	72,0	147	77,8
Lisansüstü	23	28,0	42	22,2
<b>Branş</b>				
Özel Eğitim	50	61,0	53	28,0
Rehberlik	32	39,0	136	72,0
<b>Toplam</b>	<b>82</b>	<b>30,3</b>	<b>189</b>	<b>69,7</b>

Araştırmaya il/ilçe müdürlükleri ile merkez teşkilatlarda görev yapan öğretmenler dahil edilmemiş, çalışma RAM'lar ile sınırlandırılmıştır. RAM'larda, sunulan hizmetin mahiyeti nedeniyle, özel eğitim öğretmenleri ve rehberlik öğretmenleri görev yapmaktadır. Bu nedenle araştırma bu iki branşla sınırlı tutulmuştur.

*Ölçme Aracı*

Araştırmada ölçme aracı olarak Karabağ-Köse ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, 25 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde geliştirilmiş dört boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek; *okul içi faktörler*, *okul dışı faktörler*, *mesleki gelişim ve saygınlık* ve *fiziki imkânlar* alt boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyutlara ait iç tutarlılık kat sayıları ( $\alpha$ ) .76 ile .90 arasında değişmektedir. Özgün çalışmanın ortaya koymuş olduğu model, kabul edilebilir uyum göstermiştir ( $\chi^2/sd=4.95$ ; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.93; ve NFI=.91). Mevcut araştırma kapsamında bulunan iç tutarlılık katsayıları da ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir ( $\alpha>.70$ ).

*Verilerin Analizi*

İstatistiki analiz için öncelikle dağılımın normalliği, homojenliği ve doğrusallığı incelenmiştir. Verinin tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım varsayımlarını karşıladığı ( $-1.5 < z < 1.5$ ), homojen ve doğrusal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Gerekli varsayımlar test edildikten sonra, öğretmen motivasyonunun bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunu değerlendirmek üzere *t*-testi, ANOVA ve MANOVA kullanılmıştır.

Okul dışındaki kurumlarda görev yapmanın, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılığının önem düzeyini; cinsiyet, kıdem, kurumdaki görev süresi, eğitim durumu gibi diğer bireysel özellikleri ile mukayeseli olarak ortaya koymak amacı ile çok değişkenli sıralı

lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki görece önemini belirlemek için kullanılabilir (Büyüköztürk, 2007).

Çok değişkenli sıralı lojistik regresyon analizinin tercih edilmesindeki temel sebep, bu analizin sürekli ve kategorik değişkenlerin dağılımları bakımından her hangi bir sayısal karşılanmasını gerektirmemesi ve esnek bir kullanım alanı tanınmasıdır (Çokluk, 2010). Bununla birlikte lojistik regresyonun temel varsayımları olan çoklu bağlantı ve paralellik varsayımlarının karşılanma durumunu değerlendirmek üzere tolerans ve VIF değerleri ile ki kare değerleri incelenmiştir. Buna göre, bağımsız değişkenlere ilişkin tolerans değerleri .878 ile .978 arasında, VIF değerleri ise 1.023 ile 1.139 arasında değişkenlik göstermiştir. Paralellik testi sonuçları ise konum parametrelerinin (eğim katsayıları) yanıt kategorileri arasında aynı olduğunu göstermektedir ( $X^2=.943$ ;  $p=.967>.05$ ).

Varsayım testleri sonuçlarına göre, sıralı lojistik regresyonun kullanılabilmesi için öncelikle mesleki motivasyon düzeyleri kategorik değişken haline getirilmiştir. Bu amaçla yapılan kümeleme analizi sonucunda, araştırma katılımcıları mesleki motivasyon düzeyleri bakımından gruplanmıştır. Bu grupların mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel değerler Tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2.**

*Mesleki Motivasyon Kümeleme Analizi Sonuçları*

	<i>n</i>	%	$\bar{X}$	SS
Düşük Motivasyon	35	12.9	2.37	.48
Orta Düzeyde Motivasyon	100	36.9	3.77	.29
Yüksek Motivasyon	136	50.2	4.37	.35

Tablo 2'de görüldüğü gibi, motivasyon düzeyleri göre düşük, orta ve yüksek motivasyonlu olmak üzere üç grup elde edilerek, bağımlı değişken sıralı kategorik değişken haline getirilmiştir.

## Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki motivasyon düzeylerini belirlemek üzere yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3.**

*Betimsel İstatistikler*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Motivasyon	271	3,77	,773	-,686	,602
Fiziki Ortam	271	3,69	,983	-,781	,188
Etkileşim	271	3,92	,871	-,909	,680
Kurum Dışı Faktörler	271	3,53	,892	-,301	-,520
Mesleki Gelişim	271	4,07	,825	-1,328	1,460

Tablo 3 incelendiğinde, mesleki motivasyonun alt boyutları bağlamında en düşük motivasyon faktörü *kurum dışı faktörler* ( $\bar{X} = 3.53$ ) iken en yüksek motivasyon faktörünün *mesleki gelişim* ( $\bar{X}$

=4.07) olduğu görülmektedir. Motivasyon ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımların normal olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre mesleki motivasyonlarının farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.**

*Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre t-Testi Sonuçları*

		<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	146	3.78	.73	.334	.739
	Kadın	125	3.75	.82		
Branş	Rehberlik	123	3.62	.61	-2.873	.004
	Özel Eğitim	148	3.89	.87		
Eğitim düzeyi	Lisans	206	3.81	.80	1.815	.071
	Lisansüstü	65	3.61	.68		
Görev yeri	Okul	189	3.84	.80	2.299	.019
	RAM	82	3.60	.69		

\* $p < .05$ ;  $n = 271$ .

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyonunun sadece branş [ $t = -2.873$ ,  $p < .05$ ] ve görev yeri [ $t = 2.299$ ,  $p < .05$ ] değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı, cinsiyet [ $t = .334$ ,  $p < .05$ ] ve eğitim düzeyi [ $t = 1.815$ ,  $p < .05$ ] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Görev yeri değişkenine bağlı mesleki motivasyonun alt boyutlardaki farklılaşmasını daha ayrıntılı incelemek üzere MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA için temel varsayımlar olan tekli ve çoklu normal dağılım, bağımlı değişkenler arası doğrusal ilişki ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. MANOVA sonuçları, okulda ve RAM'da çalışan öğretmenlerin *mesleki motivasyonun* bazı alt boyutları bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [Wilks Lambda ( $\lambda = .940$ ,  $F_{(2, 269)} = 4.27$ ,  $p < .01$ )]. Bu bulgu alt boyutlardan alınan puanlardan oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların RAM'da ya da okulda görev yapma durumuna bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Faktörlere göre yapılmış tek yönlü ANOVA sonuçları da Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.***Motivasyon Boyutlarının Görev Yeri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Motivasyon Boyutları	Görev Yeri	<i>n</i>	$\bar{X}$	ss	<i>F</i>	<i>p</i>
Fiziki Ortam	Okul	189	3.80	0.95	8.818	.003
	RAM	82	3.42	1.01		
Etkileşim	Okul	189	3.99	0.87	4.898	.028
	RAM	82	3.74	0.86		
Kurum Dışı Faktörler	Okul	189	3.58	0.94	3.618	.050
	RAM	82	3.36	0.76		
Mesleki Gelişim	Okul	189	4.05	0.87	.335	.563
	RAM	82	4.07	0.83		

Tablo 5 incelendiğinde, okulda görev yapan öğretmenlerle RAM'da görev yapan öğretmenlerin kurum fiziki ortamı ve etkileşim alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştığı [ $F_{(1-270)}=8.818-4.898-3.618$ ,  $p<.05$ ], kurum dışı faktörler ve mesleki gelişim durumlarında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [ $F_{(1-270)}=.335$ ,  $p<.05$ ].

Araştırmada son olarak, öğretmenleri okul dışındaki kurumlarda görev yapma durumlarının onların mesleki motivasyon düzeylerini tahmin gücünü; cinsiyet, kıdem, kurumdaki görev süresi, eğitim durumu değişkenleri ile mukayeseli olarak ortaya koymak üzere sıralı lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları, iyi bir model uyumu göstermiştir ( $X^2=426.009$ ;  $p=.532$ ). Regresyon modelinin uyum bilgisi, uyum iyiliği ve sözde  $R^2$  değerleri Tablo 6'da paylaşılmıştır.

**Tablo 6.***Sıralı Regresyon Modeli Uyum Değerleri*

Model	Uyum Bilgisi				Uyum iyiliği		Pseudo	$R^2$
	-2 Log Olabilirlik	Ki-kare	df	p	p			
Sabit terimli	486,516				Pearson	.430	Cox&Snell	.08
Doymuş	465,192	21,324	5	,001	Sapma	.532	Nagelkerke	.09

Tablo 6 incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin mesleki motivasyonu tahmin etme gücünü belirlemek üzere oluşturulan modelin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Nagelkerke  $R^2=.09$ ). Demografik değişkenlerin mesleki motivasyon düzeyleri üzerindeki tahmin gücü Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.***Öğretmen Mesleki Motivasyonu Sıralı Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları*

		$\beta$	Wald	df	$P^{**}$	$e^{\beta}$
Bağımlı Değişken	Yüksek	-.368	2.189	1	.139	.692
	Düşük	-.018	.005	1	.941	.982
Bağımsız Değişkenler	Görev Süresi	-.021	.739	1	.390	.979
	Kıdem	.026	4.774	1	.029	1.026
	Okul	-.473	8.681	1	.003	.623
	RAM	0*	.	0	.	
	Erkek	.050	.113	1	.737	1.051
	Kadın	0*	.	0	.	
	Lisans	-.353	4.122	1	.042	.703
	Lisansüstü	0*	.	0	.	

\* Referans kategorisi 0 olarak hesaplanmıştır.

\*\*  $p < .01$ 

Bağımsız değişkenlerin mesleki motivasyon düzeyi üzerindeki etkisini yorumlamak için kestirilen regresyon katsayısının üssü alınarak odds oranı elde edilmiştir. Buna göre Tablo 7 incelendiğinde, okulda görev yapan öğretmenlerin RAM'da görev yapanlara göre mesleki motivasyonun yüksek olma ihtimalinin ( $e^{-.473} = .623$ ;  $p < .01$ ) 1.6 kat daha fazla olduğu görülmektedir.

## Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Öğrenci öğretmen etkileşimin öğretmenlerin mesleki motivasyonu üzerindeki etkilerine odaklanan mevcut araştırmanın en temel bulgusu, RAM'da görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının okullarda görev yapan aynı branştaki öğretmenlere göre anlamlı ölçüde daha düşük oluşudur. Benzer şekilde, sıralı regresyon analizi sonuçları da öğretmenin görev yeri değişkeninin, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve aynı kurumdaki görev süresi değişkenlerine göre göreceli öneminin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında sıklıkla vurgulandığı gibi (Asif vd., 2016; Han ve Yin, 2016; Karabağ-Köse vd., 2018; Katz ve Shahr, 2015), öğrenci etkileşimi ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Mevcut çalışma, öğrenci etkileşimi ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler bağlamında özellikle eğitim yönetimi ve öğretmen motivasyonu alanyazını için önemli ampirik bulgular ortaya koymaktadır. RAM'larda görev yapan öğretmenlerin motivasyonunun okuldaki meslektaşlarına göre daha düşük olması, burada çalışan öğretmenlerin okulun *duygusal ekolojisinden* (Zembylas, 2007) ve güçlü bir öğrenci etkileşiminden uzak kalması ile ilgili olabilir. Bu temel çıkarım doğrultusunda, öğretmenlerin çok uzun süreler boyunca okuldan ve öğrencilerden uzak kalmalarını önleyecek ve okul dışı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin belirli bir rotasyona tabi olarak okullarda çalışmalarına imkân tanıyacak düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

İlişkisel araştırmalar, değişkenler arası ilişkilerin düzeyinden hareketle, bu ilişkilerin muhtemel sebeplerine dair daha ileri araştırmaların yapılması için ipuçları ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini değerlendirmek üzere daha kapsamlı ve bütüncül kavramsal modelleri ampirik olarak test eden daha ileri araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir. Öğrencilerden uzak çalışmanın öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerindeki etkisinin inceleneceği nitel araştırmalar, konunun daha derinlemesine ve çok yönlü olarak değerlendirilmesine imkân tanıyacaktır. Öğrenci etkileşiminin öğretmenlerin mesleki motivasyonu bağlamındaki sonuçları nitel araştırmalarla daha derinlemesine incelenebilir.

Araştırma RAM gibi kısıtlı bir çalışma evreninde yürütüldüğü için bulguları da bu kurumlarla sınırlıdır. Daha ileri araştırmalarla öğrenci öğretmen etkileşiminin düşük olduğu farklı kurumlarda çalışan öğretmenler için bu araştırmanın ileri sürdüğü hipotez test edilerek bulgular genişletilebilir. Mevcut çalışma bu çerçevede RAM'larda öğretmen motivasyonunun anlamlı ölçüde düşük olduğunu ortaya koymakta ve bunun muhtemel nedenlerine yönelik daha ileri araştırmalar için bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. Buna göre rehberlik araştırma merkezleri dışındaki, merkez ve taşra idari birimleri gibi okul dışı kurumlarda çalışan öğretmenlerin motivasyon durumlarını değerlendirmek üzere daha kapsamlı örneklem grupları ile çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Özellikle liderlik (Løvaas vd., 2020), kurum kültürü (Guay, 2016) gibi kurumsal değişkenler çalışan performansını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu araştırmada RAM'larda öğretmen motivasyonunu sistematik olarak olumsuz etkileyen başka kurumsal süreçler olup olmadığı test edilmemiştir. Bu bağlamda örgüt kültürü, kurum yönetimi ve liderlik gibi kurumsal süreçlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki muhtemel etkilerinin kontrol edilerek okul dışında görev yapmanın etkilerinin daha güçlü istatistikî modellerle değerlendirileceği nicel çalışmalar yürütülebilir.

Sınıftan uzaktan kalmanın öğretmen motivasyonuna olumsuz etki ettiği bulgusu, Türkiye'de yönetici atama politikaları bakımından da ilgi çekicidir. Türkiye'de okul yöneticisi atama politikaları, "meslekte asıl olan öğretmenliktir" anlayışına dayanmaktadır. Okul yöneticiliği belirli süre yürütülen geçici bir görev olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar*'a göre (Resmi Gazete, 1998), "örgün ve yaygın eğitim kurumlarının müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları, haftada altı saat ders okutmakla yükümlü" tutulmaktadır. Bununla birlikte, *Kamu Görevlilerinin Geneline ve Hizmet Kollarına Yönelik Mali ve Sosyal Haklara İlişkin 2018 ve 2019 Yıllarını Kapsayan 4. Dönem Toplu Sözleşme* (Resmi Gazete, 2017) ile okul yöneticileri için altı saatlik bu zorunlu ders görevi iki saate düşürülmüştür. Dolayısıyla okul yöneticiliği gibi idari görevler de öğretmenleri sınıf içi süreçlerden önemli ölçüde uzak tutmaktadır. Uzun süre sınıftan uzak kalan bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını değerlendirmek üzere benzeri araştırmalar yürütülmesi önemlidir.

## Kaynakça

- Abazaoglu, İ.ve Aztekin, S. (2016). The Role of teacher morale and motivation on students' science and math achievement: Findings from Singapore, Japan, Finland and Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2606-2617. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041114>
- Asif, I., Fakhra, A., Tahir, F.ve Shabbir, A. (2016). Relationship between teachers' job satisfaction and students' academic performance. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 335-344 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.65.19>
- Bernaus, M.ve Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. <http://dx.doi.org/10.1111/modl.2008.92.issue-3>
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Dörnyei, Z.ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation*. Pearson Education.
- Fox, R. B. (1961). Factors influencing the career choice of prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 12(4), 427-432. <http://dx.doi.org/10.1177/002.248.716101200410>
- Guay, F. (2016). The virtue of culture in understanding motivation at school: Commentary on the special issue on culture and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 154-160. <https://doi.org/10.1111/bjep.12105>
- Han, J.ve Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.121.7819>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change *Teaching and Teacher Education*, 21(2005), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hayden, S. S. (2011). Teacher motivation and student achievement in middle school students. (Yayınlanmamış doktora tezi). Walden Üniversitesi, Minnesota.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H.ve Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1),123-130.
- Hoy, W. K. ve Miskel C. G. (2012). *Educational administration theory, research and practice*. Nobel.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479 – 498. <https://doi.org/10.9779/pauefd.707619>
- Karabağ-Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M.ve Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 255-277. <https://doi.org/10.21764/mauefd.424729>
- Katz, I.ve Shahar, B.-H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575–588. <https://doi.org/10.1177/014.303.4315609969>
- Kreitner, R., Kinicki, A.ve Buelens, M. (2002). *Organizational behaviour*. McGraw Hill.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.



- Løvaas, B. J., Jungert, T., Van den Broeck, A. ve Haug, H. (2020). Does managers' motivation matter? Exploring the associations between motivation, transformational leadership, and innovation in a religious organization. *Nonprofit Management and Leadership*, 30(4), 569-589. <https://doi.org/10.1002/nml.21405>
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18(5), 438-452. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.003>
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 30471.
- MEB. (2021). *Millî eğitim istatistikleri*. MEB.
- Nyakundi, E. N., Raburu, P.A.ve Okwara, M. O. (2019). Influence of teacher motivation to academic performance of pupils in primary schools in Kenya. *International Journal of Applied Psychology*, 9(2), 74-79. <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20190902.04>
- Pinder, C. C. (2014). *Work motivation in organizational behavior*. Psychology Press.
- Resmi Gazete. (1998). *Millî eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23555.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Resmi Gazete. (2017). *Kamu görevlilerinin geneline ve hizmet kollarına yönelik mali ve sosyal haklara ilişkin 2018 ve 2019 yıllarını kapsayan 4. dönem toplu sözleşme*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170825-9.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Richardson, P. W.ve Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Richardson, P. W.ve Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <http://dx.doi.org/10.1080/135.986.60500480290>
- Ryan, R. M.ve Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. Chirkov V., Ryan R., Sheldon K. (Eds.). *In human autonomy in cross-cultural context* (pp. 45-64). Springer.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <http://dx.doi.org/10.1080/135.986.60801971658>
- Sutton, R. E.ve Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D.ve Geijssels, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U.ve Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Watt, H.ve Richardson, P. (2013). Teacher motivation and student achievement outcomes. *International guide to student achievement*, 271-273.
- YÖK. (2021). *Ulusal tez merkezi*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>