

**T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**AKADEMİSYENLERİN MOTİVASYON KAYNAKLARININ VE
DEĞERLERİNİN ÇOKLU BAŞARI HEDEFLERİ ÜZERİNDE ETKİLERİ**

TUĞBA ERHAN

1440201013

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. İlker Hüseyin ÇARIKÇI

ISPARTA-2018



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



DOKTORA TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin Adı Soyadı	Tuğba ERHAN	
Anabilim Dalı	İşletme	
Tez Başlığı	Örgüt Çalışanlarının Fiziksel ve Ruhsal Durumlarının Çoklu Hedefleri Üzerine Etkisi	
Yeni Tez Başlığı ¹ (Eğer değişmesi önerildi ise)	Akademisyenlerin Motivasyon Kaynaklarının ve Değerlerinin Çoklu Başarı Hedefleri Üzerinde Etkileri	
<p>Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca yapılan Doktora Tez Savunma Sınavında Jürimiz 19/04/2018 tarihinde toplanmış ve yukarıda adı geçen öğrencinin Doktora tezi için;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ <input type="checkbox"/> OY ÇOKLUĞU²</p> <p>ile aşağıdaki kararı almıştır.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarılı bulunmuş ve tez KABUL edilmiştir. <input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ³ kararlaştırılmıştır. <input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarısız bulunmuş ve tezinin REDDEDİLMESİ⁴ kararlaştırılmıştır.</p>		
TEZ SINAV JÜRİSİ	Adı Soyadı/Üniversitesi	İmza
Danışman	Prof. Dr. İlker Hüseyin ÇARIKÇI / SDÜ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa Zihni TUNCA / SDÜ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI / MAKÜ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ömer Lütfi ANTALYALI / SDÜ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZMEN / MAKÜ	

¹ Tez başlığının DEĞİŞTİRİLMESİ ÖNERİLDİ ise yeni tez başlığı ilgili alana yazılacaktır. Değişme yoksa çizgi (-) konacaktır.

² OY ÇOKLUĞU ile alınan karar için muhalefet gerekçesi raporu eklenmelidir.

³ DÜZELTME kararı için gerekçeli jüri raporu eklenmeli ve raporu tüm üyeler imzalamalıdır.

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM-ÖĞRETİM VE SINAV YÖNETMELİĞİ Madde 39-(4) Tezi hakkında DÜZELTME kararı verilen öğrenci sınav tarihinden itibaren en geç altı ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur.

⁴ Tezi REDDEDİLEN öğrenciler için gerekçeli jüri raporu eklenmeli ve raporu tüm üyeler imzalamalıdır. Tezi reddedilen öğrencinin enstitü ile ilişkisi kesilir.

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Akademisyenlerin Motivasyon Kaynaklarının Ve Değerlerinin Çoklu Başarı Hedefleri Üzerinde Etkileri” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.


Tuğba ERHAN

24. 04. 2018

(ERHAN, Tuğba, Akademisyenlerin Motivasyon Kaynaklarının ve Değerlerinin Çoklu Başarı Hedefleri Üzerinde Etkileri, Doktora Tezi, Isparta, 2018)

ÖZET

Hedefler ve değerler insan hayatında önemli rol oynamaktadır. Bireyler başarmak ya da diğerlerinden daha iyi olmak için çaba göstermektedir. Bu başarı sürecinde bireyler ustalık ve performans olarak isimlendirilen farklı başarı yönelim türlerini seçme eğilimi içindedir. Bu çalışmadaki hipotezler insan davranışını anlamada önemli motivasyon teorilerinden biri olan başarı hedef teorisine odaklanılarak geliştirilmiştir. Bireylerin ve toplulukların başarı hedef yönelimlerini tespit etmek onların gelecekteki kişisel ve toplumsal gelişimlerine ışık tutabilmektedir. Özellikle öğrencilerinin başarılarını şekillendirmelerinden ve hayatları boyunca başarılarına liderlik etmelerinden dolayı, ilkokuldan başlayarak üniversite eğitimini de kapsayan, eğitimcilerin başarı hedef yönelimlerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışma Süleyman Demirel Üniversitesi akademisyenlerinin ustalık ve performans başarı hedefleri üzerinde bireysel değerlerin ve temel motivasyon kaynaklarının etkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları; güç ve geleneksellik değerinin performans başarı hedefleri, güvenlik değerinin ustalık başarı hedefleri ayrıca başarı değerinin ise her iki başarı hedefi üzerinde pozitif yönde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara ek olarak; temel motivasyon kaynağı alt boyutlarından olan başarı ihtiyacı performans başarı hedefleri üzerinde negatif etkiye sahipken, güç ihtiyacı pozitif etkiye sahiptir. Ayrıca düşünme ihtiyacının, değişime açıklık ile performans başarı hedefleri arasında, bağlanma ihtiyacının ise değişime açıklık ile ustalık başarı hedefleri arasında düzenleyici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak akademisyenlerin ustalık başarı hedefleri üzerinde ise temel motivasyon kaynaklarının tüm dört boyutunun (güç, düşünme, bağlanma, başarı) pozitif yönde etkili olduğu görülmektedir.

Çalışma 2'nin sonuçları ise akademisyenlerin %73'ünün ders anlatma grubu yerine araştırma yapan grup içerisinde yer almayı seçtiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca iyilikseverlik değerleri araştırma yapmayı ya da ders anlatmayı tercih eden akademisyenler tarafından ortak bir değer olarak benimsenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hedefler, Başarı Hedefleri, Çoklu Hedef Takibi, Motivasyon, Motivasyon Kaynakları, Değerler

(ERHAN, Tuğba, The Effects of Academicians' Motivation Sources and Values on Multiple Achievement Goals, Doctoral Dissertation, Isparta, 2018)

ABSTRACT

Goals and values play important roles in humans' lives. Individuals strive to achieve or be better than others. In this achievement process the individuals tend to choose different types of achievement orientations which are called mastery and performance. Hypotheses are developed by focusing on achievement goal theory which has been one of the prominent motivation theories of understanding human behavior. Identifying the achievement goal orientations of individuals and communities may shed light on their future personal and societal improvements. Specifically, it is thought that educators' achievement orientations (starting from primary to university) should be examined since they shape and lead their students' success throughout their lives.

Study 1 is aimed to investigate the cultural values and basic sources of motivation effects on academicians' adoptions of mastery and performance achievement goals of Süleyman Demirel University. Results of the regression analyses indicate the positive effects of power and tradition values on performance achievement goals and security values on mastery achievement goals, besides achievement values shows positive effects on both achievement goals. In addition to these findings; while the need for achievement which is one of the dimensions of basic motivation sources has negative effect on performance achievement goals, the other dimension called need for power has positive effect on performance achievement goals. Besides it had been identified that the need for cognition has a moderator effect on the relationship between openness to change and performance achievement goals and need for affiliation has a moderator effect on the relationship between openness to change and mastery achievement goals. In addition, it has been found out that all four dimensions of basic motivation sources (power, cognition, affiliation, achievement) have positive effect on academicians' mastery achievement goals.

Study 2 results reveal that 73% of the academicians choose to be a part of a research group rather than to give lectures. Besides benevolence values are adopted as a common value by the academicians preferring to do research or to give lectures.

Key Words: Goals, Achievement Goals, Multiple Goal Pursuit, Motivation, Motivation Sources, Values

İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI.....	I
YEMİN METNİ	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar	VIII
ŞEKİLLER	X
ÖNSÖZ.....	XI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

BAŞARI HEDEF KURAMINA DAİR TEORİK ÇERÇEVE

1.1. BAŞARI HEDEF KURAMI.....	5
1.1.1. Hedef Kavramı	12
1.1.2. Çoklu Hedef Takibi.....	17
1.1.3. Başarı Hedefleri	24
1.2. BAŞARI HEDEFLERİNİN TEMEL BOYUTLARI.....	25
1.2.1. Ustalık Hedefleri	28
1.2.2. Ustalık- Kaçınma Hedefi	30
1.2.3. Ustalık - Yaklaşma Hedefi	31
1.2.4. Performans Hedefleri	32
1.2.5. Performans -Kaçınma Hedefi.....	34
1.2.6. Performans- Yaklaşma Hedefi	35

İKİNCİ BÖLÜM

MOTİVASYON KAYNAKLARI

2.1. MOTİVASYON KAYNAKLARINA DAİR KAVRAMSAL/KURAMSAL ÇERÇEVE.....	37
2.1.1. Maslow 8 Düzey İhtiyaçlar Hiyerarşisi	41
2.1.2. Herzberg Hijyen/Motivasyon Faktörleri Teorisi.....	44
2.1.3. Hedef Belirleme Teorisi.....	45
2.1.4. Alderfer İhtiyaç Teorisi.....	49
2.1.5. Adler Üstünlük İhtiyacı Teorisi	51
2.1.6. Öz Belirleme Teorisi	53
2.1.7. Bilişsel Değerlendirme Teorisi	55
2.1.8. Mutluluk Kaynakları/Yönelimleri Teorisi	55
2.1.9. McClelland Motivasyon Kaynakları Teorisi	57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TEMEL DEĞERLER

3.1. DEĞER TANIMI	65
3.2. DEĞER KURAMI	70

3.2.1. Rokeach Değerler Kuramı	72
3.2.2. Schwartz Değerler Kuramı.....	73
3.3. SCHWARTZ DEĞER TİPLERİ TEMEL BOYUTLARI	77
3.3.1. İyilikseverlik (Benevolence).....	79
3.3.2. Evrensellik (Universalism)	80
3.3.3. Güç (Power).....	81
3.3.4. Başarı (Achievement)	82
3.3.5. Uyarılma (Stimulation).....	82
3.3.6. Özyönelim (Self-Direction)	83
3.3.7. Uyma (Conformity).....	83
3.3.8. Geleneksellik (Tradition).....	84
3.3.9. Güvenlik (Security).....	85
3.3.10. Hazcılık (Hedonism).....	86

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA

4.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİ	88
4.2. ARAŞTIRMA 1	89
4.2.1. Araştırmanın Hipotezleri	89
4.2.2. Araştırmanın Yöntemi	90
4.2.3. Evren ve Örneklem	91
4.2.4. Veri Toplama Araçları	92
4.2.5. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeği.....	94
4.2.6. 2x2 Başarı Hedefleri Ölçeği.....	95
4.2.7. Portre Değerler Ölçeği	96
4.2.8. Ölçeklerin Geçerliliği.....	96
4.2.9. Ölçeklerin Güvenilirliği	108
4.2.10. Analize İlişkin Bulgular	112
4.2.11. Örneklem Ait Demografik Değişkenlerin İstatistiksel Dağılımları.....	112
4.2.12. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimleyici İstatistikler	114
4.2.13. Değişkenler Arası Korelasyonlar	121
4.2.14. Hipotezlere İlişkin Analiz Bulguları	125
4.2.15. Bireysel Değerlerin Akademisyenlerin “Performans” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisi.....	125
4.2.16. Bireysel Değerlerin Akademisyenlerin “Ustalık” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisi.....	126
4.2.17. Temel Motivasyon Kaynaklarının Akademisyenlerin “Performans” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisi.....	128
4.2.18. Temel Motivasyon Kaynaklarının Akademisyenlerin “Ustalık” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisi.....	129
4.2.19. Temel Motivasyon Kaynaklarının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolü	130
4.3. ARAŞTIRMA 2: DERS ANLATMAYI VEYA ARAŞTIRMA YAPMAYI TERCİH EDEN AKADEMİSYENLER ÜZERİNDE NİTEL BİR ARAŞTIRMA.....	135
4.3.1. Araştırmanın Yöntemi	136
4.3.2. Evren ve Örneklem	137

4.3.3. Veri Toplama Araçları	137
4.3.4. Analize İlişkin Bulgular	138
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	143
KAYNAKLAR	151
EKLER.....	169
EK 1: ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER	169
EK 2: NİTEL ARAŞTIRMA SORU FORMU	175
ÖZGEÇMİŞ.....	176



TABLolar

Tablo 1. Başarı Hedef Teorisi Yaklaşımları	11
Tablo 2. 2x2 Başarı Hedefleri	33
Tablo 3. Maslow ve ERG Teorilerinin Karşılaştırılması	51
Tablo 4. Motivasyonel Temel Değer Tipleri.....	75
Tablo 5. YEM Analizlerinde Kullanılan Uyum İndeksleri ve Eşik Değerleri.....	98
Tablo 6. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri.....	101
Tablo 7. Başarı Hedefleri Ölçeği (Akademik Çalışmalar) Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri.....	104
Tablo 8. Başarı Hedefleri Ölçeği (Ders Anlatımı) Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri.....	106
Tablo 9. Portre Değerler Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri	108
Tablo 10. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğinin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	109
Tablo 11. Başarı Hedefleri Ölçeğinin (Akademik Çalışmalara Yönelik) Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	110
Tablo 12. Başarı Hedefleri Ölçeğinin (Ders Anlatımı) Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	111
Tablo 13. Portre Değerler Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı.....	111
Tablo 14. Akademisyenlerin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	113
Tablo 15. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğine İlişkin Ölçek Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri	115
Tablo 16. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi (Paired Samples Test) Sonuçları.....	116
Tablo 17. Başarı Hedefleri Ölçeğine İlişkin Ölçek Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri	117
Tablo 18. Başarı Hedefleri Ölçeğine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi (Paired Samples Test) Sonuçları	118
Tablo 19. Portre Değerler Ölçeğine İlişkin Ölçek Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri	118
Tablo 20. Portre Değerler Ölçeğine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi (Paired Samples Test) Sonuçları	121
Tablo 21. Korelasyon Katsayısı (r) Değerlendirmesi	122
Tablo 22. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları ...	123
Tablo 23. Bireysel Değerlerin Akademisyenlerin “Performans” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	126
Tablo 24. Bireysel Değerlerin Akademisyenlerin “Uсталık” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	127
Tablo 25. Temel Motivasyon Kaynaklarının “Performans” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	128
Tablo 26. Temel Motivasyon Kaynaklarının “Uсталık” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	129
Tablo 27. Temel Motivasyon Kaynaklarının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolüne İlişkin Analiz.....	130

Tablo 28. Düşünme Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolüne İlişkin Analiz.....	132
Tablo 29. Bağlanma Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolüne İlişkin Analiz.....	134
Tablo 30. Akademisyenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımları	137
Tablo 31. Araştırma ve Ders Anlatımına Yönelen Öğretim Üyelerinin Dağılımları....	138
Tablo 32. Araştırma Yapmak İsteyen Öğretim Üyelerinin Bireysel Değer Sıralaması	139
Tablo 33. Ders Anlatmak İsteyen Öğretim Üyelerinin Bireysel Değer Sıralaması	139
Tablo 34. Araştırma Yapmak İsteyen Öğretim Üyesi Olmanın Tercih Nedenleri	141
Tablo 35. Ders Anlatmayı İsteyen Öğretim Üyesi Olmanın Tercih Nedenleri.....	141



ŞEKİLLER

Şekil 1. Hedefler Hiyerarşisi	6
Şekil 2. Hedef Belirleme Teorisinin Genel Modeli	14
Şekil 3. Yüksek Performans Döngüsü	14
Şekil 4. Amaçlar ile Hedefler Arasındaki Farklar	17
Şekil 5. Çoklu Hedefler	23
Şekil 6. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	42
Şekil 7. Herzberg'in İki Faktör Kuramı	45
Şekil 8. Hedefler ile Motivasyonun İlişkisi	47
Şekil 9. Bireysel Hedeflerin Oluşması ve İş Başarısındaki Rolü	48
Şekil 10. Schwartz'ın Çembersel Değer Modeli	76
Şekil 11. Değer Çalışmaları Artış Oranları	79
Şekil 12. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	100
Şekil 13. Başarı Hedefleri Ölçeğine (Akademik Çalışmalar) İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	103
Şekil 14. Başarı Hedefleri Ölçeğine (Ders Anlatımı) İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	105
Şekil 15. Portre Değerler Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	107
Şekil 16. Temel Motivasyon Kaynaklarının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolü	131
Şekil 17. Düşünme Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolü	133
Şekil 18. Bağlanma Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolü	135

ÖNSÖZ

Bu çalışmada ihtiyacım olan akademik bilgi desteğini, manevi katkılarını, hayati mesleki görgü yaklaşımlarını hiçbir zaman benden esirgemeyen en yüksek paylaşımcı duygularını bilim adamı kimliği ile harmanlayarak farklı bir bakış açısına sahip olmamı sağlayan ve tezimin gelişmesine, gerçekleşmesine her türlü katkıyı içtenlikle veren değerli danışmanım Prof. Dr. İlker Hüseyin ÇARIKÇI ve değerli ailesine, ayrıca çalışmamın her aşamasında bilgi birikimi, tecrübesi ve yardımsever kişiliğiyle yanımda olan değerli hocam Doç.Dr. Ali Murat ALPARSLAN'a, çalışmama farklı görüşleri ile katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Mustafa Zihni TUNCA'ya, bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde beni tüm bilgi birikimi ile yönlendiren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ömer Lütfi ANTALYALI'ya, değerli hocalarım Prof. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZMEN'e, çalışmamın başlangıcından sonuna kadar motivasyonumun yükselmesine destek olan kardeşim Burcu YALDIZ'a, liderlik eğitimi uzmanı ve yazar Güçlü Mete AKSOY ve değerli eşi Dr. Pervane AKSOY'a, Dr. Abdullah CAN ve değerli eşi Seyhan CAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Tahsin AKÇAKANAT ve değerli eşi Dr. Öğr. Üyesi Özen AKÇAKANAT'a, Prof. Dr. Ramazan ERDEM'e, Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇELİKER ve değerli eşi Dr. Öğr. Üyesi Deniz ÇELİKER'e, Doç. Dr. Hakan DEMİRGİL ve değerli eşi Zeynep DEMİRGİL'e, Prof. Dr. Mustafa Özgür PİRGON ve değerli eşi Doç. Dr. Yüksel PİRGON'a, Doç. Dr. Murat KOÇER ve değerli eşi Doç. Dr. Gülperi KOÇER'e, Dr. Öğr. Üyesi Uğur Burak TEMEL ve değerli eşi Dr. Öğr. Üyesi Esra NURLU TEMEL'e, Prof. Dr. Mehmet Okan ÖZKAYA ve değerli eşi Dr. Dilek ÖZKAYA'ya, ayrıca çalışmanın her aşamasında kıymetli desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşım öğretim görevlisi Seher YASTIOĞLU'na, Burak Kızır'e, Remzi GÜRFİDAN'a, Alper TÛTÛNSATAR'a, öğretim görevlisi Yasin ÖZTÛRK'e, Ebru CANKORU'ya, Elif AKTUNA'ya, Dilek GÛRDAL'a, öğretim görevlisi Mustafa GEYSOĞLU'na, öğretim görevlisi Ömer Faruk ACAR'a, öğretim görevlisi Koray ÇETİNCELİ'ye en içten saygı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca varlıkları ile bana tarifsiz manevi destek veren kıymetli eşim Mustafa ERHAN'a, değerli ailelerimize ve epeyce oyun zamanlarından almak zorunda kaldığım canım kızım Asya ERHAN'a ve biricik kardeşi Yaren YALDIZ'a en içten sevgilerimi sunarım.

GİRİŞ

Örgütlerin başarı grafiklerinin sürekli bir şekilde yükseliş göstermesi ve varlıklarının uzun süre devam edebilmesi günümüz rekabet ortamı göz önüne alındığında oldukça zor görünmektedir. Bu zorluğu aşmada en değerli kaynak ise insandır. Ancak insan kaynağından en yüksek düzeyde faydalanabilmek ilk önce onu tanıyabilmek ile mümkündür. Bir insanın başarılı olabilmesi; hedeflere sahip olması, bu hedefleri gerçekleştirebilecek yetenek ve bilgiye sahip olmasının yanı sıra bu süreçteki motivasyonuna da bağlıdır. Ancak bilinmektedir ki her insan aynı motivasyon kaynağından beslenmez. Çünkü insanların kişilikleri ve değerleri onların nasıl motive olduklarını farklılaştırabilmektedir. Özellikle insanların bireysel değerleri kişilik özellikleri hakkında bilgiler sağlayabilmekte ve neyi/neleri elde etmek istedikleri konusuna ışık tutabilmektedir. Bu bağlamda bireysel değerlerin hedef belirleme süreci ile yakından bir bağa sahip olduğu söylenebilir.

Yüzyıllar öncesinde olduğu gibi günümüzde de insanoğlu; tam olarak tanımlayamadığı günümüzde bile arayıp bulmaya çalıştığı mutluluk, motivasyon, sevgi, güven, değer gibi soyut kavramların peşinden koşmaktadır. Değişen bilim ve teknoloji alanlarının arasında modern dünya şartlarında çoğu zaman kendisini kaybolmuş gibi hissedebilmektedir. Bireyler rekabet koşullarında sahip oldukları özellikler ya da sahip olmaları zorunlu bazı nitelikler (yabancı dil bilmek, iyi düzeyde bilgisayar kullanabilmek, sosyal ilişkilerde belirgin özelliklere sahip olmak) ile iş bulmaya çalışmakta ve böylelikle bir gelecek planlama hakkına sahip olduklarını düşünmektedir. Çoğunlukla olamasa da genellikle buldukları işlerin bireylere manevi bir tatmin yaşattığı doğrudur. Ancak gelecek için bu kısmi tatmin olma hissinin sürdürülebilir olması aslında hem birey hem de o kurum için bir kazançtır.

İnsan gücünü en etkin ve en ekonomik şekilde değerlendirebilmek doğrudan bir ülkenin ekonomisinin, refahının hızlı bir şekilde yükselmesi anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle; kısa vadede gelişmişlik sağlayacak hedeflerin kazanımı için uğraşmaktansa uzun vadede ve toplumsal çoğunluğun refahını etkileyecek hedeflere sahip olunması önemli bir hal almıştır. Örneğin her bir işletme veya eğitim kurumu bünyesinde sahip olduğu her bir çalışanın katkısını kazanmayı hedefliyor ise bu çalışanların kişilik özelliklerini, bireysel farklılıklarını, farklı bireysel değerlerini ve

belki de en önemlisi bu çalışanları harekete geçiren (motive eden), yaptıkları işe bağlanmalarına sebep olan onları bu konuda başarıya götüren tüm unsurların düzenli aralıklarla tespit edilmesi iş alanı farkı gözetmeksizin hayati önem taşımaktadır.

Teorik alt yapısı ile desteklenen bu çalışmanın çözüme ulaştırmayı hedeflediği temel problem; akademisyenlerin sahip oldukları bireysel değerlerin ve motivasyon kaynaklarının akademisyenlerin ders anlatımı ve akademik çalışmalarındaki başarı hedef yönelimleri üzerinde etkilerinin olup olmadığı ve bu etkilerin yönünün ve kuvvetinin incelenmesi üzerinedir. Başarı hedef literatüründe yapılan çalışmaların çoğunluğu üniversite öğrencileri örneklemelerinden oluşmaktadır. Ancak bu çalışmada öğrencilerin hayatlarında yadsınamaz bir etkisi olan ve hepsinin olamasa da büyük bir çoğunluğunun kariyer planlamasını ve akademik başarılarını uzun vadede yönlendiren akademisyenler örneklemini üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda bir üniversitenin akademisyenlerinin motive oldukları kaynağı, başarı hedef yönelimlerini (performans/ustalık) (ders verme ve araştırma yapma) ve bireysel değerlerini tespit etmek ilgili akademisyenleri doğru yönlendirme/eğitme/planlama adına oldukça önemli görülmektedir. Yeni YÖK misyonu bağlamında üniversitelerin eğitim, araştırma ve bölgesel kalkınma temaları bağlamında ihtisaslaşma yönelimi; akademisyenlerin de farklı temalar bağlamında yönelimini doğurabilecektir. Aynı zamanda akademisyenlerin ders anlatımı ve akademik çalışmalarının her biri özellikle konferans sunumları başta olmak üzere performans niteliği taşımaktadır. Bu performans süreci; sunum teknikleri, iletişim becerileri, alan bilgisine hakim olma (belirli alanda ustalaşma) gibi bireysel farklılık içeren nitelikleri kapsamaktadır. Ayrıca akademisyenlerin görev yaptıkları üniversitelerde araştırma yapan ya da ders anlatan grup olarak iki sınıfa ayrılmasının uzmanlaşma süreçleri katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle günümüzde nitelikli akademisyeni tanımlamanın en önemli kriteri olarak algılanan SCI ya da SCIE indekslerine ait yayınlardır. Dolayısıyla her mesleğin her bireye uygun olmadığı gibi her akademisyenin de araştırmacı olma ya da ders anlatma yönelimine sahip olması gerektiği fikri de bu ayrımın yıllardır uygulamaya konmasına engel oluşturmaktadır. Bazı akademisyenler öğrenci yetiştirmeye odaklanırken; bazı akademisyenler öğrenci ile hiçbir etkileşim kurma kaygısı taşımaksızın, sosyal ilişkiler ile fazla zaman kaybetmeden direk olarak araştırmaya yönelmektedir. Araştırma yapmak isteyen akademisyenleri ders anlatmaya, ders anlatmayı isteyen akademisyenleri de araştırma

yapmaya zorlamak birbirinin tekrarı niteliğinde hem öğrenci için hem de bilim için verimsiz sonuçlar meydana getirmektedir. Bu bağlamda öğrenci ile muhattap olmayı akademik gelişmesinin bir parçası olarak gören ya da onların hayatlarına anlam katma için çaba gösteren akademisyenler etkili ders anlatım teknikleri ile öğrencilerin derslere olan ilgilerini arttırırken; öğrenci ile iletişim sağlamayı dert etmeyen yalnızca araştırmalara odaklanan akademisyenler de kendi yollarında gelişimlerine devam etmelidir (Özemre, 2005: 129- 134).

Akademisyenler de diğer bireyler gibi günümüz koşullarının içerisinde “zaman” gibi kısıtlı kaynakların bulunduğu durağanlığı olmayan hayat akışında aynı anda ya da farklı zamanlarda birden fazla hedef takibi içerisinde olabilmektedir. Örneğin; bir akademisyen anlattığı her derste sahip olduğu bilgi altyapısını diğer meslektaşlarından daha iyi sergilemek isteyebilir ya da bir başka akademisyen kendi alanının uzmanı olmayı hedefleyebilir. Bunlara ek olarak fiziksel görünümü, ruhsal iyiliği ya da düşünsel gelişimini arttırmak için daha farklı hedeflere de sahip olabilir. Hedef belirleme teorisi kapsamında yer alan “başarı hedefleri” genel olarak performans ve ustalık olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Bu çalışma akademisyenlerin performans ya da ustalık başarı eğilimlerinin motivasyon kaynakları ve temel değerler ile ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. İlk bölümde hedef kavramı, başarı hedef türleri ve çoklu hedef takibine dair teorik bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde ise motivasyon kaynakları teorileri incelenmiş farklı motivasyon kaynakları üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölüm tezin son teorik bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölüm bireysel değerler ve içeriklerini özetlemiştir. Günümüz koşulları söz konusu olduğunda tek hedef ve tek hedef yönelimi çok mümkün olamamakla beraber bireylerin sahip oldukları temel değerlere ve motivasyon kaynaklarına göre bireysel farklılıklar gösterebilmektedir. Akademisyenlerin bu çalışmanın örnekleminde yer almasının sebepleri arasında; gelecek nesillerin yetişmesinde sahip oldukları rol ve sorumluluk gösterilebilir. Böylelikle başarı hedef yönelimlerinin ayrımının net yapılabildiği alanlarda özellikle ustalık hedef yönelimine sahip bireyler, kendi alanlarında uzman olarak gelişmiş olabilmeye imkanına sahip olabilecek ve hem yakın çevresi hem de içinde yaşadığı toplumun geleceği için başarılı ve örnek alınabilecek bireylere sahip olunabilecektir. Bireylerin özellikle vurgulanmasının sebebi; insan gücünün desteğinin toplumlara getirebilecekleri seviyeye sağladıkları katkı payının büyük olmasıdır. Literatürde de

örgütlerin en değerli varlığının “insan” olduğu birçok kez vurgulanmıştır. Bu ifade çalışma alanı ne olursa olsun bu değerli varlığın iyi tanınması ve analiz edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma özelinde de temel varsayım ve çıkış noktası bireyin tanınmasıdır. Doğru motivasyon kaynağına ve hedefleri ile uyumlu değerlere sahip olan insan kaynağının ustalığa ulaşabilmesi çok daha olası bir durumdur. Dolayısıyla örgüt yöneticilerinin çalışanlarının motivasyon kaynaklarını bilmesi ve bireysel değerleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiğinin oldukça geri plana atıldığı düşünülmektedir. Yönetici eğer motivasyon kaynakları farkındalığına sahip olsa, ilgili kişiyi kısmen analiz etse insan kaynakları planlaması çok daha sağlıklı olacaktır. Örneğin yönetici; motivasyon kaynağı “güç” olan bir bireyin, örgütün bu motivasyon kaynağını destekleyen aktif bir bölümünde yer alması gerektiğini düşünerek bu bireyin potansiyelini daha iyi kullanacak ve belki de kendini gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Bu motivasyon kaynağının belirlenmediği ya da önemsenmediği örgütlerde, binlerce çalışanın örgüt için daha faydalı olabilecek durumlarda çalıştırılabilecekken geri planda ve birey ile tamamen bağımsız bir bölümde örgüte katkı sağlayamayan, kendine ve yaptığı işe yabancılaşan bir duruma dönüşmesi olasıdır. Akademisyenlerin motivasyon kaynakları ve bireysel değerlerinin belirlenmesiyle doğru başarı hedeflerine yönelimleri sağlanabilecek, böylece ustalık yönelimine sahip bireylerin sayıları arttırılabilecektir. Onlara sağlanan kaynak (eğitim, teşvik, düzenleme, mevzuat vb.), yetki ve görevlendirme daha doğru gerçekleştirilebilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

BAŞARI HEDEF KURAMINA DAİR TEORİK ÇERÇEVE

1.1. BAŞARI HEDEF KURAMI

İnsanoğlunun değişen davranış yönelimleri ve bu yönelimler sonucunda elde etmek istedikleri hedefler oldukça dinamik bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde hiç kuşkusuz bireyleri davranış değişikliğine doğru yönelten bir ya da birden fazla motivasyon aracı mevcuttur. Böylesine dinamik bir yapıya sahip olan hedefe yönelik davranışları harekete geçiren, teşvik eden ve sürdürülmesini içeren bir süreç olarak ifade edilen motivasyon; hedef türlerini tanımlarken de kullanılmaktadır (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008: 4). Motivasyon kavramı ile ilgili kaynaklar incelendiğinde ise bu kaynakların beslendiği önemli bileşenlerden birinin başarı olduğu görülmektedir (Maehr ve Zusho, 2009: 77; Elliot ve Murayama: 2008, 613; Van Yperen, Blaga ve Postmes, 2014: 1; Ryan, 2012: 3).

Sosyal psikoloji alanının önemli isimlerinden biri olan McClelland (1961: 1-2)'da özellikle bazı ülkelerin, toplulukların, kuruluşların diğerlerinden neden daha fazla üretken, başarılı ve sürekli bir gelişim içinde oldukları sorusunun yanıtını ararken yüksek motivasyon sahibi olmalarının en önemli kaynaklarından birinin “başarı” olduğunu bir kez daha vurgulamıştır. Hedef kavramı açıklanırken sıklıkla kullanılan en temel tanım; bireylerin başarmak veya elde etmek için harcadıkları çabalar şeklindedir. Bu bağlamda başarı hedeflerini bu tanımdan ayırt etmek gerektiği ileri sürülmüştür.

Başarı hedeflerinin “neden başarılı olmak” sorusuna yanıt aradığı, “neden bireylerin diğerlerinden daha başarılı olmak istediği” gibi konuları anlamaya ve analiz etmeye odaklandığı ifade edilmiştir (Maehr ve Zusho, 2009: 78). Ayrıca, Emmons (1986: 1059); başarı hedeflerinin bir ya da birden fazla soyut hedef içerebileceğini öne sürerken; bireylerin bu soyut hedefler aracılığı ile başarmak istediği asıl hedefi temsil eden bireysel çabalarını da bazı örnekler ile açıklamaya çalışmıştır. Bu örnekler Şekil 1’de belirtilmektedir. Şekil 1’de gösterilen kişisel çabalar kavramı başarı hedeflerine benzer bir şekilde bireylerin neden belirli bir davranış ve o davranışa ait sonucu elde etmek için belirli seçimlere yönelmesini açıklamaya çalışmaktadır.

Bireyin matematik dersinde en yüksek notu almak istemesi; matematik alanında usta olmak istemesi ve hayatının tüm bölümlerinde karşılaştığı sorunlara matematik yolu ile çözümler bulmayı istemesi olabilirken diğer bir hedefi de matematik dersinde yüksek not alarak sınıf içerisinde saygınlık ve ilgi elde etmek olabilir.



Şekil 1. Hedefler Hiyerarşisi

Kaynak:(Maehr ve Zusho, 2009: 78)

Bireylerin sahip oldukları bilinçli ya da bilinçsiz hedef yönelimleri kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Genel olarak başarı hedef literatürü incelendiğinde çıkış noktasının oluşmasında bireylerin ulaşmayı ya da elde etmeyi istedikleri hedeflere karşı gösterdikleri tutumlar ve davranışlar yol gösterici olmuştur. Bu tutum ve davranışlar, bireylere başarı kazandıracak hedeflere yönelmeyi, başarısızlık ile sonuçlanabilecek hedeflerden kaçınmayı işaret etmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1994: 968; Dweck ve Leggett, 1988: 256). Dweck (1986: 1040); bireylerin başarı ve başarısızlık durumlarını etkileyen motivasyonel etkenleri araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucunda uyumlu motivasyonel davranışların bireylerin kişisel olarak değer verdiği veya bireylerin potansiyellerini zorlayan hedefler ile doğru orantıda geliştiğini ileri sürmüştür.

Hedef teorisyenlerinin ve sosyal psikologların üzerinde fikir birliğine vardığı başarı hedefleri ile ilgili olarak; bireylerin elde etmek istedikleri durumları nasıl yorumladıkları ve bu durumlar karşısında verdikleri tepkileri sınıflandırma konusunda

bireylerin tercih ettiği hedef yönelimleri de ifade edilmektedir (Ames, 1992: 261; Thrash ve Elliot, 2002: 729- 730). Bu sınıflandırmalar yeterlilik içeren duygulanım, biliş ve davranışların oluşmasındaki yüksek motivasyon esaslı yönelimleri incelemektedir.

Başarı motivasyonu üzerinde çalışmalar yapan psikologlardan biri olan Atkinson (1957: 359), motivasyon teorileri ile ilgilenen teorisyenlerin odaklanması gereken bireylerin davranışlarında var olan iki problemden söz etmektedir. Bu problemlerden birincisi bireylerin hareketlerini yönlendirme esnasında olası onlarca seçenektan neden birini seçtiğinin sebebini bulmaktır. Diğer bir problem ise bireyleri harekete geçirmek için onları motive eden davranışın nasıl oluştuğu ve bu davranışın sürekliliğinin nasıl sağlandığı ile ilgilidir. Söz konusu problemlerin çözümlerinin uzun vadeli güdülerin ve bilişsel davranışların incelenmesi ile mümkün olabileceği öne sürülmektedir (Atkinson, 1964: 6-7).

Bilişsel davranışlar göz önüne alındığında, bireysel farklılıklar şüphesiz başarı ve başarısızlık nedenlerini ortaya koymada devreye girmektedir (Graham ve Weiner, 1996: 63). Dolayısıyla başarı hedef kuramının var olması oldukça beklenen bir sürecin sonucudur. Bu süreçte organizma olarak adlandırılan bireyler kendilerine mutlu sonuçlar sağlayacak etkinliklere yönelmek için harekete geçerken, kendilerine kötü sonuçlar doğurabilecek etkinliklere yönelmekten uzak durmayı tercih etmektedir (Weiner, 1986: 6).

Uzak durma/kaçınma sonucunda bireyler birçok başarı sağlayabilecekleri olası davranışları terk etmeye ve potansiyellerinin sürekli altında, risksiz başarı hedeflerinin takibine yönelmektedir. Bu yönelimleri açıklarken Weiner (1985: 549); başarı hedeflerinin genel ayrımını ustalık tanımını yaparak ifade etmektedir. Dolayısıyla bir savaşçının girdiği savaşı kazanmasının veya kaybetmesinin nedenini daima hatırlaması gerektiğini öne sürerken bu nedenlerin diğer savaşlarda hayatta kalabilmek açısından önemli bir rol üstleneceğini belirtmektedir.

Başarı hedef kuramının en önemli öncü isimleri arasında Carol Dweck ve John Nicholls yer almaktadır. Sosyal psikoloji alanındaki araştırmalarında bireylerin başarı/başarısızlık davranışlarının altında yatan psikolojik süreçleri incelemeyi

hedefleyen bu araştırmacılar başarı hedef kuramını ortaya koyarken “öğrenilmiş çaresizlik” kavramından söz etmişlerdir.

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı (Seligman ve Maier, 1967: 1-2; Seligman, Maier ve Geer, 1968: 256) ilk olarak köpekler üzerinde yapılan bir çalışmada kullanılmış ve köpeklerin karşılaştıkları travmatik şoklara yönelik başarı ya da başarısızlık eylemlerinin nasıl oluştuğu incelenmiştir. Bireyler de zaman içerisinde kendi kontrolleri dışında gelişen problemler karşısında bireysel farklılıkları da göz önüne alındığında doğal olarak farklı tepkiler geliştirebilmektedir. Bu tepkiler bireylerin başarıya ulaşmalarını, problemlerini çözmelerini ya da başarısızlık, umutsuzluk, çaresizlik davranışı sergileyip vazgeçmelerine sebep olabilir. Bu vazgeçme davranışı kısa vadede birey için başarısızlığının sebeplerini gizleme şeklinde devam etse de uzun vadede bireyin hayat boyu kalıcı çaresizlik duygusu yaşamasına sebep olabilir. Diğer yandan ustalık yönelimi içerisinde olan bireylerin başarısızlıklarının nedenlerini belirlemeye çalışması ve yüzleşmesi gelecekteki başarılarını elde etmesi için kolaylık sağlayabilecektir.

Diener ve Dweck (1978: 456); yaptıkları araştırmanın sonucunda ustalık yönelimine sahip çocukların başarısız olmaları durumunda bu başarısızlığın sebeplerini “az çalıştıkları, şans faktörü ya da yapılan işin zor olduğu” gibi açıklamalar ile öne sürerken; öte yandan öğrenilmiş çaresizlik yönelimindeki çocukların başarısızlık nedenlerini “yeterince zeki olmadıkları” açıklaması ile dile getirdiklerini belirtmiştir. Bu çalışmayı destekleyen ve ustalık (öğrenme) ile performans hedefleri arasındaki farkı belirten diğer bir örnek ise performans hedeflerinin “zeki görünmeyi hedefleyen bireyler”; ustalık(öğrenme) hedeflerinin ise “zeki olmayı hedefleyen bireyler” tarafından benimsendiğini ortaya koymaktadır (Dweck, 1998: 258- 259).

Bu iki başarı hedefleri arasındaki ayrım yapılırken göz önünde bulundurulması gereken önemli unsurlardan biri de ustalık hedeflerinin bireylere her türlü ortamda tüm yetilerinde evrensellik ortaya koyabilme avantajı sağlayabilmesidir. Öte yandan performans gösterme kaygısı içerisinde olan bireyler ise kişisel değerlendirmelerini geciktirmektedir. Bireylerin kendileri hakkında tarafsız değerlendirme çabası içine girdikleri dönemde ise belli bir alanda ustalaşmaları ve evrensel düzeyde dünyayı takip edebilmeleri oldukça zor olabilmektedir. Dolayısıyla başarı hedeflerini tanımlamada

çıkış noktalarından biri olan “öğrenilmiş çaresizlik” kavramı bireylerin özellikle çocukların aileleri tarafından bilinçli başarı hedeflerine yönlendirilmesi gelecek başarılar ya da başarısızlıkların oluşmasında oldukça önem taşıyabilecektir. Bu bilinçlenme mikro düzeyde birey makro düzeyde toplumlar için yadsınamaz sonuçlar doğurabilir. Aynı zamanda bu bireyler ve toplumların daha başarılı bireyler ya da toplumlar ile rekabet etme gücü uzun vadede riskli sonuçlara yol açabilir.

Elliot, Dweck ve Nicholls gibi motivasyon alanına büyük ölçüde katkı sağlamış psikologlar başarı hedef yaklaşımlarını önemli ölçüde incelemiş ve derinlemesine çıkarımlar elde etmişlerdir (Thrash ve Hurst, 2008: 224-225). Bu inceleme sonucunda Elliot ve McGregor (2001: 501), 2x2 başarı hedef çerçevesinin ustalık- yaklaşma (mastery-approach), ustalık-kaçınma (mastery-avoidance), performans-yaklaşma (performance-approach), performans-kaçınma (performance-avoidance) hedef yönelimlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Ayrıca faktör analizi verilerinde de bu dört başarı hedefinin birbirinden bağımsız olduğunu destekleyen sonuçların ortaya çıktığı da ifade edilmektedir. Ayrıca ustalık kaçınma hedeflerinin ustalık yaklaşma hedeflerine göre daha olumsuz; performans kaçınma hedeflerine göre ise daha olumlu sonuçlara sahip olduğu belirtilmektedir.

Tablo 1’de başarı hedeflerinin farklı hedef teorisyenleri tarafından türleri, tanımları ve teorik yaklaşımları yer almaktadır. Bu yaklaşımlar içerisinde başarı hedeflerinin/yönelimlerinin hangi davranışlar ile uyumlu ya da uyumsuz olarak gelişebileceği de özetlenmektedir.

Başarı hedef literatüründe genel olarak göz önünde bulundurulması gereken ve araştırmalar ile desteklenen sonuçlardan bir tanesi de ustalık hedeflerinin başarılmak istenen ya da öğrenilmek istenen göreve, konuya, hedefe yönelik derinlemesine bir süreç, kararlılık ve çaba gerektirdiğini desteklemesidir. Öte yandan performans hedeflerinin daha yüzeysel bir süreç ile takip edildiğini bununla birlikte kararlılık ya da çaba gösterilmesi gereken durumları olumsuz yönde etkilediği de belirtilmektedir (aktaran; Darnon vd., 2006: 767; Elliot, McGregor ve Gable, 1999: 554- 555). Dolayısıyla bireylerin takip ettikleri, elde etmeyi, öğrenmeyi, ve performans göstermeyi istedikleri konu veya hedefe yönelik yüzeysel davranışlar sergilemek sadece diğerlerinden daha iyi olmak duygusunu ortaya çıkarabilmektedir. Bu da bireylerin

öğrenmek istedikleri ya da elde etmek istediklerine yoğunlaşma/odaklanma sorununa sebep olabilmektedir. Yoğunlaşamayan bireyler; konusunda uzman olmaktan çok aynı konuda diğer bireylerden iyi olmayı hedeflemektedir. Öte yandan öğrenmek ve başarmak istedikleri konularda “en iyi” olmayı isteyen bireylerin performans gösterme kaygısı ilk odak noktası olmadığından dolayı tüm yoğunlaşma çabaları başarmak, öğrenmek ve ustalaşmak üzerinedir. Bir başka deyişle bireyin hedefi bir dart tahtasındaki daire gibi düşünüldüğünde, bu dairedeki odak noktasına her bir atışta isabet ettirmek “ustalık” hedef yönelimini; diğer taraftan her bir atışta odak noktasına atış yapan diğer bireylerden daha yakın bir yere isabet ettirmek ise “performans” hedef yönelimine örnek olarak gösterilebilir.



Tablo 1. Başarı Hedef Teorisi Yaklaşımları

Kuramcı	İlgili Yayınlar	Hedef Kaynağı	Teorik Modeli	Performans Hedeflerinin Rolü	Literatür Katkıları
Ames	Ames , Archer 1988; Ames, 1992	Durum	İki Hedef: Uсталık(yaklaşma) Performans (yaklaşma)	Sınıf ortamlarında performans hedefleri ile uyumsuz, sosyal karşılaştırma süreçlerini vurgular	Sınıf ortamlarında yapılan araştırma
Dweck	Dweck, Leggett, 1988; Elliot, Dweck, 1988	Birey	İki Hedef: Öğrenme (yaklaşma), Performans (yaklaşma ve kaçınmanın birleşimi)	Performans hedefleri zekâ ile ilgili görüşlerin oluşumu ile uyumsuz; performans hedefleri düşük yeterlik algıları ile uyumsuz	Hedeflerin öncülleri olarak zekâ teorileri
Elliot	Elliot, 1999, 2005; Elliot, McGregor, 2003	Çoğunlukla Birey	Üç ve Dört Hedef: Uсталık Yaklaşma, Uсталık Kaçınma, Performans Yaklaşma, Performans Kaçınma	Diğerlerinden daha iyi performans göstermek ve dış etkenlerden etkilenmesinde karşı içerisindeki oluşuma odaklanma doğrultusunda uyumlu	Yaklaşma ve kaçınma arasındaki firkin bir kez daha tanımlanması; hedeflerin öncülleri olarak başarı güdüleri
Harackiewicz	Harackiewicz Barron;Elliot, 1998; Harackiewicz v.d., 2002; Barron, Harackiewicz, 2001	Çoğunlukla Birey	İki Hedef: Uсталık Yaklaşma- Performans Yaklaşma	Diğerlerinden daha iyi performans göstermeye odaklanıldığında belirli durumlarda uyumlu	Amaç ve hedefler arasındaki fark; Çoklu hedef takibi ;İlgi gelişimi
Maehr	Maehr, Braskamp, 1986; Maehr, Midgley 1991, 1996	Birey ve Durum	İki Hedef: Görev/Uсталık Yaklaşma; Yeterlik/ Performans yaklaşma	Performans hedefleri olumsuz benlik algısını arttırmasına yönelik uyumsuz	Sosyo-bireysel ve benlik süreçlerinin motivasyon rolü
Midgley	Midgley, Middleton, Kaplan,2001; Maehr, Midgley,1996	Çoğunlukla Durum	Üç Hedef: Uсталık Yaklaşma, Performans Yaklaşma, Performans Kaçınma	Olası faydalarının performans hedeflerini desteklemesinden dolayı uyumsuz	Sınıf uygulamaları “Eşitlik Teorisi” ni vurgulama
Nicholls	Nicholls, 1984; 1990	Birey ve Durum	İki Hedef: Görev merkezli yaklaşma, Ego merkezli yaklaşma	Performans hedeflerinin yeterlik özelliklerine yön vermesinden dolayı uyumsuz	Yeterlik kavramının gelişimi; “Eşitlik Teorisi”ne Odaklanma
Pintrick	Pintrich, 2000a,b	Birey	Dört Hedef: Uсталık Yaklaşma, Uсталık Kaçınma, Performans Yaklaşma, Performans Kaçınma	Diğerlerinden daha iyi performans gösterilmesine odaklanıldığında uyumlu	Biliş ve motivasyon arasındaki etkileşim; Yaklaşma ve kaçınma farkı

Kaynak: (Maehr ve Zusho, 2009: 83)

1.1.1. Hedef Kavramı

Bireylerin bilinçli olarak elde etmek için çaba gösterdikleri hareketler, davranışlar ve yönelimler olarak ifade edilen hedefler, bireylerin bu hareketlerini başlatan ve sürdüren önemli sembolik süreçleri ve öz-denetimleri içermektedir (Schunk ve Usher, 2012: 18). Hedefleri tanımlamak, hedeflerin neden ve nasıl ortaya çıktığı sorusuna cevap aramayı kısmen kolaylaştırabilmektedir. Ancak bir bireyin diğer bireylerden daha fazla performans göstermesi ya da daha fazla başarılı olması ve bu başarı/başarısızlık durumlarına verdikleri tepkilerin nedenleri psikoloji alanının önemli bir araştırma konusu olarak yerini korumaktadır.

Hedeflerin; insan motivasyonunun temel yapı taşları olduğu düşünülmektedir. Bunun yanısıra insanın hayatta kalabilmesinde, gelişmesinde, yaşamını istediği gibi şekillendirip ilerleme sağlamasındaki rolünün oldukça önem taşıdığı da vurgulanmaktadır (Buss, 2008: 42). Hedeflerin bu önemini içgüdüler, dürtüler ve şartlanma gibi motivasyonun belirli kavramlarını kullanarak da birey davranışını açıklama görevini üstlenen teoriler mevcuttur. Bu teoriler bireylerin tüm davranışlarını açıklamaya yönelmek yerine daha sınırlı yaklaşımlar üretmek motivasyonel süreçleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Hedef belirleme teorisi de bu sınırlı yaklaşım teorilerinden biridir (Locke vd., 1981: 125).

Hedef belirleme; modern örgütlerin neredeyse her birinde amaçlara göre yönetim, yüksek performans iş uygulamaları, yönetim bilgi sistemleri, kıyaslama, zorlayıcı hedefler, sistemsel düşünme, stratejik planlama gibi programlar ile belirli hedeflerin gelişimini içeren uygulamalar şeklinde kullanılmaktadır (Lunenburg, 2011: 1). Hedef belirleme teorisi kurucularından Edwin A. Locke, deneysel aynı zamanda endüstriyel psikolog olan Thomas Ryan ile kişilik teorisyeni ve toplu karar verme ile hedeflerin seviyeleri ile ilgili çalışma yapan sosyal psikolog olan Kurt Lewin'den oldukça etkilenmiş ve 1970'lerden sonra Gary P. Latham ile bir araya gelerek hedef belirleme teorisini geliştirmişlerdir (Miner, 2005: 159). Hedef belirleme teorisi örgüt çalışanlarının motivasyonunu yükseltme amacını destekleyen bir teoridir (Latham ve Locke, 2007: 298). Hedef belirleme teorisinin temelinde yer alan, çalışanların motivasyonunu yükseltmesi olgusu aynı zamanda örgütlerin de çeşitli hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olması anlamına gelmektedir. Bu teoriyi destekleyen diğer

bir yaklaşım da Peter F. Drucker tarafından ilk kez 1954 yılında “amaçlara göre yönetim” şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlayış temel alındığında örgütün tüm bireyleri en üst düzeyden en alt düzeye örgütün amaçlarına destek verecek yönde hedefler belirlemeli ve örgütün bütünsel amaçları doğrultusunda hareket etmelidir (Drucker, 1986: 296).

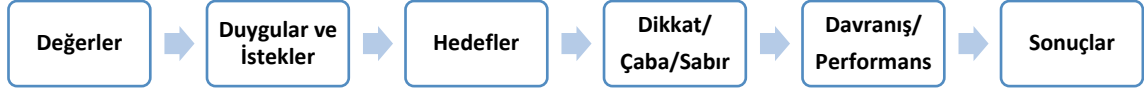
Locke ve Latham hedef belirleme teorisinin sürecini 25 yıldan fazla bir zaman dilimini kapsayacak şekilde sürdürmüş ve uzun varsayımlar listesi oluşturmak yerine tek bir basit sorunun yanıtı üzerine temel bir varsayıma odaklanmışlardır. Bu varsayımda sordukları ilk soru “hedefler eylemleri etkiler mi?” şeklindedir (Locke ve Latham, 1990: 1). Bu hipotezin öncülüğünde hedef kavramı bireyleri belirli davranışlar doğrultusunda odaklanılmış ve anlık güdüler ile harekete geçiren bilinçli yönelimler olarak ifade edilmiştir (Locke ve Latham, 1990: 27).

İnsan davranışının nedenleri, hangi şartlarda hangi tepkileri gösterdikleri ve elde etmek istediklerini hangi davranışlar ile gerçekleştirdikleri araştırılırken teorisyenlerin üzerinde hem fikir olduğu konulardan biri de “yeterlik” olmuştur. Yeterlik; insan davranışlarının temel bir motivasyon aracı olarak düşünülmektedir (McClelland, 1985: 812). Hedef belirleme teorisi uygulamaya açık teori kategorisine girdiği için spor ve rehabilitasyon alanları dahil birçok farklı disiplinde uygulanabilmektedir. Bununla birlikte hedef belirleme teorisinin başarısı, bu teorinin yeterliliğine ve uygulanabilirliğine yön veren ara bulucu (mediator) ve düzenleyici (moderator) unsurların göz önünde bulundurulmasına bağlıdır (Locke ve Latham, 2006: 267- 268). Bu unsurların başında hedef belirleme teorisinin en çarpıcı başlangıç noktasının bu teorinin bilişsel bir değişken olduğu varsayımı yer almaktadır. Çünkü bireyler sahip oldukları soyut/duygusal hedefleri gerekli çaba, ilgi ve sabır ile daha somut hedefler haline dönüştürme eğilimindedir (Latham, 2003: 311).

Şekil 2’de, bireylerin hedeflerine ulaşmalarında sahip oldukları değerlerin yol gösterici olduğu ve duygu durumlarının elde edilmek istenen sonuçlar ile uyumlu bir şekilde harekete geçip davranışı meydana getirdiği belirtilmektedir (Lunenburg, 2011: 2). Aynı zamanda dikkat, çaba ve sabır gerektiren zor hedefler bireylere bu hedeflere ulaşmak için yeni stratejiler üretmelerinde motivasyon kaynağı da oluşturur (Latham,

Borgogni ve Petitta, 2008: 388). Dolayısıyla yüksek motivasyon bireylerin sürekli bir hedef belirleme süreci içerisinde olmalarına olanak sağlayabilmektedir.

Memnuniyet ve Yüksek Motivasyon

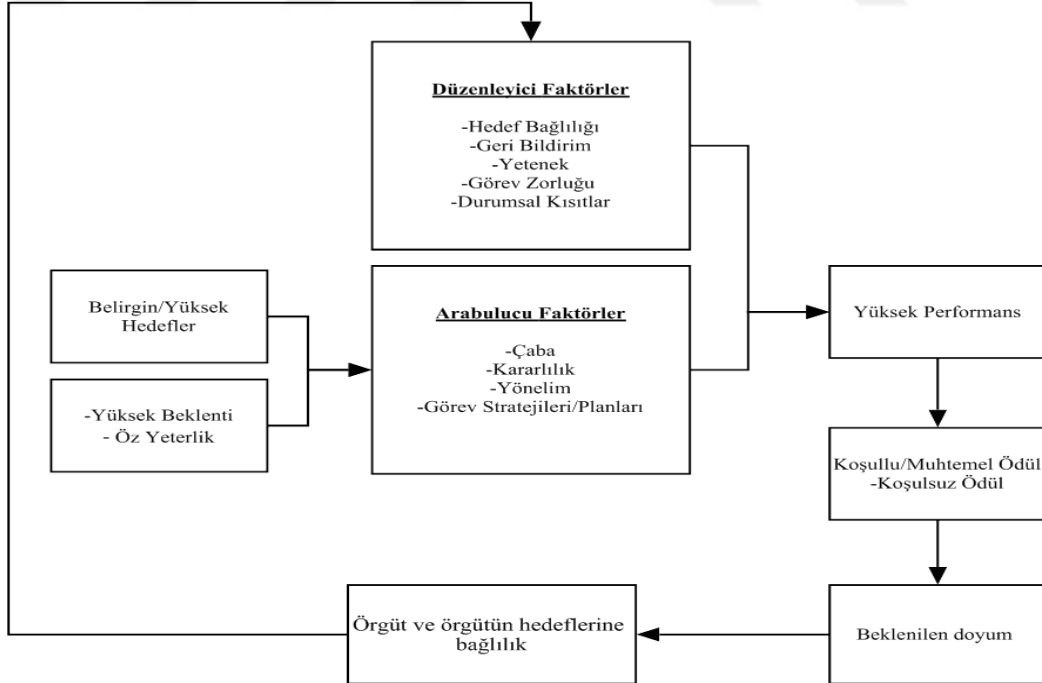


Hayal Kırıklığı ve Düşük Motivasyon

Kaynak:(Lunenburg, 2011: 2)

Şekil 2.Hedef Belirleme Teorisinin Genel Modeli

Ayrıca Şekil 2’de, arabulucu ve düzenleyici faktörler/değişkenler gözönünde bulundurulduğunda hedeflerin kazanımında yüksek performans elde edilebilecektir (Locke ve Latham, 1990: 244). Buna ek olarak, Locke ve Latham(1990: 245)’ın çalışması; iş tatmini ve üretkenlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmaya göre iş tatmini unsuru örgüte ve örgütün hedeflerine bağlılığa sebep olmaktadır. Aynı zamanda bu hedeflerin zorlayıcı ve yüksek yeterlilikle bağdaşması sonrasında yüksek performans ile sonuçlandığı da görülmektedir.



Kaynak: (Locke ve Latham, 1990: 253)

Şekil 3.Yüksek Performans Döngüsü

Hedef belirleme her zaman bireylerin performansını motive etmek için etkili bir teknik olarak belirtilmiştir (Locke ve Latham, 2009: 17; Locke ve Latham, 1990: 15; Koch ve Nafziger, 2011: 212). Bireyler kendileri için hedef belirler ve bu hedefler davranışların ortaya konulmasında önemli rol oynayan güçlü motive edici özelliktedir (Wentzel, 2000: 105). Aynı zamanda Maslow (1987: 22) motivasyon alanı çalışmalarının insan hedefleri ve ihtiyaçlarının bir parçası olarak araştırılması gerektiği fikrini ileri sürerek hedef belirleme teorisini desteklemiştir.

Hedef belirleme teorisi üzerinde sıkça durulan bir unsur da etkili hedeflerin temel bazı özelliklere sahip olması durumudur (Latham, 2007: 75). Bu temel özellikler hedeflerin belirgin/net (specific), ölçülebilir (measurable), ulaşılabilir (attainable), birbiri ile ilgili olması ve gerçekçi olması (relevant/realistic), zaman sınırlılığına (time-bound) sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur (Latham, 2009: 40- 41). Bu özelliklerden en çok vurgulanan ise hem laboratuvar çalışmaları hem de alan araştırmalarının %90'ı tarafından desteklenen; belirgin ve zor hedeflerin kolay ve elinden gelenin en iyisi yap (do your best goals) ifadesini içeren hedeflerden veya hiç hedefe sahip olunmamasından daha yüksek performans ile sonuçlandığını göstermiştir (Locke vd., 1981: 125).

Hedef takibinde bireyler gösterdikleri performanstan memnuniyet elde etmek isterler. Bu sebeple hedefler bireylerin öncelikli standartlarıdır. Dolayısıyla iş yerinde zor ve yüksek performans gerektiren hedefler bireylere gelişebildiklerini ve değişen zorlu iş hayatına ayak uydurabildiklerini, aynı zamanda yeterliklerini ortaya koyabildiklerini gösteren önemli sembollerdir (Locke ve Latham, 2006: 265).

Hedeflerin belirgin, ölçülebilir, ulaşılabilir, birbiri ile ilişkili, gerçekçi ve zaman sınırlılığına sahip olması gerektiği özelliklerine ek olarak MacLeod (2013:70); kısaltması SMART şeklinde yapılan hedefleri SMARTER hedefler olarak ifade etmektedir. Bu kısaltmayı kullanırken hedefler ile amaçlar arasındaki farkın iyi anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. SMART hedefler SMARTER hedefler olarak aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir.

Specific (Belirgin): Hedefleri belirginleştirme, ulaşılacak istenen netleştirme bireylerin başarı elde etmedeki ilk önemli adımıdır. Birçok belirsiz hedef sınırlı kaynakların (zaman, enerji, dikkat) boşa harcanmasına neden olabilmektedir. Ayrıca belirgin bir

hedefe sahip olmak bireyin odak noktasının başarılacak hedefe yönelmesini sağlar ve bireyin o hedefi başka bir zamana ertelemesine engel olur (Latham, Borgogni ve Petitta, 2008: 386).

Measurable (Ölçülebilir): Yönetim alanında oldukça sık dile getirilen söylemlerden biri de “ölçemediklerini yönetemezsin” şeklindedir. Hedeflerin sayısal veriler ile ifade edilmesi başarının derecesinin doğru bir şekilde ortaya konulmasını sağlayabilmektedir.

Achievable (Başarılabilir): Bireylerin sahip oldukları sınırlı kaynaklar göz önüne alındığında hedeflerin elde edilebilir ve gerçekçi olması hedeflerin hayal kırıklığına sebep olmasını ortadan kaldıracaktır. Kaynaklar doğrultusunda ulaşılabilir hedefler başarıya ulaştırabilecektir.

Relevant (Birbiri ile ilişkili olması): Bireylerin kendileri için ilgi çekici hedeflere yönelmesi ve sahip oldukları ya da kendilerine atanan hedeflerin bireylerin yaşantıları ile ilgili olması hedeflerin elde edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Time-Bound (Zaman sınırlılığı): Smarter hedeflerin üzerinde anlaşmaya varılan bir zamanda yerine getirilmesi hem bireylerin kendi belirledikleri hem de bireylere başkaları tarafından belirlenen hedeflerin elde edilme sürecinin belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü “mümkün olan en kısa zaman” kavramı tüm bireylere göre değişiklik gösterebilmekte ve belirginlikten uzak bir genelleme ortaya çıkarmaktadır.

Engaging (Bağlılık hissetme): Bireyler hedeflerini belirlerken ya da kendileri için belirlenen hedeflere ulaşmak isterken gerek hedefin içeriğine gerekse hedefin elde edilme süreçlerindeki aşamalara hakim ve dahil olmak isterler. Bu süreçlere dahil olmak bireyin hem motivasyonunu hem de hedeflerine karşı bağlılık hissini artırır. Ayrıca başarı beklentileri ile hedef belirleme doğru orantılı olarak gelişmektedir. Yüksek başarı beklentisine sahip bireyler hedeflerine daha bağlı hissetmekte iken düşük başarı beklentisine sahip bireyler hedeflerinden uzaklaşmakta hatta hedef takibi içerisine girmemektedir (Kappes ve Oettingen, 2014: 37). Smarter hedeflerdeki “E” bazı çalışmalarda exciting (heyecan verici) kelimesi ile de ifade edilmektedir. Hedeflerin bireylerde heyecan ve ilham uyandırıcı özelliğinin olması gerektiği belirtilmektedir (<http://www.achieve-goal-setting-success.com/smart-goal.html>).

Rewarding (Ödüllendirici): Bireylerin ulaşmak istediği hedeflerin başında, ortasında veya sonunda onları motive edici dürtülerin (içsel, dışsal) ve çeşitli motivasyon kaynaklarının varlığı hedeflerin kolaylıkla ilerlemesini sağlamaktadır.



Kaynak: (MacLeod, 2013: 68)

Şekil 4. Amaçlar ile Hedefler Arasındaki Farklar

Hedef belirleme teorisi kapsamında örgütsel hedeflerin tanımına da açıklık getirmek gerekmektedir. Örgütsel hedefler örgütsel performansı değerlendiren standartlardır ve bu standartlar örgütsel temsilci tarafından sağlanan resmi dökümanlar iş aktivite kayıtları, örgütsel çıktı gibi geniş bir veri ağından oluşmaktadır (Thompson ve McEwen, 1958: 23).

Latham, Borgogni ve Petitta (2008: 385), yaptıkları çalışmada Avrupa'nın bazı bölümlerinde olduğu gibi Kuzey Amerika' daki devlet sektöründe de hedef belirlemeyi, yönlendirmeyi ve örgüt çalışanlarının hedefe ulaşmasının değerlendirilmesini içeren performans yönetimi sistemini giderek artan bir şekilde benimsemediklerini ifade etmektedir. Sözü edilen performans kavramı üzerinde bazı teorisyenlerin fikir ayrılıkları olmuştur. Ancak başarı hedefleri ile motivasyon arasındaki ilişkinin en fazla tartışma konusu oluşturan tarafı hangi tür başarı hedefinin en iyi motivasyonu sağladığı yönünde gündeme gelmektedir (Barron ve Harackiewicz, 2001: 706).

1.1.2. Çoklu Hedef Takibi

Başarı hedef yönelimlerinde ustalık ve performans olarak ayrımı yapılan hedef yönelimlerinin zaman zaman değişiklik gösterebileceği durumlar bireylerin çoklu hedef

takibine sahip olabilecekleri gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Çoklu hedef takibini ortaya koyan çalışmalardan birinde geliştirilen dört tane hipotez çoklu hedef takibinin (performans ve ustalık) sadece ustalık hedef takibine göre daha olumlu sonuçlar meydana getirdiğini öne sürmektedir. Hipotezler aşağıda belirtilmektedir (Barron ve Harackiewicz, 2001: 708).

1. **Ek hedef hipotezi:** Ustalık ve performans hedefleri başarı durumlarında birbirinden bağımsız, olumlu sonuçlara sahiptir.
2. **Etkileşimli hedef hipotezi:** Bu bağımsız sonuçlara bakılmaksızın ustalık ve performans hedefleri birbirleri ile etkileşim içindedir. Her iki hedef yönelimine sahip bireyler daha başarılı olma avantajı elde edebilirler.
3. **Özelleşmiş hedef hipotezi:** Ustalık ve performans hedeflerinin farklı başarı durumlarına göre şekillenen sonuçları olabilir. Örneğin ustalık hedef yönelimine sahip öğrenciler dönemin başında performans hedef yönelimine sahip öğrencilerden derse daha fazla ilgi duydukları halde bu ilgi başarılarına yansımamış iken performans hedef yönelimine sahip öğrencilerin derse olan ilgisi az olmasına rağmen daha yüksek puanlar almışlardır (Elliot ve Church, 1997: 224).
4. **Seçici hedef hipotezi:** Bireyler birden fazla farklı hedef takibi seçeneğine sahip olduğunda sadece performans ya da ustalık hedefine yönelmek yerine o anki duruma uygun düşen hedef yönelimi seçebilirler. Dolayısıyla farklı başarı hedefleri farklı durumlar veya farklı başarı hedef takibi yönelimi gerektirebilmektedir.

Çoklu hedef takibinden söz edildiğinde belirtilen varsayımların vurgulamak istediği; tek bir hedef yöneliminin başarı elde etmede yeterli olamayabilmesidir. Özellikle akademik başarı durumlarında bazı konular performans hedef takibi gerektirirken bazıları ustalık hedef takibi gerektirebilir. Bu sebeble hangi hedef yöneliminin ne zaman takip edilmesi kişinin zamanla bu seçimlerle ilgili sahip olduğu bilgelik özelliği ile de oldukça ilişkili olabilmektedir (Harackiewicz, vd. 1997: 1293).

Genel olarak çoklu hedef takibinin yukarıda bahsedilen varsayımları destekleyen yönü sadece bireylerin aynı anda birden fazla hedef takibine sahip olması değil, farklı bireylerin birçok farklı hedefe sahip olma durumunu da ortaya çıkarmaktadır (Barron ve

Harackiewicz, 2001: 709). Araştırmalar tek bir hedef yönelimini takip etmenin başarı ile uyumunu gösteren bazı sonuçlar ortaya çıkarmış olsa da birçok teorisyen hem ustalık hem performans hedeflerinin her ikisini de benimsemenin başarı elde etme de daha uyumlu davranışlar ile doğru orantılı olduğunu belirten çalışmalar yapmışlardır (Harackiewicz, Barron ve Elliot, 1998: 3).

Hızla değişen dünyada yer alan tüm ülkelerin birbirine olan mesafeleri gözle görülür şekilde kısılmakta ve birbirleri ile etkileşim olanakları kaçınılmaz bir şekilde artış göstermektedir. Dolayısıyla hedefler bireylerden toplumlara, toplumlardan daha büyük topluluklara aynı zamanda tekillikten çoğulluğa, mikro düzeyden makro düzeye, tek disiplinden birden fazla disipline doğru eğilim içerisindedir.

Bu değişen dünya koşullarında ise dolaylı olarak bireylerin hedeflerinin sayıları birden fazla olmak durumundadır. Örneğin; iyi bir havayolları şirketinde çalışmak daha sonra dünyayı gezmek, yeni toplumlar tanımak gibi hedefleri olan bir bireyin çoklu hedef yönelimi içerisinde olduğu söylenebilir. Bir başka örnek ise bir birey hem iyi bir anne, iyi bir eş, başarılı bir çalışan ve aynı zamanda fiziksel görünümünü iyi tutmak gibi birbirinden bağımsız veya birbirine bağımlı hedeflere sahip olabilir. Bu hedefler hedef literatüründe çoklu hedef takibi (multiple goal pursuit) olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda “oklu hedef” kavramı başarı hedef teorisinde üzerinde önemle durulan bir araştırma konusudur (Barron ve Harackiewicz, 2001: 707).

Bireyler sözü edilen birden fazla hedefi ilgi, dikkat, enerji ve zaman gibi sınırlı kaynaklar ile elde etme çabasında olduğu için çoklu hedeflerin çeşitli dinamik kavramlardan oluştuğundan söz edilmektedir (Louro, Pieters ve Zeelenberg, 2007: 190). Dolayısıyla oklu hedef çalışmaları genellikle duygular (olumlu/olumsuz), başarısızlık korkusu, umut gibi değişkenleri içermektedir (Louro, Pieters ve Zeelenberg, 2007: 174; Puente-Dıaz, 2013: 245). Bu bağlamda başarısızlık korkusu, başarı hedeflerinin temeli olan başarı durumlarına verilen tepkiler ile de ilişkilendirilebilir.

Hedef belirleme teorisyenleri; tek hedeflilik kavramından çoklu hedeflere geçişi oldukça olağan karşılamakla birlikte; birden fazla hedef yöneliminin ya da hangi hedefin diğerinden daha önemli olduğunu, hedeflerin birbirleri ile ilişkilerinin nasıl oluştuğunu araştırmaya devam etmektedir. Bu araştırmalar şüphesiz bireysel farklılıklar, ruhsal durum, fiziksel özellikler gibi değişkenler göz önüne alınarak ilerlemektedir.

Anderson (2012: 40); çoklu hedef ile ilgili yaptığı doktora tez çalışmasında bireylerin düşünme ihtiyacı (need for cognition) ve birden fazla görevi yapma isteği gibi bireysel farklılık gösteren değişkenleri çoklu hedef durumlarında incelemiştir. Gelecekte yapılabilecek araştırmalarda; bireysel farklılıklar ile çoklu hedef kavramı arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek diğer bir değişkenin ise “üstbiliş” (metacognitive) olabileceğini önermiştir.

Van Yperen ve Orehek (2013: 72-73); hemşireler, polis memurları, öğretmenler, araştırmacılar, doktorlar ve diğer çeşitli meslek gruplarından oluşan 2158 kamu ve özel sektör çalışanları ile yaptıkları araştırmanın sonucunda bireylerin birden fazla başarı hedefine sahip oldukları varsayımı ile bu hedeflerden en baskın olanını 2x2 başarı hedefleri ölçeği (Elliot ve McGregor, 2001: 504) ile ortaya çıkarmışlardır. Yapılan bu çalışmaya katılanların %87.1’lik kısmının baskın bir başarı hedefinin olduğu ve bu oranın en fazla % 41.1 ile ustalık yaklaşma (mastery-approach) hedefi olduğu aynı zamanda tek bir baskın başarı hedefine sahip olan bireylerin diğer hedeflerinden de vazgeçemedikleri ortaya konulmuştur.

Çoklu hedef takibi kavramını açıklarken hedef belirleme teorisinin aynı zamanda bireylerin elde etmeyi umdukları ihtiyaçları ile birlikte ortaya çıkan sonuçları temel alan bir bilişsel motivasyon teorisi olduğu vurgulanabilir (Locke, 1968: 159). Dolayısıyla başarı hedefleri ve çoklu hedefler göz önünde bulundurulduğunda en iyi motivasyonu elde etme üzerinde yapılan çalışmalarda bireylerin tek bir hedef üzerine yoğunlaşmış diğer hedeflerinden vazgeçmesi yerine bireylerin hem ustalık hem de performans başarı hedefi peşinde koşarak çoklu hedef takibi ile uyumlu yönelimler gösterdiği ifade edilmiştir (Barron ve Harackiewicz, 2001: 711). İstenilen nihai sonuç; motivasyonu yüksek bireylerin başarı durumlarına verdiği tepkinin hangi başarı hedef yönelimi ile gerçekleştiğini bulmak ve buna ek olarak bireylerin hangi değerlere sahip oldukları durumlarda motivasyonun artabileceğini ortaya koyabilmek şeklindedir.

Motivasyon bireylerin hayatlarına devam etme ve hedef belirleme süreçlerine katkı sağlama konusunda oldukça önem taşımaktadır. Bu motivasyonel süreçte bireylerin aynı anda birden fazla hedef takibi içerisinde olmasını da destekleyebilmektedir. Daha yalın bir ifade ile belirtmek gerekirse çoklu hedef takibinin en temel özelliği bireylerin takip ettiği ve aynı anda ya da farklı zamanlarda elde etmek

istedikleri bu hedefler arasındaki değiş tokuş yapma ihtiyacı olarak vurgulanmaktadır (Emmons, King ve Sheldon, 1993: 530).

Değişen günümüz koşulları çoklu hedef takibini neredeyse zorunlu hale getirmektedir. Bu durum üreticilerin de dikkatini çekmektedir. Dolayısıyla ürünler ya da hizmetler birden fazla ihtiyaca cevap verecek şekilde tasarlanmaktadır. Örneğin; cep telefonu çoklu hedefe hitap eden ürünlerin başında yer almaktadır. Çünkü günlük hayatımızı kolaylaştırmanın yanı sıra ailemiz ve sosyal çevremiz ile iletişim kurma hedeflerimizi de aynı anda karşılamaktadır (Pocheptsova, Petersen ve Etkin, 2015: 296).

Çoklu hedef takibi Şekil 5'te gösterildiği gibi sınıflandırılmaktadır. Birinci kategoride yer alan hedefler; çoklu hedeflerin birbirlerinden farklı olabileceğini göstermektedir. Ancak bu hedefler dikkat, zaman, para, insan ve teknoloji gibi çeşitli fiziksel ortak sınırlı olan kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Bu kategori kendi içinde eş zamanlı takip edilen çoklu hedefler ve eş zamanlı olmayan çoklu hedefler olarak ikiye ayrılmaktadır. İkinci kategoride ise hedefler ardışık olarak tek yönlü birbirleri ile bağlantılı olarak devam etmektedir. Örneğin bir hedefin elde edilmesi diğer bir hedefin takibine katkı sağlamak veya önkoşul oluşturabilmektedir. Üçüncü kategoride ise karşılıklı birbirine bağımlı hedefler yer almaktadır. Bu hedeflerin takibi genellikle uzun bir süreç almakta ve bir hedefin takibi diğer bir hedefin elde edilmesini kolaylaştırmakta ancak sonuçtan her iki hedefte etkilenmektedir (Sun ve Frese, 2013: 177-178).

Çoklu hedefin hangi türü takip edilirse edilsin sonucu etkileyecek en temel sorunlardan biri de bireylerin sınırlı ve hızlı tükenen kaynaklara sahip olmasıdır. Bu kaynakların en başında “zaman” gelmektedir. Fiziksel olarak iyi görünmek için spor aktivitelerine zaman ayırma hedefi, akademik çalışmalarında başarılı olmaya ayrılan zaman ile birlikte aynı kaynaktan ve sınırlı bir şekilde beslenmektedir.

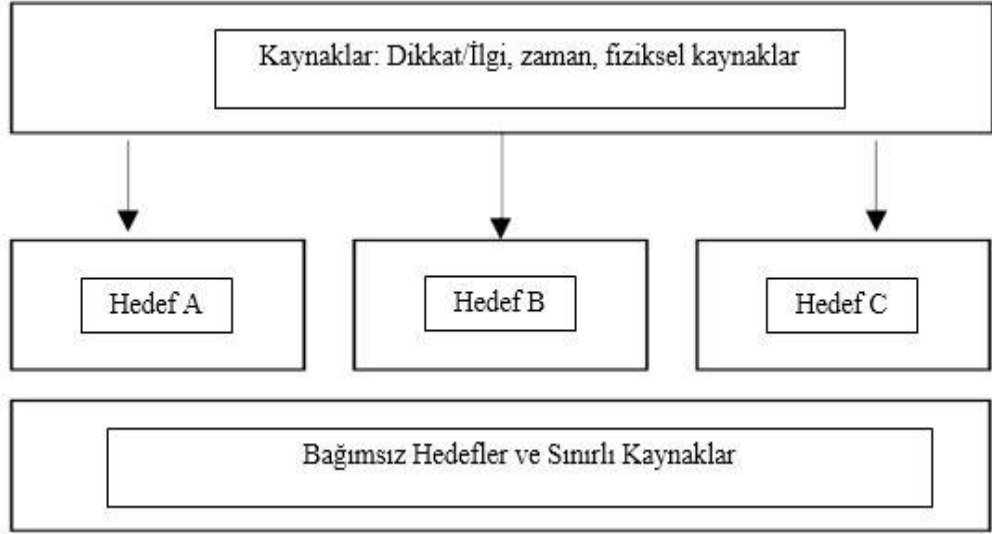
Bu sebeple birden fazla hedefe yoğunlaşmak, ilgi odağının olmasını sağlamak ve zaman ayırmak bireylerin sahip olduğu sınırlı kaynaklar arasında gösterilmektedir. Bu durum hedef önceliği kavramının ortaya atılmasına sebep olmuştur. Böylece çoklu hedefler önceliğine göre sıralandığında bir hedef geçici bir süreliğine diğer hedeflerden daha önemli olarak düşünölmektedir (Kernan ve Lord, 1990: 195).

Hedef önceliği (goal priority) başarı hedef teorisinin önemli bir bölümünü oluşturan çoklu hedef takibi açısından incelenmektedir. Hedeflerin

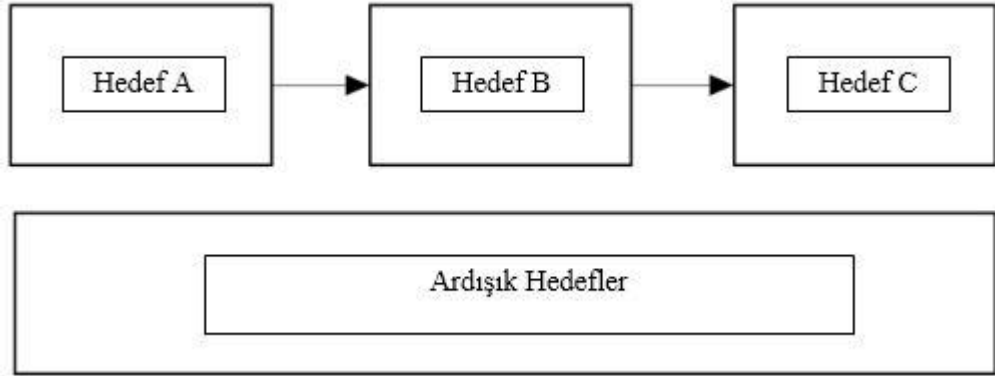
gerçekleşmesinde bireylerin performansları hakkında geri bildirim sağlanması çoklu hedef takibini desteklemektedir. Aynı zamanda hedefler üzerinde geri bildirim sağlanması da bireylerin düşünce, duygu, motivasyon ve görev başarısını düzenlemelerine ve süreçlerini daha net bir şekilde görmelerine olanak sağlayabilmektedir (Lee, 2015: 1). Hedeflerin bireylerin davranışlarına yön veren motivasyonel yapılar olduğu göz önüne alındığında çoklu hedef takibinin bu motivasyonel yapıları olumlu yönde etkileyerek devam ettirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak çoklu hedef takibi bireylerin zaman içerisinde farklı türden başarı hedef türlerini harmanlayarak başarıya daha kolay ulaşmalarına olanak sağlayabilmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarını (okullar, üniversiteler) geliştirmenin birçok yolu olabilir. Ustalık başarı hedeflerini takip etmek alanında uzman kişilerin sayısının artmasına sebep olacaktır ancak bu hedeflerin diğer hedefler ile birlikte takip edilmesi de mümkündür (Harackiewicz, vd., 2002: 643).

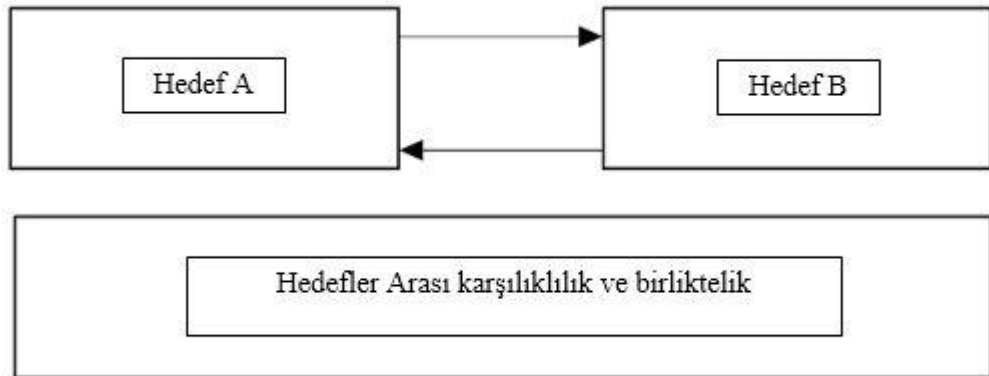
I. Çoklu Farklı Hedefler



II. Ardışık Birbirine Bağımlı Hedefler



III. Karşılıklı Birbirine Bağımlı Hedefler



Kaynak: (Sun ve Frese, 2013:178)

Şekil 5. Çoklu Hedefler

1.1.3. Başarı Hedefleri

David McClelland 1961’de yazmış olduğu “The Achieving Society” isimli kitabında motivasyonda başarının rolünün son büyük olduğunu önemle vurgulamaktadır. Günümüzde hiç şüphesiz eğitim alanında olduğu gibi başarı, performans, üretkenlik ve iş dünyasında mükemmellik gibi kavramlara olan ilgi artmaktadır (Maehr ve Midgley, 1991: 399-400). Toplumlara bireyler meydana getirdiğine göre tüm oluşumlar, üretimler, gelişmeler bu bireyler tarafından gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla bireylerin motivasyonu, içinde yaşadıkları topluma olan inançları, kişisel ve toplumsal hedefleri, başarı hedefleri gibi unsurların bütünü toplulukların aynı zamanda yaşadıkları ülkenin kalkınması anlamına da gelmektedir. Başarı hedeflerinin, sözü edilen başarı oluşumlarında bireyin motivasyonunun nasıl meydana geldiğini anlamada en önemli yapı taşı olduğu ileri sürülmektedir (Elliot ve Murayama, 2008: 613). Başarı hedef yaklaşımı, iş yerlerinde, çalışma hayatının her bir sürecinde, spor alanlarında, sınıf ortamlarında, eğitim faaliyetlerinin süre geldiği ortamlarda bireylerin başarılı olma durumlarına karşı nasıl yanıt verdikleri, tanımladıkları, yaklaştıkları/kaçındıkları gibi soruları aydınlatması açısından da son derece önemli bir teoridir (Van Yperen, 2006: 1432).

Bireylerin elde etmek istedikleri hedeflere yönelimleri diğer bir ifade ile yaklaşma eğilimi göstermeleri oldukça beklenen/istenen bir durumdur. Elliot (2006: 112)’a göre ise; yaklaşma ve kaçınma temelde bir canlının hayatta kalabilmesine ilişkin en önemli dürtüleri temsil etmektedir. Dolayısıyla yaklaşma eğilimi canlıları yiyecek ve barınma elde etme konusunda motive edip yönlendirirken; kaçınma eğilimi çevredeki olası tehditlerden uzak durmayı ve bu çevrede daha fazla hayatta kalabilmeyi desteklemektedir.

Elliot ve Dweck (2005: 6), başarı motivasyon literatürü içerisinde “başarı” kelimesini tanımlarken “yeterlik” kelimesi ile özdeşleştirmiştir. Bu bağlamda yeterlik günlük hayatın bir parçası olarak işimizde başarılı olma isteği, iletişim becerilerimizi geliştirme/iletişim kurma gibi temel hareketlerimizin yanı sıra içsel ya da dışsal başarıma konusunda yeterli olmak istediğimiz tüm davranış yönelimlerini kapsamaktadır.

Aynı zamanda Dweck (1986: 1041); bu yönelimleri bireylerin başarı durumu söz konusu olduğunda geliştirdikleri ya da ortaya koydukları motivasyonel eğilimler olarak

ifade ederken uyumlu ve uyumsuz motivasyonel kişilik eğilimlerini vurgulamıştır. Başarı durumları karşısında olumlu duygular ile çözümler bulmaya çalışan bireyler uyumlu motivasyonel bir sürece girerken; olumsuz duygular ile başarısızlıklarını yorumlayan bireyler uyumsuz motivasyonel bir sürece yönlenmektedir. Bu yüzden başarı hedef yönelimlerinin belirlenmesi ve bireylerin bu konuda bilinçli davranışlar göstermeleri gelecek kuşakların gelişimi için son derece önemlidir.

Alanında usta ve başarısızlıklarının çözümleri üzerine düşünen bireyler bir toplumu bulunduğu konumdan çok daha ileri düzeylere taşıyabilecektir. Bireylerin motivasyonu ve kişilikleri üzerine araştırma yapan teorisyenlerin çalışmaları da toplumların gelişim süreçlerini hızlandıracak ve başarı hedeflerinin yönelimlerinin incelenmesi bireylerin başarı elde etme süreçlerindeki aşamaları sınıflandırma konusunda yol gösterecektir (Dweck ve Leggett, 1988: 256). Başarı motivasyonu bireylerin yeterliklerini içermektedir. Psikoloji alanında bu yeterlikler iki temel prensip etrafında bulunmaktadır. Bu temel prensiplerden biri kişilerarası (interpersonal) diğeri ise kişinin kendisinin (intrapersonal) yeterlik prensibidir (Van Yperen ve Orehek: 2013, 72).

Bu temel prensipler bireylerin sahip olduğu iş alanına, bireysel farklılıklara, yaşa, cinsiyete göre değişiklik ve en önemlisi öncelik göstermektedir. Bireyler birden fazla hedef ve başarı elde etme kaygısı içerisinde başarı hedef yönelimi önceliği hissetmekte ve baskın olan başarı hedef yönelimini takip edebilmektedir. Bu varsayım ile ilgili yapılan araştırma; özel ve kamu sektöründe çalışan hemşire, polis, öğretmen, araştırmacı, doktor, iş adamı, akademisyen olan 2158 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Sonucunda ise; %87.1 çalışanın baskın bir başarı hedef yönelimi olduğu belirtilmiştir. Baskın hedefler en fazla %41.1 ile ustalık-yaklaşma daha sonra %23.0 ustalık- kaçınma olarak ortaya çıkmıştır. %13.7 performans- yaklaşma ve son olarak %9.4 oranı ise; performans-kaçınma hedef yönelimleri şeklinde ifade edilmiştir (Van Yperen ve Orehek: 2013: 73).

1.2. BAŞARI HEDEFLERİNİN TEMEL BOYUTLARI

Elliot ve McGregor (2001: 501), başarı hedef yapısının en temelinde yeterlilik olduğunu ileri sürerken aynı zamanda yeterlilik kavramının performansın değerlendirilmesinde kullanılan bir ölçüt olduğunu da vurgulamaktadır. Yaklaşma ve

kaçınma motivasyonu arasındaki farklılık Democritus ve Aristippus gibi antik Yunan filozoflarının da benimsediği etik hazcılık (ethical hedonism) kavramı ile başlayarak binlerce yıldır bilim adamları tarafından tartışılmaktadır (Elliot ve Thrash, 2002: 804).

Yaklaşma ve kaçınma bir canlının hayatta kalabilmesine ilişkin en önemli dürtüleri temsil etmektedir. Örneğin yaklaşma eğilimi bireyleri yiyecek ve barınma ihtiyaçlarını elde etme konusunda motive edip yönlendirirken; kaçınma eğilimi bireyi hayatta kalma sürecinde olası tehdit ve tehlikelerden uzak durması şeklinde yönlendirmektedir (Elliot, 2006: 112; Ryan, 2012: 3).

Nicholls (1984: 332), bireylerin yüksek yeterlik elde etmek göstermek için çaba gösterdiklerini ancak düşük yeterlilik göstermekten de kaçındıklarını belirtmektedir. Başarı hedeflerinin içeriği genel olarak başarı ihtiyacı (need for achievement) ve başarısızlık korkusu (fear of failure) şeklinde belirtilmektedir. Bu bağlamda ustalık-yaklaşma hedefleri başarı ihtiyacını, performans-kaçınma hedefleri başarısızlık korkusunu, performans yaklaşma hedefleri ise her iki güdü eğilimlerini ifade etmektedir (Elliot ve McGregor, 2001: 505).

Böylelikle bireyler iki tane birbirinden çok farklı sebepten kaynaklı başarmak için motive olabilmektedir. Bu sebeplerin altında yer alan “yeterlik” kavramı özellikle ustalık yönelimi ifade edilirken sıklıkla kullanılmaktadır. Ustalık hedefi ile motivasyon sağlayan bireyler kendi yeterliklerini ileri bilgi düzeyine taşımak için kullanmaktadır. Performans hedefi ile motivasyon sağlayan bireyler sahip oldukları yeterlikleri diğer bireylerin yeterliği ile karşılaştırmaktadır (Barron ve Harackiewicz, 2001: 706). Ayrıca başarı durumlarında ustalık hedefleri daha pozitif ve daha iyimser yaklaşımları temsil etmektedir. Bir başka deyişle birey karşılaştığı zorlukların tadını çıkararak dayanıklılık göstermektedir. Bu sebeple ustalık başarı hedef yönelimli bireyler yeni stratejiler üretmeye eğilimlidir. Öte yandan performans hedefleri ustalık hedeflerine göre daha az pozitif ve iyimser yaklaşımları temsil etmektedir (Dweck, 1986: 1041- 1042; Dweck ve Leggett, 1988: 258).

Bireyin başarı hedef yönelimleri küçük yaşlarda aile tarafından da şekillenebilmektedir. Aileler matematik konusunda çocuğunu sınıftaki diğer arkadaşları ile kıyasladığı zaman o çocuğun arkadaşlarından yüksek ya da düşük puan alması durumu bazı aileler tarafından yüksek ya da düşük başarı olarak

değerlendirilmektedir. Öte yandan ailelerin çocuklarını matematik konusunda hiç kimse ile yarışmadan ancak bu konuyu en iyi şekilde öğrenmeleri gerektiği şeklinde yönlendirdikleri zaman çocuğun kısa sürede yeni bilgileri öğrenip öğrenmediğini kendisi tespit eder duruma gelecektir.

Performans kıyaslama içerisinde olan bireyler ister istemez daha çok performanslarının diğerlerinden kötü olma endişesi yaşadıkları için zamanla performans kaçınma hedef yönelimi eğilimi de gösterebilecektir. Dolayısıyla bireylerin belirtilen ustalık ve performans hedefleri doğrultusunda öğrenmeyi hedefledikleri konuya bakış açıları önem taşımaktadır. Ustalık hedef yönelimli bireyler öğrendiği konuyu tamamen odak noktası olarak belirleyip öğrenme çıktısını hedefine ulaşmada bir sonuç olarak görmekte iken; performans hedef yönelimli bireyler öğrenme çıktısını bir araç gibi değerlendirip diğer bireylerden daha iyi performans sergilemek olarak görmektedir (Riveiro, Cabanach ve Arias, 2001: 562).

Elliot ve McGregor başarı hedeflerini ölçmek için 2001 yılında geliştirdikleri ölçeği Psikolojiye Giriş isimli dersi alan lisans öğrencilerine uygulamışlardır. Bu çalışmada başarı hedeflerinin performans ve ustalık hedefleri olarak iki temel boyutu ve pozitif yaklaşımların performans ve ustalık hedeflerine yatkın olma, negatif yaklaşımların ise performans ve ustalık hedeflerinden kaçınma eğilimlerini incelemiştir (Elliot ve McGregor, 2001: 502).

Elliot ve Murayama (2008: 618), 2x2 başarı hedefleri ölçeğine (Achievement Goal Questionnaire) ek olarak 229 lisans öğrencisi ile yaptıkları çalışmada başarı ihtiyacı, başarısızlık korkusu, içsel motivasyon ölçeği gibi değişkenlerini de ekleyerek başarı hedefleri ölçeği revize formunu uygulamışlardır. Bu çalışmada performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedefleri arasındaki ilişkinin ustalık-yaklaşma ve performans-yaklaşma arasındaki ilişkidən daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu başarı hedeflerini temelde birbirinden ayıran temel farklar; yeterliği farklı tanımlamaları ve hedefi elde etme isteği dereceleri (valence) şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca başarı hedefleri üzerinde içsel motivasyon, başarı ihtiyacı, başarısızlık korkusu gibi farklı öncüllerin olduğu da varsayılmaktadır (Puente-Díaz, 2013: 246).

Başarı hedeflerinin ayırımında tanımlamaları yaparken hatırlanması gereken önemli bir nokta başarı hedef literatürüne eklenen bireylerin yeterliklerinin

boyutu/değeri ile ilgili ayrımın yapılmasıdır. Buna göre bireyler hedeflere yaklaşma ya da uzaklaşma eğilimi göstermektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996: 461- 462).

1.2.1. Ustalık Hedefleri

Başarı hedef yönelimlerini belirlemek bireylerin davranışlarının nedenlerini ortaya koyabilmeyi kolaylaştırdığı için oldukça önemlidir. Dweck'in başarı motivasyonunu belirtirken kullanmış olduğu performans ve öğrenme (ustalık) modeli başarı durumlarında bireylerin tutumlarının, yönelimlerinin davranışlar ile ilişkisini anlamayı sağladığı için faydalı bir modeldir (Eppler ve Harju, 1997: 558). Ancak bu modelde sıklıkla vurgulanan ve daha sonraki çalışmalar ile de doğrulanan sonuç en iyi motivasyonu sağlamak için bireylerin bu iki başarı hedef yönelimi arasında denge oluşturmasıdır (Dweck ve Leggett, 1988: 260).

Örneğin; Dweck ve Leggett (1988: 257), eşit yeterliliğe sahip çocukların başarısızlık karşısında farklı davranışlar gösterdiğini, bazı çocukların başarısızlığa uğradıklarında daha kararlı, daha pozitif ve gelecek için daha olumlu tavırlar sergilerken, bazılarının ise oldukça negatif ve mücadeleden kaçınmacı tavırlar ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Bu farklılıkları çocukların/bireylerin sahip oldukları performans hedefleri ve öğrenme/ustalık hedefleri (learning/mastery goals) olarak belirtirken performans hedeflerine sahip çocukların/bireylerin ortaya koydukları yeterlilikler için olumlu yargılar elde etmeye odaklandıklarını ve öğrenme hedeflerine sahip çocukların/bireylerin ise yeterliliklerini artırma çabası içerisinde olduklarını vurgulamaktadır.

Ayrıca Diener ve Dweck (1980: 940), bireylerin davranışlarını yönlendiren, onları başarısızlıklarını farklı yorumlamaya doğru yönelten “öğrenilmiş çaresizlik” kavramını da bir kez daha vurgularken bu kavramın içeriğini; çocukların/bireylerin hareketlerinin/davranışlarının elde etmek istedikleri sonuçlardan bağıntısız olduğu fikrine kapıldıkları zaman ortaya çıktığı şeklinde ifade etmektedir (Seligman, Maier ve Geer, 1968: 258).

Hedef teorisi alanındaki teorisyenler genellikle ustalık hedef yönelimlerinin performans hedef yönelimlerinden; yaklaşma hedef yönelimlerinin ise kaçınma hedef yönelimlerinden daha üretken bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir (Brophy, 2005: 167). Hedef belirleme teorisinde dönüt almak oldukça önemlidir (Latham ve Kinne,

1974:190; Kim ve Hamner, 1976: 55). Bu bağlamda ustalık hedefine sahip bireyler ilerlemek için diğer insanlardan aldıkları dönüte çok önem verirler ve diğer bireyler ile karşılaştırılma gibi bir kaygı taşımadıkları için birilerine soru sormaktan ya da yardım almaktan çekinmezler (Baranik, vd., 2013: 50).

Başarı hedef literatüründe yer alan ustalık ve performans hedef yönelimleri ile ilgili çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin akademik motivasyonu üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmalardan en güncel olanlarından biri ustalık hedef yönelimi ile performans hedef yönelimini Peru'daki lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmayı yaparken “Uyumsal Öğrenme Örüntüleri Ölçeği” (Patterns of Adaptive Learning Scales) (Midgley, vd., 2000, 40-63) ile “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich, vd., 1991: 13-31) kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonucu; öğretmenlerin öğrencilerini ustalık hedefleri için yönlendirmeli gerektiğini ayrıca diğer başarı hedef yönelimlerine bakılmaksızın ustalık hedef perspektifinin takibinin ve desteklenmesinin önemini ortaya çıkarmıştır. Ancak bu öğrencilerin performans yaklaşma hedef takibinde olmaması anlamına gelmemektedir (Matos, vd., 2017: 88-89).

Ustalık-yönelimine sahip çocuklar/bireyler, motivasyonel faktörleri önemseyerek başarısızlıkların üstesinden gelebileceklerini düşünürler (Diener ve Dweck, 1980: 940). Aynı zamanda ustalık hedef yönelimi beraberinde başarısızlıklar karşısında dayanıklılık duruşu sergileyen bireylerde ortaya çıktığı için yeni öğrenmeler ve yeni yeterlilikler edinebilmeye olanak sağlamaktadır.

Başarı hedef yönelimlerinde özellikle çocukluk dönemlerinde yedi yaşına kadar seçilen görevlerin basit olması daha sonraki yaşlarda gerek ebeveynlerin gerekse çocukların kişilik özelliklerinin, genetik ve çevresel faktörlerin baskınlığı ile farklı şekillenmeler oluşmakta ve bu oluşumların dolaylı ya da dolaysız başarı hedef yönelimlerine etkisi olduğu düşünülmektedir (Elliot ve Thrash, 2002: 804-805). Carette, Anseel ve Van Yperen (2011: 500- 501); başarı hedefleri ile bebeklerin doğum sırasının arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Ebeveynlerin ilk çocuklarında tüm ilgi ve yoğun bir gözlem sürecinin var olması beklenen bir durumdur. Örneğin ilk doğan bebeklerinin emekleme sürecinden ilk

adımlarını atma sürecindeki yeterliği bebeğin sadece kendisi esas alındığı için ustalık hedef yönelimi eğilimi gösterdiği varsayılmaktadır. Ancak ikinci çocuk dünyaya geldiğinde bu çocuğun yeterliği ilk doğan bebek referans alınarak değerlendirilecektir. Dolayısıyla ikinci çocukların eğilimi performans hedef yönelimi eğilimi göstermektedir (Carette, Anseel ve Van Yperen, 2011: 502). Bu sebeple birden fazla çocuğa sahip olan ebeveynler çocuklarının başarı durumlarına ya da sosyo-bireysel yaklaşımlara birbirlerinden farklı tepkiler verdiklerini birçok kez dile getirmektedir.

Ustalık hedeflerinde değerlendirme için kullanılan iki temel standart yeterlikten bahsedilmektedir. Bunlardan ilki görev-temelli diğeri ise kişinin kendisini temel alan yeterliktir. Dolayısıyla Elliot, Murayama ve Pekrun (2011: 634); 3x2 Başarı Hedefleri Modelini geliştirmişlerdir. Bu ölçek görev yaklaşım, görev kaçınma, öz yaklaşım, öz kaçınma, diğeri yaklaşım ve diğeri kaçınma olarak 6 tür başarı hedefini içermektedir. Bu hedeflerin klasik başarı hedefleri ile benzer yönleri bulunmaktadır. Görev temelli yeterlikler performans; öz (bireyin kendi) temelli yeterlikler ustalık hedeflerini yansıtmaktadır.

1.2.2. Ustalık- Kaçınma Hedefi

Başarı hedef yönelimlerine en son eklenen ve en az çalışma yapılan ve en az anlaşılan başarı hedeflerinin en pozitif bileşeni ustalık hedefleri ve en negatif bileşeni olarak ortaya çıkan ustalık kaçınma hedefleri bireylerin yetersizlik gösterebileceği durumlardan uzak durmaları (başarısızlık korkusu, başarı ihtiyacı ancak başarılı olmada yetersiz kalma gibi) öncüllerden beslenmektedir (Elliot ve Murayama, 2008: 625; Elliot ve McGregor, 2001: 505).

Başarı hedeflerinin duygular ile ilişkisinin olduğu üzerine yapılan çalışmalar başarı durumlarında ortaya çıkabilecek başarı umudu, başarısızlık korkusu, beklenti, öfke, neşe, endişe gibi kavramlar ile incelenmektedir (Puente-Díaz, 2013: 247-248). Başarı hedefleri ile yapılan araştırmalar bu hedeflerin başarı duygularını nasıl etkilediği üzerine odaklanırken belirtilen bu dört hedeften ustalık-kaçınma hedefi üzerine çok fazla araştırma yapılmadığını göstermiştir (Puente-Díaz, 2013: 246). Başarı hedefleri öncülleri ve sonuçları ile birbirinden ayrılmaktadır ve başarısızlık korkusu (Fear of Failure) hem performans-kaçınma hem de ustalık-kaçınma hedeflerinin öncülleri arasında yer almaktadır (Elliot ve McGregor, 1999: 628).

Ustalık kaçınma hedef yapısında bireyin yetersiz olmaktan kaçınması bu hedeflerin odak noktasını oluşturmaktadır. Bu hedef yönelimindeki bireyler hata yapmamayı, daha önceki performansından daha düşük performans göstermemeyi ve hep ilerlemeyi hedef almaktadır (Elliot ve McGregor, 2001: 502; Elliot ve Harackiewicz, 1994: 969).

Kazak Çetinkalp (2009:111), başarı hedefleri ölçeğinin Türk sporcularda kullanılabilirliğini gösteren çalışmasında ustalık-kaçınma boyutunda bayan katılımcıların puan ortalamalarının erkek katılımcıların puan ortalamalarından yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Baranik, vd., (2013: 57-58); çalışanlar üzerine yapmış oldukları araştırmada ustalık-kaçınma hedeflerinin performans-kaçınma hedeflerinden daha fazla edinildiğini ortaya çıkarmış ve ustalık-kaçınma hedefleri ile iş performansı arasında performans-kaçınma hedeflerine göre daha güçlü olumsuz bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Baranik, vd., (2013: 58); yarı zamanlı ve tam zamanlı çalışanlar ile yaptıkları çalışmada iş yerindeki başarı hedeflerinin iş performansına etkilerini ölçmeyi amaçlamışlar. Sonucunda ise ustalık-kaçınma hedeflerinin iş performansı ile performans-kaçınma hedeflerinden daha güçlü olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ve çalışanların performans-kaçınma hedeflerinden daha çok ustalık-kaçınma hedeflerine sahip olduklarını görmüşlerdir. Bu sonuç ustalık-kaçınma hedeflerinin performans-kaçınma hedeflerinden daha zararlı etkilerinin olduğunu desteklemektedir (Van Yperen, 2003: 1013).

Senko ve Freund (2015: 483) yaşları 18-32 arasında olan genç yetişkinler ile yaşları 65-83 arasında olan daha yaşlı yetişkinlerin yer aldığı çalışmada; genç yetişkinlerin ustalık-kaçınma hedef takibine ulaşmanın ustalık-yaklaşma hedef takibinden daha zor olduğunu, yaşlı yetişkinlerin ise ustalık-kaçınma hedef takibine sahip olmanın ustalık-yaklaşmadan daha kolay olduğunu ortaya koymuşlardır ve her iki yaş grubu takip ettikleri hedef yöneliminden dolayı görevleri yerine getirme konusunda daha az baskı, daha fazla mutluluk ve yeterlik hissettiklerini belirtmişlerdir.

1.2.3. Ustalık - Yaklaşma Hedefi

Ustalık yaklaşma hedefleri verilen veya hedeflenen görevin en iyi şekilde yapılmasını veya bu görevle ilgili daha önceki performansından daha iyisinin

gösterilmesi ile birlikte bireyin sürekli bir öğrenme ve gelişim süreci içerisinde olduğu hedef yönelimlerini kapsamaktadır (Elliot ve McGregor, 2001: 502; Elliot ve Harackiewicz, 1994: 969). Belenky ve Nokes-Malach (2012: 399- 400); yaptıkları çalışmada ustalık-yaklaşma hedeflerine sahip olan bireylerin değişik buluşlar yapmayı sevindiklerini belirtmektedir.

Ustalık- Yaklaşma hedefleri bir işte usta olma çabası ve bireyin kendi zihninde var olan yeterliliğe ulaşmayı vurgulamaktadır (Conroy, Elliot ve Hofer, 2003: 457). Tam aksine ustalık-kaçınma hedefleri ise bir işte mutlak ve bireyin kendi zihninde var olan yetersizlikten kaçınma yönelimlerini belirtmektedir (Conroy, Elliot ve Hofer, 2003: 457). Ustalık- yaklaşma hedefleri yeterlilik yönelimli durumlarda içsel ve özerk olarak var sayıldığı için öz-belirlemenin (Self-Determination) ustalık yaklaşma hedeflerinin olumlu bir ön göstergesi olduğu ileri sürülmektedir (Elliot ve Church, 1997: 220).

Genel olarak en ideal yeterlik göstergesi olarak ustalık-yaklaşma hedeflerine sahip olmak öne sürülmekte ve ustalık-yaklaşma hedeflerine sahip bireylerin yüksek başarı ihtiyacına sahip olduğu ifade edilmektedir (Pintrich, 2000: 101; Elliot ve Church, 1997: 230). Van Yperen, Blaga ve Postmes (2014: 6); iş, eğitim ve spor alanlarındaki başarı durumlarını inceledikleri çalışmalarında ustalık-yaklaşma ile performans elde etme arasındaki ilişkinin eğitim ve spor alanlarına göre en yüksek iş hayatındaki başarı durumlarında ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla başarı çalışanların performansını etkileyen önemli faktörlerin temelini oluşturmaktadır. Özellikle ustalık-yaklaşma hedeflerine sahip bireyler çalıştıkları örgütlerin üst düzey yöneticileri ile oldukça büyük oranda etkileşim ve iletişim halindedir ve sahip oldukları yeterlikleri daha iyi yeterliklere ve tecrübeye sahip bu üst düzey yöneticilerden öğrenme çabası içine girme isteği taşımaktadırlar. Ancak performans başarı hedeflerini takip eden çalışanlar mümkün olduğunca üst düzey yöneticiler ile daha az etkileşim ve iletişim içerisinde olma eğilimine sahiptirler (Janssen ve Van Yperen, 2004: 372).

1.2.4. Performans Hedefleri

Başarı hedefleri ilk olarak ustalık ve performans olarak ayrıldığında her ikisi de başarıya yaklaşma, pozitif sonuçlar elde etme, yeterliğini geliştirme veya kanıtlama düşüncesini paylaşmıştır (Elliot, 1999: 170). Performans hedefleri; bireylerin

yeterliliklerini sergilemesini ifade eden ve karşılaştırmaya açık bir hedef yönelimidir (Elliot, 1999: 169).

Birey başarılı olduğu sürece performans hedef yönelimini takip etme eğilimi göstermektedir (Elliot ve Church, 1997: 218; Elliot ve McGregor, 2001: 502). Bu hedef yönelimine sahip bireyler; diğer bireyler tarafından değerlendirilmeyi/yargılanmayı ve her zaman başka bireylere kendi performanslarını, yeterliklerini göstermenin başarı getireceğini bir başka ifade ile çok az çaba ile başarı elde etmeye odaklanmaktadır (Ames ve Archer, 1988: 260). Dolayısıyla bireyler performansları ile ilgili beğendikleri değerlendirmelere yaklaşırken, hoşnut olmadıkları değerlendirmelerden kaçınmaktadır bu sebeple garanti başarı elde edebilecekleri, fazla sabır ve çaba gerektirmeyen kolay görevlere yönelmektedir (Eppler ve Harju, 1997: 558). Genel olarak Dweck modelinden yola çıkılarak performans hedef yönelimleri performans kaçınma ve performans yaklaşma olarak sınıflandırılmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001: 502).

Başarı hedeflerinin arasındaki fark yeterliğe göre tanımlanmaktadır ve bu yeterlik başarı elde etmeye doğru olumlu bir olasılığa doğru değer kazanıyorsa bu yönelim yaklaşma olarak; başarısızlık gibi olumsuz bir olasılıktan kaçınmaya/uzak durmaya doğru değer kazanıyorsa kaçınma olarak ayrılmaktadır (Elliot, McGregor ve Gable, 1999: 549; Elliot ve McGregor, 2001: 502).

Tablo 2. 2x2 Başarı Hedefleri

(Pozitif –Başarıya Yaklaşma) Uсталık-Yaklaşma	(Pozitif- Başarıya Yaklaşma) Performans-Yaklaşma
(Negatif- Başarısızlıktan Kaçınma) Uсталık- Kaçınma	(Negatif- Başarısızlıktan Kaçınma) Performans-Kaçınma

Kaynak: (Elliot ve McGregor, 2001: 502)

Başarı hedef literatüründe de daha önce belirtildiği üzere ebeveynlerin küçük yaşta çocuklarını yönlendirmelerinin ve buna ek olarak genetik faktörlerin de başarı hedef yöneliminde etkisi olduğu tespit edilmiştir (Murayama, Elliot ve Yamagata, 2011: 240). Performans-yaklaşma ve performans kaçınma hedeflerinin farklı biyolojik temelli sosyal-bilişsel kaynaklardan beslendikleri öngörülmektedir ve bu yaklaşma ve kaçınma

arasındaki ayrımı gösteren örneği ise diyet yapan bir bireyin lezzetli bir pizza dilimi gördüğünde biyolojik olarak yeme isteğinin oluşması ancak kilo verme hedefinin olduğu düşüncesinin baskın gelerek bu hareketinden kaçınması şeklinde ifade edilmektedir (Elliot ve Thrash, 2002: 805).

1.2.5. Performans -Kaçınma Hedefi

Performans kaçınma hedefleri, yeterliliklerin değerlendirilme aşamasında bireylerin olumsuz yargılar elde edeceğini düşünüp yeni performans gösterebileceği hedeflerden kaçınması şeklinde ifade edilen bir hedef yönelimidir (Elliot ve Church, 1997: 218; Elliot ve McGregor, 2001: 502). Performans-yaklaşma hedeflerinde standart olarak kabul edilen norm davranış olduğu için bu başarı hedef yönelimine sahip bireyler başkalarına karşı yetersiz olma/görünme durumlarından kaçınma isteği taşımaktadır (Elliot ve McGregor, 2001: 505). Aynı zamanda performans-yaklaşma hedeflerine sahip bireyler yetenekli görünmeyi amaçlarken; performans-kaçınma hedeflerine sahip bireyler yeteneksiz görünmeye sebep olacak durumlardan kaçınma eğilimi göstermektedir (Elliot, 1999: 169).

Performans-kaçınma başarı hedef yönelimine sahip bireyler zor görevler karşısında kolaylıkla vazgeçebilmekte ve yeni yetiler, yeni öğretiler kazanma fırsatlarını kaybetmektedirler (Eppler ve Harju, 1997: 559). Kısa süreli başarı kazanımları, başarısızlık korkusu, başarı ihtiyacının düşük olması bu hedef türünde sürekli olarak olumsuz olasılıklara yoğunlaşma sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Elliot ve Church, 1997: 219). Başarı söz konusu olduğu için öğrencilerin sınav performansı ve performans-kaçınma hedeflerini inceledikleri zaman endişe, başarısızlık korkusu gibi değişkenler düşük sınav performansına sebep olduğu için performans-kaçınma hedefleri ile sınav performansı arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır (Elliot, McGregor ve Gable, 1999: 560). Başarı hedef yönelimleri öğrencilerin, eğitimcilerin, çalışanların, sporcuların ve diğer tüm meslek kollarındaki bireylerin davranışlarını ve dolayısıyla motivasyon kaynaklarını yönlendirmektedir. Örgütler çalışanlarının başarı hedef yönelimlerini tespit ederlerse örneğin performans-kaçınma hedef yönelimine sahip bir çalışan diğer meslektaşlarının gözünde yetersiz görünmemek için yardım istemekten kaçınmaktadır (VandeWalle ve Cummings, 1997: 392).

Bu sebeple müdürler/yöneticiler bu hedef yönelimine sahip bireylerin öğrenmelerini desteklemek için yapılan hataları cezalandırmaktan kaçınmayı ve genel olarak performans hedeflerine sahip bireylerin rekabetçi yapısını ortaya koyabileceği takım çalışmaları düzenlemeyi ayrıca bu bireyleri diğer bireyler ile kıyaslama içerisine gireceği ortamlar yerine bireyin kendisine odaklanılan yaklaşımları izlemeyi göz önünde bulundurabilir (Baranik, vd., 2013: 47).

Shim, Ryan ve Cassady (2012: 160), bir devlet üniversitesindeki öğrencilerin birinci sınıfa başladıkları zamanda ve çeşitli aralıklarla yürüttükleri çalışmada ustalık hedef yönelimine sahip öğrencilerin yüksek özgüven ile ilişkisi olduğunu, performans-kaçınma hedef yönelimine sahip öğrencilerin ise düşük özgüven ile ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla özellikle sınıflar oluşturulurken öğrencilerin öğrenme isteklerinin körelmemesi için eğitimciler başarı hedefleri yönünden heterojen sınıflar oluşturmaya özen gösterebilir buna ek olarak bireysel ödevler ya da görevler yerine küçük gruplar halinde çalışmalarını yönlendirebilir böylelikle bireyler bir kıyaslama içerisine girmeden gruplar arasındaki ilerlemeler ölçülebilir (Bong, Woo ve Shin, 2013: 485).

1.2.6. Performans- Yaklaşma Hedefi

Önceki araştırmalarda yaklaşma ve kaçınma hedefleri arasındaki fark tam olarak ortaya koyulmadığı için performans- yaklaşma hedefleri hakkındaki literatür araştırması biraz zorlaşmaktadır (Harackiewicz, vd., 2002: 639). Performans- yaklaşma hedef yönelimi ancak yüksek yeterlik algısına ve olumlu yargılar elde edilebileceği düşünülen başarı oluşumlarında ortaya çıkmakta ve uyum sağlanabilir (adaptive) olmaktadır (Elliot ve Church, 1997: 218; Elliot ve McGregor, 2001: 502). Uyum sağlanabilir olan öğrenme davranışları çaba gösterme, sabır ve sınav performansında başarı gösterme gibi yaklaşımlar ile ortaya çıkabilmektedir (Elliot, McGregor ve Gable, 1999: 549). Ustalık hedeflerinin tersine performans- yaklaşma hedefleri ezberleme, ezbere dayalı öğrenme, yardım istemeden ve zorlu görevlerden kaçınma gibi yüzeysel öğrenme stratejileri içermektedir (Elliot, McGregor ve Gable, 1999: 549).

Aynı zamanda performans-yaklaşma hedeflerinin tanımı ile de doğru orantılı bir açıklama da bu hedef türünde sosyal kıyaslama (social comparison) çok önemli bir bileşendir (Dweck, 1986: 1042). Bazı teorisyenler çoklu hedef takibinin öneminden söz

ederken; bireyler çoklu hedefe sahip oldukları zaman ustalık hedefleri performans hedefleri gibi tanımlanabilmektedir bir başka deyişle bir konuda diğerlerinden daha fazla usta olmak isteği hem usta olmak hem de diğerlerinden daha iyi olmak isteğini belirtebilmektedir (Darnon, vd., 2010: 220).

Bir başka örnek yine eğitim ortamlarından verilebilir öğrenciler okuma parçalarını okurken ustalık hedefi takip ederken; sınavlara hazırlanırken performans-yaklaşma hedefi takip edebilir. Sonuç olarak her iki hedef takibine sahip bireyler en yüksek performans seviyesine sahip olabilmektedir (Harackiewicz, vd., 2002: 640).

Tanaka, Okuno ve Yamauchi (2013: 461- 462); başarı hedeflerinin iş yerlerinde/iş hayatında (çaba gösterme, içsel ilgi/çalışma isteği) gibi motivasyonel kavramlar üzerine etkisini araştırdıkları ve yeni işe başlamış Japon polis memurları ile uzun süreli yürüttükleri çalışmada klasik başarı hedef yönelimlerinde var olan ustalık-yaklaşma hedeflerinin üstünlüğünün aksine performans-yaklaşma hedefine sahip polis memurlarının çaba gösterme, içsel iş motivasyonu gibi özelliklerinde artış gözlemlenirken, performans-kaçınma hedefine sahip polis memurlarının aynı özelliklerinde düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

Başarı hedefleri genel olarak bireylerin sahip olduğu/takip ettiği bireysel veya toplumsal hedeflerin bireylerin yaşamlarına yön veren davranışlarda bulunmalarındaki nedenleri ortaya çıkarmaktadır. Bu davranışların hangi motivasyon kaynağından beslendiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Yapılan çalışmalar en ideal motivasyonu sağlayan başarı hedef yönelimini bulmaya odaklanmaktadır ve eğitim, iş, spor veya diğer farklı disiplinlerde bu hedeflere göre ortamlar oluşturmak hem en ideal motivasyonun elde edilmesinde hem de bireylerin performanslarını tam anlamıyla ortaya çıkarabilecek yaklaşımların desteklenmesinde kullanılabilir. Bundan dolayı eğitimciler (öğretmenler, akademisyenler), eğitim psikologları ve araştırmacılar özellikle sınıf ortamlarında öğrencilerin uyumlu motivasyonel davranışlar sergilemesini sağlamak ve öğrenme stratejilerini geliştirmeleri için başarı hedeflerini belirlemek istemektedir (Matos, Lens ve Vansteenkiste, 2007: 51).

İKİNCİ BÖLÜM

MOTİVASYON KAYNAKLARI

2.1. MOTİVASYON KAYNAKLARINA DAİR KAVRAMSAL/KURAMSAL ÇERÇEVE

Bireylerin nasıl motive oldukları, motivasyon kaynaklarının hangi temele dayanarak onları harekete geçireceğine dair farklı motivasyon teorileri bulunmaktadır. Motivasyon, bireylerin hedeflerine ulaşmak için beklentilerinin ve ihtiyaçlarının yönlendirmesi ile şekillenmektedir. Bu bağlamda motivasyon, bireylerin kendi arzu ve istekleri ile davranmaları ve bu doğrultuda çaba göstermeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Koçel, 2015: 729- 730). Dolayısıyla motivasyon ve hedef kavramları birbiri ile içiçe kavramlar olarak düşünülebilir.

Amerikan psikoloji alanında motivasyon konusundaki çalışmaların önemi farklı dönemlerde artma veya azalma göstermektedir. Motivasyon alanındaki bu değişiklikler 1930'lu ve 1940'lı yıllarda güdü temelli öğrenme yaklaşımlarının meydana gelmesi ile son derece önem kazanmış; 1950'li ve 1960'lı yıllarda öğrenmenin temelinde bilişsel süreçlerin yer alması ile güdü temelli motivasyon kaynakları fikirlerinin eski önemini yitirmiş olduğu görülmektedir (Kanfer, 1990: 76). Bilişsel olarak bireylerin davranışlarının incelenmesi; ana dil edinim sürecinden başlayarak hayat boyu bireylerin kapasitelerini davranışlarının ortaya çıkardığı varsayımına kadar devam etmektedir (Weiner, 1986: 6). Aynı zamanda motivasyon; endüstriyel ve örgütsel psikolojinin de önemli bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. Özellikle çalışanların motivasyonunun sağlanması ve bu motivasyon kaynaklarının belirlenmesi konusu yönetim alanında oldukça önem taşımaktadır. Bilişsel süreçlerde göze çarpan teorisyenlerden Locke (1996: 118); 1960'ların başında bireylerin motivasyonunu anlamak için hedef belirleme yaklaşımı üzerine öngörülerde bulunmaya başlamıştır.

Locke (1968: 157- 158)'a göre; belirgin ve zorluk derecesi yüksek hedeflerin belirlenmesi çalışanların motivasyonunu arttıracak dolayısıyla örgütlerin performansları da artacaktır. Hedef belirleme teorisinin motivasyon alanında tanımlanması ile birlikte motivasyon çalışmaları daha da önem kazanmaya ve araştırmaların sayısı artmaya

başlamaktadır (Kanfer, Johnson ve Frese, 2017: 338). Motivasyonun önemli kaynaklarından biri olan hedeflerin, insanların davranışlarını düzenleyici, çaba gerektiren yapılar olduğu göz önüne alınırsa her bireyin farklı hedef zorluk dereceleri ve farklı hedef yönelimleri mevcuttur. Bazı bireyler belirledikleri zor hedefler ile öz denetimlerini sağlarken bazıları hedeflerin zorluğu karşısında zor hedeflerden vazgeçme eğilimi göstermektedir (Koch ve Nafziger, 2008: 2). Motivasyon çalışmalarında bilişsel dönemin başlaması ile birçok araştırma zihinsel süreçlerin önemini içeren çeşitli teorileri bu alana kazandırmıştır. Özellikle örnekleme öğrencilerden oluşan çalışmalarda göze çarpan bir konu da bilişsel yeterlik ile beraber sosyal yeterlik davranışlarının gözlenmesidir. Sosyal yeterlik kavramı geçmiş çalışmalarda özünde bağlama ihtiyacı, adaptasyon, etkileşim gibi birçok kavramla bağdaşmaktadır. Birçok ebeveyn çocuklarının akademik başarılarına odaklanırken çocukların okula gitme isteksizliğini ve öğrenme motivasyonlarını ihmal edebilmektedir. Bu bağlamda sosyal yeterlik kavramı; bireylerin hedeflerine ulaşmak için diğer bireyler ile sosyal etkileşim kurabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Magelinskaite, Kepalaite ve Legkauskas, 2014: 2936). Sosyal yeterlik düzeyi yüksek ilkökul çocuklarının; yüksek öğrenme motivasyonuna aynı zamanda da düşük okul kaygısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yüksek okul kaygısına sahip çocuklarda ise düşük öğrenme motivasyonu olduğu sonucuna varılmıştır (Magelinskaite, Kepalaite ve Legkauskas, 2014: 2939). Kollektivist toplumlardan biri olan Endonezya'da üniversite öğrencileri ile yapılan diğer bir çalışmada ise benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; diğer öğrenciler ile sosyal ilişkiler kurma ve akademik başarı arasında oldukça yüksek bir ilişki mevcuttur. Bununla birlikte güçlü sosyal ilişkilere sahip olan öğrenciler üniversiteye karşı da psikolojik aidiyet duygusu taşımaktadır (Ariani, 2017: 80).

Geçmişte, günümüze oranla daha az olan ve gitgide daha da artan, örgütlerin rekabet koşulları göz önüne alındığında bireylerin kendilerine özgü motivasyon kaynaklarını tespit edip, bu yönde harekete geçip örgüt hedeflerine katkıda bulunmaları beklenir. Ancak bu sırada yöneticilerin çalışanlarının en doğru motivasyon kaynağını empati/ katı empati¹ yaparak tespit etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla katı empati ile

¹Liderlerin/yöneticilerin çalışanlarının sahip olduğu yeterlikleri en iyi şekilde ortaya çıkarmak için çalışanlarına gösterdikleri yoğun vizyon içeren ilgidir. Bu ilgi liderlerin/yöneticilerin çalışanlarına istediklerini değil, başarılarını ortaya çıkarmak için ihtiyacı olanı vererek gösterilmektedir (Goffee ve Jones, 2000: 6).

hedef belirleme teorisi birbirleriyle uyuşan kavramlar olarak algılanabilir. Yöneticiler çalışanlarının performanslarının en üst düzeyde ortaya çıkabilmesini sağlamak amacıyla onları belirli hedefleri elde etmeye yönlendirebilir. İnsanların belirli davranışları neden gerçekleştirdiğini anlamak ve açıklamak çeşitli psikoloanalitik teorisyenlerin, bilişsel, sosyal ve hümanist psikologların çalışma alanlarını oluşturmaktadır. Özellikle hümanist psikologlar bu davranışların açıklamasını yapmaya çalışırken bireyi bütünsel olarak içsel dürtüleri ile birlikte incelemektedir (Deci, 1975: 3). McClelland (1965: 322); güdülerini, duyuşsal olarak bireyin kendisinin içsel olarak güç veya önem sırasına göre birbiri ile uyumluluğu olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon kaynağı tespit edilen ve karşılanan örgüt çalışanının zaman içerisinde bu kaynaklar bağlamında çeşitli ihtiyaçları olacaktır. Maslow (1954: 24)'un ifadesine göre önemli ve baskın ihtiyaçların karşılanması durumunda bir başka önemli ve baskın ihtiyaç ortaya çıkacaktır. Motivasyon genel olarak bireyin tüm hedeflere ulaşmadaki çabası olarak belirtilirken, Robbins (1997: 168), motivasyon kavramını örgütsel hedeflere ulaşma doğrultusunda en yüksek düzeyde çaba gösterme istekliliği olarak ifade etmiştir. Bu yüksek düzeyde çabanın karşılığı olarak elde edilen örgütsel hedef bireyin motivasyonunu da arttıracaktır. Örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlenmesi ve giderilmesi motivasyonun sağlanmasındaki en önemli adımdır. Bu adımın gerçekleştirilmemesi durumunda birey ne kendisi ne de örgütü için beklenen davranışları gösteremeyecektir (Keser, 2009: 91).

Simpson (2001: 9-10)'a göre; motivasyonu yüksek çalışanlarda başarılı sonuçlar, yüksek performans, isteklilik, sorumluluk alma gibi durumlar görülürken, motivasyonu düşük çalışanlarda işe karşı ilgisizlik, devamsızlık, problemlerin çözümünün zorluğunun abartılması, şikayetler ve değişime karşı bir direnme görülmektedir. Ryan ve Deci (2000: 54), bireylerin motive olma durumlarını belirli davranışları gerçekleştirmek amacı ile harekete geçmek şeklinde ifade etmektedir. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse bireylerin davranışlarının beslendiği ve onların iş yapmalarını sağlayacak unsurların en önemli anahtarının motivasyon ihtiyacını/kaynağını bilmek olduğu unutulmamalıdır. Murray (1938: 124); ihtiyaç kavramını bireyin davranışlarını istenmeyen durumlara karşı motive eden davranış yapıları olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamaları yaparken bireylerin sahip oldukları 40 tane ihtiyaçtan söz etmektedir. Fiziksel ve zihinsel ihtiyaçları içeren listeye ek olarak Murray bireylerin isteklerinin

farkında olduklarını ancak ihtiyaçlarının farkında olmadıklarını öne sürmüştür bu bağlamda bireylerin isteklerinin yüzeyselliği ile gerçek ihtiyaçlarının karşılanması sonucunda elde edecekleri yoğun doyumun arasındaki fark konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiğine inanmaktadır (Miller, 2005: 7).

Bireylerin ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçların karşılanması sonucu onları harekete geçiren motivasyon kaynağını tespit etme birçok kez motivasyon teorileri üzerine araştırmalarını sürdüren teorisyenlerin ilgi alanını oluşturmaya devam etmektedir. Ancak bireylerin ihtiyaçlarını/motivasyon kaynaklarını belirlemenin önemini ortaya koyarken göz ardı edilen bir konu tespit edilen kaynakların sonuçlarının etkili bir şekilde değerlendirilememesidir. Örneğin diğer insanlar ile iletişim kurma konusunda yetersizlik yaşayan bir bireyin içine kapanıklığı tespit edilirken önemli bir adım atılmıştır ancak bunun giderilmesi için çözüm/tedavi süreçlerine başlanmamış, psikolojik bir yol haritası belirlenmemiş ise bu değerlendirme/tespit yetersiz kalabilmektedir (Miller, 2005: 62).

Motivasyon kavramının yapısal olarak birden çok bileşenin olması bireylerin hem farklı motivasyon seviyelerine (az/çok-düşük/yüksek) hem de farklı motivasyon yönelimlerine/türlerine sahip olması anlamına gelmektedir. Motivasyon yönelimleri bireylerin tutumlarının, davranışlarının ve hedeflerinin dolaylı olarak da değerlerinin nasıl oluştuğunu ortaya koymaya çalışmaktadır (Ryan ve Deci, 2000: 54). Öz Belirleme Teorisine göre motivasyon teorilerinin en temel ayrımı içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak yapılmaktadır (Deci ve Ryan, 1985: 8). İçsel olarak motive olmak bireylerin kendi ilgileri doğrultusunda dışarıdan ayrı bir ödül yada yönlendirme olmadan davranışlarını belirlemesi anlamına gelmektedir. Dışsal motivasyon gereksinimi olan bireyler ise mutlaka teşvik ve destekleyici diğer motivasyonel çoğunlukla maddi kaynaklar ile motive olmaktadır (Ryan ve Deci, 2000: 56- 60). İçsel motivasyonu yüksek bireyler temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada daha fazla tatmin sağlamaktadır (Ryan ve Deci, 2000: 56). Dışsal motivasyonu yüksek bireylerin sosyal ilişkilerindeki kıyaslamalarından dolayı psikolojik ihtiyaçlarını beslemekte zorlanır ve çoğu zaman stres faktörünü hayatlarında hissederler (Vansteenkiste, vd., 2004: 756). İçsel motivasyon ile hedef belirleme teorisi arasındaki ilişkiyi gösteren bir çalışmada bireylerin hedeflerini elde etmede hedef belirlemenin son derece etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda dışsal motive ediciler olmadan sadece yaptıkları işlerde

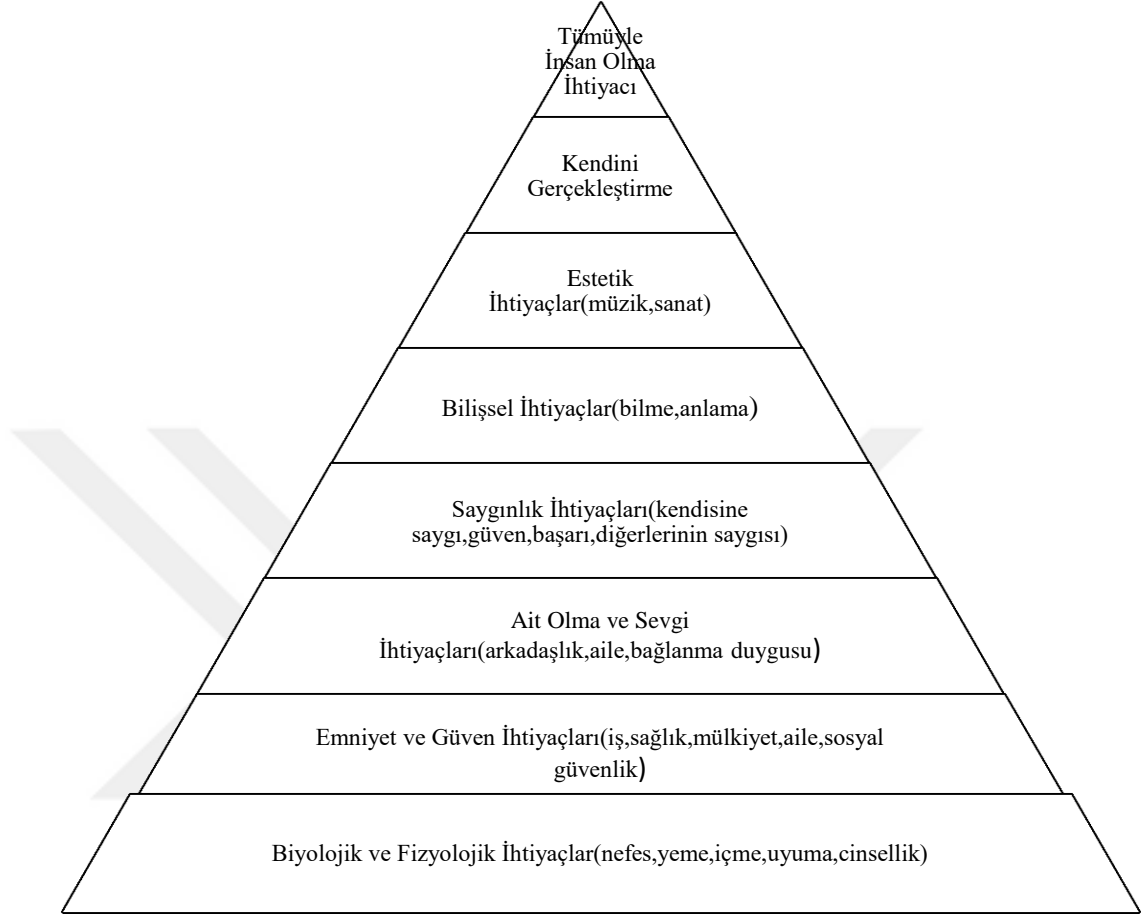
başarı kazanma hissinden dolayı iş tatmini elde ettikleri sonucuna varılmıştır (Gómez-Miñambres, 2012: 1234).

2.1.1. Maslow 8 Düzey İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow (1987: 19-20) bireyi bir bütün olarak değerlendirmenin önemini savunmaktadır. Örneğin, fizyolojik bir ihtiyaç olan “açlık” bireyin bütünü etkilemektedir. Birey aç iken duyguları, düşünceleri ve yapması gereken diğer işlere olan odaklanması değişimler göstermektedir. Bir başka deyişle motivasyon, bireylerin anlık ihtiyaçlarının neler olduğundan etkilenir (Keser ve Güler, 2016: 190).

Güdülenme teorisi alanının kurucularından olan Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak bilinen 5 düzey ihtiyaca ek olarak aşağıda belirtilen diğer düzeyleri de eklemiştir.

MASLOW'UN İHTİYAÇLAR HİYERARŞİSİ



Kaynak: (Maslow, 1970: 35- 51)

Şekil 6. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Fizyolojik İhtiyaçlar: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağında yer alan ve bireylerin hayatlarını sürdürebilmek için önceliklerini sıraladıklarında ilk hissettikleri nefes alma, yemek yeme, su içme, uyuma, cinsellik gibi ihtiyaçların tümüdür (Maslow: 1970, 35; Maslow: 1943, 370- 375). Birey bu belirtilen ihtiyaç/gereksinimlerinin karşılanması durumunda diğer gereksinimlerine odaklanabilecektir.

Güvenlik İhtiyaçları: Bireyler fiziksel ve ruhsal tehditler karşısında kendilerini güvende hissetmek ister böylelikle kendisini tehdit ve baskı altında hisseden her birey öncelikle güvende olma ihtiyacı hisseder. Ayrıca güvenlik ihtiyacı bireylerin öğrendiği ilk ihtiyaç türü olarak ifade edilir (Eroğlu, 1998: 43).

Sosyal İhtiyaçlar: Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılayan bireyler hissettiklerini paylaşma, kişiliklerini diğer bireyler ile etkileşim içinde olarak ortaya koyma gereksinimi duyarlar (Özkalp, 1983: 136).

Saygınlık İhtiyacı: Birey sosyal ihtiyaçlarını giderdikten örneğin içinde bulunduğu sosyal çevre (iş arkadaşları/ aile / komşular) tarafından kabul görüp, yokluğu anlam kazandığı zaman diğer bir gereksinimi belirir. Bu da bireyin bu sosyal çevre tarafından oldukça saygın görünmesi ve böyle kabullenilmesidir (Keser ve Güler, 2016: 190).

Kendini Bilme/Tanıma İhtiyacı: Maslow (1970: 48), bireylerin özellikle çocuklukta merak etme, keşfetme ve çevresini anlama ihtiyacının ortaya çıktığını vurgulamıştır. Ebeveynlerin çocuklarına merak etmeyi öğretmediklerini aksine bu güdünün kendiliğinden meydana geldiğini ifade etmiştir. Böylelikle birey içinde var olan bu öğrenme isteği ile okur, araştırır ve öğrenir (Keser ve Güler, 2016: 190).

Estetik İhtiyacı: Bu ihtiyaç her bireyde aynı oranda azalıp çoğalmamaktadır. Maslow (1970: 51), yaptığı klinik çalışmalarda bazı bireylerin diğerlerinden çok daha fazla estetik/güzel, simetrik, sanatsal olgulara ve ortamlara ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda estetik ihtiyaçları giderilen bireyler çevrelerindeki olumsuz, kötü ve çirkin olaylardan uzaklaşmaktadır (Keser ve Güler, 2016: 190).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Kendini Gerçekleştirmiş insanlar kendilerinin tüm potansiyelini keşfetmiş ve bütünüyle insan olmuşlardır. Bu insanların kişiliği sağlıklı, dengeli bir bütün haline gelmiş ve çevresindeki diğer insanlar ile barışçıl bir yaşam sürme yönelimindedir (Wong, 2016: 317- 318). Maslow (1943: 383), bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine örnek olarak verdiği ifadesinde; bir müzisyenin müzik yapması, bir ressamın resim yapması, bir şairin şiir yazması ile kendisini gerçekleştirmiş olduğunu ileri sürmüştür.

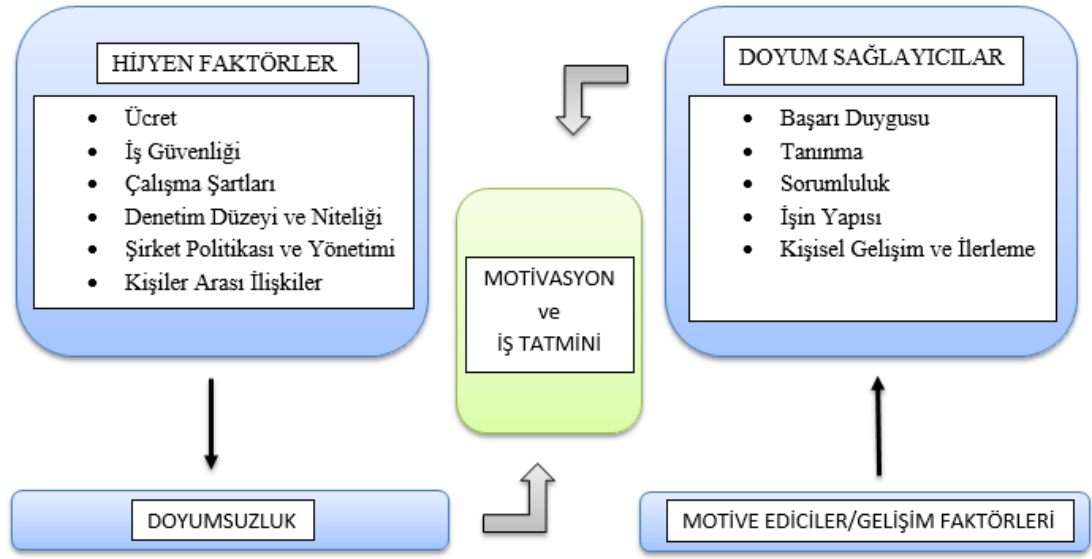
Transandans İhtiyacı: Frankl (1966: 97); bu ihtiyacı tanımlamadan önce insan olgusunun diğer tüm insanlar ile birlikte gerçekleştirmeyi hedeflediği ve tüm dünyaya açık bir birey olduğu tanımını yapmıştır. Bir başka ifade ile Maslow (1971: 269), transandans ihtiyacı bireyin; tüm insanlık, doğa ve dünya için en yüksek ve en kapsamlı/bütüncül bilinç düzeyi olarak ifade etmiştir. Bir başka deyişle bu ihtiyaç tüm basamakların en üstünde yer aldığı için ulaşılmaması zor bir noktadadır çünkü bu aşamada

birey başkalarının kendini gerçekleştirmelerini başarmalarına yardımcı olma ihtiyacı içerisinde (Keser ve Güler, 2016: 192).

2.1.2. Herzberg Hijyen/Motivasyon Faktörleri Teorisi

Motivasyon kelimesinin tanımlarından biri de; bireyin ihtiyaçlarının karşılanması, var olan bir eksikliğin yerine konmasını ifade eden bir başlama ve tamamlanma sürecidir (Keser, 2006: 4). Bu süreçte kapsam teorilerinin öncü isimlerinden olan Maslow'un öne sürdüğü ihtiyaçlar hiyerarşisine ek olarak Herzberg (1987: 9)'in de en çok cevap aradığı soruların en başında çalışanların (bireylerin) iş tatmini/tatminsizliğine neyin/nelerin sebep olduğu gelmiştir. Bu bağlamda iş tatmini (job satisfaction) ile iş tatminsizliği (job dissatisfaction) duygularının birbiri ile karşıt anlamı olmadığını savunmuştur. Her bir hissin de bireylerde farklı iki temel ihtiyaç/gereksinimden kaynaklandığını vurgulamak için bu gereksinimleri hijyen ve motivasyonel faktörler olarak kategorize etmiştir. Herzberg bireylerin sahip oldukları işlerinden ne istedikleri sorusunu araştırmaya yönelerek işe başlamıştır (Robbins ve Judge: 2012: 98).

Herzberg (1959: 44-46)'in motivasyonel (motive edici) faktörleri; tanınma, başarı, gelişme olanağı, işin kendisi ve sorumluluk unsurlarından oluşmakta iken hijyen faktörleri; şirketin politikası ve yönetimi, teknik kontrol, kişilerarası ilişkiler, çalışma koşulları, ücret, mesai arkadaşları ile ilişkiler, özel yaşam, astarla olan ilişkiler, statü, iş güvenliği unsurlarından oluşmaktadır (Herzberg, 1987: 8). Hijyen faktörleri Maslow'un düşük seviyedeki ihtiyaçları, motivasyon faktörleri ise yüksek seviyeli ihtiyaçları ile genel olarak ilişkilidir. Çalışanların örgüt için ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını sağlama başka bir ifade ile çalışanlardan yüksek verimlilik elde etmenin yolu yöneticilerin motivasyon (motive ediciler) veya gelişim sağlayıcı faktörlere önem vermesi ile mümkün olabilecektir. Dolayısıyla iş yerinde çalışanlara adil davranışlar gösterme, huzuru sağlama, iş kalitesini artırma ve sonucunda iş tatmini sağlama anlamına gelmektedir (Mullins, 2010: 265).



Kaynak:(Mullins, 2010: 266)

Şekil 7. Herzberg'in İki Faktör Kuramı

2.1.3. Hedef Belirleme Teorisi

Psikoloji teorilerinin amacı bireylerin davranışlarını ön görebilme, açıklayabilme ve etkilerini ortaya koyabilmeyi sağlamaktır (Latham, 2016: 85). Hedef belirleme teorisi Ryan (1970: 150) 'ın ortaya koyduğu "bilinçli hedeflerin davranış üzerine etkisi" önermesini desteklemektedir (Locke ve Latham, 2002: 705). Motivasyon alanında süreç teorileri arasında yer alan hedef belirleme teorisinin motivasyon oluşumları için son derece önemli ve birçok deneysel çalışma ile kanıtlanan sağlam temelli aynı zamanda diğer teorileri de birbirine bağlayıcı bir yöne sahip olduğu gerçeği kuramın öncüsü Locke (1968: 157) tarafından öne sürülmektedir.

Motivasyon örgütlerin zaman, para ve diğer kaynaklarını kullanarak çalışanlarının yeterliklerini arttırmak için bütüncül bir çalışma sürecini kapsamaktadır. Ancak bütün bu kaynaklar karşısında çalışanların yeni öğretileri, yeni bilgileri uygulamamaları ve etkileşim içerisine girmek istememeleri ise kaynakların boşa harcanmasına sebep olmaktadır. Örneğin alanındaki bilgi düzeyi oldukça yüksek olan bir profesörün bu bilgileri paylaşma, eğitim ortamlarında öğrenciler üzerinde hatırlanabilecek anlamlı bilgiler oluşturmak için iletişime geçme motivasyonu olmayabilir (Latham, 2007: 3- 4).

Hedef belirleme teorisinin çalışmaları genelde öğrenci örneklemelerinden oluşmasından ve çalışanların davranışlarını doğal çalışma ortamında araştırmadığından dolayı eleştiri almaktadır (Heneman ve Schwab, 1972: 8). Bu eleştiri üzerine hedef belirleme teorisinin genellenebilir olduğunu göstermek amacıyla Latham ve Kinne (1974: 189) bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada örneklem olarak orman işçileri seçilmiştir. Örnekleme yer alan çalışanların bir kısmına bir günlük hedef belirleme eğitim programı uygulanmıştır. Hedef belirlemenin önemini içeren bu çalışmada eğitime tâbi olmayan grubun üretkenliğinde bir artış gözlemlenemez iken hedef belirleme programlarına katılan grubun çalışma temposu ve motivasyonunun artmış olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile Locke (1968: 157)'un teorisini desteklenmiştir.

Ronan, Latham ve Kinne (1973: 302); hedef belirlemenin çalışan motivasyonunu arttırdığına yönelik yapılan diğer bir araştırmasında; çalışanların hedef belirleme ile üretkenliklerinin arttığını ve işverenler tarafından denetlenme, dönüt alma gibi değişkenler ile sağlandığını ortaya koymuştur. Başka bir ifade ile denetim, dönüt ve bilişsel destek sağlanmadan hedef belirlemenin çalışma performansına bir etkisi bulunmadığı ifade edilmektedir.

Hedef belirleme teorisi ile temel vurgulanması gereken hedeflerin belirgin/net ve yüksek standartlara sahip olmasıdır. Çünkü elinden gelenin en iyisini yap türü bir hedef belirleme sonuçsuz kalacaktır ve hedefin zorluğu ne kadar yüksek ise elde edilecek performansta o kadar yüksek olacaktır (Locke ve Bryan, 1966: 286). Sheldon ve Elliot (1999: 482- 484)'a göre; hedefler güdüler tarafından yönlendirilmektedir. Bu öngörüsünü desteklemek için öz belirleme kuramını temel alarak öz-uyumluluk (self-concordance) modelini geliştirmiştir. Modelin yapısındaki hedef güdülerini özerk (autonomous) veya kontrollü güdüler olarak ikiye ayırmıştır.

Özerk güdülerde bireyler kendi kişisel ilgilerine, zevklerine göre hedeflerini belirler ve bu güdüler daha çok çaba içerir. Aynı zamanda bu bireysel uyumluluk hedeflere bağlılığı artırır öte yandan kontrollü güdüler bir başkasının veya toplumun zorlaması ile içsel ya da dışsal normlara uyum endişesinden dolayı sosyal takdir kazanmayı içerir ve kolaylıkla vazgeçilebilen hedef yapılarını ifade etmektedir. Bu çalışmada hedefleri elde etmede “çaba göstermenin” son derece önemli olduğu da vurgulanmaktadır (Sheldon ve Elliot, 1999: 494). Özerk hedef güdülerine sahip olan

bireylerin git gide artan zor hedefleri elde etme konusunda daha fazla sabır göstermesi, pozitif duygulara sahip olması ve sonunda sadece kendisinin sosyal baskı olmadan hedeflerini elde ettiği 1.100 İngiliz sporcu ile yapılan çalışmada ortaya konmuştur (Ntoumanis, vd., 2014: 234).

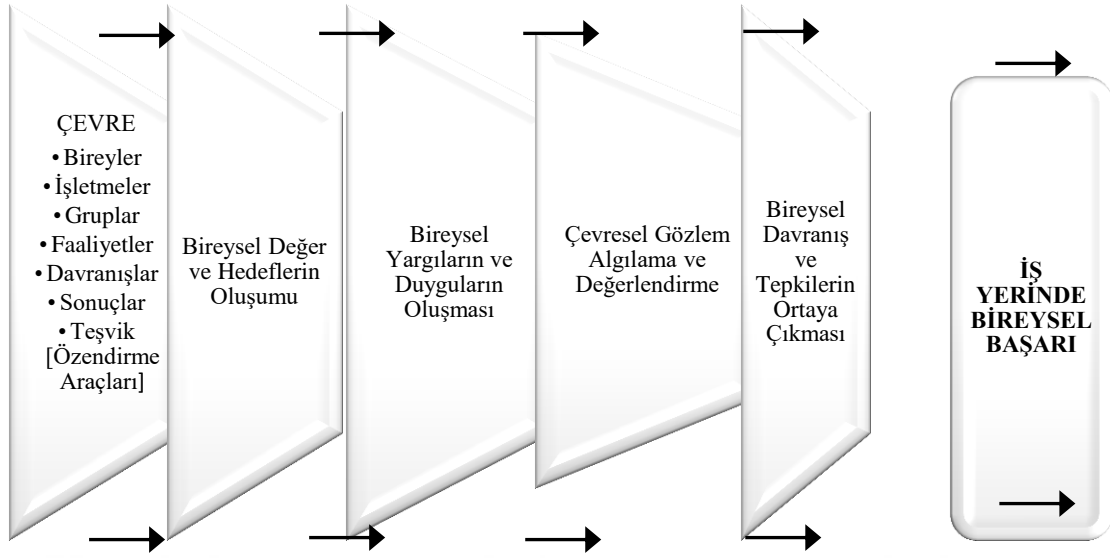
Hedef belirleme teorisi çalışanların motivasyonlarını arttıran ve geçerliliği kanıtlanmış yüksek motivasyon döngüsü şeklinde ifade edilmiş bir teorik çerçeve sunmaktadır (Latham ve Locke, 2007: 291). Örgütsel davranışları ön görme ve açıklama için tasarlanmış bu teori spor psikolojisi alanında da kullanılmış ayrıca beyinsel hasara sahip hastalar üzerinde de faydalı sonuçlar sağlamıştır (Latham, 2009: 161). Özellikle son zamanlarda sıklıkla kullanılan adımsayar araçları ile kişiler kendilerine günlük adım atma sayısı belirlemektedir. Motive olmuş çalışanlar fiziksel görünümüne dikkat etme, egzersiz yapma ve işine/hayatına daha olumlu bir bakış açısı geliştirmektedir (Narayan ve Mazzola, 2014: 13). Şekil 8’de görüldüğü gibi hedef belirlemenin iş başarısına olan etkisi hedeflere bağlılığın etkisi ile başarılı sonuçlar ortaya koymaktadır. Özellikle hedeflerin yerine getirilmesine dair verilen taahhüt hedef belirleme teorisinin başlıca koşuludur (Latham, 2007: 163).



Kaynak:(Eren, 2015: 476)

Şekil 8. Hedefler ile Motivasyonun İlişkisi

Bireylerin çeşitli hedefleri elde etmelerindeki engeller ortadan kaldırılmadığı ve destekleyici kaynaklar sunulmadığı takdirde bu hedefler başarıya dönüşemez ve kaybolurlar. Örneğin yeni bir üniversitede işe başlayan profösörün bireysel hedefi “öğretmedeki etkinliği” boyutunda uygulanan likert tipi ölçeklerde 5 ve üzeri almaktır ancak çalıştığı sistemin içerisinde teşvik ödemeleri ya da görev süresinin uzatılması ölçütleri popüler dergilerde yayın yapılmasına bağlı ise öğretme konusunda başarı kazanma hedefi ortadan kalkacaktır (Latham, 2007: 168).



Kaynak: (Eren, 2015: 530)

Şekil 9. Bireysel Hedeflerin Oluşması ve İş Başarısındaki Rolü

Son on yılda hedef belirleme ile ilgili yapılan çalışmalar bu teorinin bazı olumsuz sonuçlarının altını çizmektedir (Welsh ve Ordóñez, 2014: 79- 80; Schweitzer, Ordóñez ve Douma, 2004: 422; Ordóñez, vd., 2009: 6- 7). Hedeflerin zaman içerisinde değişiklik gösteren yapıları ya da hayat ve iş koşullarının durağan olmamasından kaynaklanabilecek bu değişimler bazı bireyler tarafından uyum sağlayamama problemleri ortaya çıkarmaktadır.

Dolayısıyla birbiri ardına belirlenen ve yüksek performans gerektiren hedefler bazı bireylerde etik olmayan davranışlara sebep olmaktadır hatta bireylerin birçoğu hedeflerin zorluğunu daha performans göstermeye başlamadan önce fark edip vazgeçmektedir (Welsh ve Ordóñez, 2014: 88). Bu durum hedeflerin elde edilmesinin teşviğinde para ya da terfi gibi özendiriciler olmasına rağmen anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonucunda yöneticilerin ve eğitimcilerin çalışanlarına/öğrencilerine hedefleri belirlerken etik kuralları sık sık hatırlatması gerektiği ve belirli aralıklarla denetimler yapılması önerilmektedir. Sonuç olarak kırk yılı aşkın süredir çalışanların/öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için en iyi ilaç olarak kullanılan hedef belirlemenin dozunun iyi ayarlanması ve depresyon, stres,

motivasyon kaybı gibi olası yan etkilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Schweitzer, Ordóñez ve Douma, 2004: 429; Ordóñez, vd., 2009: 15).

2.1.4. Alderfer İhtiyaç Teorisi

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile ilgili değişiklik yapılması konusunda birçok önerme ve eleştiri yapılmıştır (Alderfer, 1969: 142). Motivasyon teorilerinden özellikle ihtiyaç teorileri bireylerin/çalışanların iş performansının nasıl gelişeceğini/artacağını cevaplarını aramaya odaklanmıştır ve bu teorisyenler ihtiyaç doyumu ve iş performansı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak çalışmaların eksikliğini gidermeye çalışmışlardır (Arnolds ve Boshoff, 2002: 697).

Alderfer'e göre bireyler var olma, ilişkili olma ve gelişme ihtiyaçları ile motive olurlar. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi düşük seviyeden yüksek ihtiyaç seviyesine göre sıralamıştır ve ancak düşük seviyedeki temel ihtiyaçların giderilmesi durumunda saygınlık, kendini gerçekleştirme gibi üst düzey ihtiyaçların karşılanması ortaya çıkar (Alderfer, 1969: 147; Graham ve Balloun, 1973: 97).

Alderfer (1969: 158-159), Maslow'un yüksek ihtiyaç seviyesine ulaşmanın düşük ihtiyaçların karşılanmasının ön şart olmadığını bir bankadan farklı iş seviyelerinde çalışan 110 kişi üzerinde yaptığı anket çalışması ile ortaya koymuştur. Var olma ihtiyacını tüm açlık, susuzluk gibi fiziksel dürtülerin aynı zamanda diğer maddi/somut örneğin maaş ya da maaş haricindeki diğer iş hakları ve fiziki güvenlik ihtiyaçları olarak ifade etmiştir (Schneider ve Alderfer, 1973: 490). Özellikle Alderfer (1967: 509); maaş ve maaş dışında bireylere sahip olduğu işlerin sağladığı olanaklar var olma ihtiyacını tespit ederken çalışmalara dâhil edilmiştir. İlişkili olma ihtiyaçları ise bireyin diğer bireyler ile tatmin edici, destekleyici ilişkiler kurmasını ifade etmektedir. Bireyler yaşadıkları çevrede takdir görmek, sevmek ve o çevrenin/grubun bir parçası olma ihtiyacı hissederler. Dolayısıyla bireyler ait oldukları çevre ile geliştirdikleri bağın güven ve sevgi duygularını içinde barındırmasına gereknisim duyar (Alderfer, 1969: 151; Alderfer, 1972: 18-19).

Gelişme ihtiyacı Maslow'un saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ile ilişkilidir. Bireyler bu gelişim sürecinde öz saygınlığı elde etmek için başarılı olma, rekabetçi bir yapı ortaya koyma ve öz güven sahibi olma gibi özelliklere sahip olma

isteği içerisinde (Alderfer, 1969: 152). Alderfer (1972: 13) bireylerin ihtiyaçları ve istekleri arasındaki ilişkiyi çeşitli varsayımlar ne sürerek ifade etmektedir.

- Var olma ihtiyacının az tatmin edilmesi durumunda bu ihtiyaç daha fazla bir şekilde istenecektir.
- İlişkili olma ihtiyacının az tatmin edilmesi durumunda var olma ihtiyacı daha fazla istenecektir.
- Var olma ihtiyacının fazla tatmin edilmesi durumunda ilişkili olma ihtiyacı daha fazla istenecektir.
- İlişkili olma ihtiyacının az tatmin edilmesi durumunda bu ihtiyaç daha fazla bir şekilde istenecektir.
- Gelişim ihtiyacının az tatmin edilmesi durumunda ilişkili olma ihtiyacı daha fazla istenecektir.
- İlişkili olma ihtiyacının fazla tatmin edilmesi durumunda gelişim ihtiyacı daha fazla istenecektir.
- Gelişim ihtiyacının fazla tatmin edilmesi durumunda bu ihtiyaç daha fazla bir şekilde istenecektir.

Clayton Alderfer' in ihtiyaç teorisi, Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi katı bir şekilde basamaklar halinde sıralanmamış olup en alt basamaktaki ihtiyacın giderilmemesi durumunda diğer bir ihtiyaca ynelmeme söz konusu değildir (De Cenzo ve Robbins, 1998: 174). Maslow ve Alderfer'in ihtiyaç teorilerinin birbirleri ile kesişen bölümleri vardır.

Tablo 3. Maslow ve ERG Teorilerinin Karşılaştırılması

Maslow Kategorileri	Erg Kategorileri
Fizyolojik	Var olma (Existence)
Güvenlik	
Güvenlik (Kişilerarası)	İlişkili olma (Relatedness)
Ait olma (Sosyalleşme)	
Saygınlık (Kişilerarası)	
Saygınlık (Bireyin kendi saygınlığı)	Gelişme (Growth)
Kendini Gerçekleştirme	

Kaynak: (Schneider ve Alderfer, 1973: 490)

Motivasyon teorileri alanına önemli bir katkı sağlayan ERG teorisi iki yönüyle eleştri almaktadır. Bunlardan ilki; bireyin motivasyonu sadece ihtiyaçlarından kaynaklanmamaktadır. İhtiyaçların birbirleri ile etkileşimi, teşvik edilmesi ve bireysel algılamalar ile bireyin motivasyonu sağlanmaktadır. Bir işyerinde çalışanlara sağlık sigortası yapılması bir bireyin motivasyonunu arttıran ve iş tatminine sebep olabilen bir özellik iken diğer bireyler için motivasyon veya iş tatmini sağlamamaktadır. İkincisi ise; ihtiyaçların farklılık göstermesinin yanı sıra bireylerin davranışları arasında yaptıkları seçimlerin sebebini ortaya koyamamasıdır (Crooks, 1997: 19).

2.1.5. Adler Üstünlük İhtiyacı Teorisi

Kişilik kuramlarının önde gelen isimlerinden olan Alfred Adler'e göre; bireylerin kişilikleri; içerisinde yaşadıkları topluma karşı geliştirdiği tutumların sonucunda ilerleme gösterir ve şekillenir (Eroğlu, 1998: 155). Buna ek olarak Adler'in "üstünlük kurma çabası" teorisi bireyin içsel olarak sahip olduğu aşağılık hissinden kaynaklanan evrensel ve temel bir güdüdür ki Adler'in belirtmek istediği aslında üstünlük kurma ihtiyacı ile bireyin kendi kişisel dünyasını kontrol altında tutmada etkili olma isteğidir (Lefcourt, 1966: 206).

Adler'in üstünlük kuramı diğer birçok kişilik teorisyenleri gibi zaman içerisinde farklılıklar kazanmıştır. Bu farklılıklardan social interest/aspect (sosyal ilgi) kavramı pozitif bakış açısına sahip sağlıklı bireylerin sahip olması gereken özelliklerden biri olarak literatürde yerini almıştır. Bireyler içinde yaşadıkları toplum ile iyi bir etkileşim kurma çabası içerisinde. Bu da ancak bireylerin birbirlerini anlamaları ile mümkün olabilir.

Toplumsal ilgi anlayışı aynı zamanda tüm insanlığın iyiliği için, insanlarla beraber kendini toplumdaki ayırmadan çalışma ve destek olmayı ifade eder. Dolayısıyla toplumsal ilgi körü körüne uyma anlayışına karşı çıkar (Adler, 1927: 12). Toplumsal ilgi yaklaşımına sahip olmama ve güçlü aşağılık duygusu göstergeleri arasındaki etkileşim çeşitli nevroitik tanımlamalar ortaya çıkarmıştır. Bazı insanlarda bu aşağılık hissetme yaklaşımı açık olarak görülürken bazılarında üstünlük kompleksinin ya da savunmacı kişilik yapısının içerisinde gizlenmiştir (Crandall, 1980: 492).

Bireylerin üstünlük ihtiyacının karşılanmaması durumunda birey kendisini yetersiz hissedebilir ya da aşağılık duygusu diye adlandırılan bir tutum içine girer (Eroğlu, 1998: 155). Daha da ötesi üstünlük gösterme ihtiyacı gereğinden fazla ortaya çıkmaya başlar ve birey gitgide gerçeklerden koparak kendini geliştirmeyi tamamen geri planda bırakır (Güney, 2000: 275).

Adler (2001: 17-18), aşağılık duygusunu tetikleyip harekete geçiren sebeplerin birincisinin fiziksel kusurlar olduğunu ifade etmiştir. Bu kusurlar tıbbi olarak önemsiz ancak sosyal ortamlarda utanç hissi uyandıran aşırı şişmanlık, aşırı zayıflık, çirkinlik, aşırı güzellik gibi unsurlardır. Diğer bir tetikleyici grup ise bireylerin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyler ve bağlı oldukları azınlık topluluklardır.

Son olarak bireyin aile içinde kendisine biçilen rollerin neden olduğu aşağılık duygusudur buna örnek olarak ailede tek çocuk olmasından dolayı ailenin çocuğun üzerine aşırı düşmesi verilebilir. Aşağılık duygusuna bir başka örnek olarak sabırsız ve sürekli bir tartışma platformunda yaşayan bireyler gösterilebilir ki bu bireylerin karşılaştıkları sorunlar karşısında çözümler bulmaya karşı sabırları yoktur (Adler, 1997: 27). Adler (1997: 35)'e göre ailenin en hasta bireyi diğer tüm bireylerin ilgi odağında olmasından dolayı ve sağlıklı bireyleri kontrol altına almasından dolayı aslında en güçlü bireydir. Sözü edilen aşağılık duygusuna kapılan ve sürekli hiçbir zaman gerçekten

sahip olamadığı güçlü karakter yapısını ortaya koyamayan bireyler toplum ile kaynaşma gücünü çekerek o toplumun bir parçası olamazlar (Adler, 1997: 36).

Bireylerin yaşadığı sosyal düzlemlerde güçlü olma isteği, diğer bireyler tarafından takdir görme isteği topluma uyumlu ve toplumun bir parçası olma isteği önemli bir motivasyon kaynağıdır. Özellikle bu ifadede toplum ile bağ kurmaktan söz edilmektedir ve bireyin bu bağdan kopamaması insan olmasının bir özelliğidir bu özellik insanların doğuştan sahip olduğu diğer tüm canlılar/evren ile birlikte yaşama isteğinin göstergesidir (Adler, 1927: 61). Aynı zamanda psikoterapi alanının da öncülerinden olan Adler bireysel ve toplumsal mutluluğun birbiri ile içiçe geçmiş ayırt edilmesi zor olan kavramlar olduğunu ifade etmektedir. Özetle Adler motivasyon teorisini fiziksel görünüm (doğuştan gelen vücuttaki problemler), güç/üstünlük ihtiyacı ve toplumsal ilgi olarak sınıflandırılmaktadır (Ferguson, 1989: 354).

2.1.6. Öz Belirleme Teorisi

Öz belirleme teorisinin temelinde özerk motivasyon ile kontrollü motivasyon arasındaki ayrım yer almaktadır. Bireyin doğuştan sahip olduğu temel psikolojik ihtiyaçlardan motive olduğunu belirten özerk motivasyona örnek olarak içsel motivasyon verilebilir (Gagné ve Deci, 2005: 334). Öz belirleme teorisinde farklı motivasyon türlerinin farklı hedefler doğrultusunda olduğu vurgulanmış ve en temel ayrım içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) motivasyon kavramları arasında yapılmıştır. Bunun yanı sıra son yıllarda yapılan çalışmalarda bireylerin içsel ya da dışsal sebeplerden ortaya çıkan davranışlarının ve performanslarının farklılık gösterdiği belirtilmiştir (Ryan ve Deci, 2000: 55).

Deci ve Ryan (1980: 42), bireylerin sürekli olarak birbirleri ile bir etkileşim ve çevrelerine adaptasyon süreçleri yaşayan aktif varlıklar olduklarını belirtmektedir. Bu etkileşim ve adaptasyon süreçlerinde yeterlik sahibi ve kararlı olmaları gerektiğini “öz belirleme” teorisi ile ortaya koymaktadır. Öz belirleme teorisi, bireylerin gelişimine destek olan ya da engelleyen doğuştan sahip oldukları kapasitelerinin biyolojik, sosyal ve bireysel şartlarını incelemeyi amaçlamaktadır (Ryan ve Deci, 2017: 3). Bu teoride herhangi bir dışsal uyarının olmadığı durumlarda ortaya çıkan ve doğuştan bireyin sahip olduğu düşünülen içsel motivasyon davranışları öncü rol oynamaktadır (Deci ve Ryan, 1980: 40). Öz belirleme teorisini oluşturan üç tane psikolojik ihtiyaçtan biri

özerklik (autonomy), diğerkleri ise yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) durumudur (Elliot ve Dweck, 2005: 6).

Özerklik (autonomy); bireylerin doğuştan sahip olduğu istem duygusu, seçim yapma fırsatı hissetmesi ve bir aktiviteyi gerçekleştirirken psikolojik özgürlük ihtiyacı anlamına gelmektedir (Ryan, 1993: 8), Özerklik ihtiyacının bir boyutu da aynı zamanda bireylerin çevresel baskılara ve ödüllere verdikleri yanıtları analiz etmeyi kapsar ve böylelikle bireyler kendi rızaları olmadan bir davranışı kabul ederse özerklik ihtiyacından söz edilemez (Ryan, 1993: 9).

Yeterlik (competence) kelimesinin bilinen ilk kullanımını Flemenkçe’de 1504 yılına dayanır (Mulder, 2007: 6). Daha sonra Persler tarafından 17. yüzyılda kral Hammurabi kanunnamesinde kral Hammurabi için “yetkin kral” olarak isminin geçtiğı ileri sürülmüş, Fransızca ve İngilizce’ye yetkin, adil ve bilge kral olarak çevirisi yapılmıştır (Mulder, 2011: 2). Yeterlik ihtiyacı; bireylerin doğuştan sahip olduğu çevresi ile verimli bir etkileşim içerisinde olma isteğidir. Yeterlik ihtiyacını karşılamış bireyler zor ve sürekli değışen çevre şartlarına adapte konusunda zorluk yaşamazlar (Deci ve Ryan, 2000: 232). Bir başka deyişle çevre şartlarına adapte olma yetisi aynı zamanda keşfetme, dikkat, ilgi, dil, düşünce gibi daha zor kavramları içerisinde barındırmaktadır (White, 1959: 317- 318).

İlişkili olma (relatedness); bireylerin başka bireyler ile sosyal ilişkiler kurma, ait olma, sevmek/sevilme, önemsenme gibi ihtiyaçları şeklinde tanımlanmıştır (Ryan, 1995: 412). Bireyler yaşamlarını sürdürebilmek ve çevrelerine adapte olabilmek için diğerk bireylerin somut sevgi davranışlarına, ilgisine, yardımına gereksinim duyarlar (Ryan ve Deci, 2017: 96).

Öz belirleme teorisine göre bu temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması sadece bireylerin iyi olma durumlarına katkıda bulunmuyor aynı zamanda bireylerin güvenli bağlanma stilleri geliştirmelerine de faydalı oluyor. Çünkü bireyler özellikle diğerk bireyler ile ilişkili olma ihtiyacını güvenli hissettikleri arkadaşlıklarda ya da sosyal topluluklarda sağlayabilmektedir (La Guardia, vd., 2000: 369). Bu üç temel psikolojik ihtiyaç yönelimi aslında bireylerin uzun vadede sağlıklı gelişimi, çevresi ile verimli etkileşimi ve bireylerin doğuştan sahip oldukları kapasitelerini araştırıp kendi

ihtiyaçlarının, değerlerinin ve hedeflerinin farkındalığını oluşturma açısından önem taşımaktadır (Ryan ve Deci, 2017: 8- 9).

2.1.7. Bilişsel Değerlendirme Teorisi

Örgütsel literatürde öne çıkan diğer bir motivasyon teorisi ise dışsal motivasyon etkenlerinin içsel motivasyon üzerine olumsuz etkilerini araştıran bilişsel değerlendirme kuramıdır (Gagné ve Deci, 2005: 331). Motivasyon kuramcıları genellikle farklı ve ilginç işlere sahip olmak gibi içsel ödüllerin var olduğu durumların, dışsal ödüllerden (yüksek maaşlı işler) bağımsız olduklarını savunmuşlardır ancak bilişsel değerlendirme teorisi bu görüşün tam tersini ileri sürmüştür (Robbins ve Judge, 2009: 216).

İçsel ödüller isminden de anlaşılacağı gibi içsel motivasyonu yükseltmeyi sağlar. İçsel motivasyonun en basit tanımı bireyin kendi doğası doğrultusunda kendisine cazip, ilginç ve zevkli gelen bir motivasyon kaynağıdır (Ryan ve Deci, 2000: 55). Robbins ve Judge (2009: 216), bilişsel değerlendirme teorisini anlatırken şöyle bir örnek vermektedir; gönüllü olarak haftada 15 saat çalıştığı bir iş yerinde bir süre sonra sürekli ve ücretli çalışmak için teklif alan bir bireyin, gönüllü çalıştığı zamanlardaki gibi işinden zevk almadığını dile getirmiştir. Dışsal motive edicilerin içsel motivasyonu düşürdüğüne dair diğer bir örnek ise ünlü bir aktör olmak isteyen bir kişinin şöhreti yakaladıktan sonra elde ettiği ün, para gibi kazanımlar o bireyin eskisi gibi iyi performans sergileyememesine neden olmaktadır (Luthans, 2011: 161). Dış motive edicilerin öncelik listesine alındığı bir motivasyon kaynağında bireyler bunları elde etmek için performanslarını ego içeren davranışlar ile kanıtlamak isteyebilir ve ego içsel motivasyonu düşüren bir kavramdır (Ryan, Vallerand ve Deci, 1984: 238).

2.1.8. Mutluluk Kaynakları/Yönelimleri Teorisi

Aristoteles (Pakaluk, 2005: 257)'i diğer filozoflardan ayıran en belirgin özelliği "sıradan" gibi görünen kavramlarda derin bir anlam bulabilmesi ve bu kavramların insanlığın büyük sorunlarının çözümü için kullanılmasına sağlam bir alt yapı hazırlamasıdır. Bu kavramlardan biri olarak düşünülen "mutluluk" Aristoteles'e göre; tıpkı hastalıkların sağlık biliminin gelişmesi sonucunda iyileştirilebilmesi gibi mutluluk da bireylerin algılarının gelişip belli bir bilgiye varmalarının sonucunda oluşan nihai bir hedeftir (Pakaluk, 2005: 228). Buna en belirgin örnek olarak, Maslow'un ihtiyaçlar

hiyerarşisi basamaklarından kendini gerçekleştirme ve en son basamak olan transandans ihtiyacı gösterilebilir.

Bireyler kendilerini gerçekleştirip, kendi mutluluklarını özümseyip artık başkalarının hatta doğada bulunan tüm canlılar ile barışık bir şekilde hiçbir ayırım yapmaksızın kendilerini gerçekleştirmelerine yardım etme ihtiyacına yönelmişlerdir. Mutluluğun diğer bir tanımı, bireyin sürdürmekte olduğu hayatını ne dereceye kadar sevdiğidir. Özellikle mutluluk bireyin kendi hayatına karşı sergilediği bakış açısıdır (Veenhoven, 1990: 2).

Seligman (2002: 7- 14) bireylerin mutlu bir hayat sürmeleri için üç temel yönelimlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bunlar haz odaklı yaşam, anlam odaklı yaşam, ve meşguliyet odaklı yaşamdır ki bu yönelim Peterson, Park ve Seligman (2005: 27) 'a göre haz, istek ve tutkuları ifade etmektedir. Bu yönelimi açıklarken Csikszentmihalyi (1990:32) 'nin "akış durumu" (flow state) kavramından yararlanmışlardır. Csikszentmihalyi; bireyin kendini akışa bıraktığı durumdan söz ederken; bir dağcının tırmanma sırasında kafasında başka bir düşünceye odaklanırsa düşeceği örneğini vermiştir.

Mutluluk yönelimlerinden kendilerine haz odaklı mutluluk yönelimini seçenler hayatlarını anlık keyif veren olaylara yönlendirip olumlu duyguları yaşamının hedefini sürmektedir (Akın ve Özkaya, 2015: 40). Hayatlarında sürekli keyif almayı hedefleyen bireyler, bu kısa süreli ödüllerin mutluluklarını arttırıp, acılarını azalttıklarını hissederler (Seligman ve Royzman, 2003).

Mahatma Gandhi bireyleri ve toplumu derinden sarsacak ve tekrar toparlanmalarına imkân tanımayacak bazı günahlardan bahsederek uyarılarda bulunmaktadır. Bu günahların arasında haz odaklı mutluluklara yönelmiş bireyleri ve toplumları kastederek "bilinçsiz keyif" kavramını kullanmıştır bu tuzığa düşen bireylerin ve toplumların sosyal yozlaşma ve kuralsızlık ile birlikte yok olacağını ifade etmektedir (Tarhan, 2017: 53).

Venter (2012: 67), mutluluk yönelimini anlam odaklı sürdürmeyi hedefleyen bireyler için Maslow'un transandans ihtiyacı örneği ile bağdaştırmış ve bu tür bireylerin anlık hislerden uzak daha derin hisler ile sadece kendisinin değil başkalarının da mutluluğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Ayrıca bu şekilde kendi bütünlüğünü

tamamlamış bireyler için mutluluk; artık başkalarının mutluluğuna katkıda bulunmak anlamına gelmiştir. Bu üç tane mutluluk yönelimi birbiri ile bağımsız değildir, birey aynı anda üç mutluluk yönelimini de takip edebilir ve tüm yönelimleri benimseyen bireylerin en yüksek mutluluk (iyi oluş) seviyesi yakaladıkları belirtilir (Anić ve Tončić, 2013: 139).

Mutluluk bireylerin elde etmek istedikleri karşısında gösterdiği davranışların sonuçları olarak düşünüldüğünde birden fazla mutluluk kaynağını takip etmek hayatı dolu dolu yaşamayı ve yüksek doyumunu ifade etmektedir. Bu doyumun içerisinde pozitif duyguların ve pozitif karakter eğiliminin hakim olduğu pozitif psikoloji alanını da incelemek gerekmektedir (Seligman, vd. 2005: 410). Mutluluğun aynı zamanda akademik ortamlarda ve akademik başarı elde etmede de önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Heffner ve Antaramian, 2016: 1696).

2.1.9. McClelland Motivasyon Kaynakları Teorisi

İnsanların motivasyon kaynaklarındaki bireysel farklılıkları ölçmek için deneysel psikoloji ve Freud'un psikolojik öngörülerini temel alan McClelland bireylerin ihtiyaçlarının farklı olmasından dolayı farklı motivasyon kaynaklarının olduğunu öne sürmektedir (McClelland, 1961: 39). Psikolojik ihtiyaçları anlamının ve bu ihtiyaçların motivasyonu artırıcı davranışlarının çıkış noktasını bulmanın yollarından biri de yakınlık/bağlanma, başarı ve güç gibi sosyal güdülerde ortaya çıkan bireysel farklılıklar olarak ifade edilmiştir (McClelland, 1985: 64). McClelland'ın motivasyon yaklaşımı duyuşsal uyarılmanın olduğu bir teoridir ve bu uyarılma ile bireylerin davranışlarındaki güdüler doğuştan gelmemiş olup, zaman içerisinde öğrenilmiş güdülerdir (Deci, 1975: 34).

McClelland ve arkadaşları tarafından geliştirilen başarı ihtiyacı/motivasyonu teorisi bireylerin ihtiyaçlarını 3 grupta incelemiştir. Bunlar başarı, güç ve bağlanma ihtiyacıdır. McClelland'a göre güdülerin öğrenilebilir olması bireylerin zaman içerisinde gelişimleri sonucunda çevresinde olan olaylara olumlu ya da olumsuz duygular beslemeyi öğrenmesi anlamına gelmektedir (Miner, 2005: 49-50).

Bu teori ile vurgu yapılan en önemli ihtiyaçlardan biri olan başarı ihtiyacına (achievement need/motivation) sahip kişiler, zihinsel ustalık, orjinallik ve başarılı çözümlere yeni bir yaklaşım getirmeyi amaçlamaktadır (McClelland, 1961: 226).

Ayrıca başarı motivasyonu içsel bir güdüdür ve ödül başarının kendisidir (Deci, 1975: 77).

McClelland yüksek başarı ihtiyacına sahip bireylerin dört özelliğinden söz etmektedir. Bunlar zorluk dereceleri oldukça yüksek görev tercihi yapma, performans elde etmede kişisel sorumluluk sahibi olma, geri bildirim alma ihtiyacı ve yenilikçi olma şeklindedir. Başarı ihtiyacı yüksek bireyler için çok fazla çaba gerektiren görevler bireylerin kendilerini kanıtlamaları için verilmiş fırsatlar olarak algılanmaktadır (Mullins, 2010: 267). Toplumunu oluşturan bireylerin motivasyon kaynaklarının belirlenmesi ve bu motivasyon kaynaklarının hangi ihtiyaçlardan dolayı ortaya çıktığının anlaşılması bir ülkenin kısa vadede olmasa da uzun vadede gelişmişlik düzeyinin artmasına çok büyük katkı sağlayacaktır.

McClelland özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki ekonomik atılımları yakından takip etmiş ve bu ülkeler için yöneticilerin girişimsel aktivitelerini ve başarı motivasyonlarını arttırmak amacıyla eğitim programları tasarlamıştır (Mullins, 2010: 267). Başarı motivasyonu ile girişimciliğin ilişkisinin önemini vurgulayan McClelland (1961: 205) ulusların girişimci bireyler ile kalkınabileceğini ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretme konusunda zorluk yaşamayacaklarını öne sürmüştür.

Maehr ve Nicholls (1980: 221); başarı davranışını tanımlarken farklı grupların ve farklı kültürlerin başarıya yükledikleri anlamları tanımlamanın öneminden bahsetmektedir. Kültürlerarası başarı motivasyonunu içeren bir çalışmada; Doğu Asya ülkelerinin (Japonya, Kore, Tayvan) başarı motivasyonunun kaynakları ile batı ülkelerinin (Kuzey Amerika, Avrupa) başarı motivasyonları karşılaştırılmıştır. 1960'lı yıllara kadar başarı motivasyonları batılı ülkelere oranla daha düşük olan Doğu Asya ülkelerinin son zamanlarda büyük bir ekonomik güç elde ettiği görülmüş ve bu ekonomik ilerlemenin kaynağının bu ülkelerin batılı ülkelere farklı bireysel değerlere sahip olması (Konfüçyüs etik öğretileri, toplulukçuluk) olduğu ortaya çıkartılmıştır.

McClelland'ın başarı motivasyonu bireyselciliğe ve bireysel bağımsız başarıya odaklanmaktadır. Öte yandan bu yaklaşım doğu kültürlerinin kolektivist yapısını ve kültürünü ölçmede yetersiz kalabilmektedir. Çünkü bu yapı Doğu Asya ülkelerinin başarı motivasyonunu beslemektedir (Yu ve Yang, 1994: 239- 240).

Bireylerde geliştirilebilen başarı motivasyonu öğretmenlerin çocuklarda en çok şikayet ettiği durum olan motivasyon düşüklüğüne de çözüm bulmayı hedeflemektedir (McClelland ve Alschuler, 1971: 8). McClelland, başarı ihtiyacının önemini vurgularken; özellikle çocukluk döneminde, ailelerin çocuklarını yetiştirmeleri ile başarı motivasyonu arasında güçlü ve incelenmesi gereken bir ilişkinin bulunduğunu belirtmektedir ve bu ilişki ile çocuklar başarı ya da başarısızlık durumlarına verecekleri tepkileri ebeveynlerin yönlendirmesi sonucunda öğrenmektedir (Deci, 1975: 78). Bu hipotezi destekleyen bir çalışmada; yüksek başarı ihtiyacına sahip ebeveynler erkek çocuklarından yüksek başarı beklentisine sahip iken; düşük başarı ihtiyacına sahip ebeveynlerin çocuklarından düşük başarı beklentisine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yüksek başarı ihtiyacına sahip anneler düşük başarı ihtiyacına sahip annelere göre daha sevgi dolu, sıcakkanlı aynı zamanda dominant ve baskıcı özelliklere sahiptirler (Rosen ve D'andrade, 1959: 185-186).

Başarı güdüsünün tanımlarının arasında bireyin mükemmeliyetçilik eğilimine sahip olması ve bu eğilime bağlı göstermiş olduğu davranışlar, düşünceler ve duygular yer almaktadır (McClelland ve Alschuler, 1971: 44). Özellikle çocuklara yüklenen mükemmeliyetçilik standardındaki başarı beklentileri her zaman ebeveynlerin beklediği şekilde gelişme göstermeyebilir.

Oldukça fazla bir nüfus yoğunluğuna sahip olan Çin'de, çocuklarından yüksek akademik başarı bekleyen hatta okul başarısına ek olarak bebek yaşlarda yabancı dil, spor, müzik gibi eğitimleri başlatmaya çalışan ebeveynlerin çocuklarının başarı ihtiyacı ile öz güven ilişkisini ölçen bir doktora tez çalışması ortaya koyulmuştur ve bu çalışma başarı ihtiyacı ile öz güven arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ancak aşırı başarı ihtiyacı güdüsü ile yetiştirilen özellikle kız çocuklarında daha küçük yaşlarda öz güven kaybı ve yüksek kaygının meydana geldiği vurgulanmaktadır (Ching, 2017: 52).

Bireyler başarı gerektiren durumlar karşısında sebeplerin ve sonuçların çıkarımlarını yapma eğilimi gösterebilir. Başarı gereksinimine farklı bir bakış açısı da Weiner (1985: 549) tarafından ortaya konulmuştur. Bu kuramda başarı ve başarısızlık durumlarına karşı bireylerin odak (içsel ve dışsal), kararlılık ve kontrol edilebilirlik gibi nedensel yüklemelerde buldukları belirtilmektedir.

Başarı motivasyonu üzerine pek çok sayıda araştırma yapılmıştır ancak bu çalışmaların sayısı başarı ihtiyacı güdüsünün birey motivasyonu için en önemli güdü olduğu anlamına gelmeyebilir. Başarı güdüsü Henry Murray (1938) tarafından öne sürülen yirmiyi aşkın teorik olarak farklı güdülerin içerisinde seçilmiştir (McClelland ve Aschuler, 1971: 52).

Başarı ihtiyacını diğer ihtiyaçlardan (güç ve bağlanma) veya diğer herhangi güdülerden ayıran en önemli özellik takip edilen hedefin yapısıdır. Bir başka ifade ile etki altına almak ya da arkadaşlık kurmak yerine mükemmelle ulaşmak için çaba göstermeyi ifade etmektedir (McClelland ve Aschuler, 1971: 58).

McClelland'ın motivasyon kaynakları teorisinde bireyin motivasyonunu açıklayan diğer bir ihtiyaç ise güç ihtiyacıdır (need for power). Bu ihtiyaca sahip bireyler diğer bireylerin davranışlarının kontrolünü yönetmek isteği içindedir. Bu kontrolü sağlamak isterken bireylerin diktatör davranışlardan sakınıp, güçlü ve olgun davranışlar sergilemeleri gerektiği ifade edilmektedir (McClelland ve Burnham, 1979: 345).

Aynı zamanda güç ihtiyacı yüksek bireyler başkalarını etkilemek ve bu etkiyi sağlayabilmek için çeşitli fırsatlara sahip olmak isterler. Özellikle lider/yönetici olabilecekleri kendi fikirlerini ortaya koyabilecekleri, bu fikirler ile diğer bireyleri etkileri altına alabilecekleri, emir verebilecekleri işlerde çalışmayı tercih etmektedir (McClelland ve Alschuler, 1971: 74).

Güç ve başarı ihtiyaçlarının sonuçlarını gösteren çalışmalardan biri Meksika'da iki şirket üzerinde yapılmıştır. Bu şirketlerin sahiplerinin her ikisi de güç ihtiyacı yüksek bireylerdir ancak biri güç ihtiyacına ek olarak başarı ihtiyacına da sahiptir ve başarı değerlerine bağlılık göstermektedir. Sadece güç ihtiyacına sahip ve otoriter değerlere sahip olan bireyin çalışanlarının işindeki memnuniyetsizliği oldukça yüksek ve ekonomik gelişimleri düşük iken güç ihtiyacını başarı ihtiyacı ile birleştirmiş şirket sahibinin çalışanları bireysel sorumluluklarının farkında ve aynı zamanda işinden memnun olma düzeyleri oldukça yüksektir (Andrews, 1967: 167- 168). Ancak söz edilen çalışmanın ortaya koyduğu sonuçların aksine McClelland ve Burnham (1979: 117- 118)'a göre en iyi motivasyon ihtiyacı güçtür. Güç ihtiyacı en mükemmel motive edicidir. Başarı ihtiyacına sahip olan bireyler kendi bireysel başarıları ile elde ettikleri

kısa süreli sonuçlara odaklanmaktadır. Ancak büyük ölçekli organizasyonlarda bireysel başarı yeterli olmamaktadır. Önemli olan diğer bireyleri de örgütün gelişimi için performans sağlamaya yönlendirmektir.

Örgütler, bireysel başarıların ödüllendirildiği ve çoğunlukla erkek yöneticilerin egemen olduğu 1980'li yıllarda başarı ihtiyacı yüksek bireyleri yüksek mevkilere getirme eğilimi göstermekte iken; 1990'lı yıllarda yapılan çalışmalarda bireysel başarının yerini örgütsel başarı almıştır. Bir başka ifade ile liderlik kavramı güç ihtiyacı ile yönlendirilmiş ve başkalarına liderlik yapmak fikri yerini başkaları ile birlikte liderlik yapmak fikrine bırakmıştır (Burnham, 1997: 4-5). Bu şekilde değişim gösteren güç ihtiyacı içerisinde diğerlerinin duygularını, fikirlerini de göz önünde bulundurmaya gerektirdiği için bağlanma ihtiyacı ile de kesişmektedir.

Bağlanma ihtiyacına (affiliation motivation) sahip olan bireyler diğer bireylerden daha fazla birbirleri ile etkileşim içerisinde olmak isterler. Bu yüzden insan ilişkilerinde daha duyarlı hale gelirler (McClelland, 1987: 346-348). Bunun kökekinde mutluluk arayışı yer almaktadır. Kişisel ilişkilerinde yakın sosyal bağlar kurma mutlu hayatların özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Mutlu hayatlara sahip olma ile zihinsel ve fiziksel sağlıklı olma arasında bir ilişki söz konusudur.

Sosyal ilişkilerinde tatmin sağlamış bireyler sosyal bağlarının zayıf olduğu ve genelde yalnızlık ile karşı karşıya kalan bireylerden daha mutludur (Myers ve Diener, 1996: 55; Myers, 1992: 185). Dolayısıyla genel olarak mutluluğu yakalayabilmenin yolu bireylerin birbirleri ile kurduğu bağdan ve anlamlı sosyal ilişkiler kurmaktan geçmektedir (Reis, vd. 2000: 419- 420). Aynı zamanda bireyler kurdukları sosyal ilişkiler ile diğer bireylerle yardımlaşma da sağlayabilirler. Bu durum bireylerin hayatlarına manevi huzur da kazandırabilir.

Bağlanma ihtiyacı yüksek bireyler aynı zamanda "iyilikseverlik" değerine sahiptir. İlişkilerinde başkalarının ihtiyaçlarına öncelik verme, empati yapma, sağlam temelli dostluklar kurmayı hedef edinmektedir (McClelland ve Aschuler, 1971: 75). Diğer taraftan bağlanma ihtiyacı bireyler için hayati önem taşımaktadır çünkü bu ihtiyaç sayesinde bireyler yalnız hissetmemekte ve yaşam hazlarını, acılarını paylaşabilmektedir. Dolayısıyla bir istekten çok bir ihtiyaç olan bağlanma ihtiyacı düşük bireylerde psikolojik ve fizyolojik çeşitli hastalıklara tanı konulabilmektedir.

Kimi durumlarda bağlanma ihtiyacı inanma ihtiyacını baskılamaktadır. Öyle ki bireyler bağlanma ihtiyacından dolayı farklı sosyo-bireysel gruplara katılım eğilimi gösterebilmektedir (Baumeister ve Leary, 1995: 520-522). Örgütler için çalışanlarının motivasyon ihtiyacını belirlemek görev dağılımını yapmalarında da son derece kolaylık sağlayacaktır. Örneğin; bağlanma ihtiyacı yüksek bireyler müşteri hizmetleri ya da insan kaynakları bölümlerinde değerlendirilebilir (Thiagaraj ve Thangaswamy, 2017: 467).

Antalyalı ve Bolat (2017: 91); tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Öğrenilmiş İhtiyaçlar Bağlamında Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeği"ne diğer üç ihtiyacı güçlendirdiği öne sürülerek düşünme ihtiyacı boyutu da eklenmiştir. Cohen, vd. (1955: 291)'a göre; düşünme ihtiyacı kavramı bireylerin anlama ihtiyacı sonucu ortaya çıkmış ve deneysel dünyayı akılcı düşüncelerle keşfetmeyi amaçlamıştır. Bir başka ifade ile düşünme ihtiyacı (need for cognition); bireylerin bilişsel çaba gerektiren durumlardan hoşnut olması ve bu bilişsel süreçlerle ilgili olmasını ifade etmektedir. Bununla birlikte düşünme ihtiyacı motivasyonu; karşılaşılan olaylar ya da elde edilmek istenen hedefler doğrultusunda bilişsel yaklaşım gösterme konusundaki bireysel farklılıkları belirtmektedir (Cacioppo ve Petty, 1982: 116).

Düşünme ihtiyacı yüksek bireyler düşünme davranışının kendisine karşı içsel olarak motive olmuş hissetmektedir. Karmaşık/derin bilişsel görevlerden zevk alma eğilimi göstermektedir. Bununla birlikte düşük düşünme ihtiyacına sahip bireyler ise bu karmaşık bilişsel süreçleri anlamak için motive edilmek zorunda olunan bireyleri ifade etmektedir (Coutinho ve Woolery, 2004: 203). Dolayısıyla yüksek düşünme ihtiyacına sahip olan bireyler bilişsel süreçlerde düşünme çabası göstermek için dışsal motive edicilere ihtiyaç duymazlar (Setiawan ve Yogyakarta, 2017: 241). 157 lisans öğrencisi ile yapılan çalışmada yüksek düşünme ihtiyacına sahip öğrencilerin yaşam doyumunun da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Coutinho ve Woolery, 2004:204).

Düşünme ihtiyacı ile üniversite öğrencilerinin akademik performansı/başarısı arasında bilişsel özellikleri yansıtan "bireyin çalışmalarından aldığı tatmin" değişkeni eklenerek yapılan çalışmada; bireyin düşünme ihtiyacı arttıkça çalışmalarından aldığı tatminin de giderek arttığı ortaya çıkarılmıştır (Grass, Strobel ve Strobel, 2017: 6).

Düşünme ihtiyacı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan

çalışmada yüksek düşünme ihtiyacına sahip bireylerde derin öğrenme içeren aktivitelere karşı eğilim söz konusu iken düşük düşünme ihtiyacına sahip bireylerin öğrenme yaklaşımları yüzeysel öğrenme süreçlerine karşı eğilimli olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca yüksek düşünme ihtiyacına sahip bireylerin eleştirel düşünme ve analiz etme gibi bilişsel süreçlere yönelimlerinden söz edilmektedir. Diğer taraftan düşük düşünme ihtiyacı bireylerin ezber yapma, tekrarlama gibi derin düşünce gerektirmeyen yönelimlerinden söz etmektedir (Cazan ve Indreica, 2014: 134- 135).

Bu çalışmada; akademisyenlerin motivasyon kaynaklarının belirlenmesi amacıyla Antalyalı ve Bolat (2017: 113- 114) tarafından geliştirilen “Öğrenilmiş İhtiyaçlar Bağlamında Temel Motivasyon Kaynakları” ölçeği kullanılmıştır. Bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın örnekleminde hem öğrenciler hem de çalışanlar kullanılmıştır ayrıca araştırmada motivasyon kaynaklarının bireysel farklılık göstereceği, bireylerin farklı motivasyonel ihtiyaçlara sahip olduğu ve bunların tespit edilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu ölçek örgütlerde/egitim kurumlarında hem işe alımlarda veya işverenin görev dağılımında hem de öğretmenlerin veya öğrencilerin davranışlarının temelinde hangi motivasyon kaynağının olduğunun tespit edilmesi konusunda uygulanması oldukça önemli bir veri seti olarak literature kazandırılmıştır.

Bireylerin ihtiyaçlarının farklılık göstermesi ve davranışlarının ortaya çıkış nedenleri motivasyon kaynaklarının elde edilip edilmemesi ile ilgilidir. Bu elde edilen motivasyon kaynağı sonrasında bireyler tatmin ya da tatminsizlik yaşamaktadır. Motivasyon teorileri ile teorisyenlerin ortaya çıkarmayı amaçladığı en önemli konu bireylerin nasıl motive oldukları sorusuna yanıt aramaktır.

McClelland tarafından geliştirilen bireylerin başarı, güç ve bağlanma ihtiyaçlarının özellikle yöneticiler üzerinde araştırılması da oldukça önemlidir. Örneğin hastane yöneticilerinin hekimlerden mi profesyonel yöneticilerden mi seçilmesi üzerine yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre; başarı ve güç ihtiyacı ile mesleki performans arasındaki ilişki incelenmiş ve başarı ihtiyacı ile mesleki performans arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Hekimlerin güç ihtiyacı ile mesleki performansları arasındaki ilişki anlamsız veya negatif yöndedir (Demir, vd. 2015: 232- 233). Ancak güç ihtiyacına sahip yöneticiler; beraberinde çalışanlarına da güç

motivasyonu yükleyebilen, performans sorumluluğu ve hedef stratejileri geliştirerek diktatörlükten uzak yönlendirmeler yapabilen bireylerin özelliklerine sahiptir (McClelland ve Burnham, 1979: 120).

Maslow (1987: 60); farklı ihtiyaçların farklı değerler ile ilişkili olmasını ve ihtiyaçların karşılanmasının ya da karşılanamamasının bireylerin değerlerinin güçlü belirleyicileri olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla bireylerin motivasyon kaynaklarının belirlenmesi ve bu motivasyon kaynağına neden olan ihtiyacın tespit edilmesi ve bireylerin sahip oldukları değerler arasında bağ oldukça önemlidir.

Schwartz ve Sagie (2000: 488); toplumların milli gelirlerinin artması, hayat şartlarının iyileşmesi, refah seviyelerinin yükselmesi ile bireyler bencil kaygılarından tamamen uzaklaşabilecek ve diğer bireylerin de refahını, iyiliğini isteyen değerlere sahip olan bir toplum meydana gelebilecektir. Ayrıca Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine sonradan eklenen ve en tepede yer alan "transandans" ihtiyacı humanist psikoloji alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu ihtiyacın insanı tüm bireyler ile temsil etmesinin ortaya çıkardığı önemi ve insani değerlere katkısı konusunda az çalışma yapılmış olması ile eleştiri almaktadır (Henry, 2017: 284).

Toplumsal ilerleme bireylerin motivasyonlarının sağlanması, değerlerinin belirlenmesi ile mümkün olabilecektir. Dolayısıyla tüm insanlığın refahını isteyen, sosyal etkileşimi, aidiyetleri yüksek bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TEMEL DEĞERLER

3.1. DEĞER TANIMI

Değerler bir toplumun kültürü ve varoluşu ile bütünleşmiş sosyal etkileşimin ürünleridir (Kluckhohn, 1951: 398). Aynı zamanda örgütsel davranış alanı için de son derece önemlidir bunun nedeni olarak değerlerin; bireylerin tutumlarını ve motivasyonlarını anlama konusunda temel oluşturulması gösterilmektedir ki bu tutum ve motivasyonlar bireylerin algısını etkilemektedir (Robbins ve Judge, 2009: 151).

Değer konusu bireysel grupların, toplumların ve bireylerin özelliklerini belirlemek, zaman içerisinde meydana gelen değişimleri takip etmek ve tutum ve davranışların motivasyonel temellerini açıklamak için kullanılmaktadır (Schwartz, 2012: 3). Bu bağlamda değerler; toplumların geleceğini belirleyen vizyonlar elde etmenin araçları olarak da görülmektedir özellikle toplumları yöneten liderler sahip oldukları değerler sayesinde önderlik yaptıkları halkları tarafından destek alarak yönetimlerini şekillendirmektedir (Kirkpatrick, 2009: 367).

Değer, (Rokeach, 1973: 5) belirli bir davranış veya istenilen durum karşısında bireysel veya toplumsal olarak o durumun tam tersi bir davranış kuralına tercih edilmesine yönelik kalıcı bir inanç yapısı şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanımda tercih edilme kelimesi oldukça önemlidir ki Hofstede (2001: 5) 'te değer kavramını tanımlarken belirli durumlarda karşılaşılan şartları diğerlerine karşı tercih etme olarak belirtmiştir. Dolayısıyla her bireyin belirli durumlar karşısında verdiği tepkiler birbirinden ayrı ve kendine özgüdür.

Bazı teorisyenler değerleri davranışlara yön veren, rehberlik eden rolleri ile tanımlamaktadır (Rokeach, 1973: 18). Değerler bireysel grupların, toplulukların, bireylerin özelliklerini saptamak, zaman içerisindeki değişimlerini takip etmek, tutum ve davranışların motivasyonel temellerini açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Schwartz, 2012: 3). Değerler; bireylerin temel yaşam tecrübelerini yansıtan, erken

yaşlarda içselleştirilmiş ve buldukları ortamda hayatlarını yönetebilmeleri için belli standartlar sağlayan yönelimlerdir (Inglehart ve Welzel, 2005: 33).

Değer teorisi (Value Theory) Rokeach'ın son derece önemli değerler çalışmasından bu yana kültürler-arası psikoloji alanında önemli bir araştırma konusu olarak yerini almakta ve bireylerin tutum ve davranışlarını anlama konusunda bağımsız değişkenler; farklı sosyal gruplar ve sınıflar arasındaki temel farklılıkları ortaya koymak için ise bağımlı değişkenler olarak ve özellikle farklı sosyal grupların çalışmaları kültürler-arası psikologların bu alanda değerlerin boyutları ile ilgili çok sayıda araştırma yapmalarına sebep olmaktadır (Spini, 2003: 4). Değerler önem farklılığına göre değişiklik gösteren bireylerin hayatlarına rehberlik eden istenilen durumsal hedefler olarak tanımlanmaktadır (Schwartz, 1994: 21).

Rokeach (1979: 1), sosyal bilimler içerisinde “değer” kavramının insan davranışı anlamayı hedefleyen diğer tüm disiplinler arasında sosyal analiz elde etmede en anlamlı araştırma alanı olduğunu ifade etmiştir. Bu tanımın çıkış noktasında insan/birey davranışı baz alınmıştır. Ayrıca Allport (1961: 216) benzer bir şekilde değer tanımını yaparken, bireyin kendi ile ilgili anlamları algılaması ifadesini kullanmıştır. İnsanların önem ve öncelik sırasına göre farklılık gösteren değerlerin özellikleri aşağıda belirtilmektedir (aktaran; Schwartz, 2012: 3).

- Değerler duygulanım/duygu ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılı inançlardır. Bağımsız olma duygusunun önemli olduğu bir bireyin bağımsızlığı tehdit altında olursa bağımsızlığını koruma altına alamaz ise çaresiz, bağımsızlığını koruyabilir ise mutlu hissetmektedir.
- Değerler davranışları motive eden istenilen hedeflerdir. Sosyal düzen, adalet ve yardımseverlik değerlerine önem veren bireyler bu hedeflerin takibi ile motive olurlar.
- Değerler bazı hareketler ve durumlardan üstündür. Örneğin bağlılık, dürüstlük değerleri iş hayatı, okul hayatı, arkadaşlar ya da tanımadığımız diğer bireylere davranışlarımızda önem taşıyor olabilir ve bu özellik değerleri belirli bir duruma yada olaya karşı verilen normlar ve tutumlardan ayırt eder.
- Değerler belirli standartlara ve kriterlere bağlıdır. Değerler insanların, hareketlerin, kuralların, olayların seçimi ve değerlendirilmesine yol gösterirler.

İnsanlar sahip oldukları değerler sayesinde kendileri için iyi yada kötü olana karar verebilirler.

- Değerler önem sırasına göre sıralanmaktadır. Bireylerin değerleri onların karakterlerini ortaya koyan düzenli öncelikleri içermektedir.
- Çoklu değerler arasındaki göreceli önem sırası bireylerin hareketlerine yön verir. Herhangi bir tutum ya da davranışın birden fazla değer üzerine etkisi söz konusudur.

Bireylerin hem kendi sahip olduğu değer ayrımını bilmesi hem de bireyin kendi yaşadığı toplumun genel değerleri hakkında bilgi sahibi olması var olduğu topluma ayak uydurabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için oldukça önemlidir. Örgütler de toplumun önemli bir parçası olması açısından çalışanlarının değer tiplerini belirlemesi ve bu konuda bilinçli yaklaşımlar geliştirmesi gerekmektedir.

Evrensel değerlerin bireylerin evrensel gereksinimlerinden ortaya çıktığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Sosyalleşme ve bilişsel gelişim aracılığıyla bireyler bu gereksinimleri bilinçli hedefler ve değerler olarak yansıtmayı öğrenirler. Ayrıca bu hedefleri ve değerleri bireysel olarak iletişime geçmek için kullanırlar bu evrenselliğin doğal sonucu olarak da bireyler bu hedef ve değerlere farklı derecelerde önem yüklerler.

Schwartz ve Bilksy (1987: 550-551); değerlerin evrensel psikolojik yapılarını inceledikleri çalışmalarında Rokeach'ın 36 adet amaçsal ve araçsal değerlerini kullanarak Avustralya, Finlandiya, Hong-Kong, İspanya, İsrail, Almanya ve Amerika gibi ülkelerin benzer değerlerini ölçmeyi hedeflemiştir. Sonuç olarak başarı, haz, olgunluk, toplum yanlısı olma, sınırlayıcı uyum, güvenlik, özyönelim gibi değerlerinin bu ülkeler için yapısal olarak benzer motivasyonel özellikler gösterdiğini tespit etmiştir. Aynı zamanda bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen değerler ile ilgili büyük bir ayrım ortaya çıkaran ifade Hofstede (1980: 149- 150); tarafından tespit edilmiştir. Toplumlar bireyselci ya da toplulukçu değerlere sahip olabilmektedir. Bu iki kavramın özellikle doğu batı toplumlarında incelenmesi gerektiğini belirtilmektedir (Hofstede, 1980: 151).

Hofstede'in 40 ülkeden topladığı verilere göre Amerika yüksek bireyselcilik gösteren değerlere sahip bir toplum olarak ortaya çıkmaktadır (Hofstede, 1980: 157). Bireyselcilik beraberinde "ben" kavramını "biz" kavramına tercih etmenin bir

göstergesi olabilmektedir. Dolayısıyla dünyadaki gelişmiş ülkelerin bireysellik yerine toplulukçu olması gelişmekte olan ülkelere de destek sağlayabilecektir.

Değerlerin evrenselliğinin cinsiyete göre değişiklik gösterebileceği varsayımından yola çıkılarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri Schwartz ve Rubel (2005: 1017-1018) tarafından yapılmıştır. Araştırma, değerlerin cinsiyete göre farklılık gösterebileceği varsayımını içeren aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 70 farklı ülkeden 127 örneklem ile gerçekleştirmiştir. Sonucunda ise erkeklerin güç, uyarılma, hazcılık, başarı, özyönelim değerlerine bayarlardan daha çok önem verdikleri bununla birlikte iyilikseverlik ve evrensellik değerlerine de bayanlar erkeklerden daha fazla önem vermektedir. Geleneksellik ve uyma değer yönelimlerinde ise cinsiyet farklılığı ortaya çıkmamıştır.

Prince- Gibson ve Schwartz (1998: 61); İsraili 480 erkek ve 519 bayan örneklemeden oluşan çalışmanın sonuçlarına göre ise 10 farklı değer yönelimi baylar ve bayanlar tarafından aynı oranda algılanmış olup ara değişkenler olan yaş, eğitim ve etnik kökene göre de farklılık göstermemiştir. Buna göre erkekler ve bayanlar takip ettikleri motivasyonel değer yönelimlerinin uyumluluklarının veya çatışmalarının psikolojik alt yapılarını benzer şekilde tecrübe etmektedir.

McClelland (1985: 6); değerler davranışları ancak o davranışlar bilinçli yapıyor ise etkileyebilir diye ifade etmektedir. Bardi ve Schwartz (2003: 1217- 1218); değerlerin davranışları etkilediğini ileri sürmektedir. Yaptıkları çalışmada geleneksellik ve uyarılma değerleri ve hazcılık, özyönelim, evrensellik, güç değerleri ile ifade ettikleri davranışlar arasında yüksek ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Morsümbül (2014: 154- 155); yaptığı çalışmada daha genel bir bakış açısı geliştirerek toplumun temelini oluşturan değerlerin nasıl bir toplumsal değişim meydana getirdiğini kuşaklar arası değer değişimlerini inceleyerek ortaya çıkarmıştır. Bu incelemenin sonucunda değişime açıklık değeri 1. kuşaktan 3. kuşağa doğru giderek artmış, muhafazakârlık değeri 1. kuşak tarafından daha fazla benimsenmiş, kendini güçlendirme 3. kuşakta daha az benimsenmiş ve kendini aşma ise kuşaklar arası farklılık göstermemiştir. Gelecek kuşaklardan bireyler hem kendileri için hem de yaşadıkları toplum için beklenti içindedir. Ancak bireysel değerleri yozlaşmaya

uğramadan koruma ve geliştirmenin temelinde eğitim yer almaktadır. Dolayısıyla eğitimcilerin bireysel değerleri ile ilgili çalışmalar oldukça önemlidir.

432 öğretmen adayı lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışma da; değerlerin cinsiyetlere göre değişkenliği incelenmiştir. Erkek öğrencilerin uyarılım değerlerinin, kız öğrencilerin uyarılma değerlerinden daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre farklılık gösteren bu değerler toplumun cinsiyet rollerinden beklentileri ile uyum göstermektedir (Sarıcı Bulut, 2012: 233).

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000: 68-70); Türk öğretmenlerinin değer yönelimlerini inceledikleri çalışmalarında; değişkenleri çekirdek/geniş aile ve yüksek/düşük dinsel yönelim olarak belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda çekirdek aileden yana seçim yapan öğretmenlerin değişime açıklık değerleri yüksek iken, muhafazakârlıkdeğer yönelimi düşük çıkmıştır. Düşük dinsel yönelim tespit edilen grup için ise evrensellik değeri yüksek olarak benimsenmiştir.

Çekirdek aile yapısı çocuklarda ve ebeveynlerde bireyselci değerlerin ön planda olması yönünde gelişme gösterebilirken geniş aile yapısı akrabalık ilişkilerine verilen önem ile daha toplulukçu değerler önem kazanabilir. Değerlerinin evrenselliğine ek olarak dinamik yapısı göz önüne alındığında ülkemizdeki hem bireyselci hem de toplulukçu özellikler taşıdığı belirtilmektedir (Gümüş, 2009: 35- 36).

Değerler ile ilgili diğer bir çalışmada üniversite ve lise öğrencilerinin değer yönelimleri kıyaslanmıştır. Bunun sonucunda lise öğrencilerinin başarı, geleneksellik, uyma değerlerine üniversite öğrencilerinden daha fazla değer verdiği tespit edilmiş ayrıca lise öğrencileri için en önemli değer evrensellik olarak belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri ise öz yönelim değerini en önemli değer olarak benimsemiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise kız öğrencilerin hazcılık, evrensellik ve iyilikseverlik değerlerine erkek öğrencilerden daha fazla önem verdiği diğer taraftan erkek öğrencilerin güç değerine kızlardan daha fazla değer verdiği ifade edilmiştir (Demirutku, 2007: 174).

Bireysel değerlerin incelendiği diğer bir çalışma ise bankacılık sektöründe yapılmıştır. İlk olarak cinsiyet değişkenine göre ortaya konulan sonuçlarda; erkeklerin kadınlara göre iyilikseverlik, uyma ve geleneksellik değerlerinin daha yüksek olduğu,

kadınların ise hayattan haz alma değerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yönetici pozisyonunda çalışan bireylerin güç ve başarı değeri banka çalışanları ve diğer kademelerde çalışanlara oranla daha yüksek olarak tespit edilmiştir (Sığırı, Tabak ve Ercan, 2009: 10- 11). Bu bağlamda özellikle güç değeri yöneticilerin sahip olması beklenen bir değerdir.

Liderlik özellikleri ile bireysel değerler arasındaki ilişkiyi Türk ve Amerikan liderlerin/yöneticilerin değer farklılıkları inceleyerek ortaya koyan çalışmada; Türk liderlerin güç değeri, Amerikalılardan daha yüksek iken başarı değeri Amerikalı liderlerden göreceli olarak daha düşük olarak tespit edilmiştir. Bu durum Türk liderlerin motivasyon kaynağının toplumsal ve tarihi geçmişte göz önünde bulundurulduğunda güç değerinin öncelikli olarak yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Aynı zamanda Amerikalı liderlerin hazcılık değeri Türk liderlerden daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Ekonomik olarak gelişmişlik hazcılık değerinin artışı beraberinde getirebilmektedir. Ayrıca Türk liderlerin muhafazakârlık boyutu altında yer alan değerlerinin yüksek çıkması da geleneklerine bağlı aile yapılarının devam etmesi ve toplulukçu değerlere sahip olması ile açıklanmaktadır (Ercan ve Sığırı, 2015: 121).

Schwartz ve Huismans (1995: 101- 102); değerler ile dindarlık eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasının örneğine İsraili Yahudileri, İspanyol Katolikleri, Hollandalı Protestanları ve Yunan Ortodoksları dahil etmiştir. Araştırmanın sonuçları dindarlık eğilimi ile geleneksellik, uyma, iyilikseverlik ve güvenlik değerleri arasındaki ilişkinin pozitif olduğunu, hazcılık, uyarılma ve özyönelim değerleri ile ise negatif ilişkide olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular değerlerin dindarlık ile ilişkisinde en güçlü boyutun uyma olduğunu da ifade etmektedir. Dindar bireyler toplumsal normlara uygun hareket etmeyi ve yeniliklerin olası olumsuz etkilerinden kaçınmayı tercih etmektedir (Schwartz ve Huismans, 1995: 103).

3.2. DEĞER KURAMI

Değer kuramının önemli öncü psikologlarından biri olan Rokeach (1973: 3), değer kavramının önemini vurgularken; bireylerin davranışlarını açıklama çabası içerisinde olan tüm bilim dallarını birleştirebileceğini ifade etmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere “değer” kavramı farklı disiplinlerin ortak öncelikli çalışma alanını

oluşturmaktadır. Örneğin, öz belirleme teorisinde; Ryan ve Deci (2000: 75), bireylerin farklı şekillerde yeterlik, özerklik ve ilişki kurma ihtiyaçlarını ifade etmelerinin altında yatan olası sebebin bireylerin; birbirinden farklı değerlere sahip olan kültürlerde yaşamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Dolayısıyla değer kavramı iyi bir şekilde tanımlanır ve belirlenir ise sosyal psikoloji ve aynı zamanda örgütsel davranış alanlarının üzerinde çalıştığı ve özellikle bireylerin motivasyon kaynaklarını/ihtiyaçlarını kapsayan araştırmalara ışık tutacağına olan inançtan dolayı oldukça önemlidir.

Değerler bireylerin tutum ve davranışlarını anlamak için bağımsız değişken, sosyal gruplar ve kesimler arasındaki temel farklılıkları belirlemek için ise bağımlı değişken olarak kullanılmaktadır (Spini, 2003: 4). Değer kuramı teorisi, 10 tane farklı tür temel değerlerin evrenselliğini ortaya koyabilmek için kültürlerarası kapsamlı bir araştırma eksenini oluşturmakla beraber bu değerlerin içerdiği çatışma ve uyumların ortaya çıkardığı ilişkileri tanımlamayı amaçlamaktadır (Schwartz, vd. 2001: 519).

Schwartz ve Huisman (1995: 89), bu çatışma ve uyumların psikolojik ve sosyolojik sonuçlarının özellikle bireyler aynı anda birkaç değer kazanımı çabası içinde olduğunda gerçekleşebileceğini vurgulamıştır. Örneğin başarı değerine sahip bir birey, başka bireylere yardımcı olmayı ikinci plana atabilmekte ve böylelikle iyiliksever olma değeri ile çatışma gösterebilmektedir. Sahip olduğumuz değerlerin önemli bir bölümünü; çocukluk döneminde hangi davranışların istenilir hangilerinin ise istenilmeyen davranışlar olduğunu ebeveynlerimizden, öğretmenlerimizden, arkadaşlarımızdan ve başka bireylerden ediniriz (Robbins ve Judge, 2009: 151).

Bem (1970: 16- 17), bu edinim sürecinde değerlerin istenilen duruma ulaşmada araç değil inançların ve tutumların merkezinde olduğu için amaç olarak benimsenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nihai amaçlar ise bireylerin mutluluk, güvenlik, başarı gibi hedefleri elde etmede davranışlarını yönlendiren anlamlı durumlardır (Gutman, 1982: 60). Schwartz (1992: 4); değerleri istenilen hedeflere ulaşmada bireylerin olayları, diğer insanları ve hareketleri değerlendirme sürecinde göreceli önem sırasına sahip soyut inançlar olarak tanımlamaktadır.

Başarı, adalet, özgürlük, sosyal düzen, geleneksellik, gibi soyut düşünceleri içinde barındıran değerler; davranışları meydana getiren ve belirlenen

seçimleri/yönelimleri doğrulamak ve açıklamak için toplum tarafından onaylanmış kavramlardır (Schwartz, 1999: 26). Aynı zamanda bireylerin göreceli olan bu değer öncelikleri onların kişilik özellikleri ile sistemli bir şekilde ilişkilidir (Roccas, vd. 2002: 790).

Fischer ve Schwartz (2011: 1141); değerlerin ülkeler arası farklılıklarını ölçmeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada değerler arasında büyük oranda bir uzlaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu çalışmada evrensel olarak yüksek önem taşıyan ve uzlaşmaya varılan değerlerin öz-belirleme kuramında yer alan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi boyutlar ile de büyük ölçüde uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak değerler üzerine sağlanan uzlaşma ne kadar yüksek ise değerlerin evrenselliği de o kadar yüksek sayılmakta ve diğer milletler hakkında daha net yargılara varılabilmesine olanak sağlayabilecektir (Schwartz ve Sagie, 2000: 469).

3.2.1. Rokeach Değerler Kuramı

Değerler, toplumların karşılaştıkları problemlere karşı çözümler bulma, mücadele yöntemleri geliştirme ve bireyleri doğru davranışları gerçekleştirmeleri yönünde motive etmeye yardımcı olan araçlar olarak ifade edilmektedir (Schwartz, 1999: 26). Değer tiplerinin belirlenmesinde kullanılan ölçümlerden biri de Milton Rokeach tarafından ilk kez 1967 yılında ortaya konmuştur. Rokeach (1973: 5), bireylerin değer ölçümlerini amaç ve araç olarak iki grupta incelemiştir. Bu grupta yer alan amaçsal değerler (terminal values), bireyin varmak istediği nihai hedefi elde etmesi için araçsal değerlere (instrumental values) ihtiyaç duyduğu soyut değerlerdir ve örnek olarak bireyin nihai amacı ekonomik refah seviyesine ulaşmak ise birey kendini geliştirme aracını bir başka ifade ile istenilen hedefe ulaşmak için gerekli araç değer tipine yönelmektedir (Rokeach, 1973: 6). Araç değerler ise amaç değerlerin gerçekleşmesine destek olan değer tipleridir (Rokeach, 1973: 6).

Rokeach değer listesi 18 amaçsal ve 18 araçsal değerden oluşmaktadır. Amaçsal değerler; aile güvenliği, ahiret selameti, barış içinde bir dünya, başarı hissi, bilgelik, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecanlı bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, mutluluk, olgun sevgi, özgürlük, rahat bir yaşam, sosyal onay, ulusal güvenlik, zevk olarak ifade edilirken, araçsal değerler ise bağımsızlık, bağışlayıcılık, cesaretli

olmak, dürüstlük, entellektüellik, geniş görüşlü olmak, hırslı olmak, hayal gücü kuvvetli olmak, itaatkârlık, kendini kontrol etmek, kibarlık, mantıklı olmak, muktedir olmak, neşeli olmak, sevecenlik, sorumluluk sahibi olmak, temizlik, yardımseverlik belirtilmiştir (Bilgin, 1995: 89-90). Rokeach (1973: 6- 7); amaçsal değerlerin diğer amaçsal değerleri destekleyen araçlar olabileceğinden söz etmektedir. Örneğin sosyal tanınırlık bir başka deyişle başkaları tarafından takdir edilme değeri mutluluk değerini destekleyebilmektedir. Braithwhite ve Law (1985: 251); Rokeach'ın geliştirdiği insan değerleri ölçeğinin en iyi özelliğinin maddelerin akla uygun ve net bir şekilde anlaşılabilir olmasından söz etmektedir. Toplumlar ya da bireyler sadece sahip oldukları belirli değer yapıları ile değil aynı zamanda bu değerlerin öncelikleri ile de farklılıklarını ortaya koyabilmektedir bu farklılıklar zaman içerisinde düşüşler ya da artışlar gösterebilmektedir bu değerlerdeki dalgalanmalara örnek olarak 1968- 1981 yılları arasında Amerikan toplumundaki eşitlik değer önceliğinin ciddi bir şekilde düşüşü belirtilmektedir (Rokeach ve Ball- Rokeach, 1989: 777).

Çalışkur ve Aslan (2013: 90), Rokeach Değerler Envanteri'nin Türkiye koşullarında güvenilirlik ve geçerliliği ortaya koymak için 283 üniversite öğrencisi ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucunda envanterin orijinali ve Türkçe'si arasında güvenilirlik bakımından amaçsal değerlerde daha az, araçsal değerlerde daha fazla sayıda tutarsızlık saptanmıştır buna ek olarak yapılan geçerlilik analizleri sonucunda da envanterin orijinal formunda olduğu haliyle araçsal ve amaçsal boyutlardaki değerleri ölçme gücüne sahip olduğu ortaya konmuştur (Çalışkur ve Aslan, 2013: 104).

3.2.2. Schwartz Değerler Kuramı

Schwartz (1994: 21)'a göre değerler “bilinçli hedefler” olarak ifade edilen şekli ile tüm bireylerin ve toplulukların göz önünde bulundurmaları zorunda olduğu biyolojik organizmalar olarak bireylerin ihtiyaçları, koordineli sosyal etkileşimin gereklilikleri ve toplulukların sorunsuz etkileşimi/ hayatta kalma gereksinimleri gibi üç tane evrensel ihtiyaca verilen tepkileri ifade etmektedir. Schwartz (1992: 5-12, 1994: 21- 22), değer tiplerinin bu üç tane evrensel ihtiyaçtan on ayrı boyutta ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu boyutlar özyönelim, uyarılma, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uyuma, geleneksellik, iyilikseverlik olarak belirtilmiştir. Bu boyutlardan uyuma değer tipinin toplulukların

sorunsuz etkileşimi ve hayatta kalması ön şartından doğduğu ve bireylerin diğer bireyleri incitecek davranış ve tepkilerden kaçındığı örneği verilmiştir (Schwartz, 1994: 21). Schwartz (1992: 5), bu on ayrı değer tipine ek olarak diğer bir evrensel gereksinimi “maneviyat (spirituality)”, hayatta anlam arama şeklinde belirtmiştir. Belirtilen bu değerlere bireyler aynı anda sahip olma isteği ve takibi içinde olabilirler aynı durum tezin ilk bölümünde teorik çerçevesi ifade edilen hedef yönelimleri ve çoklu hedefler içinde söz konusu olmaktadır. Eş zamanlı farklı hedef yönelimleri tıpkı değerler gibi birbiri ile uyumlu ya da uyumsuz psikolojik veya sosyal etkisi olan sonuçlar ortaya çıkabilirler. Hedef yönelimleri gibi değerlerde de çatışma veya uyum ortaya çıktığında örneğin başarı değeri iyilikseverlik değeri ile çatışma halinde olabilir bir başka deyişle kişisel başarı yakalamak isteyen birey yardıma ihtiyacı olan diğer bireyler için yapabileceği davranışlar için engel oluşturabilir (Schwartz, 1994: 23). Değerler genel olarak bizim için nelerin önemli olduğunu açıklamaktadır. Her bir birey birden fazla değer yönelimine sahip olmakla birlikte bir birey için önemli olan bir değer diğer birey için önem teşkil etmeyebilir (Bardi ve Schwartz, 2003: 4). Bireylerin takip ettikleri değerlerin ifade ettikleri anlamlar doğrultusunda davranmak değerlerin davranışları yönlendirdiğinin açıklamasını doğal bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin; insanların yürüyüşe çıkmak istemelerinin bu davranışı göstermek istemelerinin sebepleri arasında macerayı sevmeleri (uyarılma değeri), doğayı sevmeleri (evrensellik değeri) veya arkadaşlarının beklentileri ile uyumlu olma isteği (uyuma değeri) yer alabilmektedir (Bardi ve Schwartz, 2003: 5).

Tablo 4. Motivasyonel Temel Değer Tipleri

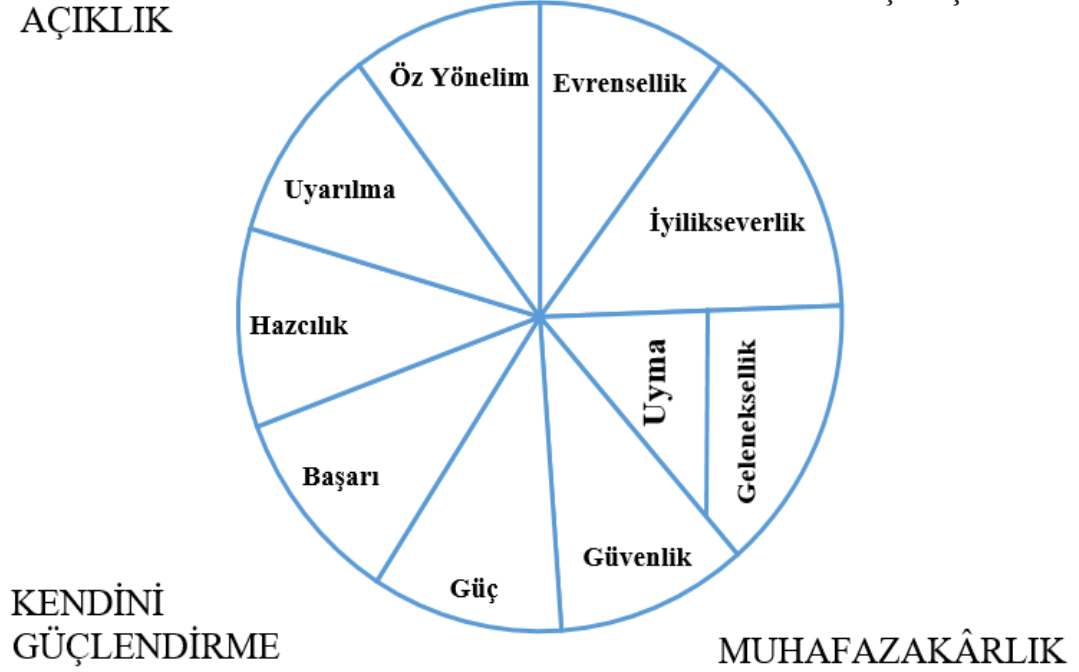
Tanım	Örnek Değerler	Kaynak
Güç (Power): Sosyal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde control sahibi olmak veya hakimiyet kurmak	Sosyal güç, otorite, Zenginlik	Etkileşim Grup
Başarı (Achievement): Sosyal standartlara göre kişisel başarı elde etmede yeterlik gösterebilme	Başarılı, yetenekli, hırslı,	Etkileşim Grup
Hazcılık (Hedonism): Zevk ve hissi kişisel tatmin elde etme	Zevk alma ve hayatın tadını çıkarma	Organizma
Uyarılma (Stimulation): Heyecan duyma, yenilik ve hayata meydan okuma	Cesur, farklı ve heyecan verici yaşam	Organizma
Özyönelim (Self – direction): Seçme, ortaya koyma ve keşfetme konusunda bağımsız düşünce ve davranış	Yaratıcılık, Sorgulayı olma, Özgürlük	Organizma Etkileşim
Evrensellik(Universalism): İnsanların ve doğanın refahı konusunda anlayışlı, takdir edici, toleranslı ve koruyucu olma	Geniş fikirli, sosyal dalet, eşitlik, çevreyi koruma	Grup Organizma
İyilikseverlik (Benevolence): Sıklıkla kişisel iletişim içerisinde bulunulan insanların refahının korunması ve güçlendirilmesi	Yardımsöver, dürüst, Affedici	Organizma Etkileşim Grup
Geleneksellik (Tradition): Dinin veya geleneksel kültürün meydana getirdiği geleneklere ve fikirlere saygı duyma, bağlanma ve kabullenme	Alçakgönüllü, dindar, yaşamda kendine düşen payı kabullenme	Grup
Uyma(Conformity): Toplumsal Beklentilere ve standartlara aykırı veya diğer insanlara zararı dokunacak, memnuniyetine kaçırarak hareketlerin, eğilimlerin ve tepkilerin kısıtlanmasına yol açacak davranış ve eğilimlerin sınırlanması	Nezakət sahibi, itaatkar, ebevenyleri ve yaşlıları onurlandırma	Etkileşim Grup
Güvenlik (Security): Toplumun, ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, uyumu ve istikrarı	Ulusal güvenlik, toplumsal düzen ve temizlik	Organizma Etkileşim Grup

Kaynak: (Schwartz, 1994: 22)

Schwartz ve arkadaşları 2001 yılında, 1992 yılında geliştirdikleri değer tipleri anketinden sonra 40 sorudan oluşan Portre Değerler Anketi'ni (Portrait Values Questionnaire) oluşturmuşlardır. Ölçekte yer alan maddeler farklı değer boyutlarına göre gruplandırılmıştır. Bu boyutlar değişime açıklık (openness to change), muhafazakârlık (conservation), kendini güçlendirme (self-enhancement) ve özaşmışlık (self-transcendence) şeklinde ifade edilmiştir.

DEĞİŞİME
AÇIKLIK

ÖZAŞMIŞLIK



Kaynak: (Schwartz ve Huismans, 1995: 91)

Şekil 10.Schwartz'ın Çembersel Değer Modeli

Schwartz'ın 1992 yılında oluşturduğu değerler anketi ile 2001 yılında oluşturduğu "Portre Değerler Anketi" arasında çeşitli farklar bulunmaktadır. Portre Değerler isimli ölçeğin geliştirilmesinde iki adet amaç belirlenmiştir. Bunlardan birincisi, Portre değerler ölçüm aracının Schwartz Değerler Anketi'ne göre daha somut ve bilişsel olarak daha az karmaşık bir yapıda olmasıdır ki böylelikle topluma uygulanması daha elverişli bir hale gelmiştir. Portre değerler anketini, Schwartz'ın değerler anketinden ayıran ve ölçeğin oluşturulmasında hedeflenen diğer bir özellik ise; içerik ve yapısal olarak bağımsız bir değer teorisi testi elde edebilmek için formatın ve değerlendirme kriterinin Schwartz'ın değerler ölçeğinden önemli ölçüde farklı olmasıdır. Örneğin ölçekte bulunan "zengin olmak onun için önemlidir" ile başlayan ifadeye birey için "güç" değer tipine sahip olduğu sonucuna varılması hedeflenmiştir (Schwartz, vd., 2001: 523)

Portre değerler ölçüm aracı hakkında belirtilmesi gereken diğer bir özellik ise bu ölçekte kullanılan ifadelere bireylerin ne kadar benzediğini sorarak puanlama

yapılmasıdır. Ancak değer ve kişilik özelliği olan iki farklı kavram birbirine karıştırılmamalıdır. Portre değerler ölçüm aracı bireylerin kendilerine benzer diğer bireylerin hedeflerine veya değerlerine ne kadar önem verdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır bu sonuç ise bireylerin kişilik özelliklerini ifade etmemektedir. Örneğin “yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir” ifadesine bana çok benziyor yanıtını veren bir bireyin gerçek hayatta “yaratıcı, yenilikçi” bir birey olduğu söylenemez (Schwartz, vd., 2001: 523). Değerlerin çıkış noktasının Rokeach’ın değerler ölçeği olduğu düşüncesi temel alınarak Schwartz’ın zaman içerisinde değer tiplerine eklemeler yaptığı gerçeği göz ardı edilmemelidir. Değerlerin süreklilik içerdiği, zaman içerisinde değişiklik gösterebilen dinamik döngüsel yapılarına odaklanılarak 19 değer tipi de literatüre eklenmiştir. Bu değerler özyönelim (düşünce/hareket), uyarılma, hazcılık, başarı, güç (kaynaklar/hakimiyet), saygınlık, güvenlik (kişisel/toplumsal), geleneksellik, uyma (normlar/kişilerarası), alçak gönüllülük, iyilikseverlik (güvenilirlik/yardımseverlik), evrensellik (toplumsal kaygı/doğayı koruma/hoşgörü sahibi olma) olarak ifade edilmektedir. 10 temel değer tipi temel alınarak geliştirilen bu ölçekte belirli değerler farklı bileşenler içermektedir. Örneğin; özyönelim, güç, uyma, iyilikseverlik ve evrensellik değerleri daha geniş bir bakış açısı kazandırmak amacı ile bileşenlere ayrılmıştır. Ayrıca saygınlık değerini ifade eden “face” değeri de eklenmiştir bu değer, bireyin toplumsal imajının korunması ve küçük düşürücü olaylardan uzak durma davranışını temsil etmektedir (Schwartz, vd., 2012: 665).

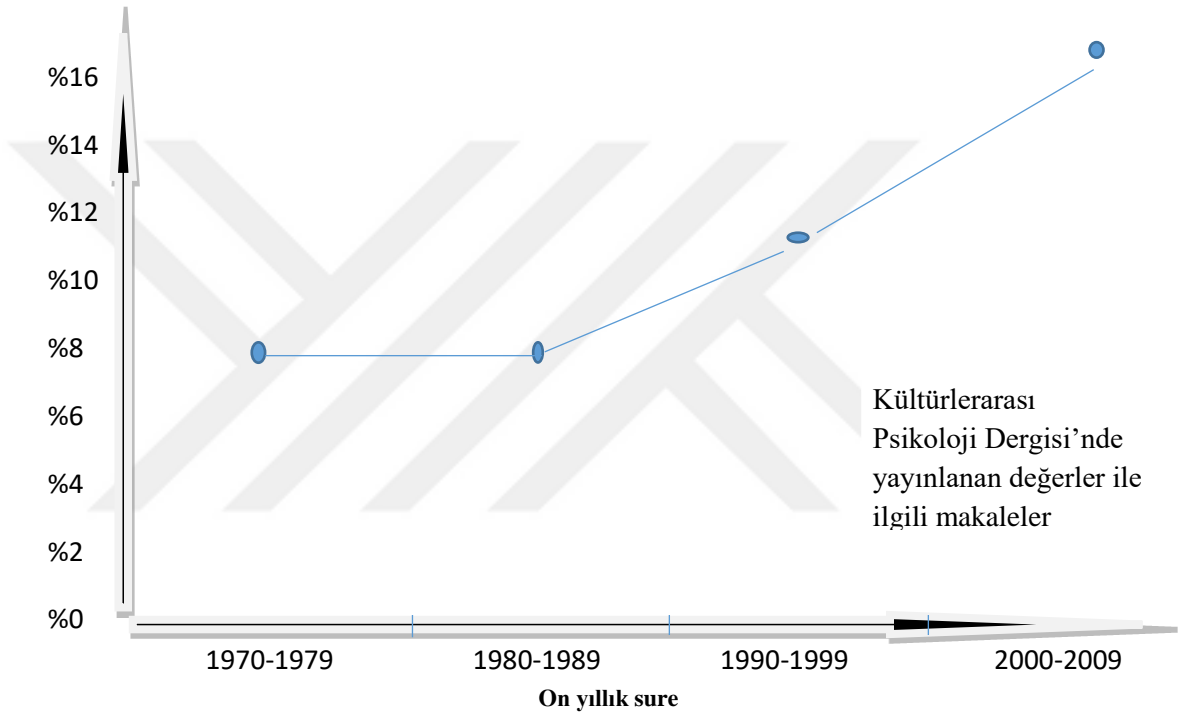
3.3. SCHWARTZ DEĞER TİPLERİ TEMEL BOYUTLARI

Değerler konusunun kişilik psikolojisi, eğitim, örgütsel teori, sosyoloji, felsefe, ve kültürlerarası çalışmaların araştırma konusu olmasındaki artış giderek devam etmektedir (Dobewall ve Rudnev, 2014: 46). Bu artışın sebebi olarak sözü edilen disiplinlerinin ortak noktalarının birey davranışlarının nedenlerini anlamaya yönelik olması düşünülebilir. Schwartz’ın değerler modeli çembersel sıralamalı yapısının içerisinde motivasyonel olarak benzerlik ve farklılık gösteren değer tipleri arasında süreklilik içermektedir. Bu süreklilik 27 ülkeden toplam 10.857 örneklem ile yapılan çalışmada da istatistiksel olarak doğrulanmaktadır (Schwartz ve Boehnke, 2004: 253).

Geçen yirmi yıllık süreçte hem bireysel hem de ulusal boyutlarda değerler ile ilgili çalışmalara olan ilgi düzeyinde büyük ölçüde artış görülmüştür. Değerlerin

kültürleri anlama ve kültürlerarası araştırmaların odak noktası olmasında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Kültürlerarası Psikoloji Dergisi'nde (Journal of CrossCultural Psychology-JCCP) direk olarak değerler ile ilgili makale sayısı 1970 ve 1980'li yıllarda %8 'den daha az iken takip eden 10 yılda bu sayı hemen hemen iki katına ulaşmış ve 2007 ile 2009 yılları arasında bu oran %20'leri aşmıştır (Knafo, Roccas ve Sagiv, 2011: 178). Bu yükseliş değerlerin hem değerlerin evrenselliğın kanıtlanması hem de bireylerin ve toplulukların davranışlarının, tepkilerinin, soyut kalan bölümlerinin çok daha iyi anlaşılabilme imkanı sağlamaktadır. Schwartz ve Bilsky (1987: 551; 1990: 878); değerleri tanımlarken insanlığın varoluşunun evrensel gereksinimlerinden yola çıkarak bilinçli hedefler şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla her bir değerın temsil ettiği bir hedef davranış söz konusudur. Schwartz'ın 20 farklı ülke ile yürüttüğü çalışmasında aynı anda takip edilen bazı hedeflerin uyumlulukları bazılarının ise çatışma gösterdiği ortaya çıkmıştır. Güç ve başarı değerlerinin her ikisinde sosyal saygınlık ve üstünlük ifade ettiği için, başarı ve hazcılık değerlerinin her ikisi de bireyin kendi mutluluğunu sağladığı için, hazcılık ve uyarılma değerlerinin her ikisi de bireyin duygusal olarak harekete geçme isteğine neden olduğu için, uyarılma ve özyönelim değerlerinin her ikisi de ustalık hedefleri ve değişime açıklık boyutu için içsel motivasyon sağlamaları, özyönelim ve evrensellik değerlerinin her ikisi de bireylerin kendi yargılarına ve değerlendirmelerine güvenme aynı zamanda diğer milletlerin varlığından memnun olmayı sağladığı için, evrensellik ve iyilikseverlik değerlerinin her ikisi de diğer bireylere destek olma, onların refahını düşünme ve bencil duygulardan arınmayı ifade ettiği için, uyum ve güvenlik değerleri ise ilişkilerde nizamın ve uyumun korunmasını ifade ettiği için, güvenlik ve güç değerlerinin her ikisi de sosyal ilişkilerin ve kaynakların kontrolünün sağlanması ile belirsizliklerin sebep olabileceği tehditlerden uzak durmayı ifade ettiği için birbirileri ile uyum gösteren değerlerdir (Schwartz, 1992: 15). Birbirleri ile çatışan değerler ise özyönelim ve uyarılma değerleri ile uyum, geleneksellik, güvenlik değerleri arasında bireylerin kendi fikir ve düşünceleri ile hareket etmesi, gerektiği yerlerde değişiklikten yana olması, geleneklerin korunması ve tek düzeliği ile çatışmaktadır. Evrensellik ve iyilikseverlik değerlerinin başarı ve güç değerleri ile diğer bireylerin refahını düşünmek, eşit olanaklara sahip olmalarından yana olmak bireysel başarı ve diğer insanlar üzerinde hakimiyet kurma değeri ile çatışma göstermektedir. Bu çatışan değerlere ek olarak hazcılık ve geleneksellik ile uyum

değerlerinin, maneviyat ile hazcılık, güç ve başarı değerlerinin birbiri ile çatışması örnek gösterilmektedir (Schwartz, 1992: 15). Ayrıca başarı, güç, hazcılık, uyarılma, özyönelim bireylerin kişisel ilgilerini ve karakteristik özelliklerini nasıl ifade ettiklerini açıklamaya çalışırken; güvenlik, uyma, geleneksellik, evrensellik, iyilikseverlik ise bireylerin diğer bireyler ile sosyal bir şekilde nasıl bağ kurduğunu ve kişisel ilgi alanlarının toplumdan nasıl etkilendiğini açıklığa kavuşturmaya çalışan değer tipleri olarak belirtilmektedir (Schwartz, 2012: 13- 14).



Kaynak: (Knafo, Roccas ve Sagiv, 2011: 180)

Şekil 11. Değer Çalışmaları Artış Oranları

3.3.1. İyilikseverlik (Benevolence)

Dört motivasyonel değer boyutları incelendiğinde iyilikseverlik değer tipi özaşmışlık (self-transcendence) boyutunda yer almaktadır. Bu değer kategorisine önem veren bireyler, sık sık kişisel iletişim halinde oldukları diğer bireylerin refahının korunması ve iyileştirilmesini hedeflemektedir (Schwartz, 1994: 22).

Schwartz (1992: 29), iyilikseverlik değer tanımlaması içerisinde yardımseverlik, dürüstlük, bağışlayıcılık, sadakat, sorumluluk sahibi olma, manevi bir hayat, gerçek

dostluk, olgun sevgi, hayatta anlam arama gibi anahtar değerleri içerdiğini belirtmiştir. İyilikseverlik ve uyma değerleri işbirliği ve dayanışma sağlayarak sosyal ilişkilere katkı sağlama yönünde ilerlemektedir. Ayrıca iyilikseverlik değerleri bu tür davranışlara içselleştirilmiş motivasyonel bir zemin hazırlarken, aksine uyma değerlerine sahip olan bireyler bu işbirlikçi davranışlarda olumsuz olabilecek sonuçlardan kaçınmayı tercih etmektedir. Ancak her ikisi de ayrı ya da birlikte yardımsever davranışların oluşmasını motive eden özellikler içermektedir (Schwartz, 2012:7). Bu özelliklere en çok bayanların sahip olacağı öngörüsü bir başka deyişle diğerlerini yetiştirme, bakma, büyütme motivasyonu erkeklere oranla bayanlarda daha önemli bir rol oynadığı için iyilikseverlik değer yönelimi evrensel olarak cinsiyet ayrımı çalışmalarında bu değerın bayanlarda yüksek olduğunu ortaya koyma eğilimindedir (Schwartz ve Rubel, 2005: 1023; Prince- Gibson ve Schwartz,1998: 55). Aynı zamanda bir toplumun iyilikseverlik değerinin yüksek olması o toplumun sosyo-ekonomik olarak da gelişmesini desteklemektedir. Modern ve post-modern teorisyenler modernleşen toplumların empati düzeyinin artacağını ve bu artışın bireyin benlik saygısını da güçlendireceğini ifade ederken iyilikseverlik değeri ile bütünleşen duygulardan söz etmektedir (Inglehart, 1997: 67-68). Schwartz ve Bardi (2001: 281); kültürlerarası değer hiyerarşisini karşılaştırmayı hedefledikleri araştırmalarında; iyilikseverlik değerinin birinci sırada en çok önem verilen değer tipi olduğu sonucuna varmaktadır. Bu değer tipini sırasıyla özyönelim ve evrensellik değerleri izlemektedir.

3.3.2. Evrensellik (Universalism)

Evrensellik değer tipi de iyilikseverlik gibi özaşmıslık boyutunda yer almaktadır. Bu değer tipinin önemli olduğunu benimseyen bireyler için tüm insanların ve doğanın refahını koruma ve anlayış, takdir etme, tolerans gösterme gibi özelliklere sahip olma ön plandadır (Schwartz: 1994: 22). Aynı zamanda çevreyi koruma, doğaya uyum sağlama, güzellikler dünyası, geniş görüşlü olmak, sosyal onay, bilgelik, eşitlik, barış içinde bir dünya, iç huzur gibi değerleri yansıtmaktadır (Schwartz, 1992: 29). Evrensellik bireylerin ya da toplumların hayatta kalabilme ihtiyacından meydana gelmiş olan bir değer olmakla birlikte; bireylerin ya da toplumların dünyadaki diğer toplumların varlığını kabullenme ve onlara adaletli bir şekilde davranma, var olan doğal kaynakların tüm insanlık için kullanılması gerektiği gibi konuların önemini de vurgulamaktadır (Schwartz, 2012: 7).

Evrensellik değerinin önemi tüm dünya ülkeleri tarafından oldukça iyi analiz edilmelidir. Örneğin buzulların erimesinin, küresel ısınmanın, su kaynaklarının azalmasının yakın gelecekte olmasa da uzun vadede tüm dünyayı etkileyeceği gerçeğini önemsemek gerekmektedir. Değerler konusu bu anlamda bireylerin ve toplulukların davranışlarının sebeplerini anlama doğrultusunda hedefler ile de bağdaşmaktadır. Değerler tanımlanırken anlamlı olanın peşinden koşma hedefini de içermekte olabileceğinden yola çıkılarak bireyler yada toplumlar hayatlarını sadece kendi refahları için yaşama hedefi peşinde koştukları zaman söz konusu anlamlı olanı elde etme gerçeği ortadan kaybolabilecek ve yalnızca kendi refah seviyesinin artması konusunda kaygı taşıyan bireylerin ya da toplumların sözde değerleri de zamanla yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalabilecektir.

3.3.3. Güç (Power)

Güç değer tipi kendini güçlendirme (self-enhancement) boyutunda yer almaktadır. Bu değer tipi yöneliminde olan bireyler sosyal statü, prestij sahibi olma, insanlar ve kaynaklar üzerinde hakimiyet kurma hedeflerini önemsemektedir (Schwartz: 1994: 22). Sosyal güç, otorite, zenginlik, toplumda imajını koruma, sosyal tanınma gibi değerleri içermektedir (Schwartz, 1992: 29).

Güç değerlerinin beslendiği motivasyonel kaynaklar bireylerin baskın olma, kontrol altına alma gibi ihtiyaçlarının yansımalarıdır. Bu değerler başarı değerleri gibi sosyal saygınlığın ve sosyal üstünlüğün önemine odaklanmaktadır ancak başarı değerleri somut bir şekilde başarı gerektiren durumlarda performans gösterebilme güdüsünü belirtirken güç değer yönelimleri otorite, zenginlik gibi özelliklerin elde edilmesi ya da var olan baskın gücü elinde bulunduran statünün korunmasını belirtmektedir (Schwartz, 2012: 5-6; Schwartz, 1996: 123). Prince- Gibson ve Schwartz (1998: 54- 55); erkeklerin bayanlara göre gücü ve gücün getirdiği fırsatları çok daha fazla önemsemekte olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla bu öngörü ile cinsiyet ve güç motivasyonel değer tipi arasında ilişki ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar ile güç değerinin diğer değerlere oranla daha az önemli olduğu uluslar için de farklı bir değer değişimi oluşturabilir (Schwartz ve Bardi, 2001: 272).

3.3.4. Başarı (Achievement)

Kendini güçlendirme boyutunda yer alan diğer bir değer tipi de başarıdır. Başarı yönelimine önem veren bireyler sosyal standartlara göre kişisel başarılarını yeterlilik aracılığıyla belirleme özelliğine sahiptirler (Schwartz: 1994: 22). Bu bireyler veya toplumlar başarılı, yeterlik sahibi, hırslı, etkin, zeki gibi kelimeler ile sınıflandırılır (Schwartz, 1992: 29).

Rekabet ortamı bireylerin her zaman daha iyi performans sergilemelerini gerektirdiği için var olmanın, hayatta kalabilmenin önemli bir göstergesidir. Yeterliğini kanıtlamak ve sosyal toplumun takdirini kazanmak bireylerin ve toplumların elde etmek istediği değerler arasında yer almaktadır (Schwartz, 2012: 5). Özellikle batı toplumlarının spor alanındaki başarılarına bakıldığında erkeklerin bu bireysel başarılarını ve yeterliklerini kanıtlamayı değerlerinin öncelik sıralamalarının en başına koydukları görülmektedir (Prince- Gibson ve Schwartz, 1998: 55). Başarı değeri mikro düzeyde bireylerin, yaşadığı rekabetçi toplumda belirli kişilik özellikleri ve yeterlikleri ile beğenirlik kazanma; makro düzeyde tüm dünyanın sempati duyduğu, onayladığı evrensel normlar ışığında kabul görme olarak da belirtilebilir.

3.3.5. Uyarılma (Stimulation)

Schwartz'ın değişime açıklık (openness to change) olarak isimlendirdiği boyutta yer alan uyarılma değer tipi hayat akışındaki heyecan, yenilik ve mücadele etmeyi ifade etmektedir (Schwartz, 1994: 22). Bu değer tipine yönelen bireyler korkusuz olma özelliğinin yanı sıra farklı ve heyecan verici hayatların peşinde koşma eğilimi göstermektedir (Schwartz, 1992: 29). Uyarılma değer tipi risk almayı ve değişik maceraları tecrübe etme eğilimlerini desteklemektedir ve özellikle erkekler bayanlara göre bu değer tipini takip etme konusunda daha önceliklidir (Prince ve Schwartz, 1998: 55). Beş büyük kişilik özelliği ile değerler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma sonuçlarına göre; dışa dönük kişilik özelliğine sahip olma ile uyarılma değerleri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Dışa dönüklük özelliği yüksek olan bireylerin belirgin göstergeleri arasında sosyal olma, konuşkanlık ve öz güven sahibi olmaları yer almaktadır ve bu etkileşimi arttıran kişilik yapıları yeniliklere oldukça açık, geleneksellikten uzak değer tipolojileri ile örtüşmektedir (Roccas, vd., 2002: 792). Değerlerin davranışlara karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler

yüklediği de düşünülmektedir. Örneğin; uyarılma değeri yüksek, güvenlik değeri düşük bireyler çeşitli spor aktivitelerine karşı olumlu yaklaşımlar geliştirebilmektedir. Bu aktiviteler genellikle hayati tehlikesi olan faaliyetleri içermektedir (Schwartz, 2012: 16).

3.3.6. Özyönelim (Self-Direction)

Özyönelim değişime açıklık boyutunda yer almaktadır. Bu değer tipindeki bireyler bağımsız düşünceye sahip olma ve özgür hareket etme, seçme, ortaya koyma ve keşfetmenin önemli olduğu fikrine sahiptirler (Schwartz, 1994: 22). Aynı zamanda meraklı, yaratıcı, özgür, kendi hedeflerini belirleyen, bağımsız ve kendine saygısı olan bireylerin değer tiplerini yansıtmaktadır (Schwartz, 1992: 28- 29). Bu değer tipindeki davranışlar içsel motivasyon sonucu şekillenmektedir ve bireyler diğer bireylere zarar vermeden kişisel ihtiyaçlarını gidermek için çaba göstermektedir. Bu durum aile yapılarına göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; aile bireylerinin sayısının artması ile özyönelim değerlerinin önemini uyma değerleri alabilmektedir. Kalabalık ailelerde ebeveynler/aile büyükleri düzeni sağlamak için aile üyelerinin kendilerine özgü ilgi ve yetilerini ortaya çıkarmak yerine uymacı davranışı güçlendirme eğilimine yönelmektedir (Schwartz, 2012: 15). Özyönelim; diğer bir bakış açısı ile başarı hedef literatüründe kullanılan “ustalık” motivasyonu ile de bağdaşmaktadır. Bireylerin düşüncelerinin ve hareketlerinin özerkliği kendi seçtikleri hedefe yönelmelerindeki zihinsel yeterlilikleri başka bireylere karşı kendini, düşüncelerini yada hareketlerini kanıtlama çabasından tamamen bağımsız olarak, kendi kapasitelerini ortaya çıkarma eğilimi doğrultusunda gelişmektedir (Schwartz, vd., 2012: 666)

3.3.7. Uyma (Conformity)

Muhafazakârlık boyutunda yer alan uyma değer tipi sosyal beklentilere veya normlara karşı gelmekten ve başkalarına zarar verecek/üzecek davranış, tepki ve eğilimlerden uzak durma özelliklerine sahip olmayı vurgulamaktadır (Schwartz, 1994: 22). Bu değer tipine sahip olan bireyler için itaatkarlık, ebeveynleri ve yaşlıları onurlandırma, kibarlık, kendini kontrol etme gibi unsurlar önem taşımaktadır (Schwartz, 1992: 29). Bir başka deyişle; bireyin sıklıkla etkileşim içerisinde olduğu ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler gibi somut göstergelerin etkilerini kapsamaktadır (Schwartz, 1992: 40).

Schwartz'ın değerler ölçeğinin uyma boyutundaki maddelerden yararlanılarak hazırlanmış olan ve mimarlık bölümünde eğitim gören Çinli lisans/yüksek lisans öğrencileri ile yapılan bir çalışma, uyma değeri yüksek olan bireylerin tükenmişlik sendromu yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çinli öğrencilerin küçük yaşlarda aldıkları Konfüçyüs öğretilerinin içerisinde yer alan toplumsal normlara uyum gösterme anlayışı, bu öğrencilerin üniversite hayatlarının başlaması ve özellikle bireysel üretkenlik gerektiren mimarlık, sanat, felsefe gibi disiplinlerde eğitim almaları ile çatışma göstermektedir. Bireysel düşünmeye yönelme, değişik tasarımlar oluşturma, özgün fikirler geliştirme, uyma değeri yüksek olan bireylerde az rastlanan durumlar olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu bireyler otoriteye bağlı hissetmekte ve yaptıkları tasarımlarda öğretmenlerinin, eğitmenlerinin yada arkadaşlarının eleştirileri doğrultusunda eserlerini şekillendirmektedir (Jia, vd., 2009: 294).

3.3.8. Geleneksellik (Tradition)

Geleneksellik değeri de muhafazakârlık boyutunda yer almaktadır. Geleneksellik değer yönelimleri arasında saygı, bağlılık, geleneksel kültürün veya dini esasları ele alan fikirlerinin kabulü gibi soyut unsurlar oluşturmaktadır (Schwartz, 1994: 22). Bununla birlikte Schwartz (1992: 22), hayatta kendi payına düşeni kabullenme, bağlılık, alçakgönüllük, geleneklere saygı, ılımlı olmak, önyargısız olma gibi özellikleri de belirtmektedir. Ancak değerlerin birbirleri ile çatışan ve uyum gösteren dinamik döngüsel yapısı göz önünde bulundurulduğunda geleneksellik değerleri ile uyarılma değerleri birbirleri ile çatışma durumundadır. Bu çatışma, geçmişten gelen bireysel ve zaman zaman dini gelenekleri kabullenme değerine sahip bireylerin yeniliklere uyum sağlama, zorluklar karşısında mücadele etme arzusu gibi özelliklerini baskılayabilmektedir (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 52). Bununla birlikte geleneksellik değeri uyma değeri ile uyum halindedir. Her iki değer de dışsal beklentilere (sosyal normlar, toplumsal uyum) karşı gösterilen davranışları motive etmektedir. Başka bir ifade ile geleneksellik ve uyma değerleri toplumların geneline yayılmış ve kabul edilmiş kurallara bağlılığı ifade etmektedir. Bu değerleri yüksek toplumlar geleneksel normların dışına çıkmayı ve değişimden kaçınmayı tercih etmektedir. Değerler ile yaş değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise; gençlerin geleneksellik, güvenlik ve uyma değerlerine; hazcılık, uyarılma, özyönelim ve

evrensellik değerlerine göre daha az önem verdiği belirtilmektedir (Schwartz, 2005: 4-6)

3.3.9. Güvenlik (Security)

Muhafazakrlkboyutunda yer alan diğer bir değer tipi de güvenliktir. Schwartz güvenlik değerini bireysel ve toplumsal olarak iki ayrı yapıda ifade etmektedir (Schwartz, 1992: 9). Güvenlik değerinin bu ayrımını gösteren bazı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan biri göçmenliğin İtalya, İspanya ve Almanya'daki bireysel ve toplumsal güvenlik değeri ile ilgili algıların incelenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucu bu ülkelerde yaşayan vatandaşların, göçmenleri toplumsal güvenlik değeri ve düzen açısından olumsuz olarak algılaması yönünde olmakla beraber bireysel gvenliklere zarar vermeyeği algısını da ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla toplumsal güvenlik değeri yüksek olan bu ülkeler göçmenleri kendi bireysel güvenlikleri açısından tehdit olarak görmemektedir (Vecchione, vd., 2012: 359).

Muhafazakrlk değer yönelimine sahip bireyler için bireyin kendisinin, ilişkilerinin, toplumun istikrarı, güvenliği ve uyum içinde olması önem taşımaktadır (Schwartz, 1994: 29). Temizlik, ulusal güvenlik, beğenilerin karşılıklı etkileşimi, sosyal düzen, aile güvenliği, bağlanma hissi, sağlık gibi unsurlardan söz etmektedir (Schwartz, 1992: 22).

Güvenlik değerine oldukça yakın bir değer olan g değeri de strese sebep olacak olaylardan kaçınma, kaynakları ve sosyal ilişkileri kontrol altına alarak belirsizliklerin sebep olabileceği tehditlerin üstesinden gelme şeklinde ifade edilmektedir (Schwartz, 1996: 124). Ayrıca güvenlik ve uyma değerlerine önem veren toplumlar sosyal düzenin sağlanması ve kontrolü, uyum içinde yaşama gibi önceliklere sahip olmaktadır (Schwartz, 1992: 131).

Değerler ve politik seçimler arasında da bir bağ olduğu varsayılmaktadır. Buna göre; 2001 İtalyan ulusal seçimlerinde merkez sol için oy kullanan bireylerin güvenlik, güç, başarı, uyma ve geleneksellik değerleri merkez sağ için oy kullanan bireylerden daha düşük olarak tespit edilmiştir. Öte yandan merkez sol için yüksek çıkan değerler evrensellik, iyilikseverlik ve özyönelim olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada bireysel özgürlüklere değer verme vaadi sunan ve toplumun gelir düzeyi düşük kesimlerine katkı

sağlayacağını belirten partilere oy veren bireylerin ulusalcılık, sosyal düzenin sağlanmasını işaret eden güvenlik ve güç değer yönelimleri düşük öncelik göstermiştir (Caprara, vd., 2006: 24).

3.3.10. Hazcılık (Hedonism)

Schwartz (1994: 22)'a göre değişime açıklık boyutunda yer alan hazcılık genel olarak hayattan zevk alma, duyumsal doyum arayışını hedefleyen bireylerin önemsendiği bir değer tipidir. Hazcılık değer tipi hem özgenişletim hem de değişime açıklık boyutlarında yer almaktadır.

Schwartz ve Sagie (2000: 472-475); değerler ile sosyoekonomik gelişim ve demokratikleşme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında sosyoekonomik düzeyin artması ve demokrasi ile yönetilen toplumlarda hazcılık değerinin de arttığını ortaya koymuşlardır bir başka ifade ile toplumun zenginlik düzeyinin artması ile hayattan daha çok zevk alacakları olgulara karşı yönelimleri de artmaktadır aynı zamanda başkalarının yaşam alanlarına zarar vermeden özgürce yaşamak isteği değer önceliklerini oluşturmaktadır.

Bireyin kendisinin mutluluğuna ve zevklerine odaklandığı bu değer tipi takibi içinde olan çalışanlar iş hayatlarında etik olmayan kararlar verme eğilimi göstermektedir (Mumford, vd., 2003: 144). Özellikle örgütlerin başarı elde etmelerinde çalışanlarının yüksek düzeyde beklenmese de belirli bir düzeyde fedakârlık göstermesi gerektirmektedir dolayısıyla çalışanlarının evrensellik, iyilikseverlik değer tiplerine ek olarak hazcılık değerine sahip olan bireyler ile çalışması önem taşımaktadır çünkü hazcılık değeri aynı zamanda değişime açıklık boyutunda yer almasından dolayı örgütsel değişimin ve güncel gelişimlerin takibi açısından destek sağlayabilecektir (Koivula, 2008: 46).

Genel olarak değerler güdüler gibi bireylerin ve toplumların davranış yönelimlerini anlamamıza yardımcı olan oldukça önemli motive ediciler arasında yer almaktadır (Schwartz, 2012:17). Bireylerin ve toplumların davranışlarını anlamlandıran, başarı ya da başarısızlıklarının sonuçlarını yorumlarken kullanılan, farklı toplulukların bireysel yapılarını ortaya çıkaran, dünya üzerindeki sınırlı kaynakların tüm insanlık için eşit oranda kullanılması bilincini bir şekilde aşılama çalışmaları yada olumsuz gidişatlar konusunda dönemsel bilgiler edinmemize olanak sağlayan dinamik dönüşümler

gösteren ve soyut bilişsel kavramlar olan değerler kısa vadede bireylerin özellikleri uzun vadede toplumların birbirleri için oluşturdukları olası refah ya da tehditleri anlamamıza son derece katkı sağlamaktadır.

Bütün bu sözü edilen görece sebeplerin ışığında değerler ile ilgili her dönem düzenli çalışmaların yapılması bireylere ve toplumlara bir ayna vazifesi görebilecektir. Bu sayede bireyler ve toplumlar yükselen yada düşen değerlerine sahip çıkabilecek, diğer bireylere yada toplumlara zarar/fayda sağlayıp sağlayamadıkları konusunda bilgi sahibi olabileceklerdir.

Bilişsel soyut değerlerin dünyanın sınırlı kaynaklarının tükenmesinden başlayıp toplumların yozlaşarak yok olabilmesine kadar ilerleyebilecek süreçlerin önceden habercisi olabilecek değerler konusu bilinçli literatür araştırmaları ve geniş örneklemeler sonrasında değişimsel sonuçlar hakkında kültürlerarası bilgiler sunmaya devam etmekle tüm insanlığa yararlı sonuçlar ortaya koyabilecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA

4.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Alanında uzman, işlerini/görevlerini en iyi şekilde yapan bireylere sahip olmak, bir toplumun gelişmesine ve vatandaşlarının refahına fayda sağlama konusunda önemi zaman zaman yadsınanabilen bir olgudur. Ancak uzman/usta bireylerin varlığı toplumları ekonomik ve sosyo-kültürel bağlamda ilerilere taşıyabilmekte ve sürekli olarak değişime uyum sağlamayı mümkün kılabilmektedir.

Hedef belirleme, gerek şirketlerin gerekse diğer meslek alanlarındaki örgütlerin başarıya ulaşması için kullanılan önemli teoriler arasında yer almaktadır. Değişime oldukça açık günümüz koşulları göz önüne alındığında hem örgütler hem de örgüt çalışanları için hedef belirlemenin önemi giderek artmaktadır. Bu teori içerisinde yer alan ve başarı gerektiren durumlar için bir yol haritası olan başarı hedef yönelimleri ise toplumu oluşturan bireylerin uzun vadede gelişim göstergelerini belirleme konusuna ışık tutabilmektedir.

Özellikle ülkemize eğitilmiş kişiler yetiştirmek ve bilim yapmak üzere önemli görevleri üstlenen, üniversitelerde çalışan uzmanlık alan bilgisine sahip akademisyenlerin üniversite ve öğrenciler için değer üretmeleri oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca bu meslek grubunun gelecek nesillerin mesleki algılarının şekillenmesinde ve rol model seçimlerine rehberlik etmeleri sebebiyle, başarı hedeflerinin ve bu başarı hedeflerinin etkilendiği unsurların ortaya konulması önem arz etmektedir. Akademisyenlerin motivasyonlarını sürdürülebilir bir şekilde yüksek tutmalarının hem araştırma yapma isteğine sahip olma hem de ders anlatma/bilgi aktarımı gibi bu iki alanda başarılı olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu durumda gerek araştırma yönelimi gerekse ders anlatımı gibi unsurların başarı grafiğinin yüksek olmasının ön koşulları arasında içsel motivasyon ve belirgin hedeflerin yer alması gerektiği ön görülmektedir. Bu bağlamda akademisyenlerin sahip olduğu başarı hedef yönelimlerinin tespit edilmesi önemli görülmektedir.

Yapılan araştırmalar başarı hedeflerinin bireylerin sahip olduğu değerler ve temel motivasyon kaynakları ile şekillendiğini belirtmektedir. Özellikle başarı ihtiyacı

ve içsel motivasyon gibi öncüllerin başarı hedef yönelimlerini etkilediğini varsayan çalışmalar yapılmıştır (Elliot ve Murayama, 2008: 618, Puente-Díaz, 2013: 246).

Motivasyon kaynakları davranışları harekete geçiren temel ihtiyaçlar olarak görülmektedir. Bireyler motive oldukları ihtiyaçlarını gidermeleri durumunda kendilerini başarılı ya da başarısız hissedebilmektedir. Dolayısıyla değerler ve motivasyon kaynakları bireylerin başarılarına yön verebilmekte ve yaşamlarını anlamlı kılmalarına katkı sağlayabilmektedir.

Bu bağlamda akademisyenlerin sahip olduğu bireysel değerlerin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim, iyilikseverlik, geleneksellik, güvenlik, evrensellik, uyma) ve temel motivasyon kaynaklarının (güç, düşünme, bağlanma ve başarı ihtiyacı) onların derse ve akademik çalışmalarına yönelik başarı hedefleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı var ise hangi değerlerin ve ihtiyaçların hangi başarı hedefleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

4.2. ARAŞTIRMA 1

Çalışmanın bu bölümünde, akademisyenlerin başarı hedeflerini etkilediği varsayılan motivasyon kaynaklarının ve bireysel değerlerin başarı hedefleri ile ilişkisini ve başarı hedefleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Buna ek olarak bireysel değerler ve başarı hedefleri arasındaki ilişkide motivasyon kaynaklarının düzenleyici rolünün olup olmadığını tespit etmek amacıyla düzenleyici etki analizi yapılmıştır.

4.2.1. Araştırmanın Hipotezleri

Eğitim alanında çalışan bireylerin bilgi aktarımları, kişisel gelişimleri öğrencilerine değer katma bakımından önem taşımaktadır. Bu sebeple çalışmanın ortaya çıkmasındaki önemli öncüllerin temelinde, üniversitelerde eğitim veren tüm akademik personelin akademik bağlamdaki bireysel gelişiminin ve öğrencilerine bilgilerini aktarma esnasındaki ilkelerinin ayrımını tespit etmek yer almaktadır. Bu ayrım başarı hedef yönelimleri temel alınarak performans ve ustalık olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda akademisyenlerin bireysel değerlerinin ve motivasyon kaynaklarının bu yönelimler üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak başarı hedef yönelimleri ile ilgili yürütülen araştırmalar çoğunlukla öğrenciler üzerinde ve sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada akademisyenlerin başarı hedef

yönelimlerini belirlemek ve bireysel değerleri ile motivasyon kaynakları üzerindeki etkiyi değerlendirmek literatüre katkı sağlayabilecektir.

Bu bağlamda akademisyenlerin sahip olduğu bireysel değerler ve temel motivasyon kaynaklarının ders ve akademik çalışma esnasındaki başarı hedeflerine bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak üzere aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H1: Akademisyenlerin bireysel değerlerinin performans başarı hedefleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H2: Akademisyenlerin bireysel değerlerinin ustalık başarı hedefleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H3: Akademisyenlerin temel motivasyon kaynaklarının performans başarı hedefleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H4: Akademisyenlerin temel motivasyon kaynaklarının ustalık başarı hedefleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

4.2.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, ilgili konulara ilişkin literatür bilgilerinin yer aldığı kavramsal çerçeve bölümü ve araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizi ve yorumlanmasının yer aldığı saha araştırma bölümü olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırma bölümüne ilişkin anket formunda, kavramsal çerçevenin sahip olduğu özelliğe ve araştırmanın amacına uygun üç farklı ölçek ve demografik özellikleri inceleyen çeşitli sorulardan oluşan bir bilgi formu yer almaktadır. Bu anket formu, Süleyman Demirel Üniversitesinde 2016/2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan akademisyenler (öğretim üyeleri ve öğretim elemanları) üzerinde uygulanmıştır.

Çalışmanın araştırma bölümünde, araştırmanın tasarımı, evren ve örnekleme, ölçüm araçları, anket formlarının hazırlanması ve uygulanan anketin geçerliliği/güvenilirliği konularına yer verilmiştir. Bunun yanında verilerin analizinde kullanılan tekniklere dair genel bilgiler işlenmiştir. Araştırma bölümünün bir alt bölümü olan bulgular kısmında ise anket yöntemiyle örneklemden elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Son olarak elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi yapılarak araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

Bu çalışma kullanılan yöntem bakımından, araştırmada birincil kaynaklardan veri toplamak için hazırlanan ve sistematik bir soru formu olan anket kullanılmasından dolayı nicel araştırma özelliğine sahip bir çalışmadır. Buna ek olarak araştırmada olasılıklı olmayan örneklem tekniği olan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem kitlesi belirlendikten sonra nicel analiz tekniklerinden olan anket yönteminden yararlanılarak veri toplanmıştır.

4.2.3. Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmalarda evren büyüklüğü 10.000 ila 15.000 kişi arasında olduğunda örneklem sayısı minimum 370-375 olmalıdır. Ancak örneklemdaki birim sayısı yükseldikçe, örneklemin evreni temsil yeteneği ile yapılacak analiz, yorum ve tahminlerin güvenilirliğinin de o derece yükseleceği belirtilmektedir (Uzgören, 2012: 177-182).

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta merkez yerleşkede görev yapan; fakülte, yüksekokul ve meslek yüksek okullarında profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, uzman ve okutman kadrolarında çalışan akademik personeller oluşturmaktadır. Araştırma konularının özgün olması bu çalışmayı değerli kılmaktadır. Aynı zamanda öğretim üyelerinin bitmeyen ve sürekli gelişen bir kariyere sahip olmaları bu araştırmanın onlar üzerinde yapılma ihtiyacını doğurmaktadır.

Örneklem seçiminde kasıtlı olarak, ulaşılabilen kümelerde bulunan akademisyenler örneklem olarak seçilmiştir. Isparta ili içerisinde (ilçeler hariç) yer alan Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Orman Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İletişim Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Isparta Meslek Yüksekokulu, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda görev yapan akademisyenler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce fakülte dekanlıkları, yüksekokul ve meslek yüksek okulu müdürlükleri ile görüşülmüş, anketlerin uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Evrenin ulaşılabılır olması sebebiyle ilgili fakülte, yüksekokul ve meslek yüksek okullarında görev yapan tüm akademisyenlere ulaşmak hedeflenmiştir. Ancak ilgili akademisyenlerin görev yükleri

olmasından dolayı 800 akademisyen araştırmaya katılmayı kabul etmiş, kabul eden akademisyenlerin bazılarına yüz yüze anket tekniği uygulanmış, vakit kısıtı olan akademisyenlere ise anket dağıtılmış ve sonrasında geri toplanmıştır. Bazı anketlerin boş bırakılması ve geri ulaştırılmaması gibi sebeplerden dolayı 498 anket eksiksiz şekilde toplanmıştır. Verilerin geneline bakıldığında, anketlerin cevaplanma oranı %62, 25'tir.

4.2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada faydalanılan anket formu çalışmanın amacını ifade eden ön bir açıklama yazısı ile birlikte 4 temel bölüm halinde akademisyenlere sunulmuştur. Uygulanan anket formu EK-1'de yer almaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin verileri tespit etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formundan" oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda, araştırma kapsamında yer alan demografik değişkenlere ilişkin bilgileri toplamaya uygun olacak şekilde literatür doğrultusunda hazırlanan, katılımcıların *yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan, alan (sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri) ve eğitim durumlarına* ilişkin verilerin toplanmasına yönelik bilgi soruları yer almaktadır.

İkinci bölümde, kuramsal temeli öğrenilmiş ihtiyaçlara dayanan, insanları harekete geçiren ihtiyaçları ve düzeylerini belirlemeye yönelik *Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeği* yer almaktadır (Antalyalı ve Bolat, 2017). Üçüncü bölümde katılımcıların yapmış oldukları akademik çalışmalara ve yürütmüş oldukları derslere ilişkin başarı hedeflerini belirlemeye yönelik Conroy, Elliot ve Hoffer (2003) tarafından geliştirilen *2x2Başarı Hedefleri Ölçeği* kullanılmıştır. Son bölümde ise katılımcıların sahip olduğu değerlerin belirlenebilmesi için Schwartz ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2001) *Potre Değerler Ölçeği (PDÖ)* kullanılmıştır.

Araştırmanın anket formunda, örneklem kitlesinin kendini objektif şekilde değerlendirerek başarı hedefleri, temel motivasyon kaynakları ve bireysel değerlere ilişkin ifadeleri puanlandırmaları bir başka ifade ile verilen seçeneklerden kendilerini en iyi temsil ettiğini düşündükleri puanı işaretlemeleri istenmiştir.

Temel Motivasyon Kaynakları ve Başarı Hedefleri Ölçeklerinin orijinal formunda 7'li Likert Tipi derecelendirme ölçeği kullanılmış ve sırası ile ölçekler şu şekilde derecelendirilmiştir: (1) "Beni Hiç Tanımlamıyor", (7) "Beni Tamamen

Tanımlıyor” ve (1) “Kesinlikle Katılıyorum”, (7) “Kesinlikle Katılmıyorum”. Bu çalışmada ise her iki ölçeğin aralıklı 6’lı Likert tipinde tasarlanması uygun görülmüştür. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğinde yer alan ifadeleri ölçmek maksadıyla en olumlu ifadeler ölçekte en yüksek puanı (6-Beni Tamamen Tanımlıyor), en olumsuz ifadeler ise en düşük puanı almakta olup (1- Beni Hiç Tanımlamıyor) katılımcılardan ifadelerin kendilerini ne kadar tanımladığını 1 ile 6 puan aralığında belirtmeleri istenmiştir. Başarı Hedefleri Ölçeğinde ise en olumlu ifadeler ölçekte en yüksek puanı (6- Kesinlikle Katılıyorum), en olumsuz ifadeler ise en düşük puanı almakta olup (1- Kesinlikle Katılmıyorum) katılımcılardan 1 – 6 puan aralığında ifadelere ne derece katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Portre Değerler Ölçeği için ise orijinal Türkçe anket formunda yer aldığı üzere 6’lı Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Aralıklar en yüksek puandan en düşük puana doğru (6) Bana Çok Benziyor ve (1) Bana Hiç Benzemiyor şeklindedir.

Sosyal bilimler araştırmalarında sıklıkla kullanılan Likert tipi derecelendirme ölçeklerinde, araştırmacılar tarafından genellikle 5 veya 7 seçenek sayıları kullanılmaktadır (Preston ve Colman, 2000: 2). Buna rağmen 3’ten 18’e kadar derecelendirme yapıldığı çalışmalarda görülmektedir. Araştırmacıların Likert tipi ölçekte kullanacakları seçenek sayısı, araştırma sonucunun anlamına etki etmektedir (Preston ve Colman, 2000: 2-12). Ölçek geliştiriciler ve araştırmacılar arasında Likert-Tipi ölçeklerde kullanılacak uygun seçenek sayısının tek sayı mı yoksa çift sayı mı olacağı tartışma konusudur. Bu tartışmaların temel sebebi ise tarafsızlık/kararsızlık seçeneğine ölçekte yer verilip verilmeyeceğidir (Adelson ve McCoach, 2010:797). Zira ölçümleri için tek sayı Likert ölçeği tercih edildiğinde (5-7 seçenek sayısı gibi) katılımcıların genellikle orta seçeneği tercih ettikleri ve bu durumun çalışmanın sonucuna etki ettiği ifade edilmektedir. Anlaşma ya da uyuşmazlık konularında görüş bildirmek zorunda kalan katılımcılar tutum veya fikirleri olmadıkları zaman veya kişisel fikir ve tutumlarını açıkça bildirmek istemedikleri zaman kesin cevap vermekten kaçınarak tarafsızlık seçeneğine yönelmektedirler. Dolayısıyla bazı durumlarda hiçbir görüşü temsil etmeyen orta seçenek bilişsel engeli nedeniyle görüşlerini ifade etmek istemeyen katılımcının işin içerisinden kolayca sıyrılabileceği bir alternatife dönüşmektedir (Royal vd. 2010: 610; Johns, 2010: 6-7). Katılımcıların çeşitli sebeplere bağlı olarak ortada yer alan ve tarafsızlık/kararsızlığı ifade eden seçeneği işaretlemeye

yönelik tercihleri “merkeze yönelim eğilimi” olarak ifade edilmektedir. Birçok çalışmada araştırmacıların tarafsızlık seçeneğini kullanma amaçları ile katılımcıların bu seçeneği işaretleme amacının örtüşmediği belirtilmektedir (Garland, 1991: 70). Nitekim bu çalışmada araştırmacı tarafından 6’lı likert ölçeği kullanılması uygun görülmüş ve belirli bir sayıda katılımcının orta seçeneği işaretlemeleri yerine hiç cevap vermemeleri tercih edilmiştir.

4.2.5. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeği

Antalyalı ve Bolat’ın 2017 yılında yapmış oldukları “*Öğrenilmiş İhtiyaçlar Bağlamında Temel Motivasyon Kaynakları (TMK) Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi*” adlı çalışmada Türkiye’deki araştırmalarda kullanılabilmesi için Türk Kültürüne uygun şekilde geliştirilen ölçek, 24 madde içermektedir. Bu maddeler güç ihtiyacı, düşünme ihtiyacı, bağlanma ihtiyacı, başarı ihtiyacı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 1-6 aralığında yer alan maddeler, katılımcıların diğerlerinin hareketleri ve çevre üzerinde otorite kurma isteği olan güç ihtiyacı alt boyutunun verilerini belirlemeye yöneliktir. Zorlu bilişsel süreçlerden haz alma ile oluşan düşünme ihtiyacı alt boyutunun verilerini 7-12 aralığında yer alan maddeler belirlemektedir. Bireyin ilişkilerinin niteliğini tayin eden bağlanma ihtiyacı alt boyutunun verilerini belirlemeye yönelik ise 13 – 18 aralığında yer alan maddeler kullanılmıştır. Diğerlerine yahut belirlenmiş olan standartlara göre çok daha iyi olma çabasını temsil eden başarı ihtiyacı alt boyutunun verilerini belirlemeye yönelik ise 19 – 24 aralığında yer alan maddelerde yer verilmiştir. Ölçek verilerinin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulması sonucunda %50’nin üzerinde açıklayıcılığı olan 4 faktörlü yapı elde edilmiştir. Ölçeğin iki aşamada/ ve farklı iki örnekleme yapılan test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları öğrenciler ve çalışanlarda sırasıyla; başarı ihtiyacı için 0,78 ile 0,74, bağlanma ihtiyacı için 0,73 ile 0,74, düşünme ihtiyacı için 0,79 ile 0,80, güç ihtiyacı için 0,82 ile 0,82 değiştiği görülmektedir (Antalyalı ve Bolat, 2017: 93-106). Bu bulgu ölçüm aracının zamana ve örnekleme dayalı olarak kararlılığı konusunda bilgi verdiği gibi yapı geçerliliği ve güvenilirliği konusunda fikir sahibi olunmasını sağlamaktadır.

4.2.6. 2x2 Başarı Hedefleri Ölçeği

Araştırmada akademisyenlerin başarı hedeflerini ölçmek için Conroy ve arkadaşlarının 2003 yılında yaptıkları “*A 2x2 Achievement Goals Questionnaire For Sport: Evidence For Factorial Invariance, Temporal Stability, And External Validity*” isimli çalışmalarında geliştirmiş oldukları *Sporda 2x2 Başarı Hedefleri Ölçeği (A 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport)* kullanılmıştır. Ustalık-yaklaşma (mastery approach), ustalık-kaçınma (mastery avoidance), performans-yaklaşma (performance approach) ve performans-kaçınma (performance avoidance) olarak 4 alt boyuttan ve toplam 12 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe uyarlaması Kazak Çetinkalp (2009) tarafından örnekleme sporcular olan doktora tezinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlamasına ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde; Sporda 2x2 Başarı Hedefleri Ölçeğine ilişkin uyum indeksleri $X^2 / df = 128.14/43 = 2.98$, RMSEA= 0.066, CFI= 0.98, GFI= 0.95 ve NFI= 0.96 olarak bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlara ilişkin iç tutarlık değerleri; ustalık-yaklaşma alt boyutu için .94, ustalık-kaçınma alt boyutu için .75, performans-yaklaşma alt boyutu için .88 ve performans kaçınma alt boyutu için .73’dir (Kazak Çetinkalp, 2009: 91-99). Analiz sonuçları, ölçeğin Türk katılımcılar için kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın örneklemini akademisyenlerin temsil etmesi sebebiyle ölçeğin orijinal formunda yer alan ‘Sadece diğer sporculardan daha kötü performans sergilemekten kaçınmayı isterim’ ifadesi ‘Yalnızca diğer akademisyenlerden daha kötü performans ortaya koymaktan kaçınmayı isterim’ olarak değiştirilmiştir. Ayrıca ‘Diğerleriyle karşılaştırıldığında iyi performans sergiliyor olmak, benim için önemlidir’ ifadesi ‘Diğer akademisyenler ile karşılaştırıldığında iyi performans sergiliyor olmak, benim için önemlidir’ olarak ve ‘Diğerlerinden daha iyi performans sergilemek, benim için önemlidir’ ifadesi ‘Diğer akademisyenlerden daha iyi performans sergilemek, benim için önemlidir’ olarak değiştirilmesi uygun görülmüştür.

Akademisyenlerin başarı hedeflerinin, akademik çalışmaları ve ders anlatımları bağlamında ölçülebilmesi için anket formunda aynı soruları içeren iki farklı bölüm oluşturulmuş ve bir bölümü cevaplandırırken *akademik çalışmaları* esnasında deneyimledikleri duygu ve düşünceleri, diğer bölümü cevaplandırırken ise *ders anlatımı* esnasında deneyimledikleri duygu ve düşünceleri göz önünde bulundurmaları istenmiştir.

4.2.7. Portre Değerler Ölçeği

Araştırmada, katılımcıların sahip oldukları bireysel değerlerinin belirlenebilmesi amacıyla Portre Değerler Ölçeği (PDÖ) kullanılmıştır. Schwartz ve arkadaşları tarafından 2001 yılında geliştirilmiş olan PDÖ, bireyleri tanımlamak için kullanılan 40 madde ve ölçeğin alt boyutlarını oluşturan 10 değer tipini içermektedir. Her madde kişilerin hedefleri ve istekleri doğrultusunda bu 10 değer tipinden hangisine daha yakın olduklarının tespit edilmesini sağlamaktadır. Alt boyutlar/10 değer tipi sırasıyla *Güç*, *Başarı*, *Hazcılık*, *Geleneksellik*, *Özyönelim*, *Güvenlik*, *Evrensellik*, *Uyarılma*, *Uyma* ve *İyilikseverlik* olarak adlandırılmaktadır. Bu değerler kendi aralarında gruplara ayrılarak “değişime açıklık”, “kendini güçlendirme”, “özaşmışlık” ve “muhafazakârlık” olmak üzere dört temel boyutta ifade edilmektedir. Değerler arasındaki çatışmalar ve uyumlar, değerler arasında birbiriyle bütünleşmiş bir yapı oluşturmaktadır.

PDÖ'nün Türkçe uyarlaması Demirutku ve Sümer (2010) tarafından “Temel Değerlerin Ölçümü: Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması” isimli çalışmada gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin, aynı katılımcılara bir ay arayla yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik alt boyutları için sırasıyla .81, .81, .77, .70, .65, .72, .66, .82, .75, ve .80 olarak bulunmuştur (Demirutku ve Sümer, 2010: 23). Bu bulgular PDÖ'nün zaman içinde tutarlılık bakımından güvenilir ve Türk örnekleminde kullanılabilir bir ölçek olduğunun göstergesi niteliğindedir. Yapılan bu araştırmada, katılımcıların temel değerlerinin ölçülmesinde 40 ifadenin yer aldığı PDÖ'nün özgün Türkçe formu kullanılmıştır.

4.2.8. Ölçeklerin Geçerliliği

Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğinin test edilmesi için yapı geçerliliği dikkate alınmış ve Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Faktör analizi, geliştirilmek istenen ölçüm aracının örtük yapısını ortaya koymak veya daha önce geliştirilmiş ve geçerliliği – güvenilirliği ortaya konulmuş bir ölçeğin yeni bir çalışma için uyarlanması, model uyumunun geçerliliğinin test edilmesi sürecinde sıklıkla başvurulan bir analiz tekniğidir (Seçer, 2015: 77). Daha anlaşılır bir ifade ile faktör analizi, uygulanan anket sonucunda elde edilen verilerin, ölçülen

değişkenler üzerindeki etkilerini incelemek için kullanılan yöntemlerin toplamıdır. Değişkenler arasındaki korelasyon modeli (veya kovaryanslar) hesaplanarak, aynı boyuta etki eden ve birbirleri ile ilişkisi bulunan değişkenlerin gruplandırılması sonucu kendi içerisinde tutarlı daha az sayıda faktör elde edilmesidir (Thompson, 2004: 3-8).

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olmak üzere iki temel analiz türü kullanılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi daha çok ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılmakta olup değişken sayısını azaltmak ve var olan değişkenlerin hangi faktör yapıları altında toplandığını incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Conway ve Huffcut, 2003: 149). Ayrıca keşfedici faktör analizi, her bir değişken ile faktör arasındaki ilişkinin gücünün ve diğer analizlerde kullanılmak üzere ölçek yapılarının değerlerini temsil eden ve ölçeğin yapısını açıklama gücü daha yüksek faktörlerin tespit edilmesini sağlamaktadır (Decoster, 1998: 2-3). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise daha çok geliştirilmiş bir ölçeğin kurgulanan veya önceden belirlenmiş olan modelinin doğruluğunun teyit edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Başka bir kültürde geliştirilmiş olan bir ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması sürecinde veya yeni geliştirilmiş olan bir ölçme aracı için yapılmış olan açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen örtük yapının model uyumunun incelenmesi amacıyla sıklıkla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmaktadır (Seçer, 2015: 90-91). Ayrıca bir hipotez testi olan DFA belirlenmiş olan faktör yapısına ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulmuş hipotezlerin test edilmesini sağlamaktadır.

DFA, Yapısal Eşitlik Modellerinin (YEM) bir türüdür. Analiz için yeterli olan bir veri seti ve teorik temellere dayanan bir modelin bulunduğu YEM'de, değişkenler arasında var olan nedenselliğin yapısal olarak tahmin edilmesi ve sınanması söz konusudur (Erkorkmaz vd., 2013: 210-211). YEM uygulamalarında, test edilen modelin bütüncül olarak değerlendirilmesi, modelin araştırma verileri ile desteklenip desteklenmediğine bakılabilmesi ve en uygun modelin hangisi olduğuna karar verilebilmesi için modellerin yapılan analizler ile test edilerek uyum iyiliği indeks değerlerine (Goodness of Fit Indices) bakılması gerekmektedir. Yapısal eşitlik modelinin uygunluğuna ilişkin çok sayıda uyum iyiliği değeri bulunmaktadır ve bunlar arasında en eski ve en yaygın olarak kullanılanı Ki kare (χ^2) değeridir. Ancak tek bir uyum değeri uyumun belirli bir yönünü yansıtmaması sebebiyle bu değer kabul edilir/iyi

düzye de olması tek başına modelin iyi olduğu anlamına gelmemektedir (Millsap, 2006: 175-176). Bu sebeple YEM ile modelin doğruluğunun test edilmesi için χ^2 değerinin yanında en sık GFI (Uyum İyiliği İndeksi), AGFI (Uyarlanmış Uyum İyiliği İndeksi), RMSEA (Ortalama Hata Karekök Yaklaşımı), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) ve NFI (Normlandırılmış Uyum İndeksi) kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015:328-329). Uyum iyiliği indekslerinin açıklamalarına ve eşik değerlerine Tablo 5'te yer verilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Hooper vd, 2008; Schermelleh-Engel vd., 2003).

Tablo 5. YEM Analizlerinde Kullanılan Uyum İndeksleri ve Eşik Değerleri

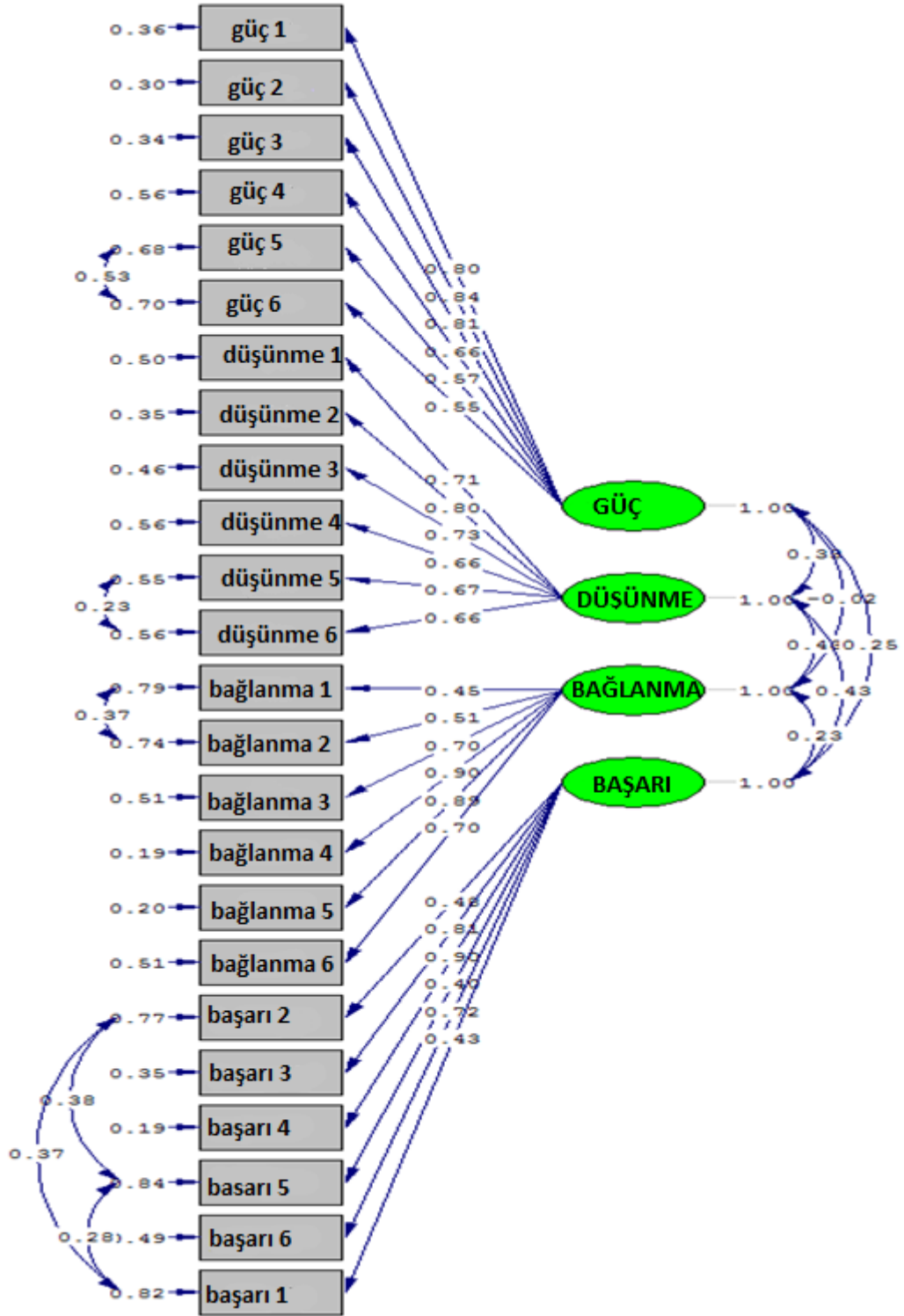
İndeks Adı	Açıklama	Eşik Değerı	
		Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	χ^2 özünde istatistiksel olarak anlamlı bir test olduğu için örneklem boyutuna duyarlıdır; çok büyük örneklerde neredeyse daima modeli reddettiği küçük örneklerde ise istatistiğin gücünün yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Bu kısıtlılık sebebiyle X^2 değerinin serbestlik derecesine (degree of freedom, df) oranı daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır.	$x^2/df < 3$	$3 < x^2/df < 5$
RMSEA	Serbestlik derecesini de dikkate alarak bilinmeyen ancak en iyi şekilde oluşturulmuş olan modele ilişkin tahminler ile örneklem kovaryansının uyum derecesini göstermektedir.	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 < RMSEA < 0,10$
GFI	Örneklem büyüklüğünde bağımsız olarak model uyumunu test eden GFI, tahmini model ile hesaplanan gözlenen değişkenler arasındaki genel kovaryans derecesini göstermektedir. 0 ile 1 arasında değişen GFI değerinin 0,90 veya üzerinde olması modelin uyum gösterdiği ve gözlenen değişkenler arasında kovaryansın yeterli düzeyde hesaplandığı anlamına gelmektedir.	$0,95 < GFI < 1$	$0,90 < GFI < 0,95$
AGFI	Modelin gözlemlenen değişken sayısına göre serbestlik derecesini ayarlamakta ve daha az değişken ile daha az karmaşık modellerin ortaya konulmasını sağlamaktadır.	$0,90 < AGFI < 1$	$0,85 < AGFI < 0,90$
NFI	X^2 dağılımında belirtilen şartlara bağlı olmaksızın varsayılan modelin temel/sıfır hipotezi arasında olan uygunluğu araştırmaktadır.	$0,95 < NFI < 1$	$0,90 < NFI < 0,95$
CFI	Değişkenler arasında ilişkinin olmadığını varsaymakta olup kurulan model ile yokluk modelinin farkını vermektedir.	$0,95 < CFI < 1$	$0,90 < CFI < 1$
χ^2	Kuramsal olarak önerilen model ile örneklemde elde edilen verilere ait kovaryans yapısında ortaya çıkan modelin uyumluluğunu test etmektedir.	$0 < \chi^2 < 2sd$	$2sd < \chi^2 < 3sd$
<p>χ^2: Ki kare; df (degree of freedom): Serbestlik derecesi; GFI (Goodness of fit index): Uyum iyiliği indeksi; RMSEA (Root mean square error of approximation): Ortalama hata karekök yaklaşımı; CFI (Comparative fit index): Karşılaştırmalı uyum indeksi; NFI (Normed fit index): Normlandırılmış uyum indeksi</p>			

Bu araştırmada, daha önce Türkçe geçerliliği sınanmış olan ölçeklerin yapısal geçerliliğini ve belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişki olup olmadığını, hangi faktörlerin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını ve faktörlerin modeli açıklamada ne derece yeterli olduğunu tespit etmek amacıyla DFA kullanılmıştır (zdamar, 2004: 201). Ölçeklerin faktöriyel yapısı Lisrel 8.80 programı kullanılarak test edilmiştir.

Temel Motivasyon Kaynakları leğinin Geçerliliği

Dört alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşan ölçeğin (her alt boyut için 6 madde) faktöriyel yapısı DFA ile test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen yol şemasından (PATH diyagramı) görsel olarak maddelerin t değerleri, faktör yükleri, χ^2 , RMSEA gibi gerekli değerler okunmuş, ayrıca output dosyasından detaylı olarak tüm uyum iyiliği indekslerine ulaşılmıştır. İlk olarak gözlenen değişkenlerin parametre değerlerine ilişkin t değerleri kontrol edilmiş, tüm parametre değerlerine ait 1,96'nın üzerinde olduğu görülmüş ve herhangi bir değişkenin modelden çıkartılmasına gerek duyulmamıştır. Schumacker ve Lomax'ın (2010) ifade ettiği gibi parametre değerlerinin 1,96'yı aşması, 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe ilişkin doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçlarını içeren yol şeması ve parametrelere ilişkin faktör yükleri şekil 12' de yer almaktadır.



Şekil 12. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model sonuçları incelendiğinde;

Yapılan DFA sonucunda, ilk etapta uyum indekslerinden biri olan RMSEA değeri 0.11 olarak bulunmuş ve model – veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür. Diğer uyum indeksleri ise kabul edilebilir düzeydedir. Serbestlik derecesini de dikkate alarak modelin örneklem kovaryansı ile uyumluluğunu test eden RMSEA değerinin kabul edilebilir bir düzeyde olması için 0,10'un altında olması gerekmektedir. Browne ve Cudeck'e (1992) göre ise; RMSEA değerinin 0,05 ile 0,08 aralığında olması, modelin uyumluluk gösterdiğine ve kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Model uyumu indeksinin yeterli düzeyde uyum vermediğinin belirlenmesi üzerine, uyum iyiliği değerlerinin yer aldığı Lisrel çıktı dosyası (output) alınarak uyum iyiliği değerlerinin yükseltilmesi için önerilen modifikasyon indeksleri (the modification indices) incelenmiştir. Modifikasyon önerilerinin incelenmesinin ardından kuramsal gerekçeler de dikkate alınarak modele katkısı en fazla olacağı düşünülen modifikasyon işlemleri belirlenmiş ve sağlayacakları katkı düzeylerine göre düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Buna göre, güç boyutunun değişkenlerinden güç5 ve güç6; düşünme boyutunun değişkenlerinden olan düşünme1 ve düşünme6; bağlanma boyutunun değişkenlerinden olan bağlanma1 ve bağlanma6; başarı boyutunun değişkenlerinden olan başarı2 ve başarı5, başarı5 ve başarı11, başarı2 ve başarı1 değişkenleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Test tekrarlandıktan sonra modelin uyum iyiliği değerlerinde iyileşmeler olduğu görülmüş olup modele ilişkin uyum iyiliği sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçüleri	Modelin Sonuçları	Uyum
RMSEA	0,062	Kabul Edilebilir
GFI	0,90	Kabul Edilebilir
AGFI	0,86	Kabul Edilebilir
NFI	0,93	Kabul Edilebilir
CFI	0,96	Mükemmel Uyum
χ^2/df	2,53 607.30/240	Mükemmel Uyum

Uyum iyiliği sonuçları, TMK ölçeğinin 24 maddeden oluşan dört faktörlü (başarı, bağlanma, düşünme ve güç) yapısının bir model olarak doğrulandığını;

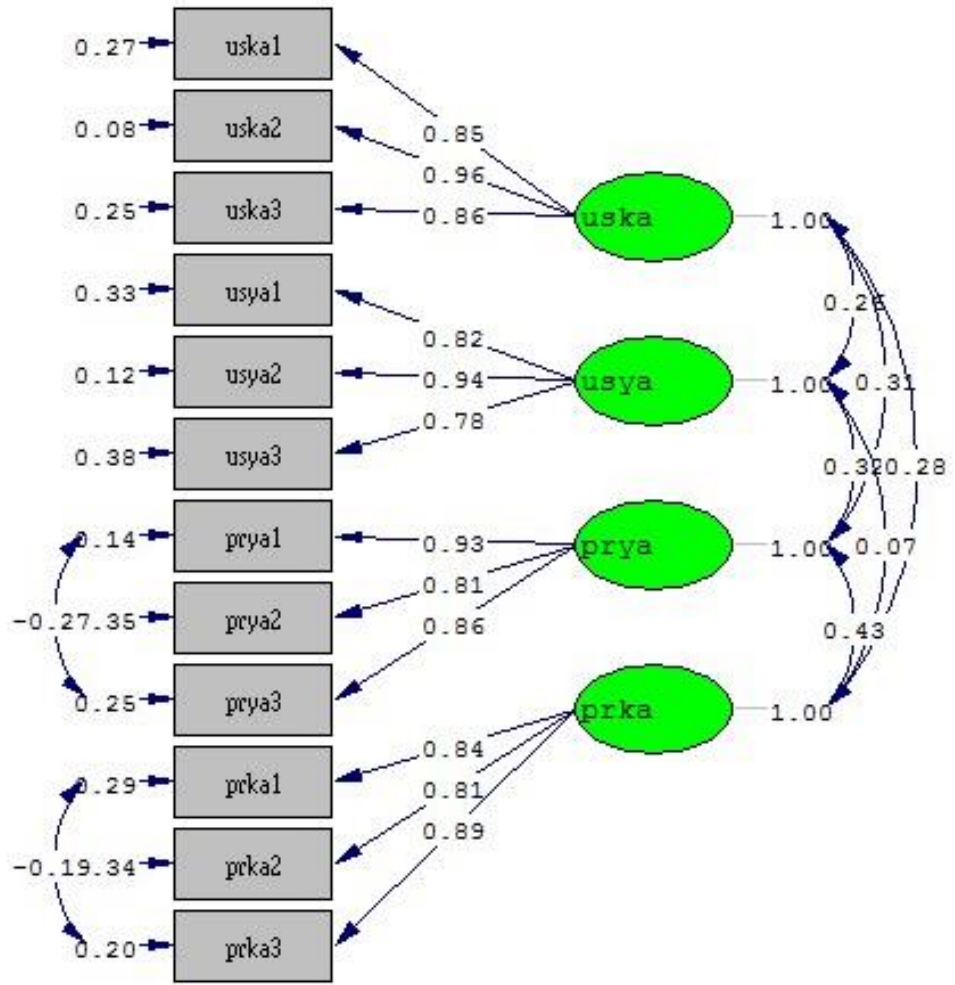
araştırmadan elde edilen verilerin TMK ölçeğinin ön görülen kuramsal yapısı ile uyumlu olduğunu göstermiştir.

2X2 Başarı Hedefleri Ölçeğinin Geğerliliği

Araştırmada akademisyenlerin akademik çalışmaları ve ders anlatımları esnasında deneyimledikleri duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak başarı hedeflerini belirlemek amacıyla kullanılan 2X2 Başarı Hedefleri Ölçeğinin geğerliliğini test etmek amacıyla DFA kullanılmıştır. Akademik çalışmalara ilişkin başarı hedefleri ölçeği ve ders anlatımlarına ilişkin başarı hedefleri ölçeği iki farklı doğrulatoryıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve modelin dört faktörlü yapısının veri ile uyumlu olup olmadığı test edilmiştir.

Doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçlarına göre, öncelikle gözlenen değişkenlerin t değerlerinin anlamlılık düzeyi kontrol edilmiştir. t değeri 1.96'dan büyük ise, .05 düzeyinde, 2.56'dan büyük ise, .01 düzeyinde anlamlıdır. DFA sonuçlarına göre, her iki ölçek için t değerlerinin 2.56'dan büyük olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Akademik çalışmalar başarı hedefleri ölçeği doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçlarını içeren yol şeması ve parametrelere ilişkin faktör yükleri şekil 13'te yer almaktadır.



Şekil 13. Başarı Hedefleri Ölçeğine (Akademik Çalışmalar) İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model sonuçları incelendiğinde;

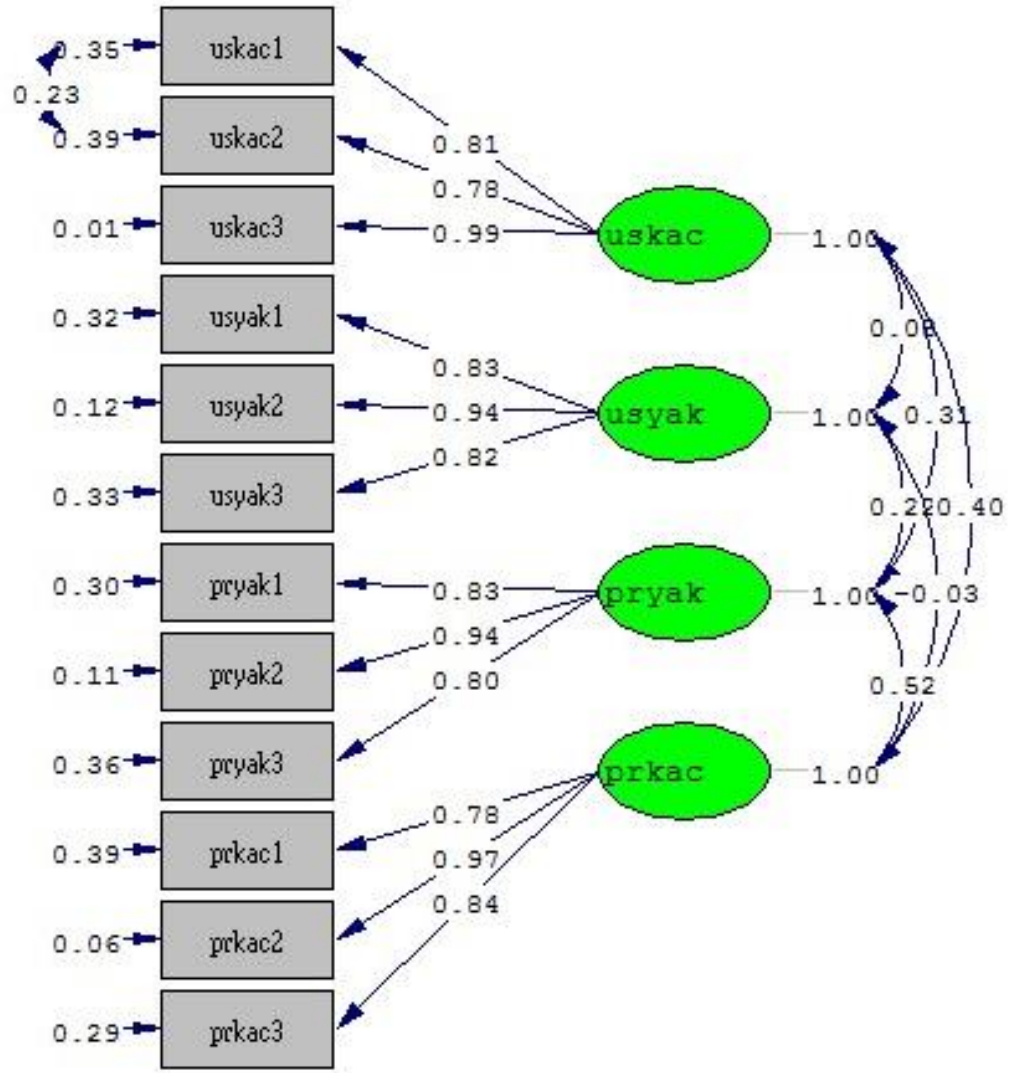
Yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ancak uyum iyiliği indeksi değerlerinin biraz daha yükseltilebilmesi/iyi uyum değerlerine sahip olması ve modeli iyileştirmek amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Kuramsal gerekçeler ve öneriler göz önünde bulundurularak modele katkısı olacağı düşünülen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Buna göre, sırası ile prya1 – prya3 (performans yakınma boyutu değişkenleri) ve prka1 – prka3 (performans kaçınma değişkenleri) değişkenleri arasında sırası ile modifikasyon yapılmış ve test tekrarlanmıştır. Modifikasyon işlemi sonrasında path diyagramı incelenerek Tablo 7’de yer alan uyum indeks değerleri belirlenmiştir.

Tablo 7. Başarı Hedefleri Ölçeği (Akademik Çalışmalar) Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri

Uyum Ölçüleri	Modelin Sonuçları	Uyum
RMSEA	0,073	Kabul Edilebilir
GFI	0,94	Kabul Edilebilir
AGFI	0,90	Mükemmel Uyum
NFI	0,96	Mükemmel Uyum
CFI	0,97	Mükemmel Uyum
χ^2/df	2,82 129,98/46	Mükemmel Uyum

Tablo 7’de yer alan uyum indeks değerleri ölçeğin 12 soruluk, 4 faktörlü yapısına ilişkin (performans kaçınma, performans yaklaşma, ustalık kaçınma ve ustalık yaklaşma) olarak test edilen modelin veri ile uyumlu olduğunu ve doğrulandığını göstermektedir.

Akademisyenlerin ders anlatımı esnasındaki hislerine yönelik uygulanan başarı hedefleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını içeren yol şeması ve parametrelere ilişkin faktör yükleri ise Şekil 14’ te yer almaktadır:



Şekil 14. Başarı Hedefleri Ölçeğine (Ders Anlatımı) İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model sonuçları incelendiğinde;

Model uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu gözlenmiş, sadece uskac1 ve uskac2 maddeleri arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Son durumda modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Başarı Hedefleri Ölçeği (Ders Anlatımı) Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri

Uyum Ölçüleri	Modelin Sonuçları	Uyum
RMSEA	0,059	Kabul Edilebilir
GFI	0,95	Mükemmel Uyum
AGFI	0,92	Mükemmel Uyum
NFI	0,97	Mükemmel Uyum
CFI	0,98	Mükemmel Uyum
χ^2/df	2,3 108,18/47	Mükemmel Uyum

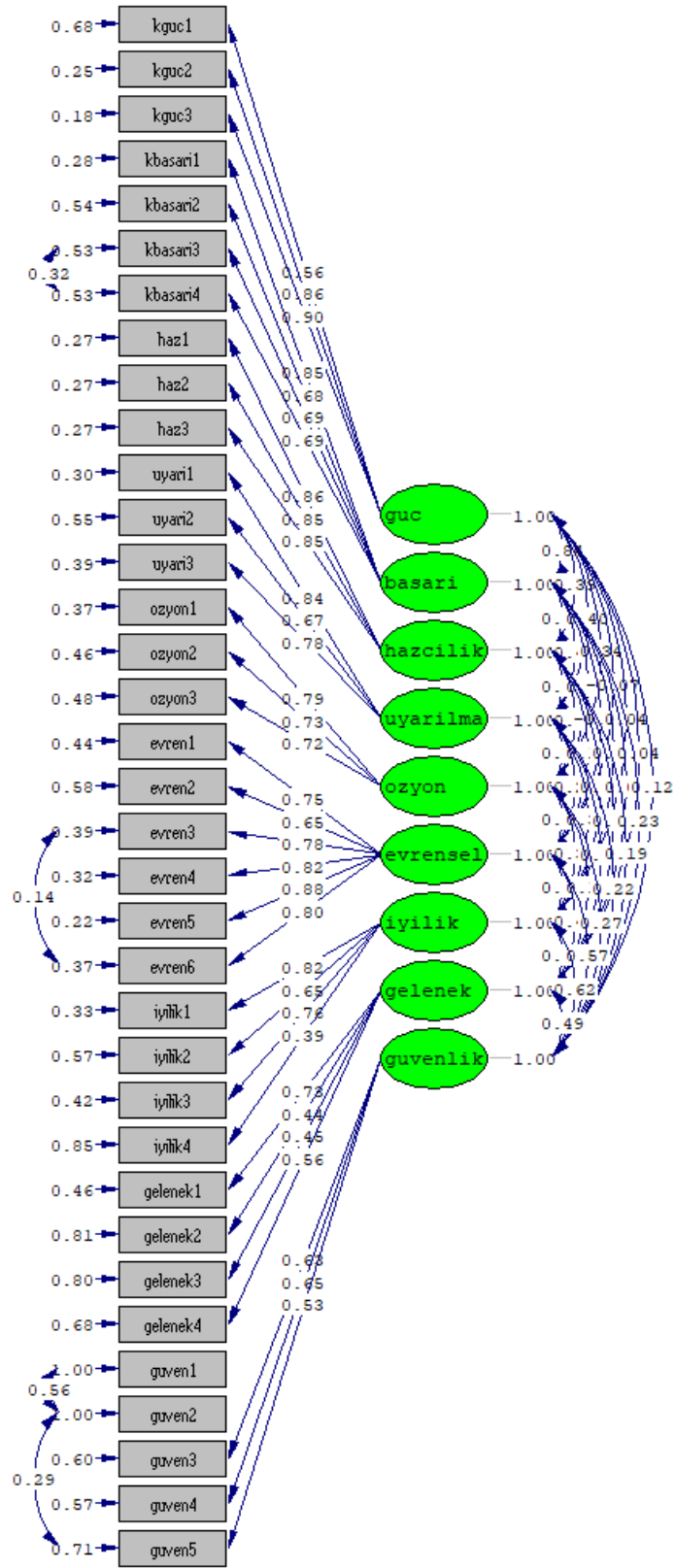
Uyum iyiliği indekslerinden GFI, AGFI, NFI, CFI ve χ^2/df değerlerinin mükemmel ve RMSEA değerinin mükemmel yakın bir oranda olması, ders esnasında başarı hedeflerini belirlemeye yönelik ölçeğin 12 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının (ustalık yaklaşma, ustalık kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) veri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin başarı hedefleri ölçeğinin ön görülen kuramsal yapısı ile (dört faktörlü model) uyumunu göstermektedir.

Portre Değerler Ölçeğinin Geçerliliği

Araştırmada akademisyenlerin sahip olduğu bireysel değerleri belirlemek amacıyla kullanılan Portre Değerler Ölçeğinin geçerliliğini test etmek amacıyla DFA kullanılmıştır. Ölçek doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve modelin 10 faktörlü yapısının veri ile uyumlu olup olmadığı test edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, öncelikle gözlenen değişkenlerin t değerlerinin anlamlılık düzeyi kontrol edilmiştir. t değeri 1.96'dan büyük ise, .05 düzeyinde, 2.56'dan büyük ise, .01 düzeyinde anlamlıdır. DFA sonuçlarına göre, t değerlerinin 2.56'dan büyük olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Portre değerler ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını içeren yol şeması ve parametrelere ilişkin faktör yükleri Şekil 15'de yer almaktadır:



Şekil 15. Portre Değerler Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model sonuçları incelendiğinde;

Yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, kabul edilebilir düzeyin altında olduğu gözlenmiştir. Uyum iyiliği indeksi değerlerinin yükseltilebilmesi/kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olması ve modeli iyileştirmek amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Kuramsal gerekçeler ve öneriler göz önünde bulundurularak modele katkısı olacağı düşünülen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Buna göre, sırası ile başarı3 – başarı4, evren3 – evren6, güven1- güven2 ve güven2 – güven5 değişkenleri arasında sırası ile modifikasyon yapılmıştır. Ayrıca uyma boyutu altında yer alan değişkenler modelden çıkartılarak test tekrarlanmıştır. Modifikasyon işlemi sonrasında path diyagramı incelenerek Tablo 9’da yer alan uyum indeks değerleri belirlenmiştir.

Tablo 9. Portre Değerler Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri

Uyum Ölçüleri	Modelin Sonuçları	Uyum
RMSEA	0,071	Kabul Edilebilir
GFI	0,90	Kabul Edilebilir
AGFI	0,86	Kabul Edilebilir
NFI	0,95	Mükemmel Uyum
CFI	0,96	Mükemmel Uyum
χ^2/df	2,27	Mükemmel Uyum

Tablo 9’da yer alan uyum indeks değerleri ölçeğin 40 soruluk, 10 faktörlü yapısına ilişkin olarak test edilen modelin, uyma boyutu çıkartıldıktan sonra yapılan analiz sonucunda veri ile uyumlu olduğunu ve doğrulandığını göstermektedir.

4.2.9. Ölçeklerin Güvenilirliği

Güvenirlilik, ölçümün tutarlı olmasının kriterlerinden birini oluşturmaktadır. Bir ölçüm aracının ne derece tutarlı ölçüm yaptığını göstermektedir. Bir başka ifade ile güvenilirlik, bir ölçme aracı ile aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığını ifade etmektedir (Ercan ve Kan, 2004: 217). Likert türü ölçüm araçlarında maddelerin birbirleri ile tutarlılığını belirleyen alpha değerinin esas işlevi iç tutarlılığı saptamaktır (Çakmur, 2012: 340). Bir güvenilirlik indeksi olan Cronbach Alpha farklı uygulamalara gerek kalmadan, ölçme araçları vasıtası ile yapılan tek ölçümün, kendi içerisinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi niteliğindedir.

Alfa yönteminde Cronbach Alpha katsayı 0 ila 1 arasında değer almaktadır. Katsayı 0'a yaklaştıkça güvenilirlik azalırken, 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artmaktadır. Psikolojik testlerde hesaplanan güvenilirlik katsayılarının .70 den büyük olması beklenmektedir. Alpha değerinin .70'den küçük olması ölçme aracının zayıf güvenilirliğe, .80'den büyük olması ise yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliğinin değerlendirilmesi aşağıda yer alan ölçütlere göre yapılmaktadır (Özdamar, 1999: 522);

0.00 < α < 0.40 ise ölçek güvenilir değildir.

0.40 < α < 0.60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir

0.60 < α < 0.80 ise oldukça güvenilirdir.

0.80 < α < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu araştırmada, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak model ile uygunluğu test edilen ölçeklerin ve faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri (içsel tutarlılığı) SPSS 20.0 programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Anket formunda 6'lı Likert tipi ölçek kullanılarak hazırlanan Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı, boyutlar düzeyinde analize tabi tutulmuştur. Tüm değerlerin .80'in üzerinde olması, ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeği ve alt ölçeklere ilişkin genel iç tutarlılık değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğinin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

	Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
Temel Motivasyon Kaynağı Ölçeği		24
Faktörler		
Güç İhtiyacı	,874	6
Düşünme İhtiyacı	,859	6
Bağlanma İhtiyacı	,854	6
Başarı İhtiyacı	,825	6

Tablo 10'da yer alan faktörlere ilişkin güvenilirlik katsayıları (α) ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin bilgi vermektedir. Araştırmada, iç tutarlık değerleri Güç İhtiyacı alt ölçeği için .874, Düşünme İhtiyacı alt ölçeği için .859, Bağlanma İhtiyacı alt ölçeği için

.854 ve Başarı İhtiyacı alt ölçeği için .825 olarak bulunmuştur. Tüm değerlerin .80'in üzerinde olması, ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

Başarı Hedefleri Ölçeğinin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach's Alpha katsayısı boyutlar düzeyinde hesaplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda akademisyenlerin/katılımcıların derse yönelik ve akademik çalışmalarına yönelik başarı hedefleri ölçülmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla akademisyenlerin derse yönelik başarı hedeflerini ölçmeyi amaçlayan ifadelerden oluşan ölçek ile akademik çalışmalarına yönelik başarı hedeflerini ölçmeyi amaçlayan ifadelerin oluşturduğu ölçeğin güvenilirlikleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Akademik çalışmalara ilişkin başarı hedefleri ölçeğinin ve derse yönelik başarı hedefleri ölçeğinin yapılan istatistiksel çözümler sonucunda elde edilen Cronbach Alpha değerleri Tablo 11 ve Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 11. Başarı Hedefleri Ölçeğinin (Akademik Çalışmalara Yönelik) Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

	Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
BHÖ – Akademik Çalışma Faktörleri		12
Uсталık Kaçınma	,921	3
Uсталık Yaklaşma	,880	3
Performans Kaçınma	,852	3
Performans Yaklaşma	,849	3

Akademik çalışmalara yönelik başarı hedefleri ölçeği ve alt ölçeklere ilişkin genel iç tutarlılık değerleri Tablo 11'de verilmiştir. Ölçekte maddeler arasında iç tutarlılık değeri kabul edilebilir değer olan ,70'ten yüksektir. Bu nedenle ölçekten madde çıkartılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırmada, iç tutarlılık değerleri ustalık kaçınma alt ölçeği için ,921, ustalık yaklaşma alt ölçeği için ,880, performans kaçınma alt ölçeği için ,852 ve performans yaklaşma alt ölçeği için ,849 olarak bulunmuştur. Tüm değerlerin ,80'in üzerinde olması, ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 12. Başarı Hedefleri Ölçeğinin (Ders Anlatımı) Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

	Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
BHÖ – Ders		12
Faktörler		
Uсталık Kaçınma	,927	3
Uсталık Yaklaşma	,894	3
Performans Kaçınma	,894	3
Performans Yaklaşma	,890	3

Ders anlatımına ilişkin başarı hedefleri ölçeği ve alt ölçeklere ilişkin genel iç tutarlılık değerleri Tablo 12’de verilmiştir. Araştırmada, iç tutarlılık değerleri ustalık kaçınma alt ölçeği için .927, ustalık yaklaşma alt ölçeği için .894, performans kaçınma alt ölçeği için .894 ve performans yaklaşma alt ölçeği için .890 olarak bulunmuştur. Tüm değerlerin .80’in üzerinde olması, ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

Schwartz Portre Değerler Ölçeği için güvenilirlik katsayısı, boyutlar düzeyinde analize tabi tutulmuştur. PDÖ ve alt ölçeklere ilişkin genel iç tutarlılık değerleri Tablo 13’te verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten çıkartılan maddeler ve uyma alt boyutu güvenilirlik analizine dâhil edilmemiştir.

Tablo 13. Portre Değerler Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

	Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
Portre Değerler Ölçeği		34
Faktörler		
Güç	,818	3
Başarı	,848	4
Hazcılık	,886	3
Uyarılma	,812	3
Özyönelim	,794	3
Evrensellik	,904	6
İyilikseverlik	,791	3
Geleneksellik	,645	4
Güvenlik	,793	5

Tablo 13 incelediğinde, Güç alt ölçeği için alpha katsayısı .818 olarak hesaplanırken, aynı katsayı Başarı alt ölçeği için .848, Hazcılık alt ölçeği için .886, Uyarılma alt ölçeği için .812 ve Evrensellik alt ölçeği için .904 olarak hesaplanmıştır. Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelendiğinde söz konusu alt ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Yine Özyönelim alt ölçeğinin alpha katsayısı .794, İyilikseverlik alt ölçeğinin .791, Geleneksellik alt ölçeğinin .645 ve Güvenlik ölçeğinin .793 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme kriterlerine bakıldığında alt ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.10. Analize İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları dört kısımda ele alınmıştır. İlk olarak katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler frekans analizi yapılarak ortaya konulmuştur. Ardından bağımlı ve bağımsız değişkenlerin betimleyici istatistikleri ifade edilmiş, değişkenler arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin faktörlerinin ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Örneklemin 200'ün üzerinde olması ve tüm faktörlerin ilgili değerleri $+1,5$ aralığında kalması; hipotez testlerinin parametrik testler arasından gerçekleştirilmesi için yeterli görülmüştür (Murat Hayran ve Mutlu Hayran, 2011: 39).

Son olarak hipotez testlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Hipotezlerin ortaya koymaya çalıştığı bulgular gereği korelasyon (ilişki) testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyleri, p önem değeri dikkate alınarak analiz edilmiştir.

4.2.11. Örnekleme Ait Demografik Değişkenlerin İstatistiksel Dağılımları

Çalışmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet, unvan, medeni durum, çalışma yaptıkları alan ve eğitim durumlarına ilişkin bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 14. Akademisyenlerin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellik	Kategori	N	Geçerli Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	217	43,6
	Erkek	281	56,4
Unvan	Prof. Dr.	81	16,3
	Doç. Dr.	86	17,3
	Dr. Öğr. Üyesi	198	39,8
	Arş. Gör.	81	16,3
	Öğr. Gör.	52	10,4
Medeni Durum	Evli	281	56,4
	Bekâr	217	43,6
Alan	Fen Bilimleri	178	35,7
	Sağlık Bilimleri	102	20,5
	Sosyal Bilimler	189	38,0
	Eğitim Bilimleri	20	4,0
	Güzel Sanatlar	9	1,8
Eğitim Durumu	Yurtiçi Yüksek Lisans	448	90,0
	Yurtdışı Yüksek Lisans	14	2,8
	Yurtiçi Doktora	430	86,3
	Yurtdışı Doktora	12	2,4

Tablo 14’te görüldüğü üzere, katılımcıların 217’si (%43,6) kadın, 281’i (%53,6) ise erkeklerden oluşmaktadır. Anket sonucu ortaya çıkan kadın-erkek arasındaki fark 64 kişiyle erkek katılımcıların daha fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcıların, %72,1’inin (359) evli ve 27,9’unun (139) bekâr olduğu görülmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan kişilerin %39,8’i (198) doktor öğretim üyesi unvanına sahip akademisyenlerden oluşmakta olup çoğunluğun bu unvana sahip olduğu görülmektedir. Ardından 86 (%17,3) kişi ile doçent doktor unvanına sahip akademisyenler ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada ise aynı orana sahip %16,3 (81) ile profesör doktor ve araştırma görevlisi unvanına sahip akademisyenler yer almaktadır. Öğretim görevlisi unvanına sahip akademisyenlerin

sayısı 36 (%7,2) iken okutman unvanına sahip akademisyenlerin sayısı ise 16'dır (%3,2). Bu oranlar araştırmanın evreninde yer alan kişilerin sayısı ile paralellik göstermektedir.

Katılımcıların çalışma/uzmanlık alanı bağlamında dağılımı farklılık göstermektedir. Fen bilimleri alanında uzmanlığı olan ve araştırmaya katılan kişi sayısı 178 (%35,7), sağlık bilimleri alanında 102 (% 20,5), sosyal bilimler alanında 189 (38,0), eğitim bilimleri alanında 9 (%1,8) ve güzel sanatlar alanında araştırmaya katılan kişi sayısı ise 20'dir (4,0). Genel dağılıma bakıldığında, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında çalışmaktayken eğitim bilimleri alanında çalışma yapan akademisyenlerin dağılımdaki yerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan kişilerin eğitim durumlarına bakıldığında, 462 kişinin yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Yüksek lisans derecesine sahip olan katılımcılardan %90,0'ı (448) kişi yüksek lisans derecesini yurt içinde almışken %2,8'i ise yüksek lisans eğitimini yurt dışında tamamlamıştır. Yine araştırmaya katılan 442 kişinin doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir. Bu kişilerden 430'u yurtiçi bir eğitim kurumundan doktora derecesini almış, 12 kişi ise doktora eğitimini yurtdışı bir kurumda tamamlamıştır.

4.2.12. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Bu aşamada, katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin anket sorularına verdikleri cevaplar detaylı olarak ele alınmıştır. Temel Motivasyon Kaynakları, Başarı Hedefleri ve Portre Değerler ölçeğinin ayrı ayrı her bir sorusu için, kullanılan 6'lı Likert ölçeği kapsamında o soruya ait görüşlerin ortalama sonuçları ile belirtilen her cevabın frekans ve yüzdeleri tablo olarak verilmiştir.

Tablo 15. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğine İlişkin Ölçek Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri

Sorular	Ort.	Ss.
Güç İhtiyacı	1,48	1,084
1. Benimkinden farklı fikirlere sahip olsalar da, insanların kararlarını etkilemeyi severim.	3,69	1,383
2. İnsanların yanlış bulduğum düşüncelerini değiştirmeyi severim.	3,72	1,383
3. İnsanları benim doğrularım yönünde etkilemeyi severim.	3,38	1,390
4. Bir ekip çalışmasında, ekip üyelerine yapacakları işlerle ilgili etkileyen kişi olmak isterim.	4,02	1,304
5. Dikkatlerin benim üzerimde olmasını severim.	3,02	1,442
6. Bir ortamda konuşmaların merkezinde olmayı severim.	3,08	1,414
Düşünme İhtiyacı	4,69	,829
7. Bir konuda ilk defa duyduğum farklı bir bakış açısının tüm detaylarını en ince ayrıntısına kadar anlamak için kafa yormaktan kendimi alamam.	4,48	1,175
8. Düşünmemi derinleştiren ortamları çok severim.	4,93	1,050
9. Yoğun bir şekilde sürekli düşünmek benim için başlı başına zevkli bir iştir.	4,31	1,331
10.Çok farklı sonuçların olduğu sorunlar ilgimi çeker.	4,45	1,232
11.Yeni öğrenme anlarının sunduğu zevk hiçbir şeyde yoktur diye düşünüyorum.	4,94	1,017
12.Yeni şeyler öğrenmeyi herkes gibi severim, dahası her zaman yeni şeyler öğrenmenin yolunu ararım.	5,06	,840
Bağlanma İhtiyacı	4,85	,672
13.İnsanların bir araya geldiği organizasyonlara katılmaktan çok keyif alırım.	4,47	1,119
14.Boş zamanlarımı tek başıma bir etkinlik yaparak geçirmektense, ailem veya arkadaşlarımla beraber geçirmeyi severim.	4,72	1,091
15.Sevdiğim bir arkadaşım ile ilişkim bozulursa ve bunu çözemezsem, çok üzülürüm.	5,03	1,012
16.İnsanları dertli görürsem, onlarla ilgilenirim.	5,00	,815
17.İnsanların zor günlerinde onların yanında olmayı önemserim.	5,20	,795
18.İnsanların zor günlerinde ne yapar eder onların yanında olurum.	4,66	,938
Başarı İhtiyacı	4,55	,935
19.Bir işi yaparken mükemmel olacak diye aşırı titizlenmem.	4,27	1,485
20.İşimde en iyisi olacağım diye çok çalışmak bana göre değildir. (r)	4,69	1,383
21.Mükemmeliyetçi bir yapım vardır.	4,55	1,186
22.Yaptığım her işi kusursuz yapmazsam, bir türlü rahat edemem.	4,61	1,087
23.Bir iş yaparken çok daha iyisini yapacağım diye aşırı çaba göstermek istemem. (r)	4,56	1,465
24.Bir işi ilk defa yapıyorsam, mükemmel iş çıkarana kadar gece gündüz çalışırım.	4,62	1,133

Temel Motivasyon Kaynakları (TMK) ölçeğiyle ilgili ifadelerle ilişkin değerlendirmeler Tablo 15’te verilmiştir. Kullanılan bu ölçekte akademisyenlerin en yüksek puan verdikleri madde TMK ölçeğinin bağlanma ihtiyacı alt boyutunda yer alan 17 numaralı madde (Ort.= 5,20; ss=0,79) “İnsanların zor günlerinde onların yanında olmayı önemserim.” olduğu görülmektedir. Ardından 5,06 (ss=0,840) puanla düşünme alt boyutunda yer alan 12 numaralı maddenin “Yeni şeyler öğrenmeyi herkes gibi severim, dahası her zaman yeni şeyler öğrenmenin yolunu ararım.” ortalaması yüksektir. 5,03 (ss=1,012) puanla üçüncü en fazla puan alan madde ise 15 numaralı madde olan “Sevdiğim bir arkadaşım ile ilişkim bozulursa ve bunu çözemsem, çok üzülürüm” ifadesidir. Katılımcıların bu ifadelerle verdikleri puanlar 5 “beni tanımlıyor” ile 6 “beni tam olarak tanımlıyor” arasında yer aldığından bu ifadelerin katılımcıları yoğun düzeyde tanımladığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, 24 ifadeden 19 ifadeye 4 “beni biraz tanımlıyor” ile 6 “beni tam olarak tanımlıyor” arasında puan vermişlerdir.

Tablo 16. Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi (Paired Samples Test) Sonuçları

Varsayımlar	N	Ort.	S.S.	T Testi	
				t	p
Güç-Düşünme	344	-1,20930	1,16195	-19,303	,000
Güç-Bağlanma	344	-1,36337	1,22497	-20,643	,000
Güç-Başarı	344	-1,06347	1,33767	-14,745	,000
Düşünme-Bağlanma	344	-,15407	,87667	-3,260	,001
Düşünme-Başarı	344	,14583	1,08862	2,485	,013
Bağlanma-Başarı	344	,29990	1,04247	5,336	,000

Temel motivasyon kaynağı ölçeğinde daha çok hangi boyutta yer alan ifadelerin yüksek olarak tercih edildiği ve hangi boyut altında toplanan ifadelerin düşük kaldığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem T Testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bağlanma, düşünme, başarı ve güç boyutu ifadeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Bağlanma ihtiyacı boyutu ifadeleri en yüksek kalmaktayken güç ihtiyacı boyutu ifadeleri ise düşük kalmaktadır. Düşünme ihtiyacı ifadeleri ikinci sıradayken başarı ihtiyacı ifadeleri ise üçüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 17. Başarı Hedefleri Ölçeğine İlişkin Ölçek Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri

Sorular	Akademik		Ders	
	Ort.	ss.	Ort.	ss.
Uсталık-Kaçınma	3,80	1,30	3,56	1,35
1. Mümkün olduğu kadar iyi performans sergileyemeyeceğimden endişe duyarım.	3,75	1,447	3,57	1,452
2. Bazen istediğim kadar iyi performans sergileyememekten korkarım.	3,95	1,335	3,65	1,418
3. Çoğu kez sergileyebildiğim kadar iyi performans gösteremeyeceğim konusunda endişelenirim.	3,70	1,426	3,45	1,468
Uсталık-Yaklaşma	5,18	,701	5,24	,677
4. Mümkün olduğu kadar iyi performans sergilemek, benim için önemlidir.	5,15	,801	5,16	,772
5. Benim için mümkün olan en iyi performansı sergilemek isterim.	5,28	,753	5,31	,749
6. Performansımın tüm yönlerinde ustalaşmak, benim için önemlidir.	5,11	,804	5,24	,799
Performans-Yaklaşma	4,23	1,138	4,10	1,28
7. Diğer akademisyenler ile karşılaştırıldığında iyi performans sergiliyor olmak, benim için önemlidir.	4,71	1,168	4,41	1,348
8. Diğer akademisyenlerden daha iyi performans sergilemek, benim için önemlidir.	4,27	1,279	4,13	1,398
9. Hedefim diğer akademisyenlerden daha iyi olmaktır.	3,71	1,436	3,75	1,498
Performans-Kaçınma	3,41	1,40	3,40	1,46
10. Yalnızca diğer akademisyenlerden daha kötü performans ortaya koymaktan kaçınmayı isterim.	3,20	1,611	3,20	1,536
11. Hedefim, herkesten daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır.	3,24	1,622	3,31	1,613
12. Gruptaki en kötü performansı sergileyenlerden biri olmaktan kaçınmak, benim için önemlidir.	3,81	1,452	3,68	1,662

Başarı Hedefleri ölçeğiyle ilgili ifadelerle ilişkin değerlendirmeler Tablo 17’de verilmiştir. Katılımcıların “akademik çalışmaları esnasında” yaşadıkları duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak yanıt verdikleri ifadeler, onların akademik çalışmalarına ilişkin başarı hedeflerinin neler olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Tablo 17 incelendiğinde ortalaması en yüksek olan ifadenin ustalık-yaklaşma boyutu altında yer alan 5 numaralı ifade (Ort=5,28; ss=0,753) “Benim için mümkün olan en iyi performansı sergilemek isterim.” olduğu görülmektedir. Yine aynı maddenin akademisyenlerin ders anlatımı esnasında başarı hedeflerine ilişkin en yüksek puana (Ort=5,31; ss=0,749) sahip olduğu görülmektedir. Ardından akademik çalışmalara ilişkin başarı hedefleri ölçeğinde 5,15 (ss=0,801) puanla ustalık-yaklaşma alt boyutunda yer alan 4 numaralı ifadenin “Mümkün olduğu kadar iyi performans sergilemek, benim

için önemlidir” ortalaması yüksektir. Ders anlatımına ilişkin başarı hedefleri ölçeğinde ise 5,24 (s=0,799) puanla ustalık-yaklaşma alt boyutunda yer alan 6 numaralı ifadenin “Performansımın tüm yönlerinde ustalaşmak, benim için önemlidir” ortalaması yüksektir. Hem ders hem de akademik çalışmalara ilişkin başarı ölçeğine ait bulgularda, her iki durum için de, ortalaması en yüksek olan maddeler ustalık-yaklaşma alt boyutunun ifadeleridir. Bu durumun sebebi, akademik çalışma ve derse ilişkin başarı hedefleri ölçeğinin alt boyutları arasında korelasyon değerlerinin yüksek olması olarak değerlendirilmektedir. Zira maddelerinin ortalamalarının yüksek olmasındaki benzerlik, diğer üç alt boyutta da gözlemlenmektedir.

Tablo 18. Başarı Hedefleri Ölçeğine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi (Paired Samples Test) Sonuçları

Varsayımlar	N	Ort.	S.S.	T Testi	
				t	P
Ustalık-Performans	344	0,658915	1,043912	11,707	,000

Elde edilen bulgulara göre akademisyenlerin ustalık ve performans hedefleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(344)} = 11,707$; $p < 0,01$). Ustalık başarı hedefleri boyutu ifadelerinin ortalaması, performans başarı hedefleri ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 19. Portre Değerler Ölçeğine İlişkin Ölçek Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri

Sorular	Ort.	Ss.
KENDİNİ GÜÇLENDİRME		
Güç	2,88	1,201
1. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	2,22	1,326
2. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	3,06	1,435
3. Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	3,34	1,446
Başarı	3,68	1,91
4. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	3,52	1,478
5. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	4,54	1,319
6. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar kabiliyetli olduğunu göstermek ister.	3,34	1,458

7. Hayatta öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	3,31	1,491
-----------------------------------------------------------------------------------	------	-------

DEĞİŞİME AÇIKLIK

Hazcılık	4,01	1,223
8. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.	3,87	1,369
9. Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini “şımartmaktan” hoşlanır.	3,81	1,402
10. Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.	4,34	1,290
Uyarılma	4,01	1,112
11. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	4,40	1,239
12. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	3,48	1,361
13. Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	4,15	1,309
Özyönelim	4,65	,966
14. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü yollarla yapmaktan hoşlanır.	4,82	1,105
15. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	4,65	1,165
16. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Meraklı olmaktan ve her türlü şeyi anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	4,47	1,221

ÖZAŞMIŞLIK

Evrensellik	5,42	,566
17. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	5,41	,835
18. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	5,17	,820
19. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir.	5,51	,728
20. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	5,43	,764
21. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	5,56	,640
22. Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	5,45	,806
İyilikseverlik	5,27	,630
23. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların refaha kavuşmasını ister.	5,41	,702
24. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adanmak ister.	5,19	,884
25. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	5,20	,749

MUHAFAZAKÂRLIK

Geleneksellik	4,49	,815
26. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla tatmin olmaları gerektiğine inanır.	4,76	1,152
27. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	4,51	1,238
28. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.	3,68	1,359
29. Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.	4,99	1,05
Güvenlik	5,25	,558
30. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.	5,25	,861
31. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	5,70	,593
32. Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Düzensizlik ve dağınıklıktan hiç hoşlanmaz.	5,00	1,037
33. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı kalmak onun için çok önemlidir.	4,85	1,05
34. İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	5,44	,738

Porte Değerler Ölçeği ile ilgili ifadelerle ilişkin değerlendirmeler Tablo 19’da verilmiştir. Kullanılan bu ölçekte akademisyenlerin en yüksek puan verdikleri madde PDÖ’nin güvenlik alt boyutunda yer alan 31 numaralı madde (Ort.= 5,70; ss=0,593) “Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür” olduğu görülmektedir. Ardından 5,56 (ss=0,640) puanla evrensellik alt boyutunda yer alan 21 numaralı maddenin “Herkes, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir” ortalaması yüksektir. Ardından evrensellik alt boyutunda yer alan 19 “İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir” ve 22 “Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır” numaraları maddeler sırası ile 5,51 (ss=0,728) ve 5,45 (s=0,806) puanları ile en yüksek ortalamaya sahip ifadeler olmuştur. En yüksek ortalamaya sahip ilk yedi ifadeye bakıldığında ifadelerinin evrensellik ve güvenlik alt boyutlarında yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında iyilikseverlik alt boyutuna ait ifadelerinin ortalamalarının hepsi 5 “bana benziyor” ile 6 “bana çok benziyor” puan

aralığında yer almaktadır. Ölçeğin boyut düzeyinde betimleyici istatistiklerine bakıldığında da ortalaması en yüksek olan boyutlar sırası ile evrensellik (Ort.=5,42; ss.= 0,566), iyilikseverlik (Ort.=5,27; ss.= 0,630) ve güvenlik (Ort.=5,25; ss.= 0,558) alt boyutları olmuştur. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu değerlere sahiptir. Alt boyutlardan olan güç değerine baktığımızda ise 2,88 (ss.= 1,201) ortalama ile en düşük puanı aldığı görülmekte olup katılımcıların güç değeri düzeylerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 20. Portre Değerler Ölçeğine İlişkin İlişkili Örneklem T Testi (Paired Samples Test) Sonuçları

Varsayımlar	N	Ort.	S.S.	T Testi	
				t	p
Değişime Açıklık-Kendini Güçlendirme	344	,94348	1,06402	16,446	,000
Değişime Açıklık-Özaşmışlık	344	-1,12363	,95556	-21,809	,000
Değişime Açıklık-Muhafazakârlık	344	-,64635	1,00127	-11,973	,000
Kendini Güçlendirme-Özaşmışlık	344	-2,06710	1,22717	-31,242	,000
Kendini Güçlendirme-Muhafazakârlık	344	-1,58983	1,18992	-24,781	,000
Özaşmışlık-Muhafazakârlık	344	,47728	,57469	15,403	,000

Yapılan analiz sonucunda akademisyenlerin sahip olduğu bireysel değer sıralaması ise şu şekildedir. En yüksek ortalamaya özaşmışlık değeri sahip iken en düşük ortalamaya kendini güçlendirme değeri sahiptir. En çok ifade edilen ikinci ve üçüncü bireysel değer ise sırası ile muhafazakârlık ve değişime açıklık değerleridir.

4.2.13. Değişkenler Arası Korelasyonlar

Korelasyon analizi, değişkenler arasında yer alan ilişkinin gücünü ve yönünü ortaya koymaya yarayan bir analizdir. Korelasyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişken kavramları olmaması sebebiyle, yapılan korelasyon analizi sonucu neden-sonuç ilişkisini vermemektedir (Saruhan ve Özdemirci, 2016: 247). Başka bir ifade ile korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin derecesinin belirlenmesi için kullanılmaktadır. İki değişken arasında korelasyon negatif veya pozitif olabilir. İki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, bir değişkenin değerleri artarken diğerinin de artacağı veya bir değişkenin değerleri azalırken diğerinin de azalacağı anlamına

gelmektedir. İki değişken arasında negatif bir ilişkinin olması ise bir değişkenin değeri artarken diğerinin de azalması demektir.

Korelasyon katsayısı (r), iki değişken arasındaki ilişkinin ölçüsüdür ve -1 ve +1 arasında değişim göstermektedir. r değeri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Değer +1'e ne kadar yakınsa iki değişken arasında pozitif ilişki, değer -1'e ne kadar yakınsa iki değişken arası negatif ilişki o kadar kuvvetlidir. Korelasyon katsayısının 0'a yakın olması ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde kabul edilmektedir. Korelasyon katsayısı (r) değerinin mutlak değerine göre derecelendirilmesi başka bir ifade ile korelasyon analizindeki ilişkinin değer aralıkları değerlendirmesi aşağıda yer almaktadır (Murat Hayran ve Mutlu Hayran, 2011: 313; Saruhan ve Özdemirci, 2016: 248).

Tablo 21. Korelasyon Katsayısı (r) Değerlendirmesi

Korelasyon Katsayısı	Anlamı
0.05 – 0.30	Düşük veya önemsiz korelasyon
0.30 – 0.40	Düşük orta derecede korelasyon
0.40 – 0.60	Orta derecede korelasyon
0.60 – 0.70	İyi derecede korelasyon
0.70 – 0.75	Çok iyi derecede korelasyon
0.75 – 1.00	Mükemmel korelasyon

Temel motivasyon kaynakları, bireysel değerler ve başarı düzeylerinin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda Tablo 21 elde edilmiştir.

Tablo 22. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 TMK-Güç	1																
2 TMK- Düşünme	,286*	1															
3 TMK-Bağlanma	,087	,333*	1														
4 TMK-Başarı	,129*	,243*	,191*	1													
5 Değer-Güç	,522*	,189*	,011	,054	1												
6 Değer - Başarı	,515*	,252*	,131*	,250*	,670*	1											
7 Değer - Hazcılık	,212*	,190*	,244*	-,023	,350*	,418*	1										
8 Değer - Uyarılma	,227*	,393*	,290*	-,012	,322*	,357*	,623*	1									
9 Değer - Özyönelim	,141*	,407*	,242*	,085	,265*	,361*	,431*	,604*	1								
10 Değer - Evrensellik	-,081	,218*	,409*	,239*	-,131*	-,008	,124*	,163*	,252*	1							
11 Değer- İyilikseverlik	,051	,263*	,473*	,160*	-,033	,108*	,120*	,204*	,214*	,620*	1						
12 Değer- Geleneksellik	-,290	,070*	,262*	-,037	-,004	,020	,025	,129*	,075	,175*	,353**	1					
13 Değer - Güvenlik	,011	,177*	,220*	,214*	,049	,169*	,169*	,121*	,116*	,402*	,373**	,248**	1				
14 Akademik Ustalık	,221*	,270*	,247*	,237*	,286*	,365*	,235*	,247*	,256*	,159*	,137*	,095	,219**	1			
15 Akademik Performans	,233*	,165*	,071	-,038	,399*	,423*	,187*	,248*	,201*	-,060	,007	,160**	,071	,338**	1		
16 Ders Ustalık	,166*	,233*	,136*	,153**	,256*	,276*	,169*	,235*	,216*	,088	,100	,139*	,237**	,746**	,385**	1	
17 Ders Performans	,209*	,123*	,041	-,087	,350*	,368*	,171*	,219*	,152*	-,063	,009	,154**	,103	,253**	,817**	,400**	1

*N= 344 ; *p< 0,05, **p<0,01 anlamlılık düzeyinde korelasyon*

Analiz sonuçlarına göre:

Temel motivasyon kaynakları boyutlarının kendi arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; en yüksek ilişkinin düşünme ve bağlanma ihtiyacı ($r = ,333$; $p < 0,01$) arasında pozitif yönlü, ardından düşünme ve güç ihtiyacı ($r = ,286$; $p < 0,01$) arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarı ihtiyacı ile güç ($r = ,286$; $p < 0,05$), düşünme ($r = ,243$; $p < 0,01$) ve bağlanma ihtiyacı ($r = ,191$; $p < 0,01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Portre Değerler Ölçeğine ait alt boyutların kendi arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; en yüksek ilişkinin başarı ve güç boyutları ($r = ,670$; $p < 0,01$) arasında pozitif yönlü olduğu görülmektedir. En düşük korele olan boyutlar ise güvenlik ve özyönelim boyutlarıdır ($r = ,116$; $p < 0,05$). Ayrıca güç ve evrensellik boyutları ($r = -,131$; $p < 0,05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki varken geleneksellik değeri ile güç, başarı, hazcılık ve özyönelim değerleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yine güç ve güvenlik, evrensellik ve başarı, iyilikseverlik ve güç boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bulgulara bakıldığında, Schwartz'ın bireysel değerler boyutlandırması ile uyumlu olduğu görülmektedir. Güç ve başarı boyutlarının yüksek derecede korelasyona sahip olması, kendini güçlendirme boyutu altında birlikte yer almalarına bağlanmaktadır. Güvenlik ve özyönelim boyutları arasında en düşük korelasyonun olması ise değişime açıklık ve muhafazakârlık başka bir ifade ile zıt boyutların altında yer aldıklarından kaynaklanmaktadır.

Başarı hedefleri boyutlarının kendi aralarındaki korelasyonlar incelendiğinde; bütün boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Özellikle, ders ustalık boyutu ile akademik ustalık boyutu ($r = ,746$; $p < 0,01$) ve ders performans boyutu ile akademik performans boyutu ($r = ,817$; $p < 0,01$) arasında pozitif yönde mükemmel bir korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma anket formunda başarı hedefleri ölçeğine ilişkin sorular katılımcılara iki kez yöneltilmiş, ders esnasında veya akademik çalışma yapma esnasında duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak sorulara ayrı ayrı cevap vermeleri istenmiştir. Yapılan korelasyon analizi bulgularına akademik çalışma ve ders esnasındaki başarı hedeflerine ilişkin ustalık ve performans boyutları mükemmel derecede korelasyona sahip olduğu için hipotez testlerine ilişkin analizler sırasında bu boyutlar birleştirilerek tek bir boyut olarak kabul edilecektir.

Araştırmada kullanılan üç ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ilişkisine bakıldığında; başarı hedefleri ölçeğinin alt boyutlarından olan akademik performans ve ders performans boyutlarının temel motivasyon kaynağının alt boyutlarından olan bağlanma ve başarı ihtiyacı ile ve bireysel değerlerin alt boyutlarından olan evrensellik, iyilikseverlik ve güvenlik boyutları ile aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada değişkenler arasında var olan korelasyondan yola çıkarak hipotezleri test etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

4.2.14. Hipotezlere İlişkin Analiz Bulguları

Bu bölümde araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlerin sınanmasına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Hipotez 1, hipotez 2, hipotez 3 ve hipotez 4'ü sınamak amacıyla bir veya birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı bir değişken üzerindeki etkisini araştıran Regresyon (etki) analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkide, birindeki değişimin diğerindeki değişim ile açıklanması amacıyla uygulanan bir istatistiksel yöntemdir. Regresyon analizi, özellikle değişkenler (bağımlı ve bağımsız değişken) arası neden sonuç ilişkisini regresyon denklemi ile açıklamak için etkin olarak kullanılmaktadır. Birden fazla bağımsız değişken ile daha geçerli ve güçlü açıklayıcılığa sahip modeller sağladığından yazında sık kullanılan temel istatistiksel analiz tiplerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Güriş ve Çağlayan, 2005: 199). Ayrıca bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde etkilerinin anlam ve önem derecesini tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016: 271).

4.2.15. Bireysel Değerlerin Akademisyenlerin “Performans” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisi

Akademisyenlerin, sahip olduğu bireysel değerlerin, ders anlatımı ve akademik çalışmalarındaki (yayın, bildiri, konferans vb.) başarı hedef yönelimlerinin faktörlerinden biri olan performans hedefleri üzerine etkisini belirleyebilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analiz esnasında performans başarı hedefi bağımlı değişken iken bireysel değer boyutları ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Tablo 23. Bireysel Değerlerin Akademisyenlerin “Performans” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	BAĞIMLI DEĞİŞKEN BAŞARI HEDEFLERİ - PERFORMANS			Regresyon Model Özeti
	β	<i>P</i>	S.H.	
Güç	,181	,007	,059	$R^2 = ,236$ Adj. $R^2 = ,216$ $F = 11,477$ $p = ,000$ Tolerance > 0,2 VIF < 10
Başarı	,271	,000	,062	
Hazcılık	-,064	,320	,056	
Uyarılma	,125	,077	,068	
Özyönelim	,001	,938	,070	
Evrensellik	-,049	,453	,124	
İyilikseverlik	-,078	,237	,111	
Geleneksellik	,171	,001	,069	
Güvenlik	,040	,471	,105	

Yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen ve Tablo 23’te verilen bulgulara göre:

Bireysel değer boyutlarının performans başarı hedefleri ile kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=11,477$; $p=,000$). Bulgulara göre bireysel değer boyutları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, performans başarı hedefleri üzerindeki etkinin %21’ini açıkladığı görülmektedir (Adj. $R^2 = ,216$). Beta katsayısına göre bireysel değer boyutlarından sadece güç, başarı ve geleneksellik değerinin performans başarı hedefleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir: Güç ($\beta=,181$; $p<0.05$), başarı ($\beta=,271$; $p<0.05$) ve geleneksellik ($\beta=,171$; $p<0.05$). Buna göre başarı bireysel boyutunun, performans başarı hedeflerini en fazla etkileyen boyut olduğu görülmektedir. Bununla birlikte başarı ve geleneksellik boyutlarının da performans başarı hedeflerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile diğerlerine göre en iyi olmak isteyen akademisyenlerin değer yönelimlerinin güç, başarı ve geleneksellik olduğu söylenebilir.

4.2.16. Bireysel Değerlerin Akademisyenlerin “Ustalık” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisi

Akademisyenlerin, akademik başarı arzularının sahip oldukları hangi değerler ile açıklandığını başka bir ifade ile bireysel değerlerin başarı hedeflerinin ustalık hedefleri

boyutuna etkisini belirleyebilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analiz esnasında ustalık başarı hedefi bağımlı değişken iken bireysel değer boyutları bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Tablo 24. Bireysel Değerlerin Akademisyenlerin “Ustalık” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	BAĞIMLI DEĞİŞKEN BAŞARI HEDEFLERİ - USTALIK			Regresyon Model Özeti
	β	<i>P</i>	S.H.	
Güç	,124	,071	,042	$R^2 = ,190$ Adj. $R^2 = ,168$ $F = 8,680$ $p = ,000$ Tolerance > 0,2 VIF < 10
Başarı	,189	,008	,044	
Hazcılık	-,029	,663	,040	
Uyarılma	,092	,205	,049	
Özyönelim	,077	,235	,050	
Evrensellik	,074	,274	,089	
İyilikseverlik	-,052	,439	,080	
Geleneksellik	,070	,195	,049	
Güvenlik	,163	,004	,075	

Bireysel değer boyutlarının ustalık başarı hedefleri ile kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=8,680$; $p=,000$). Bulgulara göre bireysel değer boyutları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ustalık başarı hedefleri üzerindeki etkinin %16’sını açıkladığı görülmektedir (Adj. $R^2 = ,168$). Beta katsayısına göre bireysel değer boyutlarından sadece başarı ve güvenlik değerinin ustalık başarı hedefleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır; başarı ($\beta=,189$; $p<0.05$) ve güvenlik ($\beta=,163$; $p<0.05$). Buna ek olarak başarı ve güvenlik değerlerinin ustalık başarı hedeflerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, kendi için usta olmak isteyen akademisyenlerin değer yönelimlerinin başarı ve güç değerleri olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.17. Temel Motivasyon Kaynaklarının Akademisyenlerin “Performans” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisi

Akademisyenlerin, sahip olduğu temel motivasyon kaynaklarının (güç, düşünme, bağlanma, başarı ihtiyacı) ders esnasında ve akademik çalışma esnasındaki performans başarı hedefleri üzerindeki etkisini irdelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25. Temel Motivasyon Kaynaklarının “Performans” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	BAĞIMLI DEĞİŞKEN			Regresyon Model Özeti
	BAŞARI HEDEFLERİ – PERFORMANS			
	β	<i>P</i>	S.H.	
Güç	,214	,000	,054	$R^2 = ,076$, Adj. $R^2 = ,065$ $F = 6,981$, $p = ,000$ Tolerance > 0,2, VIF < 10
Düşünme	,111	,059	,076	
Bağlanma	,027	,633	,089	
Başarı	-,127	,020	,062	

Temel motivasyon kaynakları boyutlarından olan güç, düşünme, bağlanma ve başarı ihtiyacı ile performans başarı hedefleri ile kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=6,981$; $p=,000$). Bulgulara göre temel motivasyon kaynakları boyutları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, performans başarı hedefleri üzerindeki etkinin %6,5’ini açıkladığı görülmektedir (Adj. $R^2 = ,065$). Beta katsayısına göre temel motivasyon kaynakları boyutlarından güç ve başarı ihtiyacının performans başarı hedefleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Başarı ($\beta=-,217$; $p<0.05$) ve güç ($\beta=,214$; $p<0.05$). Buna ek olarak başarı ihtiyacının performans hedefi üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu, güç ihtiyacının ise pozitif bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak, diğerlerinden daha iyi olmak isteyen ve bu sebeple daha çok çalışan akademisyenlerin temel motivasyon kaynağının güç ihtiyacı olduğu görülmektedir.

4.2.18. Temel Motivasyon Kaynaklarının Akademisyenlerin “Ustalık” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisi

Akademisyenlerin, sahip olduğu temel motivasyon kaynaklarının (güç, düşünme, bağlanma, başarı ihtiyacı) ders esnasında ve akademik çalışma esnasındaki ustalık başarı hedefleri üzerindeki etkisini irdelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26. Temel Motivasyon Kaynaklarının “Ustalık” Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	BAĞIMLI DEĞİŞKEN BAŞARI HEDEFLERİ - USTALIK			Regresyon Model Özeti
	β	P	S.H.	
Güç	,135	,012	,036	$R^2 = ,122$, $Adj. R^2 = ,112$ $F = 11,779$, $p = ,000$ $Tolerance > 0,2$, $VIF < 10$
Düşünme	,160	,005	,051	
Bağlanma	,115	,034	,060	
Başarı	,131	,014	,042	

Temel motivasyon kaynakları boyutlarından olan güç, düşünme, bağlanma ve başarı ihtiyacı ile ustalık başarı hedefleri ile kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=11,79$; $p=,000$). Bulgulara göre temel motivasyon kaynakları boyutları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ustalık başarı hedefleri üzerindeki etkinin %11’ini açıkladığı görülmektedir ($Adj. R^2 = ,112$). Beta katsayısına göre temel motivasyon kaynakları boyutlarından düşünme, güç, başarı ve bağlanma ihtiyacının ustalık başarı hedefleri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir: Güç ($\beta=,135$; $p<0.05$), düşünme ($\beta=,160$; $p<0.05$) ve bağlanma ($\beta=,115$; $p<0.05$), başarı ($\beta=,131$; $p<0.05$). Buradan yola çıkarak, kendisi için usta olmak isteyen akademisyenlerin en önemli temel motivasyon kaynağının, bireylerin düşünme süreçlerinden zevk alması ve kendi kararlarını kendi vermek istemesi ile alakalı olan düşünme ihtiyacı olduğu görülmektedir.

4.2.19. Temel Motivasyon Kaynaklarının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolü

Düzenleyici etki, iki değişken arasındaki ilişkinin üçüncü bir değişkenin farklı düzeylerinde değişmesidir. Bu çalışmada bireysel değerler ile başarı hedefleri arasında gözlenen pozitif ilişkinin ne düzeyde gerçekleştiğini, başarı hedeflerinin etkilediği ön görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin sahip olduğu temel motivasyon kaynaklarının düzenleyici rolünün bulunup bulunmadığının tespit edilmesi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analiz kapsamında modelde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrudaşlığa (collinearity) da bakılmıştır. Elde edilen tolerans ve VIF değerleri bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantı olmadığını doğrulayan sonuçlar vermiştir (Tolerans > .2, VIF < 10).

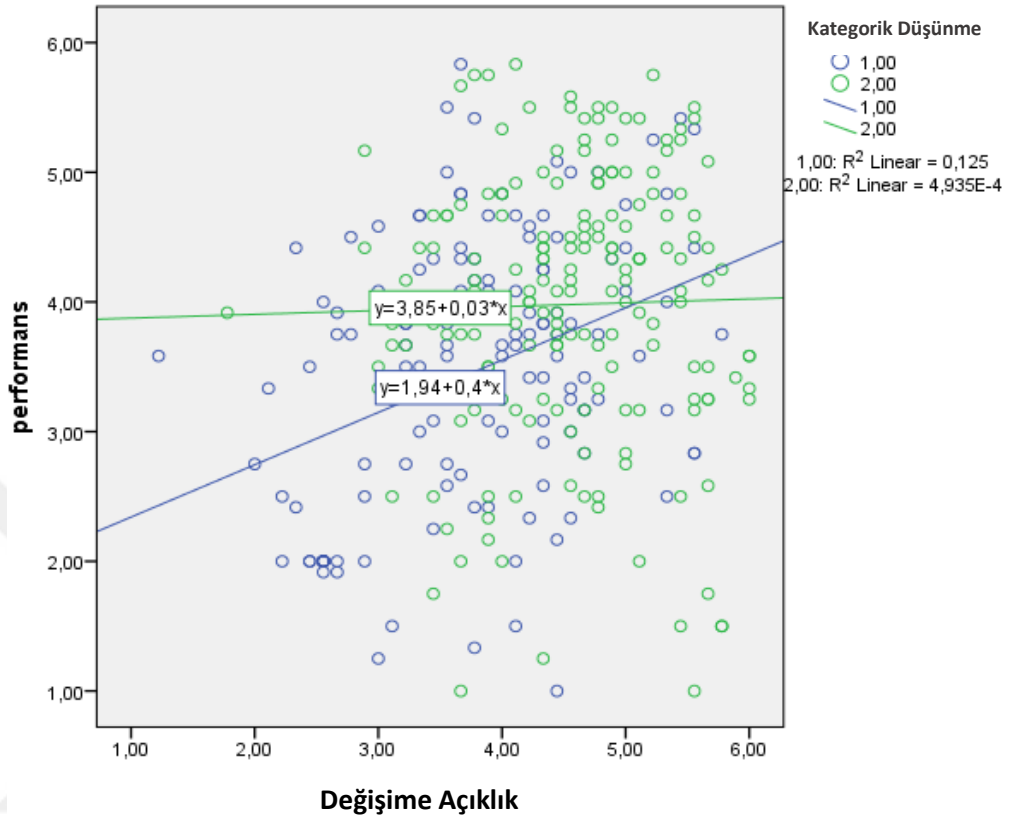
Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde bireysel değerleri belirlemeye yönelik portre değerler ölçeğinin alt boyutları bağımsız değişken, başarı hedefleri alt boyutları bağımlı değişken ve temel motivasyon kaynakları alt boyutları düzenleyici (moderatör) değişken olarak modele dahil edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 27, Tablo 28 ve Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 27. Temel Motivasyon Kaynaklarının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolüne İlişkin Analiz

Model	Performans Başarı Hedefi				Regresyon Model Özeti (Model 2)	
	β	S.H.	β	P		
1	Sabit	3,78	,056	,000	$R^2 = ,076$ $Adj. R^2 = ,067$ $F = 9,379$ $p = ,000$ $Tolerance > 0,2$ $VIF < 10$	
	Değişime Açıklık	,235	,061	,219		,000
	Düşünme İhtiyacı	,071	,061	,066		,247
2	Sabit	3,834	,059	,000		
	Değişime Açıklık	,219	,061	,205		,000
	Düşünme İhtiyacı	,078	,061	,073		,198
	Değişime Açıklık X Düşünme İhtiyacı	-,116	,054	-,114	,030	

Bulgulara göre değişime açıklık değeri ile performans arasındaki ilişkinin düşünme ihtiyacı tarafından biçimlendiği anlaşılmaktadır. Model 2’de değişime açıklık değeri ile düşünme ihtiyacı değişkenlerinin çarpımsal etkisinin analize dâhil edilmesi ile

birlikte düzeltilmiş R^2 değerinin (Adj. $R^2 = ,067$) anlamlı düzeyde arttığı ($F= 9,379$; $p=,000$) görülmüştür.



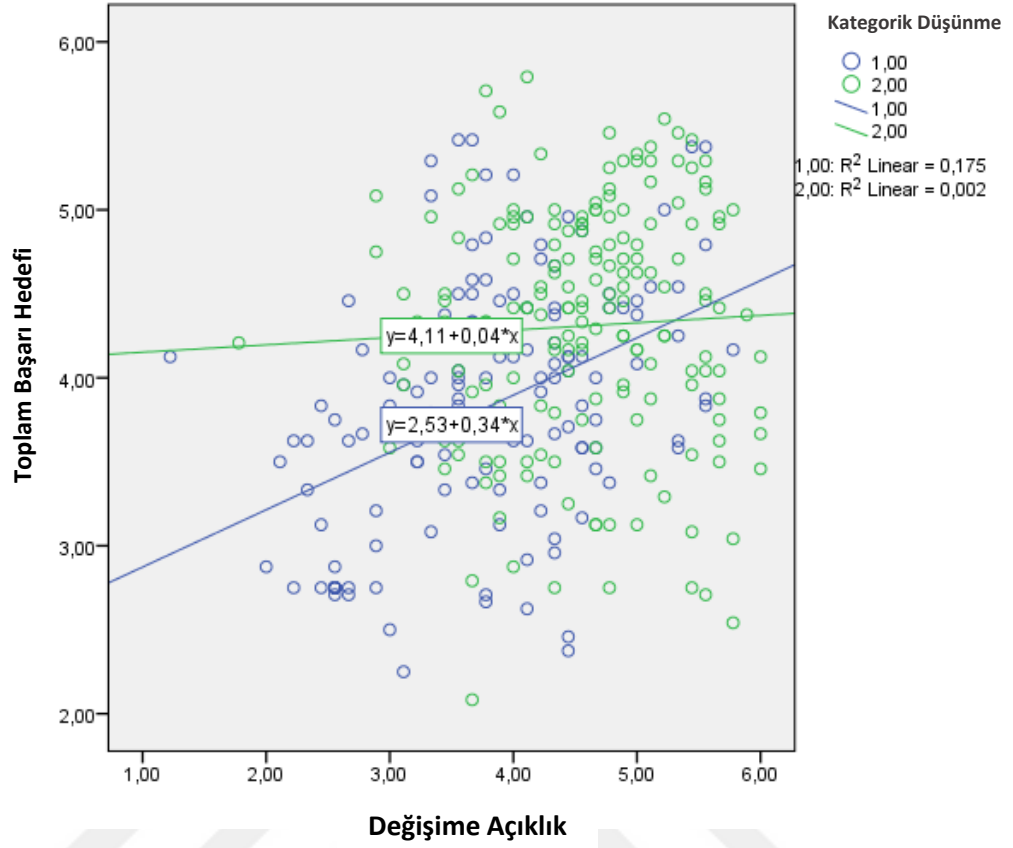
Şekil 16. Temel Motivasyon Kaynaklarının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolü

Tablo 27 ve Şekil 16'da belirtilen düzenleyici etki analizleri sonucuna göre akademisyenlerin değişime açıklık değeri performans başarı hedeflerini arttırmaktadır. Ayrıca bu etkide temel motivasyon kaynaklarından olan düşünme ihtiyacının düzenleyici rolü bulunmaktadır. Şekil 16'da yer alan saçılım grafiğine (scatter plot) bakıldığında model 1'de değişime açıklık ve performans değeri arasındaki ilişkinin pozitif yönde 0,35 olduğu (R^2 Linear= 0,125) görülmekte iken model 2 de düşünme ihtiyacı analize dâhil edildiğinde bu ilişkinin azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 28. Düşünme Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolüne İlişkin Analiz

Model	Toplam Başarı Hedefi Başarı Hedefi				Regresyon Model Özeti (Model 2)	
	B	S.H.	β	P		
1	Sabit	4,119	,039		,000	$R^2 = ,129$ Adj. $R^2 = ,121$ F = 5,889 p = ,016 Tolerance > 0,2 VIF < 10
	Değişime Açıklık	,198	,042	,260	,000	
	Düşünme İhtiyacı	,104	,042	,137	,013	
2	Sabit	4,153	,041		,000	
	Değişime Açıklık	,186	,042	,244	,000	
	Düşünme İhtiyacı	,110	,042	,145	,009	
	Değişime Açıklık X Düşünme İhtiyacı	-,089	,037	-,124	,016	

Tablo 28'e bakıldığında değişime açıklık değeri ile toplam başarı hedefi arasındaki ilişkinin düşünme ihtiyacı tarafından biçimlendiği başka bir ifade ile düşünme ihtiyacının bu ilişkide düzenleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Model 2'de akademisyenlerin değişime açıklık değeri ile temel motivasyon kaynakları değişkenlerinin çarpımsal etkisinin analize dâhil edilmesi ile birlikte düzeltilmiş R^2 değerinin (Adj. $R^2 = ,121$) anlamlı düzeyde arttığı ($p = ,016$) görülmüştür.



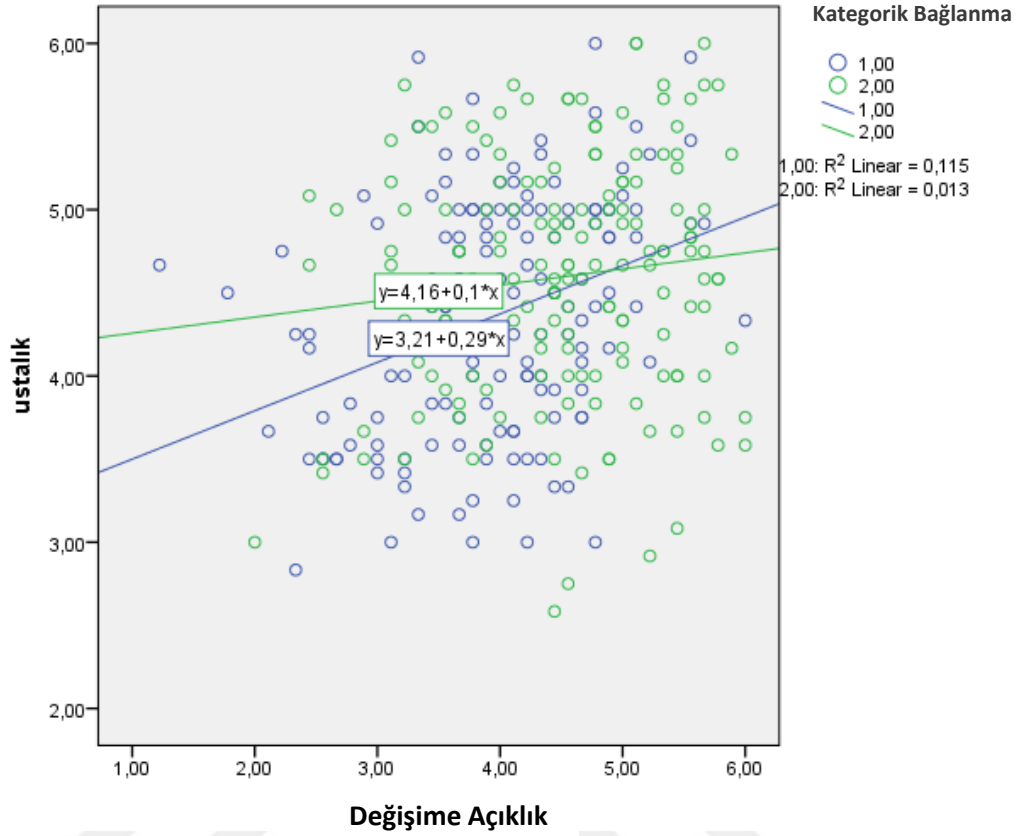
Şekil 17. Düşünme Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolü

Şekil 17’de saçılım grafiğinde görüldüğü gibi akademisyenlerin değişime açıklık değeri toplam başarı hedeflerini arttırmaktadır. Ayrıca bu etkide temel motivasyon kaynaklarından olan düşünme ihtiyacının düzenleyici rolü bulunmaktadır. Saçılım grafiğine bakıldığında model 1’de değişime açıklık ve performans değeri arasındaki ilişkinin pozitif yönde 0,41 olduğu (R^2 Linear= 0,175) görülmekte iken model 2 de düşünme ihtiyacı analize dâhil edildiğinde bu ilişkinin 0,044 olduğu/azaldığı (R^2 Linear= 0,002) bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 29. Bağlanma Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkindeki Dzenleyici Rolüne İlişkin Analiz

Model	Ustalık Başarı Hedefi				Regresyon Model Özeti (Model 2)	
	B	S.H.	β	P		
1	Sabit	4,44	,038		,000	R² = ,126 Adj. R² = ,118 F = 5,252 p = ,023 Tolerance > 0,2 VIF < 10
	Değişime Açıklık	,161	,041	,216	,000	
	Bağlanma İhtiyacı	,138	,041	,186	,001	
2	Sabit	4,475	,039		,000	
	Değişime Açıklık	,165	,041	,222	,000	
	Bağlanma İhtiyacı	,127	,041	,171	,002	
	Değişime Açıklık X Bağlanma İhtiyacı	-,088	,039	-,117	,023	

Tablo 29'a bakıldığında değişime açıklık değeri ile ustalık başarı hedefi arasındaki ilişkinin temel motivasyon kaynakları alt boyutlarından olan bağlanma ihtiyacı tarafından biçimlendiği görölmektedir. Model 2'de değişime açıklık değeri ile bağlanma ihtiyacı değişkenlerinin çarpımsal etkisinin analize dâhil edilmesi ile birlikte düzeltilmiş R² değerinin (Adj. R² = ,023) anlamlı düzeyde arttığı (p = ,023) görölmüştür.



Şekil 18. Bağlanma Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolü

Şekil 18’de saçılım grafiğinde görüldüğü gibi akademisyenlerin değişime açıklık değeri ustalık başarı hedeflerini arttırmaktadır. Ayrıca bu etkide temel motivasyon kaynaklarından olan bağlanma ihtiyacının düzenleyici rolü bulunmaktadır. Saçılım grafiğine bakıldığında model 1’de değişime açıklık ve ustalık değeri arasındaki ilişkinin pozitif yönde 0,33 olduğu (R^2 Linear= 0,115) görülmekte iken model 2 de bağlanma ihtiyacı analize dâhil edildiğinde bu ilişkinin 0,11’e kadar düştüğü/azaldığı (R^2 Linear= 0,013) bulgusuna ulaşılmıştır.

4.3. ARAŞTIRMA 2: DERS ANLATMAYI VEYA ARAŞTIRMA YAPMAYI TERCİH EDEN AKADEMİSYENLER ÜZERİNDE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Üniversitelerde öğretim üyelerinin bazılarının akademik kariyerini araştırmalar yaparak bazılarının ise ders anlatarak sürdürmeyi hedeflediği düşünülmektedir. Ancak gerek kamu gerekse vakıf üniversitelerinde bu şekilde bir ayırım göze çarpmamaktadır. Öğretim üyeleri zaman zaman bu iki ayırım konusunda mesleki gelişim açısından çelişki

yaşayabilmektedir. Bu ayrımın ortaya çıkmasına katkı sağlamak ve akademisyenlerin başarı hedef yönelimlerini hem ders anlatma hem de araştırma yapma konusunda değerlendirmek amacıyla araştırma 1’de bir anket uygulanmıştır. Ancak araştırma 1’de yapılan nicel veri analizleri sonucunda akademisyenlerin araştırma yapma veya ders anlatma konusundaki başarı hedef yönelimleri tam olarak ayrışmamıştır. Bir başka ifade ile akademisyenler başarı hedef yönelimlerini belirlerken genel bir seçim yapmışlardır. Bu ayrımın netleşmesi ve hangi öğretim üyelerinin araştırma yapma (makale, kitap vb.) ya da ders anlatma grubunda olduğunu belirlemek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aynı zamanda öğretim üyelerinin bu seçimlerinin nedenleri, bununla beraber bireysel değerlerinin farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde; akademisyenlerin, ders anlatma ve araştırma yapma şeklinde iki kategoriden oluşan ifadelerden hangisine daha çok önem verdikleri sorulmuştur. Bu amaçla 30 öğretim üyesi ile derinlemesine mülakat yapılmıştır. Ayrıca ders anlatımına veya araştırma yapmaya yönelik akademisyenlerin kendilerine en yakın olan bireysel değerleri belirlemek amacıyla, akademisyenlerden Schwartz’ın taksonomisini yaptığı 10 bireysel değer arasından en çok sahip olduklarını düşündükleri 3 değer seçmeleri istenmiştir.

4.3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal çerçevede yer alan ve araştırmanın amacına uygun bir şekilde ayrımı yapılan iki kategori incelenmiştir. Bu kategoriler öğretim üyelerinin (doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör) ders anlatımı (öğrencilere hitabet, öğrenciler ile etkileşim, geniş kapsamlı kaynakları dâhil ederek bilgi aktarımı) veya araştırma yapma yönelimleridir (akademik yayınlar, bildiriler, güncel araştırmalar). Yapılan araştırmada öğretim üyelerine akademik hayatlarında ders anlatımına mı, araştırma yapmaya mı daha çok önem verdikleri sorulmuştur. Daha sonra öğretim üyeleri iki gruba ayrılrsa hangi grupta yer almak istedikleri ve bunun nedenlerini ifade etmeleri istenmiştir. Son olarak ders anlatmak isteyen veya araştırma yapmak isteyen öğretim üyelerinin bireysel değerlerini belirlemek amacıyla değerler tablosundan kendilerine en yakın 3 bireysel değeri seçmeleri istenmiştir. Ders anlatımı mı yoksa araştırma yapma yönelimine mi sahip olduklarını belirlemek amacıyla nitel

araştırma yöntemlerinden derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmış ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

4.3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016- 2017 eğitim öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi'nin Sosyal, Fen ve Sağlık Bilimleri alanlarında görev yapan profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi kadrolarındaki öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kasıtlı olarak, ulaşılabilen kümelerde bulunan akademisyenler seçilmiştir. Toplam 30 akademisyen ile görüşülmüştür. Akademisyenlerin cinsiyet, unvan ve alan dağılımları Tablo 30'da belirtilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan akademisyenlerin 14'ü kadın, 16'sı erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmada ağırlıklı olarak doktor öğretim üyeleri seçilmiştir. Bu kadroda bulunan öğretim üyelerinin önünde doçent olmak gibi önemli bir aşamanın daha var olması ve bu süreçte ders anlatma ya da araştırma yapma tercihlerinin daha belirgin olabileceği düşüncesi örnekleme amaçlı seçmeye sebep olmuştur.

Tablo 30. Akademisyenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımları

<u>Demografik Özellikler</u>	<u>Kategori</u>	<u>N</u>
<u>Cinsiyet</u>	Kadın	14
	Erkek	16
	Prof. Dr.	9
<u>Unvan</u>	Doç.Dr.	6
	Doktor öğretim üyesi	15
<u>Alan</u>	Fen Bilimleri	13
	Sağlık Bilimleri	7
	Sosyal Bilimler	10

4.3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanması amacıyla, literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda açık ve kapalı uçlu sorular oluşturulmuştur. Akademisyenlere uygulanan bu form EK-2'de yer almaktadır. Aynı zamanda ders anlatımına veya araştırma yapmaya yönelen akademisyenlerin bireysel değerleri, araştırma 1'de kullanılan portre değerler ölçeğinin boyutları kullanılarak belirlenmiştir.

4.3.4. Analize İlişkin Bulgular

Nitel araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde frekans analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre 22 öğretim üyesi (%73) araştırma yapmak isteyen grupta yer alırken 8 öğretim üyesi (%27) ders anlatan grupta olma yönünde tercih yapmıştır. Tablo 31’de araştırma ve ders anlatan grupta yer almak isteyen öğretim üyelerinin dağılımları mevcuttur. Bu bulgulara göre Süleyman Demirel Üniversitesi’nde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin çoğunluğunun araştırma grubunda yer almak istediği de tespit edilmiştir. Araştırma grubunun fazla olması hem üniversite için hem de öğrencilere yeni ve güncel ders materyalleri sağlaması açısından da önemli görülmektedir. Ayrıca araştırma grubundaki öğretim üyeleri dünyada olup biten en son çalışmaların bulgularını ülkemizdeki diğer bilim insanları ile paylaşma ya da yeni projeler üretme açısından da katkı sağlayabilecektir. Ancak profesörlerin çoğunluğunun ders anlatan grupta yer almak istememeleri dikkat çekmektedir (Tablo 31). Bu durum üniversitenin en üst akademik kadrosunda yer alan ve belirli bilgi birikimi/tecrübesine sahip olan profesörlerin daha fazla öğrenciler ile buluşmak istememesini ifade etmektedir.

Tablo 31. Araştırma ve Ders Anlatımına Yönelen Öğretim Üyelerinin Dağılımları

<u>Unvanlar</u> →	<u>Prof.</u>	<u>Doç.Dr.</u>	<u>Dr. Öğr. Üyesi</u>
<u>Araştırma Yapmak İsteyen Öğretim Üyesi</u>	8	4	10
<u>Ders Anlatmak İsteyen Öğretim Üyesi</u>	1	2	5

Günümüzde üniversite tercihi yapma aşamasında olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu gitmek istedikleri üniversitelerdeki akademik kadroları incelemektedir. Profesör sayısı teorik olarak fazla olanlar da tercih sebepleri arasından yer alabilmektedir. Ancak öğrenciler bu seçimleri sonrasında derslerinde bu öğretim üyelerini beklentileri doğrultusunda göremeyebilmekte ya da ulaşamayabilmektedir. Bu durumun özellikle hasta sayısı oldukça fazla olan üniversite araştırma hastanelerindeki profesör kadrolarında yer alan hekimler için problem oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu durumda gerek eğitim alma gerekse tedavi olma için alanında uzmanlaşmış usta öğretim üyelerine ulaşmanın bir ülkede yaşayan her bir vatandaşın hakkı olduğu düşünülmektedir. Özellikle ustalık hedef yönelimli bireylerin sayısının artması ile hem

az sayıda alanında uzman olan öğretim üyelerinin yükünü azalacağı hem de tüm bireylerin refah ve gelişim düzeylerinin artabileceği düşünülmektedir.

Tablo 32. Araştırma Yapmak İsteyen Öğretim Üyelerinin Bireysel Değer Sıralaması

Araştırma Yapmak İsteyen Öğretim Üyelerinin Bireysel Değer Sıralaması	<i>f</i>	%
Evrensellik	18	27
Özyönelim	17	26
İyilikseverlik	8	12
Güvenlik	6	9
Başarı	5	8
Uyma	4	6
Uyarılma	3	5
Hazcılık	3	5
Geleneksellik	2	3
Güç	0	0

Tablo 32’de yer alan araştırma yapmak isteyen öğretim üyelerinin bireysel değer seçimlerine bakıldığında en yüksek frekansa evrensellik değerinin ($f=18$) sahip olduğu görülmektedir. Hemen ardından en yüksek olarak ifade edilen değerler ise sırası ile özyönelim ($f=17$) ve iyilikseverlik ($f=8$) değerleridir. En düşük ifade edilen değerler ise sırası ile geleneksellik ($f=2$), hazcılık ($f=3$) ve uyarılma ($f=3$) değerleridir. Güç değeri ise öğretim üyelerinin araştırma yapmaya yönelmelerini etkilememektedir.

Tablo 33. Ders Anlatmak İsteyen Öğretim Üyelerinin Bireysel Değer Sıralaması

Ders Anlatman İsteyen Öğretim Üyelerinin Bireysel Değer Sıralaması	<i>f</i>	%
İyilikseverlik	7	29
Evrensellik	6	25
Güvenlik	5	21
Özyönelim	2	8
Uyma	2	8
Hazcılık	1	4
Başarı	1	4
Geleneksellik	0	0
Uyarılma	0	0
Güç	0	0

Tablo 33’de ders anlatmak isteyen öğretim üyelerinin bireysel değer sıralamalarına bakıldığında iyilikseverlik ($f=7$) değerinin en yüksek düzeyde ifade edildiği görülmektedir. İkinci sırada evrensellik ($f=6$) ve üçüncü sırada ise güvenlik

(f=5) değeri yer almaktadır. Özyönelim, uyma, hazcılık ve başarı değerlerinin etkisi ders anlatmak isteyen öğretim üyeleri tarafından öncelik sırasında yer almamaktadır. Buna ek olarak geleneksellik, uyarılma ve güç değerlerinin ders anlatma tercihleri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. İyilikseverlik değeri akademik araştırma yapmak isteyen öğretim üyelerinde 3.sırada ifade edilirken; ders anlatmak isteyen öğretim üyelerinin bireysel değer sıralamalarında ilk sırada yer almaktadır. Buna göre hedefinde öğrenci yetiştirmek olan öğretim üyeleri için öğrencilerin sadece mesleki alanda değil hayatları için de anlam kazandırmak isteği yer almaktadır. Mesleki gelişimlerini tamamlayan öğrencilerin bu öğretileri onlara anlamlı bir hayat sürmeleri açısından da katkı sağlayabilecektir. Dolayısıyla ders anlatma odaklı öğretim üyelerinin öğrencilerinin hayat boyu gelişimlerine destek olmak istedikleri düşünülmektedir. Bir başka ifade ile öğrencilerinin başarılarında rol model oluşturma istekleri bu grupta yer alan öğretim üyelerinin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır.

Araştırma yapmaya yönelen öğretim üyelerinin bireysel değerlerinin evrensellik, özyönelim ve iyilikseverlik, ders anlatma grubunda yer almak isteyen öğretim üyelerinin bireysel değerlerinin ise iyilikseverlik, evrensellik ve güvenlik olduğu ifade edilmektedir. Bu bulgulara göre; özellikle evrensellik değerinin her iki grupta da var olması öğretim üyelerinin değişime açıklık yönelimini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla araştırma grubunda yer almak isteyen ya da ders anlatma grubunda yer almak isteyen öğretim üyeleri diğer bireylere destek olma, diğerlerinin de refahını düşünme gibi özellikler taşıyarak gerek araştırma gerekse yeni kaynakları ders ortamına taşıyarak hem bilim insanlarına hem de öğrencilerine katma değer sağlamayı prensip edindikleri görülmektedir. Ders anlatma grubunda olmak isteyen öğretim üyelerinin güvenlik (f=5) değerine sahip olması öğrenci yetiştirmek isteği ile öğrencilerle etkileşim içerisinde olma isteği ile uyum göstermektedir. Bu grupta bulunan öğretim üyeleri öğrenci-öğretim üyesi arasındaki etkileşimi tehdit edebilecek ortamların oluşmasından endişe duymaktadır. Bundan dolayı güvenlik değerlerini ön planda tutabilmektedir.

Tablo 34. Araştırma Yapmak İsteyen Öğretim Üyesi Olmanın Tercih Nedenleri

Araştırma Yapan Öğretim Üyesi Olma Tercihleri	f
Günceli Takip Etmek	8
Yenilikçi ve Gelişmelere Açık Yaklaşım	8
Araştırma Yapmayı Sevmek(proje,makale,kitap vb.)	7
Yeni ve Gelişmiş Yöntemleri Uygulama	6
Üniversite ve Ülke Gelişimi	5
Araştırma İlgisi/Merakı	4
Büyük Kitlelere Ulaşabilmek	4
Alandaki Bilim İnsanları ile Tanışmak	2

Tablo 34 incelendiğinde öğretim üyelerinin araştırma yapma tercihlerine bakıldığında günceli takip etmek (f=8) ve yenilikçi ve gelişmelere açık yaklaşım (f=8) ifadelerinin en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. En düşük ise alandaki bilim insanları ile tanışmak (f=2) ifadesi şeklinde belirtilmektedir. Araştırma yapmak isteyen grupta olmayı tercih eden öğretim üyelerinin, yenilikçi ve gelişmelere açık yaklaşımlara sahip olmaları güncel bilgileri hem kendi alanlarındaki diğer araştırmalara katkı sağlaması hem de diğer araştırmalara ışık tutacak bulguların sayılarının artırılması için önemli bir rol üstlenmelerine sebep olmaktadır.

Tablo 35. Ders Anlatmayı İsteyen Öğretim Üyesi Olmanın Tercih Nedenleri

Ders Anlatan Öğretim Üyesi Olma Tercihleri	f
Bilgi/Deneyim Aktarmayı Sevmek	5
Öğrenciler ile Etkileşim İçinde Olmak	4
Öğrenci Yetiştirmek	4
Kuşakların Değişimi Takip Edebilmek	2

Tablo 35'te ders anlatan akademisyen olma tercih sebeplerine bakıldığında bilgi/deneyim aktarmayı sevmenin (f=5) en yüksek ifade edilen sebep olduğu görülmektedir. Daha sonra öğrenciler ile etkileşim içinde olma (f=4) ve öğrenci yetiştirme (f=4) gibi sebepler ifade edilmektedir. Öğretim üyelerinin ders anlatmayı tercih sebeplerini kuşakların değişimini takip etmek neredeyse etkilememektedir. Bu grupta yer alan öğretim üyeleri çoğunlukla kapsamlı ders anlatımına ve öğrenci yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bireysel gelişimlerini sağlamak amacıyla elde ettikleri bilgileri ve tecrübeleri paylaşma yönelimlerini ağır basmaktadır. Ancak bu aşamada araştırma grubunda yer alan öğretim üyelerinin desteği önemli rol oynamaktadır. Yeni

ve güncel araştırmaları öğrencilere ulaştırma konusunda iyi bir hitabet yetisi ile birlikte oluşturdukları etkileşimin sonucunda da öğrencilerin gelecekteki meslekleri için oldukça önemli birikimler elde edebilecekleri düşünülmektedir.



SONUÇ VE TARTIŞMA

Hedefler bireylerin davranışlarını harekete geçiren, yol gösteren ve motive eden bilinçli ya da bilinç dışı yönelimlerdir. Araştırmada yer alan akademisyenlerin, onları başarıya götürecek sahip oldukları hedef yönelimlerinin belirlenmesi aynı zamanda temel motivasyon kaynaklarının tespit edilmesi hem yönetici/idareci/işveren hem de bireylerin kendi başarı ve motivasyon profillerinin farkında olmaları açısından önemlidir.

Ustalık ve performans hedef yönelimleri olarak iki boyutta incelenen başarı hedef literatürüne bakıldığında; ustalık hedef yönelimlerinde derin öğrenme süreçleri ve alan bilgisine tümüyle hâkim olma eğiliminin ağır bastığı görülmektedir. Bu tür başarı hedef yönelimine sahip olan bireylerin rekabet ortamlarındaki rakibi sadece kendileridir. Dolayısıyla öğrenilecek bilgi ne kadar zor olursa olsun ustalık hedef yönelimine sahip bireyler bu zorlu öğrenme süreçleri karşısında mücadeleden kaçınmayan ve karşılaştıkları problemler karşısında iyimser çözümler bulmaya çaba gösteren bireylerdir. Performans başarı hedef yönelimine sahip bireylerde ise yüzeysel öğrenme eğilimleri, diğer bireylerden daha iyi olma ve problemler ile karşılaşıldığında kolay pes etme ya da daha kötümser duygular gösterme eğilimi mevcuttur. Araştırmada akademisyenlerin en fazla ustalık hedef yönelimine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ustalık hedef yönelimi en ideal yeterlik göstergesi olarak öne sürülmektedir (Pintrich, 2000: 101; Elliot ve Church, 1997: 230). Van Yperen, Blaga ve Postmes (2014: 6); eğitim, spor ve iş dünyasındaki bireylerin başarı durumlarını incelemeyi hedefledikleri çalışmada ustalık hedefleri ile performans elde etme arasındaki ilişkinin eğitim ve spor alanlarına göre en yüksek iş hayatındaki başarı durumlarında ortaya çıktığını tespit etmişlerdir.

Başarı hedeflerinin etkisini mikro ve makro boyutta incelemek mümkündür. Bu bağlamda birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da en iyi sonuçları elde etmek için ustalık hedef yönelimlerine sahip bireylerin sayısının artması gerektiğini ileri süren bu çalışmaya ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri de dâhil edilerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir. Dolayısıyla evrenin üniversitede görev yapan akademisyenleri kapsamaması araştırmanın sınırlılıklarından biri olmaktadır. Araştırma kapsamının

özellikle ilkökul eğitimden başlayarak yapılması üniversite eğitime başlayacak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hedef belirleme sürecine sahip olmasını ya da ustalık hedef yönelimine sahip eğitimciler sayesinde derin öğrenme yöntemleri ile donatılmalarına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Mikro boyutta örnek gösterilebilecek bu çalışmada, yeni nesillerin geleceğini şekillendirmede önemli rol oynayan akademisyenlerin başarı hedef yönelimlerinin belirlenmesi hedeflenmiş ve daha sonra bu hedef yönelimlerinin bireylerin motivasyon kaynakları ve değerleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Akademisyenlerin temel motivasyon kaynakları güç, başarı, bağlanma ve düşünme olmak üzere dört boyutta araştırılmıştır. Boyut sıralamasına bakıldığında ise akademisyenlerin en fazla bağlanma ihtiyacına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutların akademisyenlerin ders anlatımı ve akademik yayınları (makale, bildiri, sunum vb.) esnasındaki sahip oldukları başarı hedefleri arasındaki ilişkiye bakıldıktan sonra etki düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Son olarak akademisyenlerin sahip olduğu bireysel değerlerin (güç, başarı, hazcılık, özyönelim, evrensellik, geleneksellik, güvenlik, iyilikseverlik, uyarılma) başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacı ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların, farklı (ustalık ve performans) başarı hedeflerinin hangi değerleri ile açıklanıp açıklanmadığını ortaya koymak amacıyla öncelikle bağımsız değişkenler (değerler) ve bağımlı değişkenler olan başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiler tespit edilmiştir.

Bireysel değerlerin boyutlarının sıralamasına bakıldığında akademisyenlerin iyilikseverlik ve evrensellik değerlerini içeren özaşmışlık boyutunun en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ardından kurulan regresyon modeli ile hangi değerlerin hangi başarı hedefini açıkladığı ortaya konulmuştur. Yapılan analizler sonucunda güç, başarı ve geleneksellik değerlerinin performans başarı hedefleri üzerinde pozitif/anlamli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan akademisyenlerin ustalık başarı hedef yönelimleri üzerinde ise başarı (kendini güçlendirme) ve güvenlik (muhafazakârlık) değerlerinin pozitif/anlamli bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Ülkemizde değerler ile ilgili yapılan diğerk bir çalışmada Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000: 68-70); öğretmenlerin değer yönelimlerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu en yüksek değerlerin değişime açıklık ve muhafazakârlık olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Akademisyenler üzerine yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre ise; başarı değerinin hem performans hem de ustalık değerleri üzerinde pozitif/anlamli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu durum özellikle başarı hedef yönelimi “performans odaklı” olan akademisyenlerin kendi başarılarını diğer bireyler ile karşılaştırma eğiliminde olduklarının da bir göstergesidir. Ancak performansa dayalı yönelimlerin yalnızca yüzeysel öğrenme süreçlerini içermesi ve bu yüzeysel bilgilerin öğrenciler ile paylaşılması alan bilgisindeki derin öğrenme süreçlerini arka plana atması gibi riskli olguları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla akademisyenlerin hedef yönelimlerinin performans odaklı olması ve bu şekilde öğrencilere yansması alanında bireysel gelişime önem veren öğrenciler için rol model olma konusunda bazı olumsuzluklar teşkil edebilmektedir. Bununla birlikte güç değeri yüksek akademisyenlerin saygınlıklarını koruma, sosyal tanınma ve toplumdaki imajını koruma gibi kaygılarından dolayı başarı değerleri de yükselmektedir.

Ayrıca bireylerin gelecek kaygıları taşıdıkları hem yerel hem de evrensel bir platformda yaşadıkları gerçeği, alanında uzman olmanın önemini bir kez daha bireylere hatırlatmaktadır. Bu bireyler kendi alanlarının hâkimi olduklarında kendilerini güvende ve önemli hissetmektedir. Bu durumda usta bireylerin sayısının artırılması ve bu bireylerin kendi ülkelerinde yaşaması önem taşımaktadır. Bu bağlamda ustalık hedef yönelimine sahip bireylerin güvenlik değerlerine sahip olması da beklenen bir sonuçtur. Ustalık hedef yönelimli bireyler bilginin değerini paha biçilmez olarak benimsemekte ve sürdürülebilir başarıların peşinde koşarken refah yaşama tehdit oluşturabilecek unsurlardan kaçınma eğilimi göstermektedir.

Bireysel değerler ile başarı hedefleri arasında gözlenen pozitif ilişkinin ne düzeyde gerçekleştiğini etkileyen belirli faktörler olduğu öngörülmektedir. Buradan hareketle temel motivasyon kaynaklarının bireysel değerler ve başarı hedefleri ilişkisindeki düzenleyici rolüne bakılmıştır. Analiz bulgularına göre; değişime açıklık değerleri performans başarı hedef yönelimlerini arttırmaktadır. Ancak düşünme ihtiyacı analize dâhil edildiğinde bu etkinin azaldığı tespit edilmiştir.

Ülkemizdeki akademisyenlerin 1970’li ve 80’li yıllara oranla unvan sahibi olma yaşının genç yaşlara çekilmesi hem ustalık hedef yönelimlerinin arttığının hem de güç değerlerinin yükseldiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Akademisyenlerin

bağımlı değişken olan başarı hedef yönelimlerini etkileyen ve araştırmada incelenen diğer bir bağımsız değişken ise temel motivasyon kaynaklarıdır. Çalışmanın bulgularına göre güç ihtiyacı ile performans başarı hedefleri ile arasında pozitif/anlamli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademisyenlerde güç ihtiyacının performans hedeflerini etkilediği ve güç ihtiyacı arttıkça performans hedeflerinin arttığını da söylemek mümkündür.

Başarı ihtiyacı yüksek akademisyenlerde ise performans hedef yönelimlerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Dolayısıyla güç ihtiyacı yüksek bireyler diğer bireyler üzerinde kontrol sağlamayı hedeflerken aynı zamanda sahip olduğu yeterliklerini de gösterme eğilimi içindedir. Bu nedenle güç ihtiyacı yüksek olan akademisyenlerin performans başarı hedef yönelimine sahip olmaları beklenen bir sonuçtur. Çünkü güç ihtiyacına sahip bireyler başkalarını etkilemeyi de hedefledikleri için tüm çalışmalarında temel aldıkları ve odaklandıkları tek konu yeterliklerini gösterme kaygısı olmaktadır. Bu kaygı önemli ve gelişimde gerekli bazı bilgilerin paylaşılmasına gölge düşürebilmektedir. Bu sonuca ek olarak başarı ihtiyacı yüksek bireyler sürekli olarak yeni öğrenmelere açık ve kendi yeterliklerini başkalarını etkilemek doğrultusunda kullanmayı tercih etmeyen bireylerdir. Ayrıca başarı ihtiyacında var olan kişisel başarı elde etme hedefi, performans hedeflerinden daha çok ustalık hedefleri bağdaşmaktadır.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de değişime açıklık değerinin ustalık başarı hedeflerine etkisinde bağlanma ihtiyacının düzenleyici rolü olmasıdır. Son olarak akademisyenlerin güç, düşünme, başarı ve bağlanma ihtiyaçları arttıkça ustalık başarı hedef yönelimlerinin de artmış olduğu tespit edilmiştir. Özellikle düşünme ihtiyacının diğer motivasyon kaynaklarına göre ustalık hedef yönelimi üzerinde güçlü bir etkisin olduğu sonucuna varılmıştır. Düşünme boyutunu oluşturan ifadelerden “Düşünmemi derinleştiren ortamları severim” maddesine bakıldığında ustalık hedef yöneliminde yer alan derin öğrenme süreçleri ile bağdaştığı görülmektedir.

Zorlu düşünme süreçleri oldukça çaba gerektirebilmektedir. Bazı bireyler bu çabayı göstermekten kaçınırken, bazıları bu çabaları gerektirmeyen konular ve hatta bireylerden bile uzak durma eğilimi göstermektedir. Genellikle kendileri gibi düşünmelerini geliştirebilecekleri konular üzerine iletişim kurabildikleri bireyler ile zaman geçirmeyi tercih etmeleri söz konusu olabilmektedir. Ayrıca bağlanma ihtiyacı

yüksek akademisyenlerin ustalık hedef yönelimlerine sahip olmaları sosyal bağlar kurma ihtiyacından ve diğer bireyler ile sürekli bir etkileşim içerisinde olma isteklerinden kaynaklanabilmektedir. Bu bireyler alanlarında elde ettikleri başarıları diğer bireyler ile paylaşmayı istemekte ve aynı zamanda bu paylaşmayı da bir iletişim aracı olarak görmektedir.

Son yıllarda başarı hedefleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ustalık hedef yönelimlerinin son derece önemli olduğu düşünülmekle birlikte içerisinde bulunan ortam ve koşullar dikkate alınarak bireylerin hem performans hem de ustalık hedef yönelimlerine sahip oldukları gerçeği de desteklenmektedir (Baranik, vd., 2013: 50; Matos, vd., 2017: 88-89. Bu durum değerler ve motivasyon kaynakları içinde geçerli olmaktadır. Bireyler aynı anda birbirinden farklı bireysel değerlere sahip olabilmektedir Andrews, 1967: 167- 168; Schwartz, 2012:15- 16).

Başarı hedef literatüründe yer alan iki temel boyuttan ustalık ve performans hedefleri kendi aralarında elde edilme derecelerine göre (valens) de ayırım göstermektedir. Bu ayırım temelde yaklaşma ve kaçınma olarak ifade edilmektedir. Bireyler yaklaşma hedeflerinde kendi performanslarını sergilerken diğerlerinden daha iyi olmayı hedeflemekte iken kaçınma hedef yönelimlerinde diğerlerinden daha kötü performans sergilemekten uzak durma hedefi içerisindedir. Özellikle her iki hedef boyutunda yaklaşma hedefleri bireyler tarafından olumlu olarak algılanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001: 504- 505). Ancak günümüz koşulları ve rekabet ortamları düşünüldüğünde ve bununla birlikte bireylerin küçük yaşlardan getirdikleri özgüven düzeyleri de göz önüne alındığında kaçınma hedef eğilimleri de artış gösterebilmektedir. Yapılan çalışmalar ustalık ve performans hedeflerinin özgüven ile ilişkisi olduğunu ileri sürmektedir. Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları özgüven ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada Shim, Ryan ve Cassidy (2012: 160); ustalık hedef yönelimine sahip bireylerin özgüven düzeyinin yüksek olduğunu; performans hedef yönelimine sahip bireylerin ise özgüven düzeyinin düşük olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ebeveynlerin küçük yaşlarda yaptıkları yönlendirmeler “karşılaştırma” temelli olduğunda yetişkin yaşlardan itibaren bu bireyler kendilerini sürekli başkaları ile kıyaslama ve bildiklerini başkalarının takdirini kazanma yönünde paylaşmaktadır. Bu

bağlamda toplumların ihtiyaçları alanlarında uzman bireylerin artması yönündedir. Bu artış uzun vadede ülke değerlerini güçlendirme ve yetileri yüksek bireyler ile karşılaşılan sorunlara çözümler geliştirme açısından faydalı görülmektedir.

Gelişmekte olan toplumlarda alanında usta bireylerin sayısının artması konusunda diğer tüm eğitimciler gibi akademisyenlere de bazı sorumluluklar düşmektedir. Bu amaçla araştırma 2'nin sonuçları incelendiğinde; bir grup akademisyen araştırma yapan grupta yer almayı tercih ederken, diğer grup akademisyen ders anlatan grupta olmayı tercih etmektedir. Araştırma yapmayı tercih eden akademisyenlerin (profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi) bireysel değerleri en yüksek evrensellik olarak ifade edilmektedir. Evrensellik değerini sırasıyla özyönelim ve iyilikseverlik değerleri takip etmektedir. Araştırma grubunda yer alan akademisyenlerin, ilk olarak evrensellik değerini benimsemesi hem kendi gelişimlerine hem de diğer bireylere katkı sağlamayı öncelikli hedef olarak belirledikleri şeklinde düşünülmektedir. Ayrıca bu akademisyenlerin gündemini güncel araştırmaların takibi ve yeniliklere karşı olan ilgileri oluşturmaktadır. Bu ilgi/merak aracılığı ile yeni araştırmaların başlangıcına zemin oluşturmayı hedefledikleri görülmektedir. Buna ek olarak araştırma yapmayı tercih eden akademisyenlerin ustalık başarı hedef yönelimlerine sahip olduğu söylenebilir. Araştırma yapmak tüm yönleriyle alanına hâkim olmayı istemeyi ifade ettiğinden dolayı bu grupta yer alan akademisyenler özellikle bir alanda uzmanlaşmayı da hedeflemektedir. Ancak bu durumda araştırma yapmayı tercih eden akademisyenlerin kendilerin toplumun diğer bireylerinden ayrıştırma eğilimine sahip oldukları da görülmektedir. Bu akademisyen grubu içerisinde yer alan bilim insanları tıpkı 1921'de Nobel Fizik Ödülü'nü kazanmış olan Albert Einstein gibi öğrenciler ile etkileşim kurma ya da ders anlatmaktan olabildiğince kaçınmış ve kendilerini yalnızca araştırmaya adanmışlardır (Özemre, 2005: 129-134).

Ders anlatma grubunda yer almak isteyen akademisyenlerin en yüksek bireysel değerinin ise; iyilikseverlik olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca bakıldığında iyilikseverlik değerinin öncelikli hedefi "öğrenci yetiştirmek" olan akademisyenler için uyumlu olduğu düşünülmektedir. Bu grupta yer alan akademisyenler öğrenciler ile etkileşim içerisinde olmayı aynı zamanda öğrencileri ile bilgi/tecrübe birikimlerini paylaşmayı istemektedir. Böylece bu aktarımlar sonucunda elde ettikleri bilgileri sayesinde gelecekte yetkin bireyler olmalarının yanı sıra anlamlı hayatlara da sahip

bireyler olacakları düşünülmektedir. İyilikseverlik değerinin sağduyulu bireyler yetiştirmeyi ifade ettiği düşünüldüğünde önem sırası farklı olsa da hem araştırma Yaşadıkları toplumdan kendilerini ayırma ve araştırmaya odaklanan akademisyenlerin aksine akademik kariyelerini öğrenci yetiştirmeye üzerine inşa etmiş bilim insanları da bulunmaktadır. Bu duruma örnek bir bilim adamı olarak, yalnızca öğrenci yetiştirmeyi ve ders kitapları yazmayı tercih etmiş aynı zamanda Türk Fizik Derneği'nin kurucusu ve Atom Enerjisi Komisyonu ile Çekmece Nükleer Araştırma ve Eğitim Merkezi'nin kurulmasının öncüsü olan Fâhir Yeniçay (1902-1988) gösterilebilir. Ancak bu öğrenci merkezli derinlemesine yaklaşım günümüzde beraberinde bazı sorunlara da sebep olmaktadır. Özellikle iyi bir akademisyenin seçilme kriterlerinin en önemli göstergelerinden biri olan SCI ya da SCIE yayınlarının sayısının fazla olmasıdır. Başka bir ifade ile ders anlatırken öğrencileri kendisine hayran bırakan ve onlara sağduyu ile başarılı bir rol model oluşturan binlerce akademisyen bu yayınlara yeterli sayıda sahip olamaması yüzünden başarısız ya da mesleki bilgi donanımı eksik olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda akademik ve mesleki başarının tek göstergesinin sözü edilen yayınlardan oluşması performans gösterme kaygısını da tetiklemektedir (Özemre, 2005: 129-134). Dolayısıyla özünde öğrenci yetiştirmek isteyen akademisyenlerin sadece bu göstergeleri elde edebilmek için onlarca yayın yapmak zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Hem yayın yapmayı tercih eden akademisyenler için hem de ders anlatmayı tercih eden akademisyenler için ortak bir değer olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca “güvenlik” değeri ders anlatmayı tercih eden akademisyenler için önemli görülmektedir. Güvenlik değeri sosyal etkileşime, toplumun refahına tehdit oluşturabilecek olaylardan kaçınmak isteğini ifade etmektedir. Bu grupta yer alan akademisyenler ders anlatmayı tercih etmekle aslında sosyal ihtiyaçlarını da ön planda tutmaktadır. Bu akademisyenlerin sosyal ihtiyaçlarını öğrenciler ile etkileşimleri/paylaşımları sonucu elde ettikleri de söylenebilir. Bu bağlamda aynı zamanda, öğrencilerinin gelecek kaygılarını da paylaşmaktadır. Bu sebeple güvenlik değeri ders anlatma grubunda yer alan akademisyenler için önem taşımaktadır.

Akademisyenlerin yanı sıra toplumda iyi eserler bırakan tüm yetişmiş bireylerin kendilerinden sonra gelecek kuşaklara ışık tutması açısından yeni ustalar yetiştirmesi gerektiği de düşünülmektedir. Bu farkındalığın oluşturulabilmesi toplumlara hızlı bir kalkınma sağlayabilecektir.

Öte yandan tüm bu kalkınma sürecinde bireysel değerlerin zaman zaman değişiklik göstermekle beraber kaybolup yozlaşmaması da gelecekte var olmak isteyen toplumların önem vermesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu varoluşun önemini değerler konusunda yapılan araştırmaların artışı ile de görmek mümkündür. Bu araştırmalar evrensel düzeyde kültürlerarası birçok ülkeden katılımcı ile zaman zaman yapılmaktadır. Sürekli değişen dünya barışı politikalarının etik hale gelmesine destek olan iyilikseverlik ve evrensellik değerlerinin kaybedilmemesi gereken değerler olduğu unutulmamalıdır. Bu değerlerin barışçıl bir dünyanın sürdürülebilirliği açısından hayati önem taşıdığı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

Kitaplar

- Adler, A., (1927), *Understanding Human Nature*, New York: Greenburg.
- Adler, A., (1997), *Understanding Life: An Introduction to the Psychology of Alfred Adler*, England: Oneworld Publications.
- Adler, A., (2001), *Alfred Adler: The Pattern of Life*, Wolfe, W. B., London: Routledge.
- Alderfer, C. P. (1972)., *Existence, relatedness and growth: Human needs in organizational settings*, New York: Free Press.
- Atkinson, J. W., (1964), *An Introduction to Motivation*, Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Bem, D. J., (1970), *Beliefs, Attitudes, and Human Affairs*, Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Bilgin, N., (1995), *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Buss, D. M., (2008), Human Nature and Individual Differences: Evolution of Human Personality, içinde, *Handbook of Personality: Theory and Research*, (Third Edition), John, O. P., Robins, R. W., Pervin, L. A., Guilford Press.
- Csikszentmihalyi, M., (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper & Row.
- De Cenzo, D. A., Robbins, S. P., (1998), *Human Resource Management*, (Sixth Edition), New York: John Wiley& Sons Inc.
- Deci, E. L. (1975), *Intrinsic motivation*, New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, NY: Plenum.
- Drucker, P.F., (1986), *Management, Tasks, Responsibilities, Practices*, New York: Truman Talley Books.
- Dweck, C. S., (1998), The Development of Early Self-Conceptions: Their Relevance for Motivational Processes, içinde, *Motivation and Self- Regulation Across the Life Span*, Heckhausen, J., Dweck, C. S. New York: Cambridge University Press.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., (2005), Competence and Motivation: Competence as the Core of Achievement Motivation, içinde, *Handbook of Competence and Motivation*, New York: The Guilford Press.
- Emmons, R. A., King, L. A., Sheldon, K. (1993), Goal Conflict and the Selfregulation of Action, içinde, *Handbook of Mental Control*, Wegner, D. M., Pennebaker, J. W., Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Eren, E., (2015), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları.
- Eroğlu, F., (1998), *Davranış Bilimleri*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Graham, S., Weiner, B. (1996), Theories and Principles of Motivation, içinde *Handbook of Educational Psychology*, Berliner, D. C., Calfee, R., New York: Macmillan.

- Güney, S., (2000), *Davranış Bilimleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic.Ltd.Şti.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2015), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz*, (2. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., Şahin, F.(2016), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz*, (3. baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güriş, S., Çağlayan, E. (2005), *Ekonometri*, İstanbul: Der Yayınları.
- Hayran M., Hayran, M., (2011), *Sağlık Araştırmaları için Temel İstatistik*, Ankara: Omega Araştırma.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman-Bloch, B., (1959), *The Motivation to Work*, New York: John Wiley.
- Hofstede, G., (1980), *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills CA: Sage Publications.
- Hofstede, G., (2001), *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations* (Second Edition). London: Sage Publications.
- Inglehart, R., (1997), *Modernization and post-modernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*, Princeton, NJ: Princeton University.
- Inglehart, R., Welzel, C., (2005), *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Kanfer, R., (1990), Motivation Theory and Industrial Organizational Psychology, içinde, Dunnette, M. D., Hough, L. M., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Keser, A., (2006), *Çalışma Yaşamında Motivasyon*, Bursa: Alfa Akademi Ltd. Şti.
- Keser, A., (2009), *Çalışma Psikolojisi*, Bursa: Ekin Yayınevi.
- Keser, A., Güler, B. G., (2016), *Çalışma Psikolojisi*, Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Kirkpatrick, S. A., (2009), Lead Through Vision and Values, içinde, *Handbook of Principles of Organizational Behavior*, Locke, E. A., John Wiley and Sons Ltd.
- Kluckhohn, C. K., (1951), Values and Value Orientations in the Theory of Action, içinde, *Toward a General Theory of Action*, Parsons, T., Shils E. A., Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koçel, T., (2015), *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basım A.ş.
- Koivula, N., (2008), *Basic Human Values in the Workplace*, Helsinki: Department of Social Psychology, University of Helsinki.
- Latham, G. P., (2007), *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Latham, G. P., (2009), *Becoming the Best Evidence-Based Manager*, Davies- Black.

- Latham, G. P., (2009), Motivate Employee Performance through Goal-Setting, içinde, *Handbook of Principles of Organizational Behavior*, Locke, E. A., John Wiley & Sons Ltd.
- Locke, E. A., Latham, G.P., (1990), *A Theory of Goal-Setting and Task Performance*, New Jersey: Prentice Hall.
- Luthans, F., (2011), *Organizational Behavior an Evidence-Based Approach*, New York: McGraw- Hill Irwin.
- Maehr, M. L., Nicholls, J. G., (1980), Culture and Achievement Motivation: A Second Look, içinde, *Studies in Cross-Cultural Psychology*, Warren N., New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., Zusho, A., (2009), Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future, içinde, *Handbook of Motivation at School*, Wentzel, K. R., Wigfield, A., New York: Routledge.
- Maslow, A. H. (1970), *Motivation and Personality*, USA: Harper& Row Publishers.
- Maslow, A. H., (1954), *Motivation and Personality*, Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Maslow, A. H., (1971), *The Farther Reaches of Human Nature*, New York: Penguin.
- Maslow, A. H., (1987), *Motivation and Personality*, USA: Harper&Row Publishers.
- McClelland, D. C., (1961), *The Achieving Society*, New York: D. Van Nostrand Company, Inc.
- McClelland, D. C., (1987), *Human Motivation*, New York: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C., Alschuler, A. S., (1971), *Final Report of Achievement Motivation Development Project*, Washington, DC: U. S. Office of Education, Bureau of Research.
- McClelland, D. C., Burnham, D. H., (1979), Power is the Great Motivator, içinde *Harvard Business Review on Human Relations*, New York: Harper&Row, Publishers.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., Urdan, T., (2000), *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Michigan: The University of Michigan.
- Miner, J. B., (2005), *Organizational Behavior 1, Essential Theories of Motivation and Leadership*, New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Mullins, L. J., (2010), *Management and Organizational Behaviour*, (Ninth Edition), Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Murray, H.A., (1938), *Explorations in Personality*, Oxford, England: Oxford Univ. Press.
- Myers, D. G., (1992), *The Pursuit of Happiness*, New York: William Morrow.
- Özdamar, K. (2004), *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 2 / Çok Değişkenli Analizler*, (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özdamar, K., (1999), *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özemre, A. Y., (2005), *Fiziksel Realite Meselesine Giriş*, Açılım Kitap (Birinci Baskı).
- Özkalp, E., (1983), *Davranış Bilimleri ve Organizasyonlarda Davranış*, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Pakaluk, M. (2005), *Aristotle's Nicomachean Ethics*, New York: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., McKeachie, W. J., (1991), *A Manual for the Use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Michigan: University of Michigan Publications.
- Robbins, S. P., (1997), *Organizational Behavior*, New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., (2009), *Organizational Behavior*, New Jersey: Pearson Education International.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., (2012), *Essentials of Organizational Behavior*, England: Pearson Education Limited.
- Rokeach, M. (1973), *The Nature of Human Values*, New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979), *Understanding Human Values Individual and Societal*, New York: Free Press.
- Ryan, R. M. (2012), Motivation and the Organization of Human Behavior: Three Reasons for the Reemergence of a Field, içinde, *The Oxford Handbook of Human Motivation*.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., (2017), *Self Determination Theory, Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York: The Guilford Press.
- Ryan, R.M., Vallerand, R.J., Deci, E.L., (1984), Intrinsic Motivation in Sport: A Cognitive Evaluation Theory Interpretation, içinde, *Cognitive Sport Psychology*, Straub, W., Williams J., Lansing, NY: Sport Science Associates
- Ryan, T. A., (1970), *Intentional Behavior*, New York: Ronald Press.
- Saruhan, Ş. C., Özdemirci A., (2016), *Bilim, Felsefe ve Metodoloji*, (4. Baskı), İstanbul: Beta Yayınları.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L. (2008), *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, (Third Edition), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Schunk, D.H., Usher, E. L., (2012), Social Cognitive Theory and Motivation, içinde, *The Oxford Handbook of Human Motivation*, Ryan, R. M., New York, NY: Oxford University Press.
- Seçer, İ. (2015), *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Seligman, M. E. P., (2002), *Authentic Happiness*, New York: Free Press.

- Schumacker, R. E., Lomax, R. G., (2010), *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling* (3rd Edition), New York: Taylor & Francis Group.
- Şencan, H. (2005), *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik Ve Geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Simpson, W. A., (2001), *Motivasyon*, Çeviren: Mesut Aykan, Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Sun, S. H., Frese, M., (2013), Multiple Goal Pursuit, içinde, *New Developments in Goal Setting and Task Performance*, Locke, E. A., Latham, G. P., Routledge Chapman & Hall.
- Tarhan, N., (2017), *Değerler Psikolojisi ve İnsan: Güzel İnsan Modeli Ailede, Toplumda, Siyasette Değerler Psikolojisi*, Timaş Yayınları.
- Thrash, T. M., Hurst, A. L., (2008), Approach and Avoidance Motivation in the Achievement Domain: Integrating the Achievement Motive and Achievement Goal Traditions, içinde, *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*, Elliot, A. J., New York: Taylor & Francis Group.
- Thompson, B., (2004), *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*, American Psychological Association.
- Uzgören, N. (2012), *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Temel İstatistiksel Yöntemler ve SPSS Uygulamaları*, Bursa: Ekin Yayınevi.
- Weiner, B., (1986), *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*, New York: Springer- Verlag.
- Wong, P. T. P., (2016), Meaning-seeking, Self-transcendence, and Well-being, içinde, Batthyany, A., *Logotherapy and Existential Analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute*, Cham, CH: Springer.
- Yu, A.-B., & Yang, K.-S., (1994), Cross-cultural Research and Methodology Series, Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Applications, içinde, *The Nature of Achievement Motivation in Collectivist Societies*, U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kâğıtçıbaşı, S.-C. Choi, & G. Yoon, (18), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Makaleler

- Adelson, J. L., McCoach, D. B. (2010), Measuring The Mathematical Attitudes Of Elementary Students: The Effects of A 4-Point or 5-Point Likert-Type Scale, *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 796-807.
- Akın, A., Özkaya, S., (2015), Mutluluk Yönelimleri Kısa Formu'nun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması, *Journal of European Education*, 5 (3), 39- 46.
- Alderfer, C. P. (1967). Convergent and discriminant validation of satisfaction and desire measures by interviews and questionnaires, *Journal of Applied Psychology*, 51, 509-520.

- Alderfer, C.P., (1969), An Empirical Test of New Theory of Human Needs, *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4 (2), 142-175.
- Allport, G. W., (1961), Values and Our Youth, *Teachers College Record*, 63 (3), 211-219.
- Ames, C., (1992), Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261- 271.
- Ames, C., Archer, J., (1988), Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260- 267.
- Andrews, J. D. W., (1967), The Achievement Motive and Advancement in Two Types of Organizations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 6 (2), 163-168.
- Anderson, J. C., Gerbing, D. W., (1984), The Effect of Sampling Error on Convergence, Improper Solutions, and Goodness-of-fit Indices for Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis, *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Anić, P., Tončić, M., (2013), Orientations to Happiness, Subjective Well-being and Life Goals, *Psihologijske Teme*, 22 (1), 135- 153.
- Antalyalı, Ö. L., Bolat, Ö. (2017). Öğrenilmiş İhtiyaçlar Bağlamında Temel Motivasyon Kaynakları (TMK) Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenilirlik Ve Geçerlik Analizi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 83-114.
- Ariani, D. W., (2017), Do Social Relationship Affects Motivation?, *Advances in Management and Applied Economics*, 7(3), 63- 91.
- Arnolds, C. A., Boshoff, C., (2002), Compensation, Esteem Valence and Job Performance: An Empirical Assessment of Alderfer's ERG Theory, *The International Journal of Human Resource Management*, 13 (4), 697-719.
- Atkinson, J. W. (1957), Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior, *Psychological Review*, 64 (6), 359- 372.
- Baranik, L. E., Lau, A. R., Stanley, L. J., Barron, K. E., Lance, C. E., (2013), Achievement Goals in Organizations: Is there Support for Mastery- Avoidance, *Journal of Managerial Issues*, 25 (1), 46- 61.
- Bardi A, Schwartz S. H., (2003), Values and Behavior: Strength and Structure of Relations, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (10), 1207- 1220.
- Barron, K. E., Harackiewicz, J. M., (2001) Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing Multiple Goal Models, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Baumeister, R., Leary, M. R., (1995), The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation, *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Belenky, D. M., Nokes- Malach, T. J., (2012), Motivation and Transfer: The Role of Mastery- Approach Goals in Preparation for Future Learning, *Journal of the Learning Sciences*, 21 (3), 399- 432.

- Bong, M., Woo, Y., Shin, J., (2013), Do Students Distinguish Between Different Types of Performance Goals?, *The Journal of Experimental Education*, 81 (4), 464-489.
- Brophy, J. (2005), Goal Theorists Should Move on From Performance Goals, *Educational Psychologist*, 40 (3), 167-176.
- Browne, M. W., Cudeck, R. (1992). Alternativeways of Assessing Model Fit, *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bulut-Sarıcı, S. (2012), Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 216-238.
- Burnham, D. H., (1997), Power is Still the Great Motivator – With a Difference!, Burnham Rosen Gorup, LLC *Leadership Development and Strategic Consulting*, 1- 12.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., (1982), The Need for Cognition, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 116- 131.
- Çalışkur, A., Aslan, A., E., (2013), "Rokeach Değerler Envanteri Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması", *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 16 (29), 81- 105.
- Caprara, G. V., Schwartz, S. H., Capanna, C., Vecchione, M., Barbaranelli, C., (2006), Personality and Politics: Values, Traits, and Political Choice, *Political Psychology*, 27 (1), 1- 29.
- Carette, B., Anseel, F., Van Yperen, N. W., (2011), Born to Learn or Born to Win? Birth Order Effects on Achievement Goals, *Journal of Research in Personality*, 45, 500- 503.
- Cazan, A. M., Indreica, S. E., (2014), Need for Cognition and Approaches to Learning among University Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 134- 138.
- Cohen, A. R., Stotland, E., Wolfe, D. M., (1955), An Experimental Investigation of Need for Cognition, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 291-294.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., Hofer, S. M. (2003), A 2× 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability, and External Validity, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 456-476.
- Conway, J. M., Huffcutt, A. I. (2003), A Review and Evaluation of Exploratory Factor Analysis Practices in Organizational Research, *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168.
- Coutinho, S.A., Woolery, L.M., (2004), The Need for Cognition and Life Satisfaction among College Students, *College Student Journal*, 38 (2), 203-206.
- Crandall, J. E., (1980), Adler's Concept of Social Interest: Theory, Measurement, and Implications for Adjustment, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (3), 481-495.
- Crooks, T., (1997), Motivation Theory: Moving Beyond Maslow, *Elt Management*, 18-20.

- Çakmur, H., (2012), Araştırmalarda Ölçme-Güvenilirlik-Geçerlilik, *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(3), 339-344.
- Darnon, C., D. Muller, Schragar, S. M., Pannuzzo, N., Butera, F., (2006). Mastery and Performance Goals Predict Epistemic and Relational Conflict Regulation, *Journal of Educational Psychology*, 98, 766-776.
- Darnon, C., Dompnier, B., Gilliéron, O., Butera, F., (2010), The Interplay of Mastery and Performance Goals in Social Comparison: A Multiple Goal Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 102, 212-222.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., (1980), The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes, *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Demir, H., Okan, T., Bostan, S., (2015), Yönetici Adayı Hekimleri Hangi Günü Motive Eder? Başarı ve Güç İhtiyaçları ile Mesleki Performans İlişkisi Üzerine Bir Araştırma, *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13 (3), 215- 241.
- Demirutku, K., Sümer, N., (2010), Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 13, 17-25.
- Diener, C. I., Dweck, C. S., (1978), An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (5), 451- 462.
- Diener, C. I., Dweck, C. S., (1980), An Analysis of Learned Helplessness: II. The Processing of Success, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (5), 940- 952.
- Dobewall, H., Rudnev, M., (2014), Common and Unique Features of Schwartz’s and Inglehart’s Value Theories at the Country and Individual Levels, *Cross-Cultural Research*, 48 (1), 45-77.
- Dweck, C. S., (1986), Motivational Processes Affecting Learning, *American Psychologist*, 41 (10), 1040- 1048.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L., (1988), A Social- Cognitive Approach to Motivation and Personality, *Psychological Review*, 95 (2), 256- 273.
- Elliot, A. J. (2006), The Hierarchical Model of Approach- Avoidance Motivation, *Motivation and Emotion*, 30, 111- 116.
- Elliot, A. J., (1999), Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals, *Educational Psychologist*, 34 (3), 169- 189.
- Elliot, A. J., Church, M. A., (1997), A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Elliot, A. J., Harackiewicz, J. M., (1994), Goal Setting, Achievement Orientation, and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 968- 980.

- Elliot, A. J., Harackiewicz, J. M., (1996), Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A mediational Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461- 475.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., (1999), Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 628- 644.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., Gable, S., (1999), Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. J., Murayama, K., (2008), On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application, *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613- 628.
- Elliot, A. J., Murayama, K., Pekrun, R., (2011), A 3x2 Achievement Goal Model, *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 632- 648.
- Elliot, A.J., Mcgregor, H. A., (2001), A 2x2 Achievement Goal Framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Emmons, R. A., (1986), Personal Strivings: An Approach to Personality and Subjective Well-Being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058- 1068.
- Eppler, M. A., Harju, B. L., (1997), Achievement Motivation Goals in Relation to Academic Performance in Traditional and Nontraditional College Students, *Research in Higher Education*, 38 (5), 557- 573.
- Ercan, İ., Kan, İ., (2004), Ölçeklerde Güvenirlilik ve Geçerlik, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211- 216.
- Ercan, Ü., Sığırı, Ü., (2015), Bireysel Değerlerin Liderlik Özelliklerine Etkisi: Türk ve Amerikalı Yöneticiler Üzerine Bir Araştırma, *Amme İdaresi Dergisi*, 48 (3), 95-126.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., Sanisoğlu, S. Y. (2013), Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri, *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Ferguson, E. D., (1989), An Historical Perspective on Belonging and the Fundamental Human Striving, *Individual Psychology*, 45(3), 354- 361.
- Fischer, R., Schwartz, S. H., (2011), Whence Differences in Value Priorities? Individual, Cultural, or Artifactual Sources, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42 (7), 1127- 1144.
- Frankl, V. E., (1966), Self-Transcendence as a Human Phenomenon, *Journal of Humanistic Psychology*, (6), 97-106.
- Gagné, M., Deci, E. L., (2005), Self- determination Theory and Work Motivation, *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331- 362.
- Garland, R. (1991), The Mid-point on a Rating Scale: Is it Desirable, *Marketing Bulletin*, 2(1), 66-70.

- Goffee, R., Jones, G., (2000), Why Should Anyone Be Led by You?, *Harvard Business Review*.
- Gómez-Miñambres, J., 2012, Motivation through Goal Setting, *Journal of Economic Psychology*, 33 (6), 1223–1239.
- Graham, W. K., Balloun, J., (1973), An Empirical Test of Maslow's Need Hierarchy Theory, *Journal of Humanistic Psychology*, 13 (11), 97- 108.
- Grass, J., Strobel, A., Strobel, A., (2017). Cognitive Investments in Academic Success: The Role of Need for Cognition at University, *Frontiers in Psychology*, 8, 1- 9.
- Gutman, J., (1982), A Means- End Chain Model Based on Consumer Categorization Processes, *Journal of Marketing*, 46 (2), 60- 72.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., Elliot, A. J., (1997), Predictors and Consequences of Achievement Goals in the College Classroom: Maintaining Interest and Making the Grade, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Elliot, A. J., (1998), Rethinking Achievement Goals: When are they Adaptive for College Students and Why?, *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., Thrash, T. M., (2002), Revision of Achievement Goal: Necessary and Illuminating, *Journal of Educational Psychology*, 94, 638- 645.
- Heffner A. L., Antaramian S. P., (2016), The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement, *Journal of Happiness Studies*, 17, 1681–1701.
- Heneman, H. G., Schwab, E. P., (1972), Evaluation of Research on Expectancy Predictions of Employee Performance, *Psychological Bulletin*, 78, 1–9.
- Henry, C. D., (2017), Humanistic Psychology and Introductory Textbooks: A 21st-Century Reassessment, *The Humanistic Psychologist*, 45 (3), 281-294.
- Herzberg, F., (1987), One More Time: How Do You Motivate Employees?, *Harvard Business Review*, 5-16.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008), Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit, *Articles*, 2.
- Janssen, O., Van Yperen, N. W. (2004), Employees' Goal Orientations, The Quality of Leader-Member Exchange, and The Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction, *Academy of Management Journal*, 47 (3), 368-384.
- Jia, Y. A., Rowlinson, S., Kvan, T., Lingard, H. C., Yip, B., (2009), Burnout among Hong Kong Chinese Architecture Students: The Paradoxical Effect of Confucian Conformity Values, *Construction Management and Economics*, 27, 287- 298.
- Johns, R. (2010), Likert Items and Scales, *Survey Question Bank: Methods Fact Sheet*, 1-11.

- Kanfer, R., Frese, M., Johnson, R. E., (2017), Motivation Related to Work: A Century of Progress, *Journal of Applied Psychology*, 102 (3), 338- 355.
- Kappes, A., Oettingen, G., (2014), The Emergence of Goal Pursuit: Mental Contrasting Connects Future and Reality, *Journal of Experimental Social Psychology*, 54, 25- 39.
- Karagöz, Y., Ekici, S. (2004), Sosyal Bilimlerde Yapılan Uygulamalı Araştırmalarda Kullanılan İstatistiksel Teknikler ve Ölçekler, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 25-43.
- Kernan, M. C., Lord, R. G., (1990), Effects of Valence, Expectancies, and Goal-Performance Discrepancies in Single and Multiple Goal Environments, *Journal of Applied Psychology*, 75 (2), 194- 203.
- Kim, J. S., Hamner, W. C., (1976), Effect of Performance Feedback and Goal Setting on Productivity and Satisfaction in an Organizational Setting, *Journal of Applied Psychology*, 61 (1), 48- 57.
- Knafo, A., Roccas, S., Sagiv, L. (2011), The Value of Values in Cross-Cultural Research: A Special Issue in Honor of Shalom Schwartz, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42 (2), 178- 185.
- Koch, A. K., Nafziger, J., (2008), Self- Regulation through Goal Setting, *Discussion Paper Series*, 1- 18.
- Koch, A. K., Nafziger, J., (2011), Self- Regulation through Goal Setting, *Scandinavian Journal of Economics*, 113 (1), 212- 227.
- Kuşdil, M. E., Kağıtçıbaşı, Ç., (2000), Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., Deci, E. L., (2000), Within-Person Variation in Security of Attachment: A Self-Determination Theory Perspective on Attachment, Need Fulfillment, and Well-Being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (3), 367- 384.
- Latham, G. P. (2003), Goal Setting: A Five- Step Approach to Behavior Change, *Organizational Dynamics*, 32 (3), 309-318.
- Latham, G. P., (2016), Goal setting: A Possible Theoretical Framework for Examining the Effect of Priming Goals on Organizational Behavior, *Current Opinion in Psychology*, 12, 85-88.
- Latham, G. P., Borgogni, L., Petitta, L., (2008), Goal Setting and Performance Management in the Public Sector, *International Public Management Journal*, 11 (4), 385- 403.
- Latham, G. P., Kinne, S. B., (1974), Improving Job Performance through Training in Goal Setting, *Journal of Applied Psychology*, 59 (2), 187- 191.
- Latham, G. P., Locke, E. A., (2007), New Developments in and Directions for Goal-setting Research, *European Psychologist*, 12 (4), 290-300.
- Lee, H., (2015), Which Feedback is more Effective for Pursuing Multiple Goals of Differing Importance? The interaction Effects of Goal Importance and

- Performance Feedback Type on Self- Regulation and Task Achievement, *Educational Psychology*, 1- 26.
- Lefcourt, H. M., (1966), Internal Versus External Control of Reinforcement: A Review, *Psychological Bulletin*, 65 (4), 206- 220.
- Locke, E. A. (1968), Toward a theory of task motivation and incentives, *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Locke, E. A., (1996), Motivation through conscious goal setting, *Applied & Preventive Psychology*, 5, 117-124.
- Locke, E. A., Latham, G. P., (2002), Building a Practically Useful Theory of Goal setting and Task Motivation, *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Locke, E. A., Latham, G. P., (2004), What Should We Do about Motivation Theory? Six Recommendations for the Twenty- First Century, *The Academy of Management Review*, 29 (3), 388- 403.
- Locke, E. A., Latham, G. P., (2009), Has Goal Setting Gone Wild, or Have Its Attackers Abandoned Good Scholarship?, *Academy of Management Perspectives*, 23 (1), 17- 23.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., Latham, G. P., (1981)., Goal Setting and Task Performance: 1969–1980, *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152.
- Locke, E., Bryan, J., (1966), The Effects of Goal-Setting, Rule-Learning, and Knowledge of Score on Performance, *The American Journal of Psychology*, 79(3), 451-457.
- Locke, E.A., Latham, G.P., (2006), New Directions in Goal-Setting Theory, *Current Directions in Psychological Science*, 15 (5), 265- 268.
- Louro, M. J., Pieters, R., Zeelenberg, M., (2007), Dynamics of Multiple-Goal Pursuit, *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 174-193.
- Lunenberg, F. C., (2011), Goal-Setting Theory of Motivation, *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15 (1), 1- 6.
- Macleod, L., (2013), Making SMART Goals Smarter, *Physician Executive*, 68-72.
- Maehr, M. L., Midgley, C., (1991), Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach, *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 399- 427.
- Magelinskaite, S., Kepalaite, A., Legkauskas, V., (2014), Relationship between Social Competence, Learning Motivation, and School Anxiety in Primary School, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936- 2940.
- Maslow, A. H., (1943), A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, 50, 370- 396.
- Matos, L., Lens, W., Vansteenkiste, M., (2007), Achievement Goals, Learning Strategies and Language Achievement among Peruvian High School Students, *Psychologica Belgica*, 47 (1), 51–70.
- Matos, L., Lens, W., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., (2017), Optimal Motivation in Peruvian High Schools: Should Learners Pursue and Teachers Promote

Mastery Goals, Performance-Approach Goals or Both, *Learning and Individual Differences*, 55, 87-96.

- McClelland, D. C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study, *Journal of Personality and Organizational Behavior*, 1(4), 389-392.
- McClelland, D. C., (1985), How Motives, Skills, and Values Determine What People Do, *American Psychologist*, 40 (7), 812-825.
- Millsap, R. E. (2006). Comments on methods for the investigation of measurement bias in the Mini-Mental State Examination, *Med Care*, 44, (3), 171-175.
- Morsümbül, Ş., (2014), Bireysel Değerlerin Üç Kuşak Arasındaki Değişimi Üzerine Bir İnceleme: Ankara Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 137-160.
- Mulder, M., (2007), Competence- the Essence and Use of the Concept in ICVT, *European Journal of Vocational Training*, 40, 5- 21.
- Mulder, M., (2011), The concept of competence: blessing or curse? Torniainen, I., Mahlamäku-Kultanen, S., Nokelainen, P., Iisley, P., Innovations for Competence Management, *Lahti: Lahti University of Applied Sciences*, 11-24.
- Mumford, M. D., Helton, W. B., Decker, B. P., Connelly, M. S., Van Doorn, J. R., (2003), Values and Beliefs Related to Ethical Decisions, *Teaching Business Ethics*, 7, 139-170.
- Murayama, K., Elliot, A. J., Yamagata, S., (2011), Separation of Performance – Approach and Performance- Avoidance Achievement Goals: A Broader Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 238- 256.
- Myers, D. G., Diener, E., (1996), The Pursuit of Happiness, *Scientific American*, 54- 56.
- Narayan, A., Mazzola, J., (2014), Encouraging Employees to Be More Active: Taking ‘Steps’ toward Personal Goals, *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 4, 5–17.
- Nicholls, J. (1984), Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance, *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Ntoumanis, N., Healy, L.C., Sedikides, C., Duda, J. L., Stewart, B., Smith, A., Bond, J., (2014), When the Going Gets Tough: The “Why” of Goal striving matters, *Journal of Personality*, 8, 225-236.
- Ordóñez, L. D., Schweitzer, M. E., Galinsky, A. D., Bazerman, M. H., (2009), Goals Gone Wild: The Systematic Side Effects of Overprescribing Goal Setting, *Academy of Management*, 23(1), 6- 16.
- Peterson, C., Park, N., Seligman, M. E. P., (2005), Orientations to Happiness and Life Satisfaction: The Full Life versus the Empty Life, *Journal of Happiness Studies*, 6, 25- 41.
- Pintrich, P. R., (2000), An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92- 104.

- Pocheptsova, A., Petersen, F., Etkin, J., (2015), Two Birds, One Stone? Positive Mood Makes Products Seem Less Useful for Multiple-Goal Pursuit, *Journal of Consumer Psychology*, 25 (2), 296- 303.
- Preston, C. C., Colman, A. M. (2000), Optimal Number Of Response Categories In Rating Scales: Reliability, Validity, Discriminating Power, And Respondent Preferences, *Acta Psychologica*, 104(1), 1-15.
- Prince-Gibson, E., Schwartz, S. H., (1998), Value Priorities and Gender, *Social Psychology Quarterly*, 61, 49-67.
- Puente-Díaz, R., (2013), Achievement Goals and Emotions, *The Journal of Psychology*, 147(3), 245- 259.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, R., Ryan. R., (2000), Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Riveiro, J. M. S., Cabanach, R. G., Arias, A. V., (2001), Multiple- Goal Pursuit and its Relation to Cognitive, Self- Regulatory, and Motivational Strategies, *Journal of Educational Psychology*, 71, 561- 572.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., Knafo, A., (2002), The Big Five Personality Factors and Personal Values, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789-801.
- Rokeach, M., Ball-Rokeach, S. J., (1989), Stability and Change in American Value Priorities, 1968–1981, *American Psychologist*, 44 (5), 775- 784.
- Ronan, W. W., Latham, G. P., & Kinne, S. B., (1973), Effects of Goal Setting and Supervision on Worker Behavior in an Industrial Situation, *Journal of Applied Psychology*, 58 (3), 302-307.
- Ros, M., Schwartz, S. H., Surkiss, S., (1999), Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work, *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 49- 71.
- Rosen, B. C., D’andrade, R. G., (1959), The Psychological Origins of Achievement Motivation, *Sociometry*, 22, 185- 218.
- Royal, K. D., Ellis, A., Ensslen, A., Homan, A. (2010), Rating Scale Optimization In Survey Research: An Application Of The Rasch Rating Scale Model, *Journal of Applied Quantitative Methods*, 5(4).
- Ryan, R. M., (1993), Agency and Organization: Intrinsic Motivation, Autonomy and the Self in Psychological Development, içinde, *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental Perspectives on Motivation*, Jacobs, J., 40, 1-56.
- Ryan, R. M., (1995), Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes, *Journal of Personality*, 63 (3), 397- 427.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000), Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., (2000), Self- Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well- Being, *American Psychological Association*, 55 (1), 68- 78.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003), Evaluating The Fit Of Structural Equation Models: Tests Of Significance And Descriptive Goodness-Of-Fit Measures, *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schneider, B., Alderfer, C. P., (1973), Three Studies of Measures of Need Satisfaction in Organizations, *Administrative Science Quarterly*, 18 (4), 489-505.
- Schwartz, S. H., (1992), Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries, içinde, *Advances in Experimental Social Psychology*, Zanna, M. P., 25, 1-65.
- Schwartz, S. H., (1994), Are there Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?, *Journal of Social Issues*, 50, 19– 45.
- Schwartz, S. H., (1996), Value Priorities and Behavior: Applying a Theory of Integrated Value Systems, içinde, *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Seligman, C., Olson, J. M., Zanna, M. P., 8, 1-24, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Schwartz, S. H., (1999), A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work, *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 23- 47.
- Schwartz, S. H., (2005), Basic Human Values: An Overview, The Hebrew University of Jerusalem, içinde, *Basic Human Values: Theory, Methods, and Applications*, 1-19.
- Schwartz, S. H., (2006), A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications, *Comparative Sociology*, 5 (2-3), 137-182.
- Schwartz, S. H., Bardi, A., (2001), Value Hierarchies across Cultures: Taking a Similarities Perspective, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 268- 290.
- Schwartz, S. H., Bilsky, W., (1987), Toward a Psychological Structure of Human Values, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H., Bilsky, W., (1990), Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (5), 878-891.
- Schwartz, S. H., Boehnke, K., (2004), Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis, *Journal of Research in Personality*, 38, 230– 255
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., Konty, M., (2012), Refining the Theory of Basic Individual Values, *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663-688.
- Schwartz, S. H., Huisman, S., (1995), Value Priorities and Religiosity in Four Western Religions, *Social Psychology Quarterly*, 58 (2), 88- 107.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., Owens, V., (2001), Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 519-542.

- Schwartz, S. H., Rubel, T., (2005), Sex Differences in Value Priorities: Cross-Cultural and Multimethod studies, *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010 –1028.
- Schwartz, S. H., Sagie, G., (2000), Value Consensus and Importance: A Cross-National Study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (4), 465-497.
- Schwartz, S.H., (2012), An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1), 1- 20.
- Schweitzer, M. E., Ordóñez, L., Douma, B., (2004), Goal setting as a motivator of unethical behavior, *Academy of Management Journal*, 47(3), 422-432.
- Seligman, M. E. P., Maier, S. F., (1967), Failure to Escape Traumatic Shock, *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9.
- Seligman, M. E. P., Royzman, E. (2003), Happiness: The Three Traditional Theories, *Authentic Happiness Newsletter*.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., Peterson, C., (2005), Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions, *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Seligman, M.E.P., Maier, S.F., Geer, J., (1968), The Alleviation of Learned Helplessness in Dogs, *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 256-262.
- Senko, C., Freund, A. M., (2015), Are Mastery- Avoidance Achievement Goals always Detrimental? An Adult Development Perspective, *Motivation and Emotion*, 39 (1), 477- 488.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., (1999), Goal Striving, Need-Satisfaction, and Longitudinal Well-Being: the Self-Concordance Model, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482- 497.
- Shim, S. S., Ryan, A. M., Cassady, J., (2012), Changes in self-esteem across the first year in college: the role of achievement goals, *Educational Psychology*, 32 (2), 149-167.
- Sığrı, Ü., Tabak, A., Ercan, Ü., (2009), Bireysel Değerlerin Yönetel Kapsamda Analizi: Türk Bankacılık Sektörü Uygulaması, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 1-14.
- Spini, D., (2003), Measurement Equivalence of 10 Value Types from the Schwartz Value Survey across 21 Countries, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (1), 3- 23.
- Tanaka, A., Okuno, T., Yamauchi, H., (2013), Longitudinal Tests on the Influence of Achievement Goals on Effort and Intrinsic Interest in the Workplace, *Motivation and Emotion*, 37, 457- 464.
- Thiagaraj, D., Thangaswamy, A., (2017), Theoretical Concept of Job Satisfaction - A Study, *International Journal of Research Granthaalayah*, 5 (6), 464- 470.

- Thompson, J. D., McEwen, W. J., (1958), Organizational Goals and Environment: Goal-Setting as an Interaction Process, *American Sociological Review*, 23 (1), 23- 31.
- Thrash, T. M., Elliot, A. J., (2002), Implicit and Self-attributed Achievement Motives: Concordance and Predictive Validity, *Journal of Personality*, 70(5), 729- 755.
- Van Yperen, N. W., Orehek, E., (2013), Achievement Goals in the Workplace: Conceptualization, Prevalence, Profiles, and Outcomes, *Journal of Economic Psychology*, 38, 71- 79.
- Van Yperen, N.W., (2003), Task Interest and Actual Performance: The Moderating Effects of Assigned and Adopted Purpose Goals, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 1006- 1015.
- Van Yperen, N.W., (2006), A Novel Approach to Assessing Achievement Goals in the Context of the 2 × 2 Framework: Identifying Distinct Profiles of Individuals with Different Dominant Achievement Goals, *Society for Personality and Social Psychology*, 32 (11), 1432-1445.
- Van Yperen, N.W., Blaga, M., Postmes, T., (2014), A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education), *Plos One*, 3, 9 (4), 1-8.
- VandeWalle, D., Cummings, L. L., (1997), A Test of the Influence of Goal Orientation on the Feedback- Seeking Process, *Journal of Applied Psychology*, 82 (3), 390-400.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., Lacante, M., (2004), “Less is Sometimes More”: Goal-content matters, *Journal of Educational Psychology*, 96, 755–764.
- Vecchione, M., Caprara, G., Schoen, H., Castro, J. L. G., Schwartz, S. H., (2012), The Role of Personal Values and Basic Traits in Perceptions of the Consequences of Immigration: A Three-Nation study, *British Journal of Psychology*, 103, 359- 377.
- Veenhoven, R., (1990), Is Happiness Relative?, *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Venter, H. J., (2012), Maslow’s Self- Transcendence: How It Can Enrich Organization Culture and Leadership, *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2 (7), 64-71.
- Weiner, B., (1985), An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, *Psychological Review*, 92 (4), 548- 573.
- Welsh, D. T., Ordóñez, L. D., (2014), The Dark Side of Consecutive High Performance goals: Linking Goal setting, Depletion, and Unethical behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 123, 79 – 89
- Wentzel, K. R., (2000), What is it that I’m Trying to Achieve? Classroom Goals from a Content Perspective, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105– 115.
- White, R. W., (1959), Motivation Reconsidered: The Concept of Competence, *Psychological Review*, 66 (5), 297- 333.

Diğer

Anderson, D. L., (2012), *Goal Multiplicity: A Multiple Goal Orientation*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oklahoma State University.

Ching, S. C., (2017), *The Relationship between Need for Achievement and Mental Health in Chinese Children*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hong Kong: Alliant International University.

DeCoster, J. (1998), Overview of Factor Analysis. Retrieved August 5, 2017, from <http://www.stathelp.com/notes.html>

Demirutku, K., (2007), *Parenting Styles, Internalization of Values, and the Self-Concept*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Gümüş-D., Ö., (2009), *Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji arasındaki İlişkiler: Kültürlerarası Bir Karşılaştırma (Türkiye- ABD)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kazak Çetinkalp, F. Z. (2009), *Sporda Hür İrade Kuramı ve Başarı Hedefi Kuramının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Miller, K. A., (2005), *Human Motivation and Psychological Well-Being in a Sample of Clinical and Non-Clinical Adults*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Indiana: Ball State University

<http://www.achieve-goal-setting-success.com/smart-goal.html>, 25.01. 2017

EKLER

EK 1: ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER

A. Unvanınız?						
B. Cinsiyetiniz?						
C. Medeni durumunuz?						
D. Alanınız? <input type="checkbox"/> Fen Bilimleri <input type="checkbox"/> Sağlık Bilimleri <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler <input type="checkbox"/> Güzel Sanatlar						
Aşağıdaki soruları lisansüstü eğitim yapıyorsanız ve ya yaptıysanız doldurunuz.						
E. Yüksek Lisans Eğitimi: <input type="checkbox"/> Yurtiçi <input type="checkbox"/> Yurtdışı						
F. Doktora Eğitimi: <input type="checkbox"/> Yurtiçi <input type="checkbox"/> Yurtdışı						
1-24 Numaralı soruları temel motivasyon kaynaklarınız açısından değerlendiriniz. Anket değerlendirme kriterleri aşağıdaki gibidir. 1. Kesinlikle tanımlamıyorum. 2. Tanımlamıyorum. 3. Çok az tanımlıyorum. 4. Biraz tanımlıyorum. 5. Tanımlıyorum. 6. Tam olarak tanımlıyorum.						
1. Benimkinden farklı fikirlere sahip olsalar da, insanların kararlarını etkilemeyi severim.	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların yanlış bulduğum düşüncelerini değiştirmeyi severim.	1	2	3	4	5	6
3. İnsanları benim doğrularım yönünde etkilemeyi severim.	1	2	3	4	5	6
4. Bir ekip çalışmasında, ekip üyelerini yapacakları işlerle ilgili etkileyen kişi olmak isterim.	1	2	3	4	5	6
5. Dikkatlerin benim üzerimde olmasını severim.	1	2	3	4	5	6
6. Bir ortamda konuşmaların merkezinde olmayı severim.	1	2	3	4	5	6
7. Bir konuda ilk defa duyduğum farklı bir bakış açısının tüm detaylarını en ince ayrıntısına kadar anlamak için kafa yormaktan kendimi alamam.	1	2	3	4	5	6
8. Düşünmemi derinleştiren ortamları çok severim.	1	2	3	4	5	6
9. Yoğun bir şekilde sürekli düşünmek benim için başlı başına zevkli bir iştir.	1	2	3	4	5	6
10. Çok farklı sonuçların olduğu sorunlar ilgimi çeker.	1	2	3	4	5	6
11. Yeni öğrenme anlarının sunduğu zevk hiçbir şeyde yoktur diye düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
12. Yeni şeyler öğrenmeyi herkes gibi severim, dahası her zaman yeni şeyler öğrenmenin yolunu ararım.	1	2	3	4	5	6
13. İnsanların bir araya geldiği organizasyonlara katılmaktan çok keyif alırım.	1	2	3	4	5	6
14. Boş zamanlarımı tek başıma bir etkinlik yaparak geçirmektense, ailem veya arkadaşlarımla beraber geçirmeyi severim.	1	2	3	4	5	6
15. Sevdiğim bir arkadaşımın ilişkim bozulursa ve bunu çözemezsem, çok üzülürüm.	1	2	3	4	5	6
16. İnsanları dertli görürsem, onlarla ilgilenirim.	1	2	3	4	5	6
17. İnsanların zor günlerinde onların yanında olmayı önemserim.	1	2	3	4	5	6

18. İnsanların zor günlerinde ne yapar eder onların yanında olurum.	1	2	3	4	5	6
19. Bir işi yaparken mükemmel olacak diye aşırı titizlenmem.	1	2	3	4	5	6
20. İşimde en iyisi olacağım diye çok çalışmak bana göre değildir.	1	2	3	4	5	6
21. Mükemmeliyetçi bir yapım vardır.	1	2	3	4	5	6
22. Yaptığım her işi kusursuz yapmazsam, bir türlü rahat edemem.	1	2	3	4	5	6
23. Bir iş yaparken çok daha iyisini yapacağım diye aşırı çaba göstermek istemem.	1	2	3	4	5	6
24. Bir işi ilk defa yapıyorsam, mükemmel iş çıkarana kadar gece gündüz çalışırım.	1	2	3	4	5	6
25-36 Numaralı soruları akademik çalışmalarınız esnasında yaşadığınız duygu ve düşüncelerinizi gözönünde bulundurarak değerlendiriniz.						
Anket değerlendirme kriterleri aşağıdaki gibidir.						
1. Kesinlikle katılmıyorum. 2. Katılmıyorum. 3. Kısmen katılmıyorum. 4. Kısmen katılıyorum. 5. Katılıyorum. 6. Kesinlikle katılıyorum.						
25. Mümkün olduğu kadar iyi performans sergileyemeyeceğimden endişe duyarım.	1	2	3	4	5	6
26. Bazen istediğim kadar iyi performans sergileyememekten korkarım.	1	2	3	4	5	6
27. Çoğu kez sergileyebildiğim kadar iyi performans gösteremeyeceğim konusunda endişelenirim.	1	2	3	4	5	6
28. Mümkün olduğu kadar iyi performans sergilemek, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
29. Benim için mümkün olan en iyi performansı sergilemek isterim.	1	2	3	4	5	6
30. Performansımın tüm yönlerinde ustalaşmak, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
31. Diğer akademisyenler ile karşılaştırıldığımda iyi performans sergiliyor olmak, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
32. Diğer akademisyenlerden daha iyi performans sergilemek, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
33. Hedefim diğer akademisyenlerden daha iyi olmaktır.	1	2	3	4	5	6
34. Yalnızca diğer akademisyenlerden daha kötü performans ortaya koymaktan kaçınmayı isterim.	1	2	3	4	5	6
35. Hedefim, herkesten daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır.	1	2	3	4	5	6
36. Gruptaki en kötü performansı sergileyenlerden biri olmaktan kaçınmak, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6

37-48 Numaralı soruları ders anlatımı esnasında yaşadığınız duygu ve düşüncelerinizi gözönünde bulundurarak değerlendiriniz.

Anket değerlendirme kriterleri aşağıdaki gibidir.

1. Kesinlikle katılmıyorum. 2. Katılmıyorum. 3. Kısmen katılmıyorum. 4. Kısmen katılıyorum. 5. Katılıyorum. 6. Kesinlikle katılıyorum.

37. Mümkün olduğu kadar iyi performans sergileyemeyeceğimden endişe duyarım.	1	2	3	4	5	6
38. Bazen istediğim kadar iyi performans sergileyememekten korkarım.	1	2	3	4	5	6
39. Çoğu kez sergileyebildiğim kadar iyi performans gösteremeyeceğim konusunda endişelenirim.	1	2	3	4	5	6
40. Mümkün olduğu kadar iyi performans sergilemek, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
41. Benim için mümkün olan en iyi performansı sergilemek isterim.	1	2	3	4	5	6
42. Performansımın tüm yönlerinde ustalaşmak, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
43. Diğer akademisyenler ile karşılaştırıldığında iyi performans sergiliyor olmak, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
44. Diğer akademisyenlerden daha iyi performans sergilemek, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
45. Hedefim diğer akademisyenlerden daha iyi olmaktır.	1	2	3	4	5	6
46. Yalnızca diğer akademisyenlerden daha kötü performans ortaya koymaktan kaçınmayı isterim.	1	2	3	4	5	6
47. Hedefim, herkesten daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır.	1	2	3	4	5	6
48. Gruptaki en kötü performansı sergileyenlerden biri olmaktan kaçınmak, benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
49-88 Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar benzediğini belirtiniz.						
Anket değerlendirme kriterleri aşağıdaki gibidir.						
1. Bana hiç benzemiyor. 2. Bana benzemiyor. 3. Bana çok az benziyor. 4. Bana az benziyor. 5. Bana benziyor. 6. Bana çok benziyor.						
49. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	1	2	3	4	5	6
50. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	1	2	3	4	5	6
51. Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
52. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	1	2	3	4	5	6
53. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6

54. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar kabiliyetli olduğunu göstermek ister.	1	2	3	4	5	6
55. Hayatta öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6
56. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
57. Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini "şımartmaktan" hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
58. Hayattan zevk almaya çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
59. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	1	2	3	4	5	6
60. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	1	2	3	4	5	6
61. Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
62. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü yollarla yapmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
63. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
64. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Meraklı olmaktan ve her türlü şeyi anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
65. Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	1	2	3	4	5	6
66. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5	6
67. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	1	2	3	4	5	6
68. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
69. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
70. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
71. Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5	6
72. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların refaha kavuşmasını ister.	1	2	3	4	5	6
73. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adanmak ister.	1	2	3	4	5	6

74. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6
75. Kendisini inciten insanları başışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
76. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla tatmin olmaları gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5	6
77. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	1	2	3	4	5	6
78. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve görenekleri devam ettirmek onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
79. Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
80. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	1	2	3	4	5	6
81. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	1	2	3	4	5	6
82. Anne babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkâr olmak önemlidir.	1	2	3	4	5	6
83. Başkalarına karşı her zaman kibar olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
84. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.	1	2	3	4	5	6
85. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	1	2	3	4	5	6
86. Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Düzensizlik ve dağınıklıktan hiç hoşlanmaz.	1	2	3	4	5	6
87. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı kalmak onun için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6
88. İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	1	2	3	4	5	6

Değerli katılımcı,

Bu araştırma, akademisyenlerin motivasyon kaynaklarının ve bireysel değerlerinin başarı hedefleri üzerine etkilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Anketlerden elde edilecek bilgiler bu alandaki çalışmalara ışık tutacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Okutman Tuğba ERHAN

Prof. Dr. İlker Hüseyin ÇARIKÇI

EK 2: NİTEL ARAŞTIRMA SORU FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma akademisyenlerin sahip olduğu bireysel değerler ile akademik yayınlar ve ders anlatımı yönelimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Okutman Tuğba ERHAN

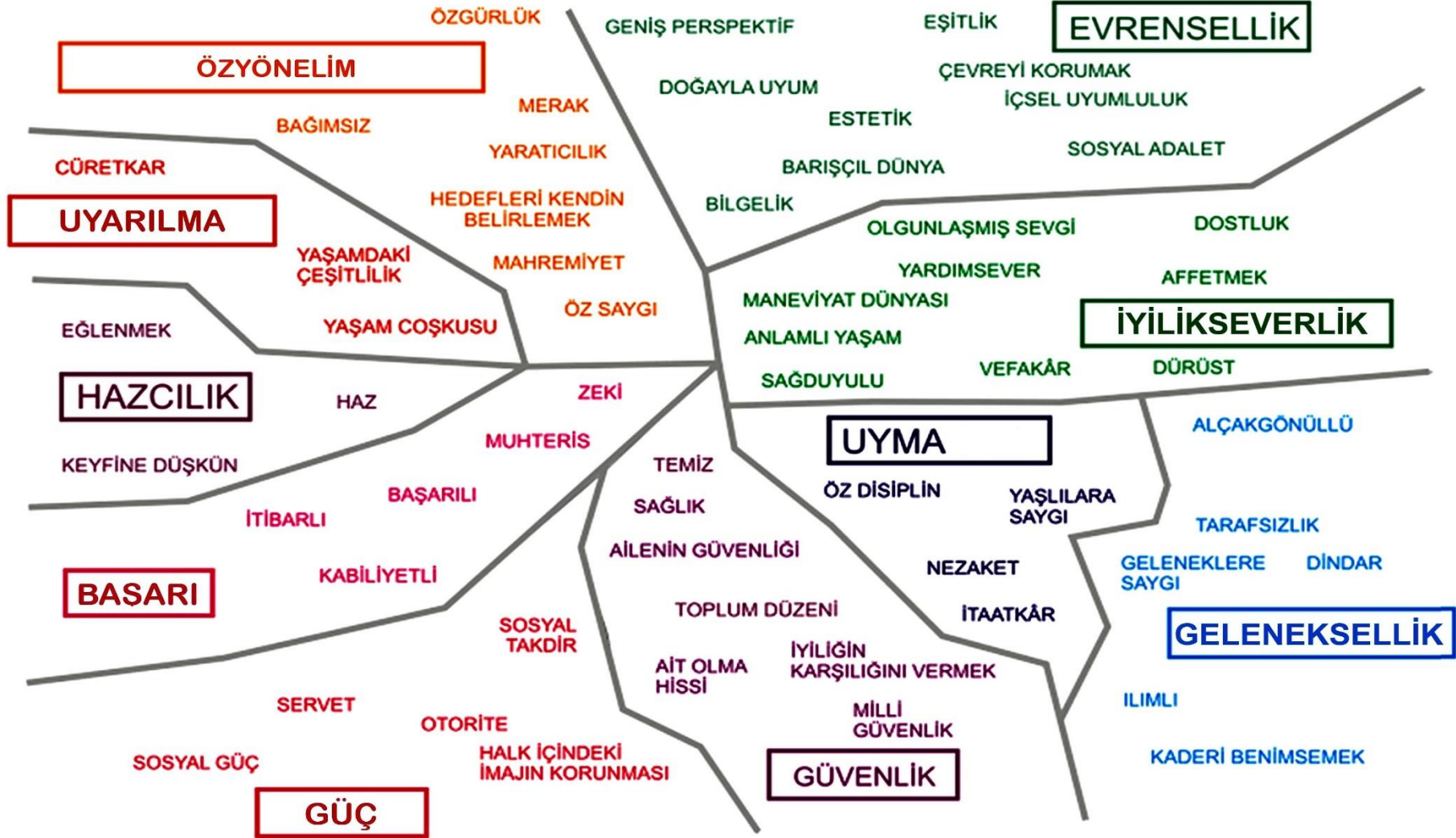
Prof. Dr. İlker Hüseyin ÇARIKÇI

Unvan:

Bölüm:

Cinsiyet:

1. Akademik hayatınızda hangi yönünüzün daha iyi olmasına önem verdiniz/veriyorsunuz?
 - a) Akademik yayınlar (makaleler, bildiriler, kitaplar, sunumlar)
 - b) Ders anlatımı (öğrencilere hitabet, bilgi aktarımı, derslerin genel kapsamı)
 - c) Öğretim üyeleri bu iki alana göre sınıflandırılrsa hangi alanda olmak istersiniz?
 - Ders anlatan
 - Araştırma yapan
2. Yukarıda yapmış olduğunuz seçimin neden/nedenlerini madde madde söyleyebilir misiniz? Özellikle öncelikli sebeplerinize odaklanınız.



ÖZGEÇMİŞ

TUĞBA ERHAN

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 15.11.1980

Doğum Yeri: Adana

Medeni Hali: Evli

Eğitim

Lisans: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Bursa (2002)

Yüksek Lisans: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Isparta (2013)

Yabancı Dil(ler) ve Düzeyi:

İngilizce, İyi düzeyde

İş Denevimi:

2005- Süleyman Demirel Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Bilimsel Yayınlar ve Çalışmalar:

Hakemli dergilerde yayımlanan teknik not, editöre mektup, tartışma, vakatakdimi ve özet türünden yayınlar dışındaki makale

Erhan, T., Çarıkçı, İ. H., (2016), Rus Paydaşların Türkiye'deki Oteller Hakkında Kurumsal İtibar Algısı: Antalya Bölgesindeki Beş Yıldızlı Rus Otel Müşterileri Üzerine Bir Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C. 21, S. 2, s. 353- 362.

Yüksek Lisans Tezi

Turizm İşletmelerinde Kurumsal İtibar Algısı: Antalya Bölgesindeki Beş Yıldızlı Otel Müşterileri Üzerine Bir Araştırma (2013)