



Öğretmenler için İçsel Motivasyon Faktörleri: Motivasyon 3.0 Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması



Intrinsic Motivation Factors for Teachers: Development, Validity and Reliability Study of Motivation 3.0 Scale

DOI: <https://doi.org/10.25204/iktisad.1347647>

Seher YASTIOĞLU*

Öz

Makale Bilgileri
Makale Türü:
Araştırma
Makalesi

Geliş Tarihi:
21.08.2023

Kabul Tarihi:
02.10.2023

© 2023 İKTİSAD
Tüm hakları
saklıdır.



Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin içsel motivasyon deneyimleri altında yatan faktörleri ortaya koymak adına; Daniel Pink tarafından Harry Harlow ve Edward Deci'nin çalışmalarından esinlenerek ileri sürülen Motivasyon 3.0 diğer bir ifade ile içsel motivasyon yaklaşımı temelinde 'Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği'ni geliştirmek, geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmektir. Bu amaçla, ölçek geliştirme sürecinde sıralı üç çalışma yürütülmüştür. Birinci çalışmada alan yazından faydalanılarak ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen nitel bulgular kullanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği için alan uzmanlarından ve ölçeğin hedef kitlesi olan öğretmenlerden görüş alınmış ve taslak ölçme aracı oluşturulmuştur. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen Çalışma 2 ve Çalışma 3'te ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan toplam 779 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden yapılan keşfedici, doğrulayıcı faktör analizleri, güvenilirlik ve ilişki analizleri ile ölçeğin yapı geçerliliği, güvenilirliği ve eş zamanlı geçerliliğine dair kanıtlar elde edilmiştir. Nihai durumda anlamlı amaç, uzmanlık (ustalık) ve özerklik olmak üzere 3 faktör ve 29 maddeden oluşan, öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin ve faktörlerinin belirlenmesinde kullanılacak ölçme aracı alan yazına kazandırılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin hem duygusal iyi oluşunu hem de öğrenciye yönelik ekstra rol davranışını daha fazla arttıran boyutun uzmanlık (ustalık) olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İçsel motivasyon, motivasyon 3.0, öğretmenler, ölçek geliştirme.

Abstract

Article Info
Paper Type:
Research Paper

Received:
21.08.2023

Accepted:
02.10.2023

© 2023 JEBUPOR
All rights
reserved.



The study aims at revealing the factors underlying teachers' intrinsic motivation experiences in educational organizations testing the development, validity, and reliability of the Motivation 3.0 Scale for Teachers based on the intrinsic motivation approach, which originated by Daniel Pink and the works of Harry Harlow and Edward Deci. Three sequential studies have been carried out during the scale development process within the aim of the study. In the first study, an item pool has been created by benefiting from the literature and findings obtained from the structured interviews with the teachers. For content validity, opinions have been taken from the experts of the fields and teachers, who are the target group of the scale, and a draft measurement tool has been created. In studies 2 and 3, which have been conducted by using the quantitative research method, data obtained from a total of 779 teachers working in primary, secondary, and high schools have been subjected to exploratory and confirmatory factor analyses for construct validity, reliability analysis and relationship analyses to obtain evidence for the concurrent validity of the scale. Consequently, the scale, which consists of 3 factors as meaningful purpose, expertise (mastery), and autonomy with 29 items has been added to the literature to determine teachers' intrinsic motivation levels and factors. In addition, expertise (mastery) has been found to be the dimension that increases both the emotional well-being of the teachers and extra-role behavior toward the students.

Keywords: Intrinsic motivation, motivation 3.0, teachers, scale development.

Atf/ to Cite (APA): Yastioğlu, S. (2023). Öğretmenler için içsel motivasyon faktörleri: Motivasyon 3.0 ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 863-884. <https://doi.org/10.25204/iktisad.1347647>

Extended Abstract

Background & Research Purpose:

Based on the importance of intrinsic motivation, the differentiation of needs considered essential for individuals, and the dysfunction of the classical reward-punishment system, Daniel Pink introduced the intrinsic motivation approach called Motivation 3.0, based on the studies of Harry Harlow and Edward Deci (Pink, 2018). According to the Motivation 3.0 approach, individuals' internal needs for purpose, mastery, and autonomy comprise the fundamentals of their internal motivation. In the context of educational organizations, it is considered necessary that their internal motivation is high and managed so that they can do their jobs with personal satisfaction and energy and raise students who are helpful to society with academic success, ethical values, and social responsibility awareness (Csikszentmihalyi, 2014; Susanto et al., 2023). Based on this, the study aims to develop the 'Motivation 3.0 Scale for Teachers' based on the Motivation 3.0 approach (Pink, 2018) to reveal the elements underlying teachers' intrinsic motivation experiences and measure their intrinsic motivation levels in the context of the dynamics specific to educational organizations and the teaching profession.

Methodology:

The scale development steps suggested by DeVellis (2021), Chadha (2021), and Hinkin (1998) have been followed in the scale development process, and three sequential studies have been conducted. Within the scope of Study 1, an operational definition of the concept of motivation 3.0 was made, and an item pool was created by using the scales in the literature and the elements that lead to teachers' intrinsic motivation experiences as a result of interviews with teachers. In addition, opinions and suggestions were received from four subject expert academics and nineteen teachers regarding the content validity of the draft scale for which an item pool was created. In the final version, a draft scale consisting of 35 items was obtained, with a 6-point Likert-type rating as "1: Never, ..., 6: Always". Quantitative research was conducted using the survey technique in Study 2, whose sample consisted of 277 teachers working in primary and secondary schools, and in Study 3, which consisted of 502 teachers. Within the scope of Study 2 and Study 3, statistical analyses were followed to reveal the predicted factor structure of the 'Motivation 3.0 Scale for Teachers' and to take validity and reliability steps.

Findings:

As a result of the first study, EFA was carried out in study two, which was carried out to reveal the factor structure and construct validity evidence of the scale, which included 35 statements, and a draft form was created. As a result of EFA, it was determined that the structure of the Motivation 3.0 Scale for Teachers, which consists of 3 factors and 31 items, overlaps with the theoretically expected structure. The eigenvalues of the three factors are 11.920, 3.896, and 1.744, respectively. The factors explain 38.451%, 12.567%, and 5.625% of the variance, respectively, and the total explained variance is 56.642%. Based on the theoretical framework and by examining the meanings of the items, the factors were named 'meaningful purpose', 'mastery', and 'autonomy', like Pink's (2018). Then, within the scope of Study 3, 2 items whose first-level multi-factor CFA standard regression coefficient was below .50, conducted on 502 data, and which impaired the goodness of fit according to the modification recommendations, were removed from the scale. In the final case, the structure of the scale was confirmed through 3 dimensions and 29 items. Model-data goodness of fit statistical values of the measurement model was determined as $\chi^2/df=908.9/363(2.50)$, RMSEA=.055, CFI=.92, TLI=.91 and SRMR=.051. As a result of reliability analyses, CR values for the dimensions were between .850-.886, and Cronbach's alpha internal consistency values were between .85-.89.

Conclusion:

The importance of teachers' intrinsic motivation in educational organizations has been stated in various studies (e.g., Liu et al., 2019; Altan and Özmusul, 2022). 'Motivation 3.0 Scale for Teachers', developed within the scope of this study and represented by the dimensions of meaningful purpose, mastery, and autonomy with 29 statements, can be used to determine the factors and levels of teachers' intrinsic motivation. Thus, it is considered that teachers' intrinsic motivation levels can be determined, their positive effects can be revealed, and studies can be carried out to increase and manage their intrinsic motivation.

1. Giriş

Bireylerin gönüllü olarak sergilediği davranışlarının belirli bir amaca yönelik olmasını (istikamet), belirli bir zaman diliminde (süreklilik) ve seviyede gayret göstermesini (yoğunluk) etkileyen içsel gücünü temsil eden motivasyon, bireysel davranış ve performansı etkileyen, örgütü ve bireyleri hedeflerine ulaştıran temel unsurlardan biridir (Mitchell, 1982; McShane ve Von Glinow, 2016: 88). Çalışanların verimliliğinin, performansının ve işten duydukları memnuniyetin artırılabilmesi, daha yüksek bir enerji ile işlerine odaklanabilmesi adına çalışanları işe karşı isteklendirmek ve harekete geçirmek önemli görülmektedir (Shahzadi vd., 2014; Susanto vd., 2023). Aynı zamanda yüksek çalışan performansı için çalışan motivasyonunu anlamak, teşvik etmek ve yönetmenin örgütlerin temel odaklarından biri olması gerektiği düşünülmektedir (Robbins vd., 2013; Tolici, 2021). Örgütler, çalışanlarının fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik dışsal ödüller ve/veya bireyi iş performansına yönlendiren cezalarla motivasyonunu artırabilmek adına uygulamalara başvurabilmektedir. Çalışanın içsel ihtiyaçlarını, ilgi ve değerlerini anlayarak bu doğrultuda onu içsel olarak harekete geçirecek kaynakları besleyecek iş ortamını ve kültürünü onlara sunabilmektedir. Bununla birlikte bireyler kendi fizyolojik, psikolojik ve/veya sosyal ihtiyaçlarını karşılamak, çevreye uyum sağlamak, arzu edilen belirli bir hedefe ulaşmak, para, terfi gibi dıştan gelen ödülleri elde etmek için veya keşif, merak, gelişim, meydan okuma gibi duyguları besleyen işin kendisinden aldığı doyum ile güdülenebilir (Tevrüz vd., 2012: 48-56). Bu ayrımlar, insanın doğal öğrenme ve özümseme eğilimini yansıtan, işi elde edilecek sonucun ötesinde öz doyum için yapmayı ifade eden içsel motivasyon kavramına ve bir sonuç elde etmeye bağlı olan dışsal motivasyon kavramlarına karşılık gelmektedir (Ryan ve Deci, 2000a).

Motivasyon 3.0 yaklaşımı, içsel motivasyon teorisi ve Harry Harlow ve Edward Deci'nin çalışmaları dayanak alınarak Daniel Pink tarafından geliştirilmiştir. Motivasyon 3.0 yaklaşımına göre çalışanların içsel bir istek ile işlerine motive olabilmeleri veya motive edilebilmelerini şekillendiren unsur ödül-ceza sisteminden ziyade ustalık, amaç ve özerklik faktörleridir. Öyle ki ödül-ceza sistemi içsel motivasyonu, yaratıcılığı ve performansı azaltabilir, geçici bir enerji sağlayabilir veya kişiyi kısa vadeli hedeflere yöneltebilir. Buna karşılık motivasyon 3.0 yaklaşımında ödül, yapılan faaliyetin kendisidir, sorumluluk üstlenmektir, yüce bir hedef peşinde koşmaktır, mücadeledir, gelişimdir, anlamlı işler yapmaktır, yeni fikirleri denemektir ve kendi yolunu çizme özgürlüğüne sahip olmaktır. Başka bir ifadeyle kişinin içsel motivasyonla hareket etmesidir. Bu haliyle motivasyon 3.0, bireylerin hayatta kalma içgüdüleriyle, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçtiği motivasyon 1.0 ve dış ödüller veya cezalara odaklanan, net hedefler, görevler ve kurallara göre kişinin hareket etmesini gerektiren motivasyon 2.0 yaklaşımlarından farklılaşmaktadır (Pink, 2018).

Öğretmenler için ise içsel motivasyon başarılı bir öğretmen olmak, her konuyu iyi bilmek veya çok para kazanmak gibi dış hedeflerin ötesinde başlı başına amaç edindiren bir deneyimi ve anında ödüllendirici nitelikleri nedeniyle değer verilen dinamik bir psikolojik durumu yansıtmaktadır (Csikszentmihalyi, 2014: 174). Öğretmenlerin kendi içsel ihtiyaçlarını tatmin etmeleri, mesleki doyumunu yaşamaları, mutlu şekilde mesleklerini icra edebilmeleri, mesleki kariyerlerini uzun vadede sürdürebilmeleri ve mesleklerine derinden bir bağlılık hissetmeleri için içsel motivasyon sahibi olmaları önemlidir. Bununla birlikte içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenler daha yaratıcı ve etkili öğretim stratejilerini benimseyebilir, yetenek gelişimini arttırabilir, öğrencilerin ihtiyaçları ve eğitimi ile daha fazla ilgilenebilir. İçsel olarak güdülenmiş öğretmenler iş birliğine daha yatkın olabilir ve sadece akademik olarak katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda etik değerleri ve sosyal sorumluluğu da öğrencilere aşılıyarak topluma faydalı bireyler yetiştirebilir (Pelletier vd., 2002; Yazıcı, 2009; Argon ve Ertürk, 2013; Coggins ve Diffenbaugh, 2013; Csikszentmihalyi, 2014; Liu vd., 2019). Öğretmenlerin kendisi, öğrenciler ve eğitim örgütleri için faydaları farklı çalışmalarla ortaya konulmuş olan içsel motivasyonu sürdürebilmek için hangi bağlamlarda hangi unsurun öğretmenlerin içsel motivasyonuna daha fazla katkı sağladığının bilinmesinin -ölçülmesinin- önem arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen motivasyonunun mesleğin özgün dinamikleri göz önüne alınarak değerlendirilmesi gerekliliğine yapılan vurgu (Köse vd., 2021: 482) amaç, özerklik ve ustalık

bileşenleri ile karakterize edilen motivasyon 3.0 yaklaşımının öğretmenler özelinde ele alınması gerekliliğini akla getirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, içsel motivasyonu tek boyutlu veya çok boyutlu ölçmeye yönelik yerli ve yabancı alan yazında farklı ölçüm araçları bulunmakla birlikte, öğretmenlik mesleği özelinde ve motivasyon 3.0 yaklaşımı temelinde geliştirilmiş, geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracına rastlanmamıştır. Alan yazında yer alan boşluktan hareketle, eğitim örgütleri odağında öğretmenlerin içsel motivasyon faktörlerinin belirlenmesi, geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracının geliştirilmesi ve alan yazına sunulacak katkı bu çalışmayı doğuran temel güdü olmuştur. Böylece geliştirilecek ölçek sayesinde öğretmenlerin içsel motivasyonlarına kaynaklık eden faktörlerin belirlenmesi, bu faktörlerin öneminin ortaya konulması ve örgütler tarafından beslenmesi başta öğretmenlerin bireysel motivasyonunun arttırılması olmak üzere öğretmenlerin daha fazla pozitif tutum sergilemesi gibi olumlu sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. İçsel Motivasyon - Motivasyon 3.0

İşin doğası ile ilgili olan içsel motivasyonda birey işini/görevini ilgi çekici ve zorlayıcı bulduğu, sevdiği, o işten keyif aldığı için yapmakta veya içsel doyumunu için içten gelen bir enerjiyle harekete geçmek istemektedir (Deci ve Ryan, 1985; Gagné ve Deci, 2005: 331). Bireyler kendi kararını verebilme, hedeflerini oluşturabilme özgürlüğüne sahip olma, sorumluluk üstlenme, yetenek ve becerilerini kullanma, yetkin hissetme, yaratıcılık gibi unsurları içeren işleri iyi yapmaları karşılığında çoğunlukla psikolojik olarak tabir edilebilecek içsel ödülleri almaktadır (Mottaz,1985: 366). Bu içsel ödüller, işlerin başarıyla tamamlanması için çalışanın yüksek düzeyde çaba göstermesini (Meyer vd., 2004), işine daha fazla motive olmasını böylece kapasitesinin en yüksekini kullanarak performans sergilemesini sağlayabilmektedir (Manzoor vd., 2021: 1-9).

İçsel motivasyon kavramının temelleri öz belirleme teorisine (Self-determination Theory) ve bilişsel değerlendirme teorisine (Cognitive Evaluation Theory) dayanmaktadır (Ryan vd., 1983; Deci ve Ryan, 1985). Öz belirleme teorisine göre bireyin iyilik haline erişebilmesi, iyilik halini koruyabilmesi, işi ve/veya var olduğu bağlamla bütünleşebilmesi için özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki ihtiyaçlarını giderebilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Teoriye göre özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma gibi insan ihtiyaçlarının karşılanması güdülenmiş davranışın temel itici güçlerini oluşturmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Bilişsel değerlendirme teorisine göre ise içsel motivasyonun altında yatan temel unsur bireyin kendisini yeterli algılaması ve kendi kaderini tayin hakkı (öz-belirleme) konusundaki doğuştan gelen ihtiyaçlarıdır. Teoride dışsal ve içsel motivasyon arasındaki ilişki ortaya koyulmakta; dışsal ödüllerin bazen içsel motivasyonu azaltabileceğini ve dışsal ve içsel motivasyon arasında bireyin ihtiyaçlarına göre bir dengenin olması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Deci vd., 1999: 628-629). Bu bağlamda davranış, koşullu ödüller (ör. performansa dayalı ödüller), performansın değerlendirilmesi kaygısı (Kunz ve Pfaff, 2002), rekabet ve zaman baskısı (Amabile vd., 1976) veya bir hedefin dayatılması (Mossholder, 1980) gibi dışarıdan gelen kontrol edici unsurlar tarafından yönlendiriliyor ise bireyin içsel motivasyonu azalabilir (Ryan ve Deci, 2000c). Dışsal ödüller yoluyla performans teşvikleri sonucunda çalışanların içsel motivasyonunun düşmesi ile örgütler ödülün gizli maliyetiyle (Lepper ve Greene, 1978) yüzleşmek zorunda kalabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri performans ödemeleri veya ödüllerin zayıflatıcı etkilerinin duruma veya sunulan kişinin öncelikli ihtiyaçlarına da bağlı olabileceğidir. Örneğin, bireyin herhangi bir beklenti veya maddi ödül vaadinden bağımsız olarak işin başlangıcında göreve olan ilgisi yüksekse, iş üzerinde kontrol sahibiyse, yaptığı işin kendisi memnuniyet duymayı sağlıyorsa ve ödüller duruma uygun değilse performans değerlendirmeye dayalı ödül sistemleri onun içsel motivasyonuna zarar verebilir, böylece performansta düşüşler meydana gelebilir (Kunz ve Pfaff, 2002: 289-292). Tam tersi bir kontrol veya koşula bağlı olmayan, anlamlı gelen, ilgi çekici, iş yapış biçimleri veya hedefleri belirlemek için daha fazla özerklik alanı

tanıyan ve yetkinlik hissi ile birleştirilmiş ödüllerin bireylerin içsel motivasyonuna zarar vermeyeceği veya destekleyebileceği söylenebilir.

Tüm bu tartışmaların ve 50 yıllık aşkın araştırmaların birikimlerinden faydalanılarak (ör. Harlow, 1953; Deci, 1972) özellikle çözümler açık olmadığında, yapılacak iş belirli bir çaba, zihinsel çalışma, bilgi, gelişim ve yaratıcılık gerektirdiğinde, ölçülmesi çok da kolay olmayan içsel ödüllerin ön plana çıktığı ve havuç-sopa tekniğinin zararlı olmasa dahi etkisiz olduğuna dair yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır: Motivasyon 3.0. Daniel Pink, 2011 yılında yayımladığı *'Drive: The surprising truth about what motivates us'* isimli kitabında, Tip I davranışı tanımlayan ve içsel motivasyonun üç elementini içeren Motivasyon 3.0 yaklaşımını ortaya koymuştur. Tip I davranışın yapı taşlarını insanın yeni şeyler öğrenme, kendini geliştirme, gerçekleştirme, kendisini ve yaşadığı toplumu iyileştirmeye yönelik doğuştan gelen ihtiyaçları oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçlar özerklik, ustalık ve amaçtır (Pink, 2018). Motivasyon 3.0 yaklaşımının ortaya koyduğu üç temel içsel motivasyon yapı taşının bugün öğretmenlerin akademik performansını ve çalışma arzusunu artırmaya yönelik eğitim alanında da motivasyon aracı (Köse vd., 2021: 482) olarak kullanılabilmesi ve öğretmenlik mesleği özelinde de uyarlanabileceği düşünülmektedir. Eğitim alanı bağlamında ustalık/yetkinlik; öğretmenlerin meslek hayatları boyunca iyi olma, ustalaşma hedefi peşinde koşması, sıkıcı veya zorlayıcı olsa dahi ustalık standartları için mücadele etmesi, öğrenme ve gelişim için sürekli bir çaba içerisinde olması şeklinde tanımlanabilir (Pink, 2018: 141-148). Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını tasarlamak, geliştirmek ve öğrencilerin becerilerini arttırmak için kendi gelişimlerini keşfetmeleri, alan yeterliliklerini, bilgi ve becerilerini arttırmaları, günceli takip etmeleri, başka bir ifade ile yeterlilik sahibi olmaları gerekmektedir (Selvi, 2010: 167-170). Amaç ise özerklik ve ustalık saç ayaklarını dengeye oturtan; öğretmenlerin sınıflarının ötesinde bir etkiye sahip olmak istemeleri, kendinden daha yüce anlamlı bir amaca hizmet ettiklerini düşünmeleri, kendilerinin ve başkalarının hayatlarını iyileştirecek hedefler peşinde olmalarıdır (Pink, 2018; 155-166). Öğretmenlerin yüce bir amaç peşinde koşması içsel motivasyonlarının kaynağını oluşturduğu gibi işlerini daha anlamlı bulmalarını da sağlamaktadır (Willemse ve Deacon, 2015). İşin anlamlılığın artması ise öğretmenlerin işlerine daha fazla bağlılık göstermelerini; diğer sosyal mesleklere oranla tükenmişlik ve strese daha fazla maruz kaldığı bilinen öğretmenlerin bu tarz olumsuz durumları daha az yaşamalarını sağlamaktadır (Hakanen vd., 2006; Lavy, 2022). Son olarak özerklik, öğretmenlerin, hedeflerini gerçekleştirirken seçme özgürlüğüne sahip olma ihtiyaçlarıdır. İçsel olarak motive olan; ödüllere veya baskıya ihtiyaç duymadan, özgürce ve kendi iradesiyle faaliyetleri gerçekleştirebilen, kendisinden daha büyük bir amaç peşinde koşan, kendini bir usta gibi yetiştiren ve işini de bir usta inceliğinde yapan öğretmenler kendi gayretleriyle sonuçlara ulaşmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu içsel güdüler beraberinde başarıyı, sürdürülebilir performans, iyi oluş halini getirmektedir (Ryan ve Deci, 2000a: 56; Deci vd., 1991: 328; Csikszentmihalyi, 2014) ve öğretmenlerin kurumlarında görevleri haricinde daha fazla gönüllü davranışlar sergilemesine kaynaklık etmektedir (Barghani, 2021; Zara vd., 2022).

Eğitim örgütleri ve öğretmenler için olumlu iş sonuçlarını teşvik eden amaç, ustalık ve özerklik faktörlerinin öğretmenlerin içsel motivasyonları ve diğer çıktılar için ne düzeyde önemli olduğunu tespit etmenin, bu ihtiyaçların yönetilebilmesi ve teşvik edilebilmesi için önemli görülmektedir. Alan yazında çalışanların ve öğretmenlerin içsel motivasyonlarını ve faktörlerini ölçmeye yönelik farklı araçlar bulunmaktadır. Örneğin; Kuvaas (2006) ve Kuvaas ve Dysvik (2009) tarafından geliştirilmiş içsel motivasyon ölçeği tek boyutlu bir yapıdan oluşmaktayken, McAuley vd. (1989) tarafından sporcular için uyarlanan içsel motivasyon envanterinin boyutları motivasyon 3.0 yaklaşımının ortaya koyduğu faktörlerden farklılaşmaktadır. Öz belirleme teorisi çerçevesinde geliştirilen içsel ihtiyaç doyumu ölçüm aracının (Baard vd., 2004; Deci ve Ryan, 2014) ve işle ilgili temel ihtiyaç doyumu ölçeğinin (Van den Broeck, 2010) ise özerklik ihtiyacı, yetkinlik ihtiyacı ve ilişki ihtiyacı temel bileşenlerini oluşturmaktadır ve motivasyon 3.0 yaklaşımında yer alan amaç faktörünü içermemektedir. Yine Gagné vd. (2010), Gagné vd. (2015), Dündar vd.'nin (2007), Ateş ve İhtiyaroğlu (2019) çalışmalarında geliştirmiş oldukları motivasyon ölçeklerinin bir faktörü içsel motivasyondur. Bunlara ek olarak, yabancı alan yazında yer alan öğretmen motivasyonu ölçeklerinin

(ör. Wu, 2012; Roth vd., 2007; Tomšik, 2019), Türk eğitim örgütleri bağlamında geliştirilmiş öğretmen motivasyonu ölçeğinin (Kılıç ve Yılmaz, 2019) bir alt boyutunun öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilir olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu ölçme araçları ile motivasyon 3.0 yaklaşımı temelinde ve eğitim örgütleri bağlamında öğretmenlerin amaç, ustalık ve özerklik faktörlerini bir arada tespit etmek ve diğer değişkenlerle ilişkilerini ortaya koymak mümkün görünmemektedir.

3. Yöntem ve Bulgular

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin içsel motivasyon deneyimleri altında yatan unsurları ortaya koymak adına öz belirleme teorisi, bilişsel değerlendirme teorisi ve içsel motivasyon teorilerinden faydalanılarak (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000a, Ryan ve Deci, 2000b) ve Daniel Pink tarafından ileri sürülen Motivasyon 3.0 yaklaşımı (Pink, 2018) temelinde ‘Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği’ni geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda 3 çalışma yürütülmüş ve bu çalışmalar kapsamında farklı araştırmalar yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde; DeVellis (2021: 73-114), Chadha (2021: 90-94) ve Hinkin (1998: 106) tarafından önerilen ve süreçte sırası ile izlenmesi gereken adımları içeren ölçek geliştirme ilkeleri birlikte ele alınmış ve uygulanmıştır.

Bu ilkelere yola çıkılarak bu çalışmanın ölçek geliştirme sürecinde sırasıyla beş adım izlenmiştir: (1) operasyonel tanımlama (Christensen vd., 2020: 156) için alan yazın incelenerek ölçülecek kavram olan Motivasyon 3.0’ın kuramsal yapısı ve özellikleri ortaya konulmuştur. (2) Madde havuzunun oluşturulmasını içeren bu adımda alan yazından faydalanılarak ölçülecek kavramın faktörleri ve yapıyı temsil edecek potansiyel maddeler belirlenmeye çalışılmış, buna ek olarak öğretmenlerle yapılan mülakatlardan elde edilen nitel bulgularla madde düzeltme/ekleme/çıkarma işlemleri yapılmıştır. (3) Ölçüm aracının kapsam ve görünüş geçerliliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için, oluşturulan madde havuzu akademisyenler ve ölçeğin yanıtlayıcısı olan öğretmenlerden oluşan bir gruba uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada ayrıca ölçme aracı oluşturulmuş ve yanıtlama biçimi belirlenmiştir. (4) Ölçeğin öngörülen faktör yapısının ortaya konulması ve güvenilirliğinin sınanması için Çalışma 2 kapsamında yapılan saha araştırmasından elde edilen veriler üzerinden keşfedici faktör analizi (KFA) ve güvenilirlik analizi bulguları elde edilmiştir. (5) Keşfedilen yapının birinci düzey çok faktörlü DFA ile yapı geçerliliğine kanıtlar elde edilmesi, modelin doğrulanması, güvenilirliklerin belirlenmesi ve eş zamanlı geçerliliğin 2 farklı değişken ile ilişkiler üzerinden sınanması için Çalışma 3 kapsamında nicel desen kullanılarak anket çalışması yapılmıştır.

Bu çalışma için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 06.09.2023 toplantı tarihli, 2023/09 toplantı sayılı ve GO 2023/442 karar sayılı etik kurul onayı ve gerekli yazılı izin alınmıştır.

3.1. Çalışma 1 - Madde Havuzunun ve Taslak Ölçeğin Oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinin ilk dört adımını yerine getirmek üzere Çalışma 1 yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle motivasyon 3.0 kavramının operasyonel tanımı yapılmış, özellikleri ve olası faktörleri belirlenmiş, madde havuzu oluşturulmuş, kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş, ölçeğin cevaplandırılma biçimine karar verilmiş ve taslak ölçme aracı oluşturulmuştur.

3.1.1. Kavramın/Yapının Özelliklerinin Ortaya Konması

Öncelikle, ölçek geliştirme sürecinde, ölçüme konu olan içsel motivasyon ve motivasyon 3.0 kavramlarının kuramsal temellerinin, maddeleri temsil edecek özelliklerin ve olası faktörlerinin belirlenebilmesi adına alan yazın taraması yapılmıştır. Nihai durumda Motivasyon 3.0 kavramı Pink

(2018) yaklaşımına uygun şekilde operasyonel olarak tanımlanmıştır. Kavramın özellikleri ve ölçeğin öngörülen bileşenleri, Pink'in (2018) ortaya koyduğu faktörler temel alınarak amaç, uzmanlık (ustalık) ve özerklik olarak belirlenmiş ve isimlendirilmiştir. Bununla birlikte kavramın nomolojik ağında yer alan (Stanton, 2002: 172), kavram ile ilişkisi ampirik çalışmalarla ortaya konulan ve bu çalışmada yakınsak geçerliliği test etmek için kullanılacak değişkenler duygusal iyi oluş ve öğrencilere yönelik ekstra rol davranışı olarak belirlenmiştir.

3.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunda yer alacak olası ifadelerin yazımına tümdengelim yaklaşımı Hinkin (1998) ile başlanmıştır. İlk etapta, alan yazında kuramsal temelleri ortaya koyan çalışmalar (ör. Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000a; Pink, 2018) ve içsel motivasyon ölçeklerinin (ör. McAuley, 1989; InnerActive Leadership Associates, 2011; Baard vd., 2004; Van den Broeck, 2010; Gagné vd., 2015) maddeleri incelenmiştir. Çalışmaya başlanılan tarih itibarıyla Pink'in (2018) ileri sürdüğü haliyle motivasyon 3.0 ve içsel motivasyonun yapı taşlarını oluşturan amaç, uzmanlık (ustalık) ve özerklik faktörlerini ve bu faktörleri temsil eden maddeleri içeren; eğitim örgütleri ve öğretmen örneklemini özelinde bilimsel olarak -ampirik bulgularla- geçerliliği ve güvenilirliği ortaya konulan bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Ancak InnerActive Leadership Associates şirketi 2011 yılında "Motivation Self Assessment: Autonomy, Mastery and Purpose" başlığıyla web sitelerinde kişilerin kendi içsel motivasyon düzeylerini belirleyebilmeleri için 3 boyut (amaç, özerklik ve uzmanlık/ustalık) ve 30 maddeden oluşan testin yer aldığı bir form yayınlamıştır. Formda testin bilimsel olmadığı ve Daniel Pink'in Drive adlı kitabından esinlenerek oluşturulduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte test incelendiğinde, ifadelerin eğitim örgütleri ve öğretmenlik mesleği özelinde tasarlanmadığı belirlenmiştir.

Madde yazımının ilk aşamasında kullanılmak üzere bu test 3 dil uzmanı (bir kişi ayrıca örgütsel davranış alanı uzmanı) tarafından yazar ile birlikte çeviri-geri çeviri yöntemi ile Türkçeye çevrilmiştir. Böylece ölçme aracında yer alabilecek 30 madde belirlenmiştir. Ardından, tümevarım yaklaşımı benimsenerek (Hinkin, 1998), ölçme aracının hedef kitlesi olan öğretmenlerin kavrama dair duygu, düşünce ve davranışlarını yansıtan bir madde havuzunun oluşturulabilmesi, maddelerin eğitim örgütleri-öğretmenler özelinde tasarlanması ve mevcut madde havuzunun gözden geçirilmesi amacıyla 8 öğretmen ile yüz yüze yapılandırılmış görüşmeler (Merriam, 2018: 87) gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçeğin öngörülen faktör yapısını yansıtacak şekilde, görüşmeler esnasında öğretmenlere 'Okulda kendinizi özgür hissettiğiniz, böylece motivasyonunuzu arttıran alanlar veya durumlar nelerdir?', 'Hangi zamanlar veya hangi durumlarda kendinizle ilgili yeterlilik hissi duyuyor, kendinizi işine hakim bir usta gibi hissediyorsunuz?', 'Okulunuzda yaptığımız hangi işler ve görevler size anlamlı bir amaca hizmet ettiğinizi düşündürüyor?' ve 'Yaptığımız hangi işler ve görevlerle okulunuza ve öğrencilerinize büyük faydalar sağladığınızı düşünüyorsunuz?' soruları yöneltilmiştir. Bazı örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir: "... Öğrencilerimi güdülemek, derse ve bilgiye olan isteğini arttırmak bence önemli. Onları bir amaca yönlendirebildiğimi geleceğe doğru bir şekilde hazırladığımı hissetmek, öğrencilerin emeğini de anlamlandırmak kendimi anlamlı bir amaca hizmet ettiğimi düşündürüyor..." (Cinsiyet: Kadın, Yaş: 38, İl: Denizli, Matematik Öğretmeni); "... İnsan yetiştirmek, vatana millete hayırlı evlatlar yetiştirmek belki bugünden geleceğimizi şekillendirirken benim de bir faydam olduğunu hissetmek için ortaya koyduğum çaba... Bunlar benim için gerçekten kutsal bir amaç..." (Cinsiyet: Erkek, Yaş: 41, İl: Burdur, Sınıf Öğretmeni). "...Ders dışındaki sorunlarını da çözmeye çalışarak. Örneğin başka bir ders, öğretmen veya geleceğe dair endişelerini gidermek ve problemlerini çözmek için onlara yardım etmeye çalışırım. Ders haricinde de öğrencilere rehberlik etmek benim için önemli..." (Cinsiyet: Kadın, Yaş: 31; İl: Antalya, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni).

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara dayanarak maddelerin tamamı eğitim örgütlerini ve öğretmenlerin tutumlarını yansıtacak şekilde revize edilmiştir. Örneğin orijinal testte yer alan 'İşte,

kendi işimi planlama konusunda uygun gördüklerimi yapma hakkına sahibim.’ ifadesi ‘Eğitim planı ve müfredatı dışında bana verilen görevleri, kendi düşüncelerim ve planlamalarım doğrultusunda, daha iyi olduğuna inandığım biçimde yapabiliyorum.’ şeklinde; ‘Yaptığım iş sayesinde topluma büyük katkılar sunduğuma inanıyorum.’ ifadesi ‘İşim sayesinde, vatana faydalı bireylerin yetişmesini sağladığımı hissedebiliyorum.’ şeklinde yeniden yazılmıştır. Bununla birlikte, 1 madde anlam olarak uygun bulunmadığı için ölçek dışı bırakılmış; öğretmenlerin içsel motivasyonunu yansıtacak şekilde boyutların anlamları da gözetilerek 8 yeni madde yazılmıştır. Örneğin; anlamlı amaç boyutuna ‘Öğrencilerimi anlamlı amaçlar doğrultusunda yetiştiriyorum ve motive ediyorum’ ve uzmanlık boyutuna ‘İşimdeki mevcut durumum, kapasitem ve başarımın yeterli olduğunu düşünüyorum.’ maddeleri eklenmiştir. Böylece madde havuzu son durumda 37 ifadeden oluşmuştur.

3.1.3. Kapsam Geçerliliği - Uzman Görüşü

Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğine dair kanıtlar elde etmek için (Stanton vd., 2002: 173-176; Creswell, 2016: 160) 37 maddelik taslak ölçeğin yer aldığı uzman görüşü formu aracılığıyla öncelikle ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 19 öğretmenden görüş alınmıştır. Öğretmenlerden kendilerine sunulan form üzerinden maddelerin anlaşılabilirliğini ve öngörülen ölçek yapısı bağlamında meslekleri/kurumları açısından her bir maddenin anlamlılığını ve/veya uyumluluğunu (1:Hiç Uygun Değil ... 5:Çok Uygun) değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca (var ise) maddelerin ifade edilmiş biçimiyle alakalı önerileri ve yeni madde önerileri alınmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar neticesinde 4 madde öğretmenlik mesleğine daha uygun ve anlaşılır olacak şekilde revize edilmiş, 1 madde anlam olarak uygun görülmediği için 1 madde ise diğer bir madde ile aynı anlama sahip olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Daha sonra 35 maddenin yer aldığı uzman görüş formu oluşturulmuş; eğitim bilimleri alanında çalışan 2 akademisyen ve örgütsel davranış alanında çalışan 2 akademisyenden maddeleri form üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir.

Bu aşamada ayrıca ölçeğin yanıtlanma biçimi “1: Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sıklıkla, 5: Çoğunlukla, 6: Her Zaman” şeklinde 6’lı Likert tipi derecelendirme olarak belirlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların uygunluk görüşleri doğrultusunda 35 maddenin ölçülmek istenen kavramı temsil ettiği (görünüş geçerliliği), ölçülmek istenen örtük yapıyı temsil ettiği, ilgisiz maddelerin olmadığı ve yanıtlanma biçiminin uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece görünüş ve kapsam geçerliliğine kanıtlar elde edilmiştir (Christensen, 2020: 156-157). Nihai durumda öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerini ve faktörlerini belirleyebileceği ön görülen ve 35 maddeden oluşan taslak “Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği” elde edilmiş, Çalışma 2’de yürütülecek araştırma için anket formu oluşturulmuştur.

3.2. Çalışma 2 - Faktör Yapısının Keşfi

Çalışmanın bu bölümü; Çalışma 1 ile madde havuzu oluşturulan, görünüş ve kapsam geçerliliğine kanıtlar elde edilen, son tahlilde taslak hali oluşturulan ‘Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği’nin öngörülen faktör yapısını keşfetmek ve ölçümün yapısal geçerliliğine kanıtlar elde etmek amacıyla pilot araştırma yürütülmüştür.

3.2.1. Örneklem ve Yöntem

Çalışma 2 kapsamında yürütülen araştırmanın çalışma grubu ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde tesadüfi (seçkisiz olmayan) örneklem yöntemlerinden biri olan uygun örneklem tekniği kullanılmıştır (Christensen vd., 2020: 172). Pilot çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilecek verilerin sayısal olması ve bir dereceyi bildirmesi sebebiyle nicel araştırma deseni kullanılmış olup, veriler anket tekniğiyle elde edilmiştir (Creswell, 2016: 158). Farklı örneklem gruplarına

ulaşılabilmesi adına veriler toplanırken yüz yüze anket tekniğinin yanında web tabanlı bir platform üzerinden oluşturulan çevrimiçi anket formundan faydalanılmıştır. Böylece zaman ve mekân engeli olmadan (Carter et. al, 2021: 713) daha fazla öğretmene ulaşılabilmiştir. Kişilerin araştırmaya katılımı gönüllülük esasına dayalı yürütülmüş ve katılımcılara araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair bilgilendirilmiş gönüllü onam formu onaylatılmıştır.

Nihai durumda araştırmaya 286 öğretmen katılmış, yapılan kontrollerden sonra hatalı ve/veya eksik doldurulduğu tespit edilen 9 anket verisi çıkartılmış ve 277 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde faktör analizinin yapılabilirliği için farklı görüşler bulunmakla birlikte bu çalışmada birey-değişken (madde) oranı dikkate alınmıştır. Faktör analizi için 5:1 ile 10:1 birey:değişken oranının uygun olduğu (MacCallum vd., 1999) belirtilmektedir. Dolayısıyla örneklem sayısının pilot çalışma ve gerçekleştirilecek analizler için yeterli olduğu söylenebilir. Katılımcıların sosyo-demografik bilgileri incelendiğinde, %48'i kadın, %52'si erkektir. %62'si branş öğretmeniyken %32'si sınıf öğretmenidir ve %65'i ilköğretim okullarında, %35'i ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır.

3.2.2. Ölçme Aracı ve Verilerin Analizi

Pilot uygulama amacıyla yürütülen Çalışma 2'de; Çalışma 1 ile taslak formu oluşturulan ve 35 ifadeyi içeren 'Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını ve yapı geçerliliği kanıtlarını ortaya koymak için keşfedici faktör analizi (KFA) yapılmıştır. Ortaya çıkan faktörlerin ve ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ile değerlendirilmiş ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri hesaplanmıştır. Analizlerin gerçekleştirilmesinde IBM SPSS v.24 paket programı kullanılmıştır. Temel analizlere başlanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri üzerinden madde düzeyinde hesaplatılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 35 maddenin çarpıklık değerleri -1,075 – 0,151 ve basıklık değerleri -1,146 – 1,787 aralığında değişmektedir. Normal dağılımın sağlanmasında çarpıklık ve basıklık değerleri için Mayers (2013) 100'den büyük örneklemelerde $\pm 3,29$ ve Tabachnick ve Fidell (2013) ± 2 eşik değerlerinin kullanılmasını önermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

3.2.3. Bulgular

Bu çalışma kapsamında geliştirilme süreci devam eden 35 maddelik ölçeğin faktörlerinin (örtük yapının) belirlenmesi ve faktörleri temsil eden maddelerin ilişkilerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan KFA sonuçlarına dair özet bulgular Tablo 1'de yer almaktadır. KFA gerçekleştirilmeden önce maddeler arası ilişkilerin tespiti korelasyon değerleri üzerinden incelenmiş ve maddeler arası korelasyonların 0,148 – 0,782 aralığında olduğu; bu değerlerin 0,8'in üzerinde olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2013). Bununla birlikte faktör analizi bulgularına geçmeden önce ölçüm aracının faktörlenebilirliğinin kontrol edilmesi için Barlett testi, Kaiser-Meyer-Olkin testi sonuçları, anti-image korelasyon değerleri incelenmiştir. Bartlett testi sonucunda ki-kare testi manidar ($\chi^2(465) = 5726,305$; $p < ,000$), KMO değeri çok iyi ($0,919 > 0,80$) ve anti image korelasyon matrisinde köşegen değerler incelendiğinde, en düşük değer 0,842 olduğu ($> 0,50$) belirlenmiştir. Ölçme aracının faktörlenebilirliğine ilişkin elde edilen bulgular, verilerin faktör analizini gerçekleştirmek için uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2013).

Tablo 1. Motivasyon 3.0 Ölçeğinin 3 Faktörlü Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenilirlik Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Öz değęer	Açıklanan Varyans (%)	α
(1) Anlamlı Amaç	Madde 1	0,780			
	Madde 2	0,777			
	Madde 3	0,753			
	Madde 4	0,748			
	Madde 5	0,726			
	Madde 6	0,704	11,920	38,451	0,93
	Madde 7	0,694			
	Madde 8	0,652			
	Madde 9	0,651			
	Madde 10	0,597			
	Madde 11	0,545			
	Madde 12	0,517			
(2) Uzmanlık (Ustalık)	Madde 13	0,774			
	Madde 14	0,753			
	Madde 15	0,679			
	Madde 16	0,679			
	Madde 17	0,667	3,896	12,567	0,89
	Madde 18	0,625			
	Madde 19	0,593			
	Madde 20	0,563			
	Madde 21	0,557			
	Madde 22	0,517			
(3) Özerklik	Madde 23	0,834			
	Madde 24	0,751			
	Madde 25	0,741			
	Madde 26	0,733			
	Madde 27	0,73	1,744	5,625	0,91
	Madde 28	0,685			
	Madde 29	0,685			
	Madde 30	0,68			
	Madde 31	0,619			
Toplam Açıklanan Varyans			56,642		
<i>N= 277; α= Cronbach Alfa</i>					

KFA’da ölçeğın faktör yapısına karar verilirken, faktörlerin belirlenmesinde başvuru olan yöntemlerden biri olan Kaiser metodu kullanılmış ve özdeğerin 1’in üzerinde olması kriteri dikkate alınmıştır (Kaiser, 1960). Örtük yapıyı (boyutları) temsil edecek maddeler belirlenirken madde ile örtük yapının ilişkisinin mutlak değerde 0,40’tan büyük olması kriteri uygulanmıştır (Matsunaga, 2010). Ayrıca kuramsal olarak ve anlam bakımından ilişkisi olmadığı bir faktöre yüklenen ve/veya farklı boyutlarda faktör yük değeri farkının 0,10’dan küçük olduğu tespit edilen binişik maddeler (Çokluk vd., 2012: 233) analizden çıkartılmıştır (çıkartılan örnek madde; ‘İşimde sonuç için harcadığım zamanla değil, ortaya koyduğum sonuçla ölçülürüm’). Son durumda 31 madde ve 3 faktörden oluşan Motivasyon 3.0 Ölçeği elde edilmiştir.

Tablo 1’de yer alan bulgular incelendiğinde, ölçeğın keşfedilen 3 faktörlü yapısının kuramsal olarak beklenen yapı ile örtüştüğü görülmektedir. Üç faktörün özdeğeri sırası ile 11,920, 3,896 ve 1,744’tür. Birinci faktör ile 12 madde, ikinci faktör ile 10 madde ve üçüncü faktör ile 9 madde ilişkilidir. Başka bir ifade ile örtük değişkenleri bu ifadeler temsil etmektedir. Faktörler sırasıyla varyansın %38,451’ini ve %12,567’sini ve 5,625’ini açıklamaktadır. Ölçme aracının toplam açıklanan varyansı ise %56,642’dir. Faktörler Pink’in (2018) isimlendirmesine benzer şekilde ve kuramsal çerçeve temelinde ‘anlamlı amaç’, ‘uzmanlık (ustalık)’ ve ‘özerklik’ olarak isimlendirilmiştir. Pink’in (2018) amaç olarak isimlendirdiği boyut, bu çalışmada, maddelerin içeriklerinde ve kavramsal incelemelerde anlam vurgusu olması sebebiyle anlamlı amaç olarak; ustalık (mastery) boyutu ise yine maddelerin anlamlı değerlendirilerek uzmanlık (ustalık) olarak adlandırılmıştır.

Birinci faktör için maddelerin faktör yükleri 0,517 – 0,780 aralığında, ikinci faktör için 0,517 – 0,774 ve üçüncü faktör için 0,834 – 0,619 aralığında değişmektedir. Güvenilirlik kestirimi için her bir boyut bağlamında Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizi sonucunda anlamlı amaç faktörü için $\alpha=0,93$, uzmanlık (ustalık) faktörü için $\alpha=0,89$ ve özerklik faktörü için $\alpha=0,91$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık değeri ise 0,862'dir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

3.3. Çalışma 3 – Yapı Geçerliliğine Ek Kanıtlar ve Ölçüt-Bağıntılı Geçerlilik

Çalışma 2'de KFA ile faktör yapısı ve maddeleri ortaya konulan; 3 boyut ve 31 maddeden oluşan motivasyon 3.0 ölçeğinin yapı geçerliliğine ek kanıt oluşturmak ve ölçüt bağıntılı geçerliliğini eş zamanlı geçerlilik olarak test etmek amacıyla Çalışma 3 kapsamında yürütülen araştırmanın çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden maksimum olasılık yöntemi kullanılarak DFA yapılmıştır. Çalışmanın örneklem grubu, veri analiz yöntemleri ve bulgular alt başlıklar altında bu bölümde sunulmuştur.

3.3.1. Örneklem ve Yöntem

Çalışma 3 kapsamında nicel araştırma deseni ve yüz yüze/online anket yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmaya farklı illerde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 510 öğretmen katılmıştır. Veri seti içerisinde uç değer olarak tespit edilen 2 anket ve hatalı doldurulmuş olan 6 anket veri setinden çıkartılmış ve nihai durumda 502 veri üzerinden betimleyici istatistikler incelenmiş ve analizler yapılmıştır. Araştırma, gönüllük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü onam formu onaylatılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %49'u kadın, %51'i erkektir ve cinsiyet bağlamında örneklem grubunun homojen dağıldığı söylenebilir. Bununla birlikte yaşları 23 yaş-65 yaş (Ort.=38,077, SS.=7,644) aralığındadır ve %74,1'i branş öğretmeni ve %24,9'u sınıf öğretmenidir. %29,5'i ilkokulda, %38,6'sı ortaokulda ve %31,9'u liselerde görev yapmaktadır.

3.3.2. Ölçme Araçları, Geçerlilik ve Güvenilirliği

Öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerini tespit etmek ve içsel motivasyon faktörlerini belirlemek için Çalışma 1 ve Çalışma 2'de ölçek maddeleri ve ölçek yapısı oluşturulan, yapı geçerliliğine ve güvenilirliğine kanıtlar elde edilen 31 maddelik 'Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme süreci Çalışma 3'te de devam ettiği için DFA ve güvenilirlik sonuçları 3.3.4 Bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin duygusal iyi oluşunu ölçmek için WHO Collaborating Center for Mental Health, Frederiksborg General Hospital Psikiyatrik Araştırmalar Birimi tarafından geliştirilen (Topp vd., 2015: 167) "WHO (Beş) İyi Durumu İndeksi"nin (1998 sürümü), Alparslan (2016) tarafından işyeri bağlamındaki uyarlaması kullanılmıştır. Ölçek 5 madde ve tek boyuttan meydana gelmektedir (örnek madde; İş yerimde (okulda) kendimi neşeli ve keyifli hissedirim.) Ölçek 6'lı Likert tipi derecelendirmeye sahiptir ve uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak tespit edilmiştir (Alparslan, 2016: 208-210). Ölçeğin bu çalışmadan elde edilen 502 veri üzerinden yapı geçerliliğini sınamak için tek faktörlü DFA yapılmıştır. Uyum iyiliği değerlerini bozması ve faktör yükünün düşük olması sebebiyle ölçekte yer alan ters madde (madde 5) modelden çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. DFA sonucunda faktör yüklerinin 0,77-0,84 aralığında değiştiği; uyum indeksleri değerlerinin kabul edilebilir eşik değerler (Kline, 2016) aralığında olduğu ($X^2/df=1,38$;

CFI=0.99; TLI=0.99, RMSEA=0,017) bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlılık değeri $a=0,89$ 'dur.

Öğretmenlerin mesleğinde öğrencilere yönelik ekstra rol davranışları düzeylerini tespit etmek için Somech ve Zahavy (2000) tarafından eğitim örgütleri için geliştirilen ve Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Kılıklı ve Çarıkçı (2019) tarafından gerçekleştirilen Ekstra Rol Davranışı (ERD) Ölçeğinin "Öğrenciye-Bireye Yönelik ERD alt ölçeği kullanılmıştır. Alt ölçek 8 madden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi derecelendirmeye (1: Kesinlikle Katılmıyorum... 5: Kesinlikle Katılıyorum) sahiptir (örnek madde; Öğrencilere sınıf materyalleri konusunda yardımcı olmak için ders saatleri dışında sınıfta kalırım.). Uyarlama çalışmasında alt ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,72'dir (Kılıklı ve Çarıkçı, 2019: 841). Bu çalışmadan elde edilen veriler üzerinden yapılan DFA sonucunda faktör yükleri 0,52-0,82 aralığında bulunmuştur. Uyum indeks değerleri kabul edilebilir eşik değerler (Kline, 2016; Schumacker ve Lomax, 2016) aralığındadır ($X^2/df=2,784$; CFI=0,97; TLI=0,95, RMSEA=0,072). Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlılık değeri $a=0,80$ 'dir.

3.3.3. Verilerin Analizi

Çalışma 3 örneklem grubundan elde edilen 502 veri üzerinden ölçüm modelinin uygunluğunu ve yapı geçerliliğini test etmek için IBM AMOS v.24 paket programı kullanılarak çok faktörlü DFA yapılmıştır (Muthén ve Muthén, 2012). Verilerin normal dağılım testleri, ölçeklerin güvenilirlik testleri ve ölçüt bağıntılı geçerliliğin eş zamanlı geçerlilik olarak test edilmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi için IBM SPSS v.24 paket programı kullanılmıştır. Bu çalışmada da çalışmanın amacı doğrultusunda yapılacak analizlere geçmeden önce ölçeklerin maddeleri üzerinden çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Elde bulgulara göre çarpıklık değerleri -0,788 – 1,143 ve basıklık değerleri -1,115 – 0,265 aralığındadır. Dolayısıyla verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

3.3.4. Bulgular

Aynı evren içinde başka bir örneklemden elde edilen verilerin belirlenen model (faktör yapısı) ile ne kadar uyum sağladığını ve belirlenen faktörlerin yapıyı açıklamada ne kadar yeterli olduğunu ortaya koymak amacıyla (DeVellis, 2017) ve ölçeğin yapısına uygun şekilde yapılan çok faktörlü birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ait özet bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Ölçeğin üç faktörden oluşması, üç ve daha az faktöre sahip ölçme araçlarında birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin aynı çıkacağını belirtmesi (Gürbüz, 2019: 84) sebebiyle ölçeğin toplanabilirliğine ilişkin ikinci düzey DFA yapmaya gerek duyulmamıştır. Ayrıca ölçme aracının alt boyutlarına ait güvenilirlikler birleşik/yapı güvenilirliği (CR) ile test edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeğinin Birinci Düzey Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Model Uyum İyiliği Değerleri

Faktör	Madde	Faktör Yüklü*	CR**		
Anlamlı Amaç (11 madde)	Yaptığım iş sayesinde okulumda, öğrencilerim için anlamlı bir fark oluşturduğumu düşünürüm.	0,663			
	İşimi, bu dünyada bir farklılık oluşturacağımı düşünerek yapıyorum.	0,670			
	Okulumda yaptığım işleri anlamlı buluyorum.	0,606			
	Yaptığım işleri, bırakacağım mirasın büyük bir parçası olarak görüyorum.	0,668			
	Yaptığım işin amaçlarının her zaman bilincinde olarak çalışabiliyorum.	0,706			
	Okulumda insanlarla konuştuğum zaman, başkalarından söz etmek yerine daha çok bizim yaptıklarımız/yapacaklarımız hakkında konuşuyorum.	0,523	0,877		
	İşimde, doğru olduğuna inandığım şeyleri yapıyorum.	0,600			
	İşim, öğrenmeme ve gelişmeme ciddi katkı sağlayabiliyor.	0,633			
	Öğrencilerimi anlamlı amaçlar doğrultusunda yetiştiriyorum/ve motive ediyorum.	0,611			
	İşim sayesinde, Vatana faydalı bireylerin yetişmesini sağladığımı hissedebiliyorum.	0,665			
	İşim, öğrenmeme ve gelişmeme ciddi katkı sağlayabiliyor.	0,626			
Uzmanlık (Ustalık) (10 madde)	İşime kendimi o kadar kaptırıyorum ki, zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.	0,590			
	Genel olarak işimde veya okulumda kendimce belirlediğim belirgin hedeflerim vardır.	0,648			
	Yaptığım işe iyi odaklanabiliyorum.	0,606			
	Öğrencilerimin gelişimine katkı sağladığımı, aldığım geribildirimlerle ve gözlemlerimle görebiliyorum.	0,551			
	Yaptım işten yüksek derecede tatmin oluyorum.	0,679			
	Zaman geçtikçe, yaptığım işte çok daha iyi olmak için motive olduğumu hissediyorum.	0,662	0,850		
	Yapmak zorunda olduğum iş miktarı beni zorlasa da sıkılmıyorum.	0,609			
	Yaptığım iş zor ve yorucu olsa da daha iyisini yapabilecek kapasiteye sahip olduğumu düşünüyorum.	0,577			
	İşte ne zaman bir başarısızlıkla veya engelle karşılaşsam, onu kendimi geliştirmem için bir meydan okuma olarak görürüm.	0,540			
	İşimi yapmaktan hoşlanmadığım günlerde bile, işi tamamlamak için yeterli kararlılığı ve azmi gösterebiliyorum.	0,543			
Özerklik (8 madde)	Okulumda çalışma saatlerimi ve programımı “mümkün olduğunca” kendi arzuladığım gibi belirleme özgürlüğüm vardır.	0,544			
	Okulumda yapmam gereken veya yapmak istediğim işleri özgürce planlayabiliyorum.	0,757			
	Eğitim planı ve müfredatı dışında bana verilen görevleri, kendi düşüncelerim ve planlamalarım doğrultusunda, daha iyi olduğuna inandığım biçimde yapabiliyorum.	0,715			
	Sorumluluğu bana verilen önemli bir proje veya görevde, kendi tercih ettiğim ekip arkadaşlarım ile çalışabilme özgürlüğüm vardır.	0,675			
	İşlerimi ve bireysel sorumluluklarımı en iyi şekilde karşılamak için günlük çalışma saatlerimi esnetebiliyorum.	0,522	0,886		
	Okulumda, eğitim-öğretime dair daha çok faydalı/anlamlı olacağımı düşündüğüm işleri belirleme ve yapma özgürlüğüm vardır.	0,863			
	Bana verilen bir işte/projede çalıştığım ekibimi en uygun olduğumu düşündüğüm şekilde yönetme özgürlüğüne sahibim.	0,794			
	Okulumdaki performansımın değerlendirilmesinde, kendi düşüncelerimin de dikkate alınacağını biliyorum.	0,707			
Uyum İyiliği Değerleri	χ^2/df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
BDÇF Faktör Analizi***	908,9/363(2,50)	0,055	0,92	0,91	0,051
Kabul Edilebilir Değerler****	$\chi^2/df < 3$	<0,08	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	<0,08

Not.

N=502

*Standardize edilmiş faktör yükleri (standardize regresyon katsayıları); $p < 0.001$

**CR: Composite/Construct Reliability (Birleşik/Yapı Güvenilirliği)

*** (BDÇF) Birinci Düzey Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Uyum İyiliği Değerleri

**** χ^2/df : ki kare/ serbestlik derecesi; RMSEA: Yaklaşık hataların ortalama kara kökü; CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi; TLI:

Tucker-Lewis indeksi; SRMR: Standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü

Yapılan BDÇF DFA sonucunda model uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir eşik değerler aralığında yer almaması sebebiyle standart regresyon katsayılarına ve modifikasyon önerilerine bakılmış, standart regresyon katsayısı 0,50'nin altında olan ve modifikasyon önerilerine göre uyum iyiliğini bozan (Gürbüz, 2019: 70) 2 madde ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır. Çıkarılan ilk madde anlamlı amaç boyutunda yer alan 'A8-Öğrencilerimin ders dışındaki sorunlarını da çözmeye

çalışıyorum.’ maddesidir. Çıkarılan ikinci madde ise özerklik boyutuna ait ‘Ö1-Öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak ders içi etkinlikleri ve yöntemleri, müfredata ek olarak özgürce belirleyebiliyorum.’ maddesidir. Bununla birlikte modele ait uyum iyiliği değerlerinin iyileştirilmesi amacıyla Ö2-Ö3, A4-A5 ve U9-U10 maddelerinin hata terimleri arasında kovaryans birleştirmesi yapılmıştır. Yapılan modifikasyonların ardından analiz tekrarlanmış ve uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralıkta yer aldığı tespit edilmiştir. Model kuramsal olarak beklentilerle de uyum göstermiştir. Modele ait Tablo 2’de yer alan model-veri uyum iyiliği istatistik değerleri incelendiğinde, $\chi^2/df=908,9/363(2,50)$, RMSEA=0,055, CFI=0,92, TLI=0,91 ve SRMR=0,051 olarak tespit edilmiştir ve indeksler kabul edilebilir eşik değerler aralığında yer almaktadır. Anlamli amaç boyutuna ait standartlaştırılmış faktör yükleri/regresyon katsayıları 0,523 – 0,706, uzmanlık (ustalık) boyutuna ait standartlaştırılmış faktör yükleri 0,551– 0,66 ve özerklik boyutuna ait standartlaştırılmış faktör yükleri 0,522 – 0,863 aralığında yer almaktadır. Nihai durumda birinci çalışma gurubundan elde edilen veriler üzerinden keşfedilen iki faktörlü yapı birinci düzey çok faktörlü DFA ile doğrulanmıştır. Ayrıca ölçeğin CR değerleri hesaplatılmıştır. CR değeri hesaplanırken faktör altında yer alan maddelerin faktör yükleri ve hata varyansları kullanılmakta olup elde edilen değer faktörün yapı güvenilirliği ve birleşim geçerliliğine dair bilgiler sunmaktadır. Özellikle ölçüm modeli testlerinde CR değerinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısından daha uygun bir güvenilirlik endeksi olduğuna dair varsayımlar bulunmaktadır ve faktörün yapı güvenilirliği için CR değerinin 0,70’ten büyük olması önerilmektedir (Kline, 2016: 313-314; Gürbüz, 2019: 78). Bu çalışmada, anlamli amaç boyutu için CR=0,877, uzmanlık boyutu için CR=0,850 ve özerklik boyutu için CR=0,886 olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla faktörlerin yapı güvenilirliğine sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen; AFA ve DFA sonucunda kapsam, yapı geçerliliğine ve güvenilirliğine kanıtlar elde edilen Öğretmenler için Motivasyon 3.0 ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliliği eş zamanlı geçerlilik olarak diğer değişkenlerle ilişkiler üzerinden üçüncü çalışma grubu olan 502 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir (DeVellis, 2017: 61; Christensen vd., 2020:156-159). Eş zamanlı geçerliliği test etmek için Öğretmenler için Motivasyon 3.0 ölçeği ve alt ölçekleri olan anlamli amaç, uzmanlık ve özerklik ile daha önce farklı ampirik araştırmalarla ilişkisi ortaya konulan Duygusal İyi Oluş Ölçeği ve Öğrencilere Yönelik Ekstra Rol Davranışı ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda eşzamanlı geçerlilik, ölçeklere dair güvenilirlik ve betimleyici bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeğinin Eşzamanlı Geçerliliğine Dair Bulgular

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1.Anlamli Amaç	(0,88)					
2.Uzmanlık (Ustalık)	0,700**	(0,85)				
3.Özerklik	0,309**	0,376**	(0,89)			
4.Motivasyon 3.0 (İçsel Motivasyon)*	0,806**	0,834**	0,756**	(0,91)		
5.Duygusal İyi Oluş	0,538**	0,577**	0,389**	0,618**	(0,89)	
6.Öğrenciye Yönelik Ekstra Rol Davranışı	0,264**	0,328**	0,262**	0,355**	0,340**	(0,80)
Ortalama	4,92	4,66	3,549	4,45	4,61	3,67
Standart Sapma	0,609	0,639	1,056	0,903	0,841	0,968
Çarpıklık	-0,243	-0,252	0,48	0,64	-0,448	0,002
Basıklık	-0,530	-0,385	-0,657	-0,616	0,013	-0,603

Not: N=502; **p<0,01 (2-tailed)

*Anlamli amaç, uzmanlık ve özerklik faktörlerinden oluşan Motivasyon 3.0 Ölçeğinin Toplam Puanı Parantez içerisinde yer alan değerler Cronbach’s a iç tutarlılık katsayılarını temsil etmektedir.

Eşzamanlı geçerliliğin sağlandığına dair kanıtlar elde etmek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin genel içsel motivasyon düzeylerini tespit etmek için kullanılan Motivasyon 3.0 ve alt boyutları ile duygusal iyi oluş ve öğrencilere yönelik ekstra rol davranışı

düzeyleri arasında zayıf-orta düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur. Motivasyon 3.0 ölçeğinin alt boyutları özelinde değerlendirme yapıldığında; hem duygusal iyi oluşu ($r=0,577$) hem de öğrenciye yönelik ekstra rol davranışını daha fazla arttıran boyut uzmanlık ($r=0,328$) olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olması duygusal iyi oluşlarını ekstra rol davranışlarına göre daha fazla artırdığı tespit edilmiştir. Böylece eş zamanlı geçerliliğe de kanıtlar elde edilmiştir. Nihai durumda bu çalışmada; 3 boyut ve 29 ifadeden oluşan, geçerliliği ve güvenilirliğine kanıtlar elde edilen, öğretmenlerin içsel motivasyon ve kaynaklık eden faktörlerin düzeylerinin tespit edilmesinde kullanılabilecek ‘Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği’ geliştirilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Eğitim örgütlerinde gelecek nesillerin inşa edilebilmesi için taş taş üstüne koyan öğretmenlerin istekli bir şekilde mesleklerini icra edebilmesi, öğrencilerini şekillendirebilmesi, geleceğe hazırlayabilmesi, onlara değerleri aşılayabilmesi ve faydalı nesiller yetiştirebilmesi için ekonomik ve özlük haklarının yanında önemli unsurlardan birinin onların işlerindeki motivasyonlarının olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleği doğası gereği eğitim sistemindeki gelişmeler, mesleki beklentiler, rol gereklilikleri gibi sebeplerle sürekli bir gelişim ve değişimi içinde barındırmaktadır (Uştu vd., 2016: 83). Bunun yanında insan da doğası gereği bir büyüme ve gelişim ihtiyacı içerisindedir. Bu süreç öz-motivasyonlarını ve kişilik bütünleşmelerini inşa etmektedir ve inşa sürecini yeterlilik, ilişki ve özerklik ihtiyaçları beslemektedir (Ryan ve Deci, 2000b: 68). Bu ihtiyaçlar aynı zamanda bireylerin işlerine nasıl daha fazla motive olabileceğini açıklamakta ve içsel motivasyonun kaynaklarını oluşturmaktadır. Bireyin kendi içsel ihtiyaçlarını tatmin edebilmesi, yaptığı işten doğal bir motivasyonel eğilimle doyum alması başka bir ifade ile içsel motivasyon sahibi olması (Ryan ve Deci, 2000a: 56) özde gelişim ve iyilik hali için temel oluşturmakta ve önemli görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000b: 68). Yine insan, doğası gereği özerk olma ihtiyacına ve anlam arayışına sahiptir (Karasek, 1979; Frankl, 2020) ve işinde kendi kararlarını alma, yeni yöntemler uygulama, fikirlerini özgürce ifade edebilen ve anlamlı bir amaca hizmet ettiği hissini yaşayan çalışanların işlerini yaparken daha fazla keyif aldığı bilinmektedir.

Pink (2018), içsel motivasyonun öneminden ve bireyler tarafından önemli görülen ihtiyaçların farklılaşabileceğinden ve klasik ödül-ceza sisteminin işlevsizliğinden yola çıkarak ‘Nasıl motive oluruz ve motive ederiz?’ sorusuna cevap aramış, Motivasyon 3.0 olarak isimlendirilen motivasyon yaklaşımını ortaya koymuştur. Motivasyon 3.0 yaklaşımına göre amaç, ustalık ve özerklik içsel motivasyonun yapı taşlarını oluşturmaktadır ve içsel motivasyon dışsal motivasyondan daha önemlidir. Kişisel bir tatmin ve enerji ile çalışanların işlerine motive olmaları için bu üç unsura ihtiyaçları vardır. Alan yazında yer alan bu bilgi birikimlerinden yola çıkarak öğretmenlerin içsel motivasyon unsurlarının/düzeylerinin belirlenmesi ve yönetilmesi ile hem öğretmenler hem de eğitim örgütleri için birçok olumlu sonuç elde edilebileceği düşünülmektedir. Ancak alan yazında öğretmenlerin içsel motivasyonunu arttıran faktörlerin neler olduğunu keşfetmeye yönelik nitel çalışmalar ve içsel motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik tek boyutlu ölçme araçları yer almasına rağmen eğitim örgütlerinde öğretmenlerin içsel motivasyonlarını özerklik, amaç ve uzmanlık faktörleri bağlamında çok boyutlu olarak ölçümleyen bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği ortaya konulan bir araca rastlanmamıştır. Buradan hareketle söz konusu unsurların öğretmenlerin içsel motivasyon faktörleri olarak ortaya konulması ve unsurlar bağlamında eğitim örgütlerinde içsel motivasyon düzeylerinin belirlenebilmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracının geliştirilmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Çalışmada, nitel ve nicel aşamalardan oluşan ölçek geliştirme süreci izlenerek 3 boyut ve 29 ifadeden oluşan ‘Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği’ geliştirilmiştir. Ölçeğin anlamlı amaç boyutu 11 madde, uzmanlık (ustalık) boyutu 10 madde ve özerklik boyutu 8 madde ile özelliklerini yansıtmıştır. Özerklik ve uzmanlık boyutu öz belirleme teorisi çerçevesinde geliştirilen içsel ihtiyaç doyumu (Baard vd., 2004; Deci vd., 2014) ve işle ilgili temel ihtiyaç doyumu ölçeklerinin (Van den

Broeck, 2010) ise özerklik ihtiyacı, yetkinlik ihtiyacı temel bileşenleri ile benzeşmektedir ancak motivasyon 3.0 ölçeği bu ölçeklerden farklı olarak ilişki ihtiyacını kapsamamaktadır ve anlamlı amaç olarak isimlendirilen farklı bir faktörü içermektedir. Motivasyon 3.0'ın yapısını oluşturan ayaklardan biri olan anlamlı amaç; öğretmenlerin işini anlamlı bulmasını, yaptığı iş sayesinde öğrencileri ve dünya için anlamlı bir fark oluşturmasını, prososyal amaçlarını ve gelişim hedefini temsil etmektedir. Diğer bir saç ayağı olan uzmanlık (ustalık) öğretmenin işini yaparken akış halinde olması, yaptığı işten yüksek doyum alması, mücadelen sıkılmaması, işini bir meydan okuma aracı olarak görmesi, işinde kararlı ve azmini gösterebilmesidir. Son ayağı oluşturan özerklik ise öğretmenin okulunda mümkün olduğunca kendi plan ve programlarını belirleyebilme, istediği ekip arkadaşları ile işleri yürütme, faydalı/anlamlı olacağını düşündüğü yeni fikirleri uygulayabilme, yetki ve sorumluluk alma özgürlüğüne sahip olmasıdır. Çalışmadan elde edilen bulgular detaylı incelendiğinde, motivasyon 3.0 ölçeği için en yüksek açıklanan varyansa sahip faktör anlamlı amaçtır. Anlamlı amaç ile uzmanlık arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmaktayken özerklik ile ilişkisi orta düzeydedir. Öğretmenlerin duygusal iyi oluşunun artmasına en yüksek faydayı sağlayan boyut ise uzmanlıktır (ustalıktır).

Bu çalışmanın en önemli katkısının, eğitim örgütleri bağlamında, öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin ve faktörlerinin ölçülmesi amacıyla kullanılabilir "Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği"ni geliştirmek, geçerli ve güvenilirliğine bir dizi ampirik kanıtlar elde edilen ölçeği alan yazına kazandırmak olduğu düşünülmektedir. İleriki araştırmalarda geliştirilen ölçeğin maddelerinin branşlar özelinde gözden geçirilip, branşa özgü motivasyon 3.0 ölçeği uyarlaması yapılabilir. Bununla birlikte motivasyon 3.0 ölçeği kullanılarak öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin öğretmen, öğrenci ve okul bağlamında ilişkili olabileceği değişkenler üzerinden sonuçları ortaya konulabilir. Öğretmenlerin demografik ve sosyo-kültürel özelliklerine, branşlarına ve kıdemlerine göre içsel motivasyon faktörleri farklılıkları belirlenebilir.

Çalışmanın bazı pratik çıkarımları da bulunmaktadır. Öğretmen motivasyonu ve refahını maaş, prim, ücret, ödenek vb. maddi ödüller kişinin ihtiyaç hiyerarşisindeki düzeyine göre elbette olumlu etkileyebilir. Ancak unutulmamalıdır ki öğretmenin motivasyonu ve refahında sosyal ve psikolojik faktörlerin daha çok etkili olduğuna vurgu yapılmaktadır (Altan ve Özmuşul, 2022: 27). Özellikle hem öğretmenlerin mesleki niteliği hem de öğrencilerin başarıları için öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi sürdürmeleri, öğretme ve öğrenme sürecine motive olabilmeleri, meslek idealizmi doğrultusunda daha iyisi için fedakârlık göstermeleri ve mücadele vermeleri gerekmektedir (Eurydice, 2018; Altan ve Özmuşul, 2022: 29). Dolayısıyla öğretmenlerin işlerinde daha yüksek bir istek ve enerji ile çalışması, mesleklerinden doyum alması için eğitim örgütleri ortamlarının bu ihtiyaçları tatmin etmeye imkân verecek şekilde yapılandırılması önerilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin kendilerini özerk hissedebilmeleri için karar süreçlerine, müfredat ve ders planlamalarına katılımları sağlanabilir, özerk hareket alanının genişletilmesine katkı sağlayacak mesleki gelişimleri ve yetkinlik kazanımları desteklenebilir (Öztürk, 2011), formal görevlerin ötesinde işin anlamlılığına katkı sağlayacak ve istikamet belirleyecek görev tasarımları yapılabilir, onların ilgisini çekecek, heyecanlandıracak ek görevler verilebilir. Ayrıca okul yöneticileri, içsel motivasyonun arttırılmasına katkı sağlayacağı düşünülen dönüşümcü liderlik/egitim liderliği (Wang vd., 2016; Kant ve Asefa, 2022), etik liderlik, lider üye etkileşimi, hizmetkar liderlik, güçlendirici liderlik (Xue vd., 2022) gibi liderlik tarzlarını eğitim bağlamına uyarlayarak sergileyebilir.

Kaynaklar

- Altan, M. Z. ve Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Amabile, T. M., DeJong, W. ve Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(1), 92–98. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.1.92>
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 159-179.
- Ateş, Ö. T. ve İhtiyaroğlu, N. (2019). Yetişkin motivasyon ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 611-620.
- Baard, P. P., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Barghani, Z. S. (2021). *The role of professional development on teachers' organizational citizenship behavior and motivation*. Online Submission.
- Carter, S. M., Shih, P., Williams, J., Degeling, C. ve Mooney-Somers, J. (2021). Conducting qualitative research online: Challenges and solutions. *The Patient-Patient-Centered Outcomes Research*, 14(6), 711-718. <https://doi.org/10.1007/s40271-021-00528-w>
- Chadha, N. K. (2021). *Uygulamalı psikometri* (1. Baskı, S. Şen çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (3. Baskı, A. Aypay, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Coggins, C. ve Diffenbaugh, P. K. (2013). Teachers with Drive. *Educational Leadership*, 71(2), 42-45.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. Baskı, S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Intrinsic motivation and effective teaching. M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Applications of Flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* içinde (s. 173–87). Springer.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113–120. <https://doi.org/10.1037/h0032355>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Perspectives in Social Psychology.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* içinde (s. 53-73). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- Deci, E. L., Koestner, R. ve Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- DeVellis R. F. (2017). *Scale development*. SAGE Publications.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://eacea.ec.europa.eu/>

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Frankl, V. (2020). *İnsanın anlam arayışı* (69. Baskı, S. Budak Çev.). Okuyan Us Yayıncılık.
- Gagné, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E. ve Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628–646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355698>
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., van den Broeck, A., Aspeli, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., ... ve Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178–196. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. ve Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Harlow, H. F. (1953). Motivation as a factor in the acquisition of new responses. J. S. Brown, et al. (Ed.), *Current theory and research on motivation* içinde (p. 24–49). University of Nebraska Press.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational research methods*, 1(1), 104-121. <https://doi.org/10.1177/109442819800100106>
- InnerActive Leadership Associates, (2011). *Motivation self assesment*. <https://inneractiveleadership.ca>
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141–151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Kant, S. ve Asefa, K. (2022). Transformational educational leadership effect on staff members engagement: The mediating impact of intrinsic motivation. *International Journal of Business and Management (IJBM)*, 1(2), 35-49. 2815-9330
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Kılıklı, M. ve Çarıkçı, İ. H. (2019). Ekstra rol davranışı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(4), 831-846. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/53006/706066>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Köse, E. K., 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.
- Kunz, A. H. ve Pfaff, D. (2002). Agency theory, performance evaluation, and the hypothetical construct of intrinsic motivation. *Accounting, Organizations and Society*, 27(3), 275-295. [https://doi.org/10.1016/S0361-3682\(01\)00031-9](https://doi.org/10.1016/S0361-3682(01)00031-9)
- Kuvaas, B. (2006). Work performance, affective commitment, and work motivation: The roles of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 365-385. <https://doi.org/10.1002/job.377>
- Kuvaas, B. ve Dysvik, A. (2009). Perceived investment in employee development, intrinsic motivation, and work performance. *Human Resource Management Journal*, 19(3), 217-236. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2009.00103.x>
- Lavy, S. (2022). A meaningful boost: Effects of teachers' sense of meaning at work on their engagement, burnout, and stress. *AERA Open*, 8, 23328584221079857.

- Lepper, M. R. ve Greene, D. (1978). Overjustification research and beyond: Toward a means-ends analysis of intrinsic and extrinsic motivation. M. R. Lepper ve D. Greene (Ed.), *The hidden costs of reward: new perspectives on the psychology of human motivation* içinde (s. 109–148). Erlbaum.
- Liu, W. S., Li, X. W. ve Zou, Y. M. (2019). The formation of teachers' intrinsic motivation in professional development. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53, 418-430. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Manzoor, F., Wei, L. ve Asif, M. (2021). Intrinsic rewards and employee's performance with the mediating mechanism of employee's motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 563070.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110. <https://doi.org/10.21500/20112084.854>
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Education Limited.
- McAuley, E., Duncan, T. ve Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58. <https://doi.org/10.1080/02701367.1989.10607413>
- McShane, S. L. ve Von Glinow, M. A. (2016). *Örgütsel davranış* (2. Baskı, A. Günsel ve S. Bozkurt Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için rehber* (3. Baskı, S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Meyer, J. P., Becker, T. E. ve Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.991>
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, research, and practice. *The Academy of Management Review*, 7(1), 80-88. <https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285467>
- Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65(2), 202–210. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.2.202>
- Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 26(3), 365–385. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1985.tb00233.x>
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6149/82567>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. ve Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pink, D. (2018). *Drive: Nasıl mutlu oluruz? Nasıl mutlu ederiz?* (1. Baskı, L. Göktem, Çev.). MediaCat Kitapları.
- Pink, D. H. (2011). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Penguin.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A. ve Coulter M. (2013). *Fundamentals of management: Essential concepts and applications* (8th Ed.). Pearson.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. ve Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning, *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000c). When rewards compete with nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation. C. Sansone ve J. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* içinde (s. 14–54). Academic Press.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., Mims, V. ve Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736–750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736>
- Schumacker, R. ve Lomax, R. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Routledge.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. <https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Shahzadi, I., Javed, A., Pirezada, S. S., Nasreen, S. ve Khanam, F. (2014). Impact of employee motivation on employee performance. *European Journal of Business and Management*, 6(23), 159-166. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/view/14794>
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)
- Stanton, J. M., Sinar, E. F., Balzer, W. K. ve Smith, P. C. (2002). Issues and strategies for reducing the length of self-report scales. *Personnel Psychology*, 55(1), 167-194. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00108.x>
- Susanto, P. C., Syailendra, S. ve Suryawan, R. F. (2023). Determination of motivation and performance: Analysis of job satisfaction, employee engagement and leadership. *International Journal of Business and Applied Economics*, 2(2), 59-68. <https://doi.org/10.55927/ijbae.v2i2.2135>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Pearson Education.
- Tevrüz, S., Artan, İ. ve Bozkurt, T. (2012). *Davranışlarımızdan seçmeler: Örgütsel yaklaşım*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tolici, D. (2021). Strategic management initiatives that promote organizational performance. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 9(2), 165-176. <https://doi.org/10.2478/mdke-2021-0012>
- Tomšik, R. (2019). Choosing teaching as a profession: Validation of an SMVUP-4-S Assessment Tool. *Problems of Education in The 21st Century*, 77(4), 545-559. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.54>
- Uştu, H., Mentiş Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 15-23.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. ve Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-Related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981–1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Wang, X.-H. (F.), Kim, T.-Y. ve Lee, D.-R. (2016). Cognitive diversity and team creativity: Effects of team intrinsic motivation and transformational leadership. *Journal of Business Research*, 69(9), 3231–3239. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.02.026>
- Willemse, M. ve Deacon, E. (2015). Experiencing a sense of calling: The influence of meaningful work on teachers' work attitudes. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v41i1.1274>

- Wu, S. M. (2012). Relationships among perceived likeability of principal, school identity, and teacher motivation. *Comprehensive Psychology, 1*, 1-11. <https://doi.org/10.2466/01.11.21.CP.1>.
- Xue, H., Luo, Y., Luan, Y. ve Wang, N. (2022). A meta-analysis of leadership and intrinsic motivation: Examining relative importance and moderators. *Frontiers in Psychology, 13*, 941161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.941161>
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 33-46.
- Zara, A., Shehzad, A., Zameer, M., Arshad, N., Tariq, A. ve Abid, G. (2022). Impact of employee autonomy and family motivation on organizational citizenship behavior: Mediation of intrinsic motivation and moderation of fairness perception. *Bulletin of Business and Economics, 11*(2), 271-291. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6643243>

Ekler

Ek-1. Öğretmenler için Motivasyon 3.0 Ölçeği

Faktör	Madde
Anlamlı Amaç	Yaptığım iş sayesinde okulumda, öğrencilerim için anlamlı bir fark oluşturduğumu düşünürüm.
	İşimi, bu dünyada bir farklılık oluşturacağını düşünerek yapıyorum.
	Okulumda yaptığım işleri anlamlı buluyorum.
	Yaptığım işleri, bırakacağım mirasın büyük bir parçası olarak görüyorum.
	Yaptığım işin amaçlarının her zaman bilincinde olarak çalışabiliyorum.
	Okulumda insanlarla konuştuğum zaman, başkalarından söz etmek yerine daha çok bizim yaptıklarımız/yapacaklarımız hakkında konuşuyorum.
	İşimde, doğru olduğuna inandığım şeyleri yapıyorum.
	İşim, öğrenmeme ve gelişmeme ciddi katkı sağlayabiliyor.
Uzmanlık (Ustalık)	Öğrencilerimi anlamlı amaçlar doğrultusunda yetiştiriyorum/ve motive ediyorum.
	İşim sayesinde, Vatana faydalı bireylerin yetişmesini sağladığımı hissedebiliyorum.
	İşim, öğrenmeme ve gelişmeme ciddi katkı sağlayabiliyor.
	İşime kendimi o kadar kaptırırım ki, zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.
	Genel olarak işimde veya okulumda kendimce belirlediğim belirgin hedeflerim vardır.
	Yaptığım işe iyi odaklanabiliyorum.
	Öğrencilerimin gelişimine katkı sağladığımı, aldığım geribildirimlerle ve gözlemlerimle görebiliyorum.
	Yaptım işten yüksek derecede tatmin oluyorum.
Özerklik	Zaman geçtikçe, yaptığım işte çok daha iyi olmak için motive olduğumu hissediyorum.
	Yapmak zorunda olduğum iş miktarı beni zorlasa da sıkılmıyorum.
	Yaptığım iş zor ve yorucu olsa da daha iyisini yapabilecek kapasiteye sahip olduğumu düşünüyorum.
	İşte ne zaman bir başarısızlıkla veya engelle karşılaşsam, onu kendimi geliştirmem için bir meydan okuma olarak görürüm.
	İşimi yapmaktan hoşlanmadığım günlerde bile, işi tamamlamak için yeterli kararlılığı ve azmi gösterebiliyorum.
	Okulumda çalışma saatlerimi ve programımı “mümkün olduğunca” kendi arzulağım gibi belirleme özgürlüğüm vardır.
	Okulumda yapmam gereken veya yapmak istediğim işleri özgürce planlayabiliyorum.
	Eğitim planı ve müfredatı dışında bana verilen görevleri, kendi düşüncelerim ve planlamalarım doğrultusunda, daha iyi olduğuna inandığım biçimde yapabiliyorum.
Sorumluluğu bana verilen önemli bir proje veya görevde, kendi tercih ettiğim ekip arkadaşlarım ile çalışabilme özgürlüğüm vardır.	
Özerklik	İşlerimi ve bireysel sorumluluklarımı en iyi şekilde karşılamak için günlük çalışma saatlerimi esnetebiliyorum.
	Okulumda, eğitim-öğretime dair daha çok faydalı/anlamlı olacağını düşündüğüm işleri belirleme ve yapma özgürlüğüm vardır.
	Bana verilen bir işte/projede çalıştığım ekibimi en uygun olduğunu düşündüğüm şekilde yönetme özgürlüğüne sahibim.
	Okulumdaki performansımın değerlendirilmesinde, kendi düşüncelerimin de dikkate alınacağını biliyorum.

Not: Ölçek 3 boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Anlamli amaç boyutu altında 11 madde, uzmanlık (ustalık) boyutu altında 10 madde ve özerklik boyutu altında 8 madde yer almaktadır. Ölçekte ters ifade bulunmamaktadır. Ölçeğin yanıtlanma biçimi “1: Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sıklıkla, 5: Çoğunlukla, 6: Her Zaman” olmak üzere 6’lı Likert tipi derecelendirme şeklinde belirlenmiştir.