

A Holistic Examination of Administrative, Occupational, and Dispositional Antecedents of Teacher Motivation

Mehmet Fatih Köse 

Assoc. Prof. Dr., Ministry of Youth and Sport, Türkiye, m.fatihkose@gmail.com

ABSTRACT

This study seeks to contribute to the discussions on teacher motivation by holistically evaluating non-manipulative variables, such as personality traits, and manipulative variables, such as administrative (democratic and transformational leadership) and occupational antecedents (work engagement, burnout, participation in professional learning activities), that have leading effects on teacher motivation. Therefore, we empirically tested this holistic model, which evaluated the direct and indirect effects of administrative, occupational, and dispositional antecedents on teacher motivation. A total of 588 teachers were randomly selected as the sample for the study and willingly participated. A total of six standardized assessment instruments were used to collect the data: The Teacher Motivation Scale, The Leadership Style Behavior Scale, The Participation in Professional Learning Activities Inventory, The Maslach Burnout Inventory, The Utrecht Work Engagement Scale, and the Personality Inventory. Correlation coefficients, linear regression, and path analysis were used to investigate relationships between variables and the direct effects of independent variables on teacher motivation. In addition, a structural model was specified, estimated, and evaluated. According to the results, teacher burnout levels have negative relationships with administrative (democratic and transformational leadership) and other occupational antecedents (work engagement and participating learning activities), as well as with teacher motivation. However, we did not find any relationships between dispositional factors (personality traits) and administrative or occupational antecedents, with the exception of burnout. Finally, whereas administrative and occupational antecedents are significantly related to teacher motivation, many dispositional factors, except openness to experience, are not.

Article Type
Research

Article Background

Received:

12.06.2024

Accepted:

22.07.2024

Keywords

Teacher Motivation, Transformational Leadership, Democratic Leadership, Work Engagement, Burnout, Professional Learning, Personality Traits

To cite this article: Köse, M. F. (2024). A holistic examination of administrative, occupational, and dispositional antecedents of teacher motivation. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 12(2), 1056-1079. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1500136>

Corresponding Author: Mehmet Fatih Köse, e-mail: m.fatihkose@gmail.com

Introduction

Motivation research in the field of education usually focuses on student motivation. Contemporary literature still lacks a common understanding of what motivates teachers in public organizational policies and there are no clear macro-level educational policies or micro-level practices on how to increase teacher motivation. Nonetheless, despite tremendous changes in the labor structure and transformation of the profession, the pivotal role of teacher motivation in the educational processes has never decreased. Compared to other professionals, motivation among teachers is usually reported to be lower and attrition is higher (e.g., de Jesus & Lens, 2005; Reeves & Lowenhaupt, 2016; Viseu et al., 2015).

In the most general use of the term, motivation is defined as internal and external forces that initiate behavior and determine its form, direction, intensity, and duration (Pinder, 2014). Two dimensions of motivation are widely discussed in the literature: internal (i.e., intrinsic) and external (i.e., extrinsic) (Hoy & Miskel, 2012; Ryan & Deci, 2011). Intrinsic motivation is reported to be more crucial in challenging tasks that require complex skills; whereas extrinsic motivation has negative effects on long-term goals (Yukl, 2013).

Macro policies and micro practices in education are usually based on extrinsic motivation (Firestone, 2014). Many educational institutions use policies such as academic incentives as the main criterion for tenure and promotion, even though extrinsic motivational factors have been criticized for leading to negative effects on academic honesty and the quality of teaching (Köse & Korkmaz, 2019; Beall, 2016). However, as emphasized by Kohlberg (1964) and Kegan (1982), the primary motivational factor at the highest level of moral development is the internal needs and moral principles. Despite intrinsic motivation being found to be more effective on teacher enthusiasm and job satisfaction (Liu & Onwuegbuzie, 2014), extrinsic motivation based on reward and punishment is still common among teachers.

There has been limited systematic or theory-driven inquiry into teacher motivation (Richardson & Watt, 2010; Thoonen et al., 2011), which may be partly a result of no consensus on the core definition and understanding of teacher motivation (Richardson, 2014). Nonetheless, researchers define teacher motivation as increasing endeavor and passion for learning and school outcomes, which has a central impact on effectiveness as well as student behaviors and learning (Han & Yin, 2016; Rao, 2016). Pinder (2014) defines motivation in relation to a person's personality and work-related behaviors. A wide range of external and internal antecedents may have relationships with teacher motivation (e.g., Han & Yin, 2016; Katz & Shahar, 2015; Thoonen et al., 2011), which can be clustered under three main groups: Administrative, occupational, and dispositional.

Administrative antecedents are factors such as organizational support, leadership styles, and leader behaviors (e.g., Huei, 2016; Lam et al., 2010; Thoonen et al., 2011). Occupational antecedents are variables such as collegial relationships, burnout/emotional exhaustion, and turnover and are found to have negative effects on teacher motivation (e.g., Mausethagen, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018; 2016). Finally, individual differences that motivate teachers are considered dispositional antecedents and include personal traits such as perceptions, feelings, thoughts, values, and beliefs (e.g., Kreitner & Kinichi, 2009; Reeve, 2018).

Administrative, occupational, and dispositional antecedents of motivation are usually studied independently of each other. However, a few research integrated administrative and occupational antecedents (e.g., Thoonen et al., 2011), administrative and dispositional antecedents (e.g., Berkovich

& Eyal, 2015; Reeve & Lowenhaupt, 2016), or occupational and dispositional antecedents together (e.g., Kokkinos, 2007). The original contribution of the current study is that it seeks to examine all three antecedents in a holistic approach via a conceptual structural model.

Theoretical Background

The First Link: Administrative Antecedents and Motivation

We selected the principals' democratic and transformational leadership styles from a wide variety of administrative antecedents. Leadership styles of the principals are among the most frequently investigated concepts of the 90s and 2000s (Oplatka, 2009). Leadership studies generally reveal that the principal responsibility of the leader is to motivate for organizational purposes (Yukl, 2013). There are strong relationships between leaders' behavior and the motivation of the employees (e.g., Buble et al., 2014; Wahab et al., 2013; Thahier et al., 2014; Thoonen et al., 2011). For example, democratic leadership styles, which encourage employees to participate more in the management processes, are usually found to be more effective in employee motivation (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Robertson & Jones, 2013). Similarly, among the motivationally-based leadership theories, transformational leadership, which prioritizes employee happiness and sense of belonging (Fry, 2003), was found to be empirically related to motivation (Akbolat et al., 2013; Bronkhorst et al., 2015; Caillier, 2014; Graves et al., 2013). Wang and Gagné (2013) also found that transformational leadership is more influential on intrinsic motivation. Thus, a few empirical studies investigated and found associations between administrative antecedents and motivation. In addition, as Börü (2018) showed that school administrators had both direct and indirect effects on teacher motivation, we modeled selected administrative antecedents to have direct and indirect effects on teacher motivation.

The Second Link: Occupational Antecedents and Motivation

Participation in professional learning activities, work engagement, and burnout are among the antecedents of teacher motivation. Participation in professional learning activities is among the most common policy practices to improve human resources at the school, local, and central levels. There are a large number of empirical studies that show strong relationships between leadership, motivation, and professional learning (Buble et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Liu & Hallinger, 2018; Selemani-Meke, 2013). Professional learning, work engagement, and burnout are related to each other (e.g., Chughtai & Buckley, 2011; Tims et al., 2011). These variables are also related to motivation (e.g., Fernet et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018; 2016). In addition, according to Maslach and Jackson (1981), people who work hard and devote themselves to tasks are more likely to experience emotional exhaustion and depersonalization over time, which negatively affect their motivation.

The Third Link: Dispositional Antecedents and Motivation

Content theories emerge as an alternative to process theories and emphasize individual differences in motivation rather than motivational processes that apply to all. This approach theorizes motivation as an outcome of personal traits such as perceptions, feelings, thoughts, values, and beliefs (Kreitner & Kinichi, 2009). Thus, the relationship between personality traits and endurance in teaching is imperative (Korkmaz, 2006). In this frame, teacher motivation is not only affected by pre and in-service training but also by dispositional antecedents (Lee & Yuan, 2014; Börü, 2018). The relationship between personality traits of the employees, leader behavior, and motivation in the organization has been evidenced empirically (e.g., Thoonen et al., 2011). Dispositional antecedents

are added to the present model to establish an optimal balance between motivation for personal and organizational purposes. A balance should be established between these two types of purposes by the leader.

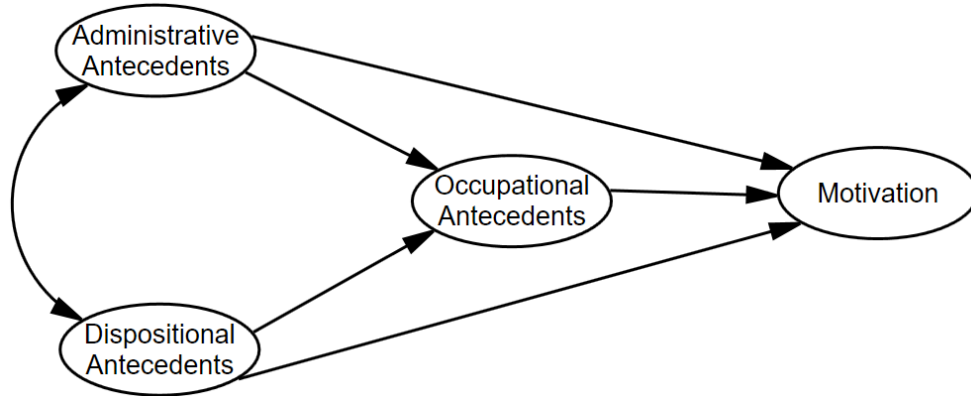
Five personality traits are conceptualized as openness to experiences, agreeableness, emotional stability, conscientiousness, and extraversion (McCrae & Costa, 2003). Different personality traits assessed within the framework of the five-factor personality create different motivational effects (e.g., Bencsik et al., 2016; Boag, 2018; Steinmayr et al., 2018). Therefore, we hypothesized that personality would have direct and indirect effects on teacher motivation.

Conceptual Frame and Objective

The present study sought to holistically investigate the relationships between selected administrative antecedents of principal leadership (i.e., democratic and transformational), occupational processes (i.e., professional learning, work engagement, and burnout), and dispositional antecedents (i.e., openness to experiences, agreeableness, emotional stability, conscientiousness, and extraversion) that are theorized to have effects on teacher motivation. Administrative and occupational antecedents are intertwined in reality, but, their conceptualization as separate but related latent variables in the model is for research purposes only. Leadership behaviors and personal characteristics were modeled as independent latent variables because of their strong leading effects on the other variables. Burnout, professional learning, and work engagement were defined as mediator occupational antecedents in the model (Figure 1).

Figure 1

Conceptual Framework



Within this framework, current research aimed to contribute to the discussions on teacher motivation by holistically evaluating non-manipulative variables such as personality traits and manipulative variables such as administrative and occupational antecedents that have leading effects on teacher motivation. Therefore, we empirically tested this holistic model that evaluated the direct and indirect effects of administrative, occupational, and dispositional antecedents on teacher motivation.

Method

Population and Sample

The population of the study consists of teachers working in lower and upper secondary schools in Türkiye. A total of 588 teachers were randomly selected as the sample of the study and willingly participated. Of the group, 54.6% were men, 77% had a bachelor's degree and 23% completed a graduate degree. The average age of the teachers participating in the study was 33.8 years.

Instruments

A total of six standardized assessment instruments were used to collect the data. The Teacher Motivation Scale is a 25-item, 5-point Likert-type instrument with four sub-dimensions: in-school, out-of-school, occupational improvement/respectability, and physical. Analyses revealed that the factor structure of the scale has acceptable fit ($\chi^2/sd=2.17$; RMSEA=.06; GFI=.86; AGFI=.82; CFI=.90; and NFI=.83) and reliability (i.e., .90, .81, .76, and .78, respectively) (Karabağ-Köse, at. al., 2021). Reliability coefficients of the sub-dimensions were also found to exceed the acceptable threshold in the present study (i.e., .88, .94, .91, and .85, respectively).

The Leadership Style Behavior Scale is a 29-item, 5-point Likert-type instrument that includes democratic leadership and transformational leadership subscales: Cronbach's alpha internal consistency of the scale's items was found to be .87 (Taş et al., 2007). In the present study, CFA results revealed acceptable model fit for democratic leadership ($\chi^2/sd=4.47$; RMSEA=.07; GFI=.95; AGFI=.91; CFI=.98; and NFI=.97) and transformational leadership subscales ($\chi^2/sd=4.83$; RMSEA=.08; GFI=.92; AGFI=.89; CFI=.97; and NFI=.96). Reliability coefficients were also found to be acceptable (i.e., .95 and .97, respectively) with the current data.

The Participation in Professional Learning Activities Inventory is a 21-item, 4-point Likert-type instrument. Cronbach's alpha internal consistency of the scale's items was found to be .86 (Kulavuz, 2006). EFA and CFA results with the current data indicated the unidimensional structure of the scale. Scale's items explain 48.02% of the total variance, and the reliability coefficient was .94. According to CFA results, the fit indexes for the unidimensional structure of the scale were within the acceptable thresholds ($\chi^2/sd=4.96$; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.92; and NFI=.90).

The Maslach Burnout Inventory adapted into Turkish by İnce and Şahin (2015) is a 22-item, 7-point Likert-type instrument with three subscales: emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment. Confirmatory factor analysis revealed that the factor structure of the scale has an acceptable fit ($\chi^2/sd=4.3$, RMSEA=.07, CFI=.94, NFI=.93, GFI=.87, AGFI=.84) and reliability coefficients were found to acceptable (i.e., .88, .78, and .74, respectively) (İnce & Şahin, 2015). The reliability coefficients of the subscales were also found to be .88, .82, and .84, respectively.

The Utrecht Work Engagement Scale adapted into Turkish by Kavgacı and Çalık (2017) is a 17-item, 7-point Likert-type instrument with two subscales: Vigor and Absorption. Confirmatory factor analysis revealed that the factor structure of the scale has acceptable fit ($\chi^2/sd=2.3$, RMSEA=.07, CFI=.96, GFI=.91, AGFI=.87, RMR=.04) and reliability (i.e., .92 and .89, respectively) (Kavgacı & Çalık, 2017). The reliability coefficients of the subscales were also found to be .91 and .87, respectively, in the present study.

The Personality Inventory was adapted into Turkish by Atak (2013). The inventory is a 10-item 5-point Likert-type instrument based on the Big Five personality: openness to experiences, agreeableness, emotional stability, conscientiousness, and extraversion. According to Atak's

adaptation (2013), reliability coefficients of the five types were found to exceed the acceptable threshold of .70 (i.e., .83, .81, .83, .84, and .86, respectively). CFA results indicate that the fit indexes were also acceptable ($\chi^2/sd=2.20$; RMSEA=.03; GFI=.95; AGFI=.92; CFI=.93; and NNFI=.91). Reliability coefficients of the sub-dimensions were also found to exceed the acceptable threshold in the present study (i.e., .83, .81, .83, .84, and .86, respectively).

Data Analysis

Normality, linearity, and homogeneity of variances were screened with Kolmogorov-Smirnov, skewness/kurtosis values, and Levene’s tests. Pearson product-moments correlation coefficients and linear regression were used to investigate relationships between variables and the direct effects of independent variables on teacher motivation. In addition, a structural model was specified, estimated, and evaluated. $\chi^2/sd<3$, normalized fit index (NFI) $>.90$, comparative fit index (CFI) $>.90$, root mean square error of approximation (RMSEA) $<.08$, goodness of fit index (GFI) $>.80$, and adjusted goodness of fit index (AGFI) $\geq .80$ were used as the criteria for model fit (Tabachnick & Fidell, 2013). Finally, between-group differences based on demographic characteristics such as in-service training, educational level, seniority, and gender on teacher motivation were examined via t-tests and analyses of variance.

Ethics Approval Declaration

This study has been reviewed and approved by the Ethics Committee of Kırıkkale University. The approval number is 02, dated 06/09/2020.

Results

Means, standard deviations, and skewness/kurtosis values for the variables in the model were computed (Table 1). Correlation coefficients between the variables were examined in order to evaluate bivariate relationships. As Table 1 shows, all the study variables are significantly related to teacher motivation except for two sub-dimensions of personality (i.e., agreeableness and extraversion). Additionally, the relationship between burnout and motivation is significant ($r = -.26$; $p < .01$). According to correlations, the assumption of multicollinearity among the variables was found to be satisfied ($r^2_{max}<.5$).

Table 1

Descriptive Statistics and Correlations Between the Study Variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Democratic Leadership (1)											
Transformational Leadership (2)	.92**										
Professional Learning (3)	.32**	.35**									
Burnout (4)	-.16**	-.18**	-.32**								
Engagement (5)	.26**	.29**	.44**	-.56**							
Extraversion (6)	-.03	-.03	.03	-.06	-.02						
Emotional stability (7)	.09*	.08*	.15**	-.25**	.18**	.07					
Openness (8)	-.02	.03	.15**	-.19**	.06	.13**	.12**				
Conscientiousness (9)	.05	.03	.09*	-.34**	.22**	.11**	.25**	.19**			
Agreeableness (10)	-.02	-.03	.09*	-.15**	.12**	.25**	.20**	.19**	.12**		
Motivation (11)	.52**	.54**	.37**	-.26**	.40**	-.04	.09*	.13**	.10*	.06	
Mean	3.60	3.54	3.98	2.06	4.05	.97	1.56	1.47	1.57	.92	3.76
Standard deviation	.90	.97	.61	.56	.66	.43	.79	.66	.74	.36	.78
Skewness	-.59	-.48	-.08	.58	-.18	-.37	-.16	-.84	-.15	-.27	-.24
Kurtosis	.03	-.32	-.33	-.26	-.53	.34	.85	-.33	.76	.54	-.55

**p < .01; * p < .05; standard error of skewness=.10; standard error of kurtosis=.20.

The direct effects of the exogenous variables on motivation were investigated by standardized beta weights (Table 2).

Table 2

Direct Effects of the Exogenous Variables on Motivation

Independent variables	Dependent variable	β	t	R2
Democratic Leadership	Motivation	.52	15.79*	.27
Transformational Leadership		.54	16.80*	.30
Professional Learning		.37	1.45*	.14
Burnout		-.26	-7.09*	.07
Engagement		.40	11.36*	.16
Extraversion		-.05	-1.51	.00
Emotional stability		.06	1.52	.01
Openness to Experience		.13	3.57*	.04
Conscientiousness		.06	1.71	.01
Agreeableness		.04	1.09	.00

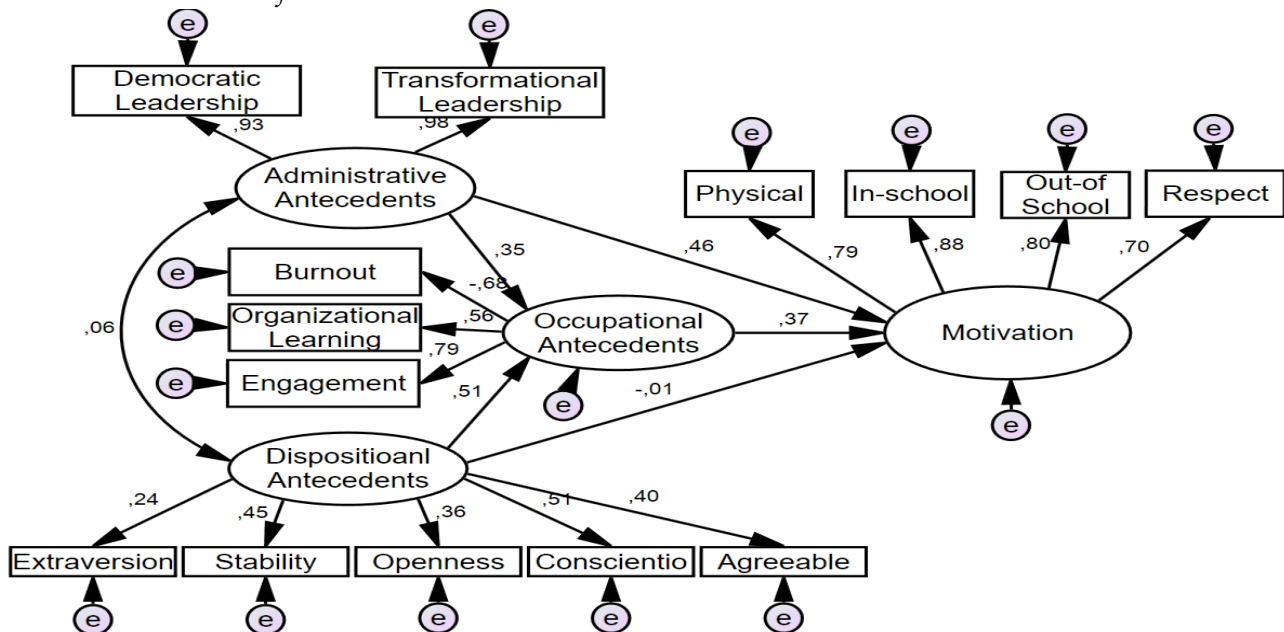
* $p < .01$; $n = 588$.

In the order of magnitude, both transformational and democratic leadership, engagement, burnout, and professional learning professional have significant direct effects on teacher motivation. Additionally, only openness to experience had a significant positive effect on teacher motivation.

A holistic model of teacher motivation was specified based on theory and previous research. This model was tested and evaluated by model fit indices. Results are shown in Figure 2.

Figure 2

The Structural Model of Teacher Motivation



When the path coefficients in Figure 2 are examined, the results obtained by linear regression analysis are confirmed (Tabachnick & Fidell, 2013). The goodness of fit indices of the holistic teacher motivation model was found acceptable, $\chi^2/sd=3.89$; GFI=.94; CFI=.94; NFI=.92; RMSEA=.07. According to the model, the strongest exogenous variable in explaining teacher motivation is

administrative antecedents ($\beta = .46$; $p < .01$). The direct effect of personality traits on teacher motivation is not significant, $\beta = .01$; $p < .01$; whereas the effects of occupational antecedents are significant, $\beta = .51$, $p < .01$. The direct effect of occupational antecedents on teacher motivation is also significant, $\beta = .37$, $p < .01$. The indirect effect of administrative antecedents on teacher motivation are significant, $.37 \times .35 = .13$; $p < .01$; whereas the personality traits are not directly influential on teacher motivation, occupational antecedents have a mediating effect on the relationship between personality traits and motivation, $.51 \times .37 = .19$; $p < .01$.

Group differences in teacher motivation based on demographic characteristics (i.e., gender, educational level, in-service training, and seniority) are examined. As seen in Table 3, the effects of gender and educational status of teacher on their motivation are not significant.

Table 3

t-test Results for Gender and Educational Level

		n	\bar{X}	sd	df	t	p	
Motivation	Gender	Men	321	3.86	.66	586	-.20	.84
		Women	267	3.88	.68			
	Educational Level	Graduate	453	3.89	.66	586	1.27	.21
		Post-graduate	135	3.81	.68			

* $p < .01$; $n = 588$.

Teachers were grouped by based on the number of in-service trainings attended and seniority. ANOVA is used to examine the differences in their motivational levels according to the number of in-service training and seniority. As seen in Table 4, the effects of in-service training and seniority of the teacher on their motivation are not significant.

Table 4

ANOVA Results for In-service Training and Seniority

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
In-service Training (Low-Middle-High)	Between Groups	.63	2	.31	.70	.50
	Within Groups	259.83	583	.45		
	Total	260.46	585			
Seniority (Junior-Middle-Senior)	Between Groups	.68	4	.17	.38	.82
	Within Groups	259.83	583	.45		
	Total	260.46	585			

* $p < .01$; $n = 588$.

Discussion, Conclusions, and Recommendations

Based on the basic findings of the study, the positive or negative relationships between research variables have been discussed within the scope of the related literature. Teacher burnout levels have negative relationships with other administrative and occupational antecedents as well as with teacher motivation. However, we did not find any relationships between dispositional factors and administrative or occupational antecedents with the exception of burnout. Finally, whereas administrative and occupational antecedents are significantly related to teacher motivation, many dispositional factors are not.

In bivariate investigations, emotional stability, openness to experience, and conscientiousness are

found to be significantly related to motivation. In this respect, the present study is consistent with the findings of research in the literature (i.e., Bronkhorst et al., 2015; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Hussain, Chenmei, Saeed, & Hassan, 2024; Liu & Hallinger, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Fernet et al. (2017) argue that intrinsic factors are negatively associated with burnout, whereas external factors are positively associated with burnout. Similarly, emotional stability, extraversion, and conscientiousness were negatively associated with burnout (Kim et al., 2019).

When the regression results reveal the direct effects of variables on teacher motivation, administrative and occupational variables show the direct effects on motivation. Whereas burnout has negative effects on motivation, the effects of dispositional antecedents are not significant. According to the main findings of the confirmed structural model, the direct effects of administrative and occupational antecedents on teacher motivation are significant. However, teacher motivation is not directly affected by dispositional antecedents. On the other hand, occupational antecedents have mediating effects on both administrative and dispositional antecedents. Personality traits are argued to make a good teacher in the literature. Dispositional factors (i.e., the big five and physiological characteristics) are positively associated with teacher effectiveness (Kim et al., 2019; Klassen & Tze, 2014) and effectiveness is associated with motivation (Thoonen et al., 2011). Despite these results in the literature, the present study reveals that dispositional antecedents have no direct effect on motivation, but indirect effects through occupational antecedents. In addition, the strongest factors on occupational antecedents are dispositional factors. Dispositional antecedents are found to be stronger than administrative antecedents on occupational antecedents. Therefore, it can be argued that other mediator variables are more influential than personality traits in teacher motivation. There are some studies in the literature confirming that some personality traits have a weaker relationship with teacher-related variables such as motivation or effectiveness (Kim et al., 2019; Li et al., 2023). The effects of personal and motivational factors on the professional orientation of adults are quite rooted in discussions (e.g., Sherip, 1966). The results of this research provide a holistic assessment of administrative, occupational and personal antecedents in the context of teacher motivation and reveal a number of important implications for the selection of teacher education institutions, in-service education and management programs, and for those who plan to become future teachers. These results reveal the importance of the approaches that support the development of the inner nature of teaching personnel in harmony with the original nature and processes of the teaching profession.

Among the personality traits of teachers, it is noteworthy that only openness to experience has a positive effect on motivation. Participation in occupational learning activities also has a positive effect on motivation. These findings support the long-standing negative criticisms of the quality of in-service training (Dulkadiroğlu, 2019; Ghosh et al., 2010; Gómez-Trigueros, Ruiz-Bañuls, Esteve-Faubel, & Mareque 2024; Nauman Ahmed, Pasha, & Malik, 2021). Therefore, the results of the current study emphasize the strategic importance of qualified professional development processes in order to eliminate the negative effects that may result from dispositional factors or administrative factors on teacher motivation.

Limitations

Our study is highly original in that it determined the role of occupational antecedents in the association between teacher motivation, administrative antecedents, and dispositional antecedents in a holistic approach. Nonetheless, it carries several limitations.


First, sample group restrictions did not permit the analysis of possible institutional differences (i.e., special education schools, vocational education schools etc.). Therefore, future research should investigate institutional differences in the mediation role of occupational antecedents in the context of teacher motivation. Second, we conducted a study focused on cultural and occupational context and our proposed model needs confirmation across different cultures. Comparable studies should be conducted in different cultures to increase the external validity of the current findings. Third, we attach importance to the finding that we have revealed in a little contradiction with the current literature that the personal traits do not have direct effects on teacher motivation. Therefore, we suggest that future research focus on testing the effectiveness and efficiency of the results extracted in the present study.

Ethics Committee Approval: This study has been reviewed and approved by the Ethics Committee of Social and Human Sciences of Kırıkkale University. The approval number is 02, dated 06/09/2020.

Author Contributions: The author's contribution rate is 100%.

Conflict of Interest: The author declares that there is no potential conflict of interest

Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen İdari, Mesleki ve Kişisel Faktörlerin Bütüncül Bir İncelemesi

Mehmet Fatih Köse 

Doç. Dr., Gençlik ve Spor Bakanlığı, Türkiye, m.fatihkose@gmail.com

ÖZET	MAKALE BİLGİSİ
<p>Bu çalışma, idari, kişisel ve mesleki faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini bütüncül bir modelde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla idari (demokratik ve dönüşümcü liderlik), mesleki (işe bağlılık, mesleki öğrenme, tükenmişlik) ve psikolojik öncüllerin (kişilik özellikleri) öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini değerlendiren yapısal regresyon modeli ampirik olarak test edilmiştir. Araştırma tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 588 gönüllü öğretmen ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında; Öğretmen Motivasyonu Ölçeği, Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği, Mesleki Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Envanteri, Maslach Tükenmişlik Envanteri, Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği ve Kişilik Envanteri olmak üzere toplam altı standart değerlendirme aracı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağımsız değişkenlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkilerini araştırmak için korelasyon katsayıları, doğrusal regresyon ve yol analizi kullanılmıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile idari (dönüşümcü liderlik ve demokratik liderlik) ve mesleki öncüller (tükenmişlik, mesleki öğrenme, bağlılık) ve öğretmen motivasyonu arasında negatif ilişkiler görülmektedir. Ancak, tükenmişlik dışında, kişilik özellikleri ile idari veya mesleki faktörler arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Son olarak, idari ve mesleki faktörler öğretmen motivasyonu ile anlamlı bir şekilde ilişkilirken, deneyime açıklık dışındaki kişilik özellikleri doğrudan ilişkili bulunmamıştır.</p>	<p>Makale Türü Araştırma</p> <p>Makale Geçmişi Gönderim tarihi: 12.06.2024 Kabul tarihi: 22.07.2024</p> <p>Anahtar Kelimeler Öğretmen Motivasyonu, Dönüşümcü Liderlik, Demokratik Liderlik, İşle Bütünleşme, Tükenmişlik, Mesleki Öğrenme, Kişilik Özellikleri</p>

Atıf Bilgisi: Köse, M. F. (2024). Öğretmen motivasyonunu etkileyen idari, mesleki ve kişisel faktörlerin bütüncül bir incelemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1056-1079. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1500136>

Sorumlu yazar: Mehmet Fatih Köse, e-mail: m.fatihkose@gmail.com

Giriş

Eğitim alanındaki motivasyon araştırmaları genellikle öğrenci motivasyonuna odaklanmaktadır. Çağdaş alanyazına göre, öğretmenleri neyin motive ettiği konusunda hâlâ ortak bir anlayış eksikliğinden söz etmek mümkündür. Öğretmen motivasyonunun nasıl artırılacağına dair makro ve mikro düzeyde açık eğitim politika ve uygulamaları bulunmamaktadır. Bununla birlikte, iş yapısındaki büyük değişime ve mesleğin dönüşümüne rağmen, öğretmen motivasyonunun eğitim süreçlerindeki merkezi rolü hiçbir zaman azalmamıştır. Araştırmalara göre diğer bazı mesleklerle karşılaştırıldığında, öğretmenler arasındaki motivasyonun genellikle daha düşük ve yıpranmanın daha yüksek olduğu raporlanmaktadır (de Jesus ve Lens, 2005; Reeves ve Lowenhaupt, 2016; Viseu ve diğerleri, 2015).

En genel kullanımı ile motivasyon terimi, davranışı başlatan ve onun biçimini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirleyen iç ve dış güçler olarak tanımlanmaktadır (Pinder, 2014). Literatürde motivasyonun içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutu yaygın olarak tartışılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012; Ryan ve Deci, 2011). Karmaşık beceriler gerektiren zorlu görevlerde içsel motivasyonun daha önemli olduğu, dışsal motivasyonun uzun vadeli hedefler üzerinde olumsuz etkileri olduğu raporlanmaktadır (Yukl, 2013).

Eğitimde makro politikalar ve mikro uygulamalar genellikle dışsal motivasyona dayanmaktadır (Firestone, 2014). Her ne kadar dışsal motivasyon faktörleri akademik dürüstlük ve öğretim kalitesi üzerinde olumsuz etkilere yol açacak şekilde eleştirilse de, birçok eğitim kurumu, kadro ve terfi için ana kriter olarak akademik teşvikler gibi politikaları kullanmaktadır (Köse ve Korkmaz, 2019; Beall, 2016). Ancak Kohlberg (1964) ve Kegan'ın (1982) vurguladığı gibi ahlaki gelişimin en üst düzeyindeki temel motivasyon faktörü içsel ihtiyaçlar ve ahlaki ilkelerdir. İçsel motivasyonun öğretmen coşkusu ve iş tatmini üzerinde daha etkili olduğu bulunmasına rağmen (Liu ve Onwuegbuzie, 2014), ödül ve cezaya dayalı dışsal motivasyon öğretmenler arasında da hala yaygındır.

Öğretmen motivasyonuna ilişkin sınırlı sayıda sistematik veya teoriye dayalı araştırma vardır (Richardson ve Watt, 2010; Thoonen ve diğerleri, 2011), bu kısmen öğretmen motivasyonunun temel tanımı ve anlayışı üzerinde bir fikir birliği olmamasının bir sonucu olabilir (Richardson, 2014). Bununla birlikte, araştırmacılar öğretmen motivasyonunu, öğrenci davranışları ve öğrenmenin yanı sıra etkililik üzerinde de merkezi bir etkiye sahip olan öğrenme ve okul sonuçları için artan çaba ve tutku olarak tanımlamaktadır (Han ve Yin, 2016; Rao, 2016). Pinder (2014) motivasyonu kişinin kişiliği ve işle ilgili davranışlarıyla ilişkili olarak tanımlamaktadır. İdari, mesleki, ve kişisel olmak üzere üç temel başlıkta gruplanabilecek çok çeşitli dış ve iç faktörün öğretmen motivasyonu ile ilişkisi olabilir (Han ve Yin, 2016; Katz ve Shaha, 2015; Thoonen ve diğerleri, 2011).

İdari faktörler; örgütsel destek, liderlik stilleri ve liderlik davranışları gibi öncüllerdir (Huei, 2016; Lam ve diğerleri, 2010; Thoonen ve diğerleri, 2011). Mesleki faktörlerin; mesleki ilişkiler, tükenmişlik/duygusal tükenme ve işten ayrılma gibi değişkenler olduğu ve öğretmen motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir (Mausethagen, 2013; Skaalvik ve Skaalvik, 2018; 2016). Son olarak, öğretmenleri motive eden bireysel farklılıklar, kişisel faktörler olarak kabul edilir ve algılar, duygular, düşünceler, değerler ve inançlar gibi kişisel özellikleri içerir (Kreitner ve Kinichi, 2009; Reeve, 2018).

Motivasyonun idari, mesleki ve kişisel öncülleri genellikle birbirinden bağımsız olarak incelenir.

Ancak, idari ve mesleki faktörleri (Thoonen ve diğerleri, 2011); idari ve kişisel faktörleri (Berkovich ve Eyal, 2015; Reeve ve Lowenhaupt, 2016) veya mesleki ve kişisel faktörleri (Kokkinos, 2007) bir arada inceleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın alanyazına özgün katkısı, her üç faktörü kavramsal yapısal bir model aracılığıyla bütünsel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamasıdır.

Kuramsal Temeller

Birinci Bağlantı: İdari Faktörler ve Motivasyon

Bu çalışma kapsamında, çeşitli idari faktörler arasından, müdürlerin demokratik ve dönüşümcü liderlik tarzları değişken olarak seçilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik tarzları 90'lı ve 2000'li yılların en çok araştırılan kavramları arasında yer almaktadır (Oplatka, 2009). Liderlik çalışmaları genellikle liderin temel sorumluluğunun örgütsel amaçlar doğrultusunda motive etmek olduğunu ortaya koymaktadır (Yukl, 2013). Liderlerin davranışları ile çalışanların motivasyonu arasında güçlü ilişkiler vardır (Buble ve diğerleri, 2014; Wahab ve diğerleri, 2013; Thahier ve diğerleri, 2014; Thoonen ve diğerleri, 2011). Örneğin çalışanları yönetim süreçlerine daha fazla katılmaya teşvik eden demokratik liderlik tarzlarının genellikle çalışan motivasyonu üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir (Gorozidis ve Papaioannou, 2014; Robertson ve Jones, 2013). Benzer şekilde motivasyon temelli liderlik teorilerinden, çalışanların mutluluğunu ve aidiyet duygusunu ön planda tutan dönüşümcü liderliğin (Fry, 2003) ampirik olarak motivasyonla ilişkili olduğu bulunmuştur (Akbolat ve diğerleri, 2013; Bronkhorst ve diğerleri, 2015; Caillier, 2014; Graves ve diğerleri, 2013). Wang ve Gagné (2013) de dönüşümcü liderliğin içsel motivasyon üzerinde daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle, bazı ampirik çalışmalar idari faktörler ile motivasyon arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. Börü (2018) tarafından yapılan çalışma, okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonu üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın kavramsal modeli idari faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini birlikte incelemek üzere tanımlanmıştır.

İkinci Bağlantı: Mesleki Faktörler ve Motivasyon

Mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım, işe bağlılığı ve tükenmişlik gibi faktörler öğretmen motivasyonunun öncülleri arasındadır. Mesleki öğrenme faaliyetleri, okulda, yerel ve merkezi düzeyde insan kaynaklarını geliştirmeye yönelik en yaygın politika uygulamaları arasındadır. Liderlik, motivasyon ve mesleki öğrenme arasında güçlü ilişkiler olduğunu gösteren çok sayıda ampirik çalışma bulunmaktadır (Buble ve diğerleri, 2014; Thoonen ve diğerleri, 2011; Liu ve Hallinger, 2018; Selemani-Meke, 2013). Mesleki öğrenme, işe bağlılığı ve tükenmişlik değişkenleri de birbiriyle ilişkilidir (Chughtai ve Buckley, 2011; Tims ve diğerleri, 2011). Bu değişkenler aynı zamanda motivasyonla da ilişkilidir (Fernet ve diğerleri, 2017, Skaalvik ve Skaalvik, 2018; 2016). Ayrıca Maslach ve Jackson'a (1981) göre, çok çalışan ve kendini görevlerine adayan kişilerin zamanla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşama olasılıkları daha yüksektir, bu da motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler.

Üçüncü Bağlantı: Kişisel Faktörler ve Motivasyon

İçerik teorileri süreç teorilerine bir alternatif olarak ortaya çıkmakta ve herkes için geçerli olan motivasyon süreçlerinden ziyade motivasyondaki bireysel farklılıkları vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, motivasyonu; algılar, duygular, düşünceler, değerler ve inançlar gibi kişisel özelliklerin bir sonucu olarak kuramlaştırmaktadır (Kreitner ve Kinichi, 2009). Bu nedenle kişilik özellikleri ile öğretme kararlılığı arasındaki ilişki zorunludur (Korkmaz, 2006). Bu çerçevede öğretmen

motivasyonu sadece hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim gibi faktörlerden etkilenmemekte, aynı zamanda kişisel eğilimlerden de etkilenmektedir (Lee ve Yuan, 2014; Börü, 2018). Çalışanların kişilik özellikleri, lider davranışları ve organizasyondaki motivasyon arasındaki ilişki ampirik olarak kanıtlanmıştır (Thoonen ve diğerleri, 2011). Kişisel ve kurumsal amaçlara yönelik motivasyon arasında optimal bir denge kurmak için mevcut modele kişisel faktörler de eklenmiştir. Liderlerin bu iki tür amaç arasında bir denge kurması beklenir.

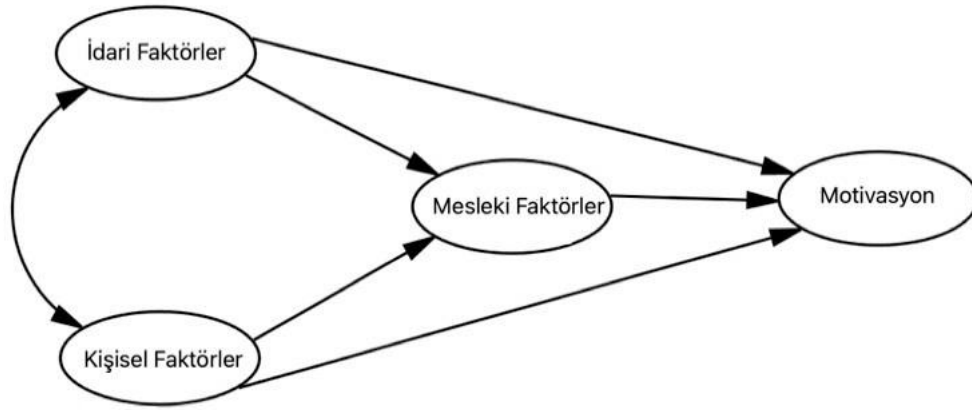
Beş kişilik özelliği; deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve dışadönüklük olarak kavramsallaştırılmaktadır (McCrae ve Costa, 2003). Beş faktörlü kişilik çerçevesinde değerlendirilen farklı kişilik özellikleri, farklı motivasyonel etkiler yaratmaktadır (Bencsik ve diğerleri, 2016; Boag, 2018; Steinmayr ve diğerleri, 2018). Bu nedenle kişiliğin öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olacağını varsaydık.

Kavramsal Çerçeve ve Amaç

Bu çalışma, öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğu teorik olarak ortaya konulan idari faktörler (demokratik ve dönüşümsel liderlik), mesleki süreçler (mesleki öğrenme, işe bağlılık ve tükenmişlik) ve kişisel faktörler (deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve dışadönüklük) arasındaki ilişkileri bütünsel olarak araştırmayı amaçlamıştır. İdari ve mesleki faktörler gerçekte iç içe geçmiş durumdadır; ancak bunların modelde ayrı fakat ilişkili gizli değişkenler olarak kavramsallaştırılması yalnızca araştırma amaçlıdır. Liderlik davranışları ve kişisel özellikler, diğer değişkenler üzerindeki güçlü öncü etkileri nedeniyle bağımsız gizli değişkenler olarak modellenmiştir. Modelde tükenmişlik, mesleki öğrenme ve işe bağlılık aracı mesleki değişkenler olarak tanımlanmıştır (Şekil 1).

Şekil 1

Kavramsal Model



Bu çerçevede mevcut araştırma, öğretmen motivasyonu üzerinde yönlendirici etkiye sahip olan kişilik özellikleri gibi manipülatif olmayan değişkenler ile idari ve mesleki öncüller gibi manipülatif değişkenleri bütünsel olarak değerlendirilerek öğretmen motivasyonu tartışmalarına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla idari, mesleki ve kişisel öncüllerin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini değerlendiren bu bütünsel model ampirik olarak test edilmiştir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen ve gönüllü olarak araştırmaya katılan toplam 588 öğretmenden oluşmuştur. Grubun %54,6'sı erkek, %77'si lisans mezunu, %23'ü ise yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 33,8'dir.

Ölçme Araçları

Veri toplamak için toplam altı standart değerlendirme aracı kullanılmıştır. Öğretmen Motivasyon Ölçeği, okul içi, okul dışı, mesleki gelişim/saygınlık ve fiziki unsurlar olmak üzere dört alt boyutu olan 25 maddelik, 5'li Likert tipi bir araçtır. Analizler, ölçeğin faktör yapısının kabul edilebilir uyuma ($\chi^2/sd=2.17$; RMSEA=.06; GFI=.86; AGFI=.82; CFI=.90; ve NFI=.83) ve güvenilirliğe (.90, .81, .76 ve .78) sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Karabağ-Köse ve diğerleri, 2021). Bu çalışmada da alt boyutların güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir eşik üzerinde olduğu görülmüştür (sırasıyla .88, .94, .91 ve .85).

Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği, demokratik liderlik ve dönüşümcü liderlik alt ölçeklerini içeren 29 maddelik, 5'li Likert tipi bir araçtır. Ölçeğin maddelerinin Cronbach alfa iç tutarlılığı .87 olarak bulunmuştur (Taş ve diğerleri, 2007). Mevcut çalışma kapsamında gerçekleştirilen DFA analizi, demokratik liderlik ($\chi^2/sd=4.47$; RMSEA=.07; GFI=.95; AGFI=.91; CFI=.98; ve NFI=.97) ve dönüşümcü liderlik ($\chi^2/sd=4.83$; RMSEA=.08; GFI=.92; AGFI=.89; CFI=.97; ve NFI=.96) alt ölçekleri için kabul edilebilir model uyumu ortaya koymuştur. Mevcut verilerle güvenilirlik katsayılarının da kabul edilebilir olduğu (sırasıyla .95 ve .97) bulunmuştur.

Mesleki Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Envanteri 21 maddeden oluşan, 4'lü Likert tipi bir araçtır. Ölçeğin maddelerinin Cronbach alfa iç tutarlılığı .86 olarak bulunmuştur (Kulavuz, 2006). Mevcut verilerle yapılan AFA ve DFA sonuçları, ölçeğin tek boyutlu yapısına işaret etmektedir. Ölçeğin maddeleri toplam varyansın %48,02'sini açıklamaktadır ve güvenilirlik katsayısı .94'tür. DFA sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu yapısına ilişkin uyum indeksleri kabul edilebilir eşik değerler içerisinde ($\chi^2/sd=4.96$; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.92; ve NFI=.90).

İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç alt boyuttan oluşan 22 maddelik, 7'li Likert tipi bir ölçektir. İnce ve Şahin tarafından yürütülen çalışmada, ölçeğin faktör yapısının kabul edilebilir uyuma sahip olduğu ($\chi^2/sd=4.3$, RMSEA=.07, CFI=.94, NFI=.93, GFI=.87, AGFI=.84) ve güvenilirlik katsayılarının da kabul edilebilir olduğu bulunmuştur (sırasıyla .88, .78 ve .74). Mevcut araştırmada alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları da sırasıyla .88, .82 ve .84 olarak bulunmuştur.

Kavgacı ve Çalık (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği, 17 maddeden oluşan, 7'li Likert tipi bir ölçektir ve dinçlik ve yoğunlaşma şeklinde iki alt boyutu vardır. Ölçeğin faktör yapısı ($\chi^2/sd=2.3$, RMSEA=.07, CFI=.96, GFI=.91, AGFI=.87, RMR=.04) ve güvenilirlik değerleri (.92 ve .89) kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (Kavgacı ve Çalık, 2017). Bu çalışmada da alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları sırasıyla 91 ve .87 olarak belirlenmiştir.

Kişilik Envanteri Atak (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Envanter, Beş Büyük kişiliği (deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengeliklik, sorumluluk ve dışadönüklük) temel alan 10 maddelik 5'li Likert tipi bir araçtır. Atak'ın (2013) uyarlamasına göre, beş türün güvenilirlik

katsayılarının kabul edilebilir eşik olan .70'i (sırasıyla .83, .81, .83, .84 ve .86) aştığı bulunmuştur. DFA sonuçları uyum indekslerinin de kabul edilebilir olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd=2.20$; RMSEA=.03; GFI=.95; AGFI=.92; CFI=.93; ve NNFI=.91). Bu çalışmada da alt boyutların güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir eşik üzerinde olduğu görülmüştür (sırasıyla .83, .81, .83, .84 ve .86).

Verilerin Analizi

Varyansların normalliği, doğrusallığı ve homojenliği, Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık/basıklık değerleri ve Levene testleri ile taranmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağımsız değişkenlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkilerini araştırmak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları ve doğrusal regresyon kullanılmıştır. Ayrıca yapısal bir model belirlenmiş, tahmin edilmiş ve değerlendirilmiştir. $\chi^2/sd<3$, normalleştirilmiş uyum indeksi (NFI) $>.90$, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) $>.90$, yaklaşım hatasının ortalama karekökü (RMSEA) $<.08$, uyum iyiliği indeksi (GFI) $>.80$, ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) $\geq.80$ model uyumu için kriter olarak kullanıldı (Tabachnick ve Fidell, 2013). Son olarak hizmet içi eğitim, eğitim düzeyi, kıdem ve cinsiyet gibi demografik özelliklere bağlı olarak öğretmen motivasyonuna göre gruplar arası farklılıklar t-testi ve varyans analizi ile incelenmiştir.

Etik Onay Bildirimi

Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurulu tarafından incelenerek 06/09/2020 tarihinde ve 02 onay numarası ile onaylanmıştır.

Bulgular

Modeldeki değişkenlere ait ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık değerleri hesaplanmıştır (Tablo1). İki değişkenli ilişkileri değerlendirmek amacıyla değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, kişiliğin iki alt boyutu (uyumluluk ve dışadönüklük) dışında tüm çalışma değişkenleri öğretmen motivasyonu ile önemli ölçüde ilişkilidir. Ayrıca tükenmişlik ile motivasyon arasındaki ilişki de anlamlıdır ($r = -.26$; $p < .01$). Korelasyonlara göre değişkenler arasındaki çoklu bağlantı varsayımının karşılandığı görülmüştür ($r^2_{max}<.5$).

Tablo 1

Tanımlayıcı İstatistikler ve Çalışma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Demokratik liderlik (1)											
Dönüşümcü liderlik (2)	.92**										
Mesleki öğrenme (3)	.32**	.35**									
Tükenmişlik (4)	-.16**	-.18**	-.32**								
Bütünleşme (5)	.26**	.29**	.44**	-.56**							
Dışadönüklük (6)	-.03	-.03	.03	-.06	-.02						
Duygusal dengeliklik (7)	.09*	.08*	.15**	-.25**	.18**	.07					
Deneyime açıklık (8)	-.02	.03	.15**	-.19**	.06	.13**	.12**				
Sorumluluk (9)	.05	.03	.09*	-.34**	.22**	.11**	.25**	.19**			
Yumuşak başlılık (10)	-.02	-.03	.09*	-.15**	.12**	.25**	.20**	.19**	.12**		
Motivasyon (11)	.52**	.54**	.37**	-.26**	.40**	-.04	.09*	.13**	.10*	.06	
Ortalama	3.60	3.54	3.98	2.06	4.05	.97	1.56	1.47	1.57	.92	3.76
Standart sapma	.90	.97	.61	.56	.66	.43	.79	.66	.74	.36	.78
Basıklık	-.59	-.48	-.08	.58	-.18	-.37	-.16	-.84	-.15	-.27	-.24
Çarpıklık	.03	-.32	-.33	-.26	-.53	.34	.85	-.33	.76	.54	-.55

** $p<.01$; * $p<.05$; basıklık standart hatası =.10; çarpıklık standart hatası =.20.

Dışsal değişkenlerin motivasyon üzerindeki doğrudan etkileri standartlaştırılmış beta ağırlıkları ile incelenmiştir (Tablo 2). Büyüklük sırasına göre, dönüşümsel ve demokratik liderlik, bağlılık, tükenmişlik ve profesyonel öğrenmenin öğretmen motivasyonu üzerinde önemli doğrudan etkileri görülmektedir. Ayrıca kişisel faktörler arasında yalnızca deneyime açık olmanın öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi bulunmuştur.

Tablo 2

Dışsal Değişkenlerin Motivasyon Üzerindeki Doğrudan Etkileri

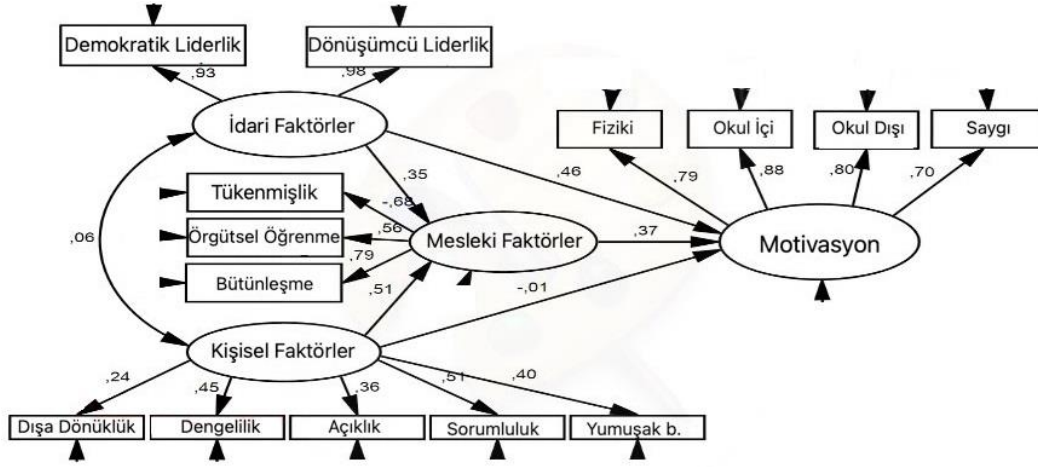
Bağımsız değişkenler	Bağımlı Değişken	β	t	R2
Demokratik liderlik (1)	Motivasyon	.52	15.79*	.27
Dönüşümcü liderlik (2)		.54	16.80*	.30
Mesleki öğrenme (3)		.37	1.45*	.14
Tükenmişlik (4)		-.26	-7.09*	.07
Bütünleşme (5)		.40	11.36*	.16
Dışadönüklük (6)		-.05	-1.51	.00
Duygusal dengelilik (7)		.06	1.52	.01
Deneyime Açıklık (8)		.13	3.57*	.04
Sorumluluk (9)		.06	1.71	.01
Yumuşak Başlılık (10)		.04	1.09	.00

*p <.01; n = 588.

Kuramsal arka plana ve önceki araştırmalara dayalı olarak bütünsel bir öğretmen motivasyon modeli belirlenmiştir. Bu model, model uyum indeksleri ile test edilmiş ve değerlendirilmiştir. Sonuçlar Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2'deki yol katsayıları incelendiğinde doğrusal regresyon analizi ile elde edilen sonuçlar doğrulanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bütünsel öğretmen motivasyon modelinin uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir bulunmuştur ($\chi^2/sd=3.89$; GFI=.94; CFI=.94; NFI=.92; RMSEA=.07). Modele göre öğretmen motivasyonunu açıklamada en güçlü dışsal değişken idari faktörlerdir ($\beta = .46$; $p < .01$). Mesleki faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı iken, ($\beta = .51$, $p < 0,01$), kişilik özelliklerinin etkileri anlamlı değildir ($\beta = .01$; $p < .01$). Mesleki faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisi de anlamlıdır ($\beta=.37$, $p < .01$). İdari faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır ($.37*.35=.13$; $p < .01$). Kişilik özellikleri öğretmen motivasyonunu doğrudan etkilemezken, kişilik özellikleri ile motivasyon arasındaki ilişkide mesleki faktörlerin aracılık etkisi anlamlı bulunmuştur ($.51*.37 = .19$; $p < 0,01$).

Şekil 2

Öğretmen Motivasyonu Yapısal Modeli



Öğretmen motivasyonunun demografik özelliklere (cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim ve kıdem) göre grup farklılıkları incelenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenin cinsiyetinin ve eğitim durumunun motivasyonlarına etkisi anlamlı değildir.

Tablo 3

Cinsiyet ve Eğitim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları

			n	\bar{X}	sd	df	t	p
Motivasyon	Cinsiyet	Erkek	321	3.86	.66	586	-.20	.84
		Kadın	267	3.88	.68			
	Eğitim düzeyi	Lisans	453	3.89	.66	586	1.27	.21
		Lisansüstü	135	3.81	.68			

*p<.01; n= 588.

Öğretmenler katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına ve kıdemlerine göre gruplandırılmış ve bu gruplara göre motivasyon düzeylerindeki farklılıkları incelemek üzere ANOVA kullanılmıştır. Tablo 4'te görüldüğü gibi hizmet içi eğitim ve öğretmen kıdeminin motivasyona etkisi anlamlı değildir.

Tablo 4

Eğitim ve Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama	F	p
Hizmet içi eğitim (düşük-orta-yüksek)	Gruplar arası	.63	2	.31	.70	.50
	Gruplar içi	259.83	583	.45		
	Toplam	260.46	585			
Kıdem (düşük-orta-yüksek)	Gruplar arası	.68	4	.17	.38	.82
	Gruplar içi	259.83	583	.45		
	Toplam	260.46	585			

*p < .01; n = 588.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın temel bulgularından yola çıkılarak araştırma değişkenleri arasındaki olumlu ya da olumsuz ilişkiler ilgili literatür kapsamında tartışılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin diğer idari ve mesleki faktörlerin yanı sıra öğretmen motivasyonu ile olumsuz ilişkileri vardır. Ancak tükenmişlik dışında, kişisel faktörler ile idari veya mesleki faktörler arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Son olarak, idari ve mesleki faktörler öğretmen motivasyonu ile önemli ölçüde ilişkiliyken, pek çok kişisel faktör ilişkili bulunmamıştır.

İki değişkenli araştırmalarda duygusal denge, deneyime açıklık ve sorumluluğun motivasyonla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu açıdan mevcut çalışma literatürdeki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bronkhorst ve diğerleri, 2015; Gorozidis ve Papaioannou, 2014; Hussain, Chenmei, Saeed ve Hassan, 2024; Liu ve Hallinger, 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2018). Fernet ve diğerleri (2017) içsel faktörlerin tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğunu, dışsal faktörlerin ise tükenmişlik ile pozitif ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Benzer şekilde duygusal dengeliklik, dışa dönüklük ve sorumluluk da tükenmişlikle olumsuz yönde ilişkilidir (Kim ve diğerleri, 2019).

Regresyon sonuçları, idari ve mesleki değişkenlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkilerini ortaya koymaktadır. Tükenmişliğin motivasyon üzerinde olumsuz etkileri olmasına rağmen, kişisel faktörlerin etkisi anlamlı değildir. Doğrulanmış yapısal modelin temel bulgularına göre, idari ve mesleki faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki doğrudan etkileri anlamlıdır. Bununla birlikte, öğretmen motivasyonu, kişisel faktörlerden doğrudan etkilenmemektedir. Öte yandan mesleki faktörlerin hem idari hem de kişisel faktörler üzerinde aracı etkisi vardır. Literatürde iyi bir öğretmenliğin kişilik özelliklerinden kaynaklandığı savunulmaktadır. Bazı araştırmalarda kişisel faktörler (kişilik tipleri ve fizyolojik özellikler) öğretmen etkililiğiyle (Kim ve diğerleri, 2019; Klassen ve Tze, 2014) ve etkililik motivasyonu ile ilişkilidir (Thoonen ve diğerleri, 2011). Literatürdeki bu sonuçlara rağmen mevcut çalışma, kişisel faktörlerin motivasyon üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını, ancak mesleki faktörler aracılığıyla dolaylı etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca mesleki faktörler üzerinde en etkili bulunan değişkenler, kişisel faktörlerdir. Kişisel faktörlerin, mesleki faktörler üzerinde idari faktörlerden daha güçlü etkilere sahip olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmen motivasyonunda diğer aracı değişkenlerin kişilik özelliklerinden daha etkili olduğu ileri sürülebilir. Literatürde bazı kişilik özelliklerinin motivasyon veya etkililik gibi öğretmenle ilgili değişkenlerle daha zayıf bir ilişkiye sahip olduğunu doğrulayan çalışmalar bulunmaktadır (Kim ve diğerleri, 2019; Li ve diğerleri, 2023). Yetişkinlerin mesleki yönelimlerinde kişisel ve motivasyonel faktörlerin etkisi oldukça köklü tartışmalardır (Sherip, 1966). Öğretmen motivasyonu bağlamında idari, mesleki ve kişisel faktörlerin bütünsel bir değerlendirmesini sağlayan bu araştırmanın sonuçları; öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, hizmet içi eğitim ve yönetim programları seçimi ve gelecekte öğretmen olmayı planlayan öğrenciler için bazı önemli çıkarımlar ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin seçimini ve yetiştirilmesini öğretmenlik mesleğinin özgün doğası ve süreçleriyle uyum içinde destekleyen yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır.

Kişilik özelliklerinden sadece deneyime açık olmanın öğretmenlerin motivasyona olumlu etki yaptığı dikkat çekmektedir. Mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımın da motivasyon üzerinde olumlu etkisi vardır. Bu bulgular, hizmet içi eğitimin kalitesine yönelik uzun süredir devam eden olumsuz eleştirileri desteklemektedir (Dulkadiroğlu, 2019; Ghosh ve diğerleri, 2010; Gómez-Trigueros, Ruiz-Bañuls, Esteve-Faubel ve Mareque 2024; Nauman Ahmed, Pasha, ve Malik, 2021). Dolayısıyla mevcut çalışmanın sonuçları, öğretmen motivasyonu üzerinde kişisel faktörlerden veya

idari faktörlerden kaynaklanabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırmak için nitelikli mesleki gelişim süreçlerinin stratejik önemini vurgulamaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışmamızın öğretmen motivasyonu ile idari ve kişisel faktörler arasındaki ilişkide mesleki faktörlerin aracı rolünü bütüncül bir yaklaşımla incelemesi açısından alanyazına özgün bir katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Ancak bununla birlikte, bazı sınırlılıklarının da vurgulanması önemli görülmektedir.

İlk olarak, örneklem grubunun kapsamı olası kurumsal farklılıkların (özel eğitim okulları, mesleki eğitim okulları vb.) analizine imkân tanımamaktadır. Bu nedenle öğretmen motivasyonu bağlamında mesleki faktörlerin aracılık rolündeki kurumsal farklılıklar daha ileri araştırmalarla incelenebilir. İkinci olarak, kültürel ve mesleki bağlama odaklanan bir çalışmada doğrulanması amaçlanan modelin farklı kültürler arasında doğrulanması gerekmektedir. Mevcut bulguların dış geçerliliğini arttırmak için farklı kültürlerde karşılaştırılabilir çalışmalar yapılmalıdır. Üçüncüsü, mevcut literatürle biraz çelişerek kişisel özelliklerin öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan etkisinin olmadığını ortaya koyduğumuz bulguyu önemli buluyoruz. Bu nedenle gelecekteki araştırmaların, bu çalışmada elde edilen sonuçların etkililiğini ve verimliliğini test etmeye odaklanmasını öneriyoruz.

Etik Kurul Onayı: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 09/06/2020 tarihli 2 numaralı oturumunda onaylanmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Yazarın katkı oranı %100'dür.

Çatışma Beyanı: Yazar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

References

- Akbolat, M., Işık, O., & Yılmaz, A. (2013). Effect of transformational leadership behavior on motivation and emotional commitment. *International Journal of Economics and Administrative Studies*, 11, 35-50.
- Atak, H. (2013). The Turkish adaptation of the ten-item personality inventory. *Archives of Neuropsychiatry*, 50, 312-319. <https://doi.org/10.4274/npa.y6128>
- Beall, J. (2016). Dangerous predatory publishers threaten medical research. *Journal of Korean Medical Science*, 31(10), 1511-1513. <https://doi.org/10.3346/jkms.2016.31.10.1511>
- Bencsik, A., Machova, R., & Hevesi, E. (2016). The relation between motivation and personality types. *International Business Management*, 10(3), 183-193.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Boag, S. (2018). Personality dynamics, motivation, and the logic of explanation. *Review of General Psychology*, 22(4), 427-436. <https://doi.org/10.1037/gpr0000150>
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>

- Bronkhorst, B., Steijn, B., & Vermeeren, B. (2015). Transformational leadership, goal setting, and work motivation: The case of a Dutch municipality. *Review of Public Personnel Administration*, 35(2), 124-145. <https://doi.org/10.1177/0734371X13515486>
- Buble, M., Juras, A., & Matic, I. (2014). The relationship between managers' leadership styles and motivation. *Management*, 19(1), 161-193.
- Caillier, J. J. (2014). Toward a better understanding of the relationship between transformational leadership, public service motivation, mission valence, and employee performance: A preliminary study. *Public Personnel Management*, 43(2), 218-239. <https://doi.org/10.1177/0091026014528478>
- Chughtai, A., & Buckley, F. (2011). Work engagement: Antecedents, the mediating role of learning goal orientation and job performance. *Career Development International*, 16(7), 684-705.
- de Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Dulkadiroğlu, H. (2019). Rethinking of the education for civil servants in the digital age. *Amme İdaresi Dergisi*, 52(2), 115-148.
- Fernet, C., Chanal, J., & Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job- or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, 31(2), 145-163. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1303758>
- Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43(2), 100-107. <https://doi.org/10.3102/0013189X14521864>
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-727. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.001>
- Ghosh, J., Barman, P., & Mondal, A. (2010). Potentiality of teaching and in-service teacher education curriculum. *Journal of Education & Culture*, 2, 44-48.
- Gómez-Trigueros, I. M., Ruiz-Bañuls, M., Esteve-Faubel, J. M., & Mareque León, F. (2024). Teacher motivation: Exploring the integration of technology and didactics in the narratives of future teachers. *MDPI Social Sciences*, 13(4), 217. <https://doi.org/10.3390/socsci13040217>
- Goroizidis, G., & Papaioannou, A.G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Graves, L. M., Sarkis, J., & Zhu, Q. (2013). How transformational leadership and employee motivation combine to predict employee pro-environmental behaviors in China. *Journal of Environmental Psychology*, 35, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.05.002>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hoy, W. K. & Miskel C. G. (2012). *Educational administration theory, research and practice*. Nobel.
- Huei, T. Y. (2016). *Relationship between motivation, organizational citizenship behavior, and employee performance among research university academicians*. [Unpublished doctoral thesis], Universiti Teknologi Malaysia.
- Hussain, Z., Chenmei, C., Saeed, M., & Hassan, N. (2024). Personality and teachers' burnout stress: Exploring the digital competence as personal job resource in allied health institutions. *Frontiers in Psychology*, 15:1334371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334371>

- İnce, N. B., & Şahin, A.E. (2015). The adaptation study of Maslach burnout inventory-educators survey to Turkish. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2); 385-399. <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Kavgacı, H., & Çalık, T. (2017). The relationship of teachers' work engagement with organizational and personal variables: A multiple mediator model. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(2), 223-248. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.008>
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press.
- Kim, L.E., Jörg, V. & Klassen, R.M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R.M., & Tze, M.C.V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kohlberg, L. (1964). The development of moral character. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.) *Review of child development research*. Russell Sage Foundation.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality, and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Korkmaz, M. (2006). The relationship between the personality characters of school managers and their leadership styles. *Educational Administration: Theory and Practice*, 12(2), 199-226.
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması [Validity and reliability study of teacher professional motivation scale: A Comparison of online and paper-pencil administration]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498.
- Köse, M.F., & Korkmaz, M. (2019). Why are some universities better? An evaluation in terms of organizational culture and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1213-1226. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1634679>
- Kreitner, R., & Kinichi, A. (2009). *Organizational behavior (9th ed.)*. McGraw-Hill.
- Kulavuz, D. (2006). *Exploring burnout and participation in professional learning activities among university prep Turkish EFL instructors*. [Unpublished doctoral thesis], Bogazici University.
- Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, C. H. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487-497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>
- Lee, I., & Yuan, R. (2014). Motivation change of pre-service English teachers: A Hong Kong study. *Language, Culture, and Curriculum*, 27(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.890211>
- Li, J., Yao, M., Liu, H., & Zhang, L. (2023). Influence of personality on work engagement and job satisfaction among young teachers: Mediating role of teaching style. *Current Psychology* 42, 1817-1827. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01565-2>
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' motivation for entering the teaching profession and their job satisfaction: A cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research*, 17(1), 75-94. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9155-5>

- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9, 16-33. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.001>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. Guilford Press.
- Nauman Ahmed, H., Pasha, A. R., & Malik, M. (2021). The role of teacher training programs in optimizing teacher motivation and professional development skills. *Bulletin of Education and Research*, 43(2), 17-37.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: An historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Pinder, C. C. (2014). *Work motivation in organizational behavior*. Psychology Press.
- Rao, M. B. (2016). Motivation of teachers in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(4), 469-488. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2015-0066>
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. (7th ed.). Wiley.
- Reeves, T. D., & Lowenhaupt, R. J. (2016). Teachers as leaders: Pre-service teachers' aspirations and motivations. *Teaching and Teacher Education*, 57, 176-187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.011>
- Richardson, E. (2014). Teacher motivation in low-income contexts: An actionable framework for intervention. <http://www.teachersforefa.unesco.org/tmwg/blog2/wpcontent/uploads/2015/03/Teacher-Motivation-in-Low-Income-Contexts.pdf>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald Group.
- Robertson, L., & Jones, M.G. (2013). Chinese and us middle-school science teachers' autonomy, motivation, and instructional practices. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1454-1489. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.792439>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In Chirkov V., Ryan R., Sheldon K. (Eds.). *Human autonomy in cross-cultural context* (pp. 45-64). Springer.
- Selemani-Meke, E. (2013) Teacher Motivation and implementation of continuing professional development programmes in Malawi. *The Anthropologist*, 15(1), 107-115. <https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891297>
- Sherip, C. W. (1966). Chapter IV: Adolescence: Motivational, attitudinal, and personality factors. *Review of Educational Research*, 36(4), 437-449. <https://doi.org/10.3102/00346543036004437>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., & Wigfield, A. (2018). Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement? *Contemporary Educational Psychology*, 53, 106-122. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.004>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Publication, Inc.

- Taş, A., Çelik, K., & Tomul E. (2007). Leadership styles of principals in elementary schools where the new program is implemented in Turkey. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-98.
- Thahier, R., Ridjal, S., & Risani, F. (2014). The influence of leadership style and motivation upon employee performance in the provincial secretary office of West Sulawesi. *Social Sciences and Humanities*, 6(1), 116-124. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.17>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, 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. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2011). Do transformational leaders enhance their followers' daily work engagement? *The Leadership Quarterly*, 22(1), 121-131. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.011>
- Viseu, J. N., de Jesus, S. N., Quevedo-Blasco, R., Rus, C. L., & Canavarro, J. M. (2015). Teacher motivation: bibliometric analysis of the relationship with individual and organizational variables, and work attitudes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 58-65. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30007-8](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30007-8)
- Wahab, J. L. A., Hamid, A. H. A., Zainal, S., & Rafik, M. F. M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation in national primary schools. *Asian Social Science*, 9(16), 161-167. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n16p161>
- Wang, Z., & Gagné, M. (2013). A Chinese–Canadian cross-cultural investigation of transformational leadership, autonomous motivation, and collectivistic value. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 134-142. <https://doi.org/10.1177/1548051812465895>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson.