

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

AKADEMİSYENLERİN BAŞARI HEDEFLERİ ÜZERİNDE DEĞERLERİNİN VE MOTİVASYON KAYNAKLARININ ROLÜ*

THE ROLE OF VALUES AND MOTIVATION SOURCES ON THE ACHIEVEMENT GOALS OF ACADEMICIANS

Dr. Öğr. Gör. Tuğba ERHAN¹

Prof. Dr. İlker Hüseyin ÇARIKÇI²

Doç. Dr. Ali Murat ALPARSLAN³

ÖZ

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 çalışma akademisyenlerde hangi değerlerin ve motivasyon kaynaklarının daha ön planda olduğunu ve bireye dair bu öncüllerin akademisyenlerdeki ustalık ve performans başarı hedeflerini nasıl etkilediğini ortaya koymak adına gerçekleştirilmiştir. 498 akademisyen üzerinde, Türkçeye uyumu sağlanmış ölçeklerin kullanıldığı bir saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre akademisyenlerin temel motivasyon kaynakları sırasıyla bağlanma ve düşünme ihtiyacıdır. Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu ise ustalık hedefine sahip olan akademisyenlerin açıklayıcı motivasyon kaynağı en fazla düşünme, performans hedefine sahip akademisyenlerin ise en fazla güç ihtiyacıdır. Son olarak araştırmanın diğer çarpıcı bulgusu ise, değişime açıklık değeri; düşük düşünme ihtiyacında performans hedefini daha az açıklamaktadır. Yüksek bağlanma ihtiyacı olan akademisyenlerde ise değişime açıklık daha az ustalık hedefine sebep olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Başarı Hedefleri, Ustalık Hedefleri, Performans Hedefleri, Schwartz Değerler, Motivasyon Kaynakları.

JEL Sınıflandırma Kodları: M10, M12, M19.

ABSTRACT

Individuals strive to achieve or to be better than others. In this achievement process the individuals tend to choose different types of achievement orientations which are called mastery and performance. This study is carried out in order to present which values and motivation sources of academicians have more priority and how these antecedents affect the mastery and performance achievement goals of the academicians. A field survey is conducted on 498 academicians, using the Turkish-adapted scales. According to the findings of the research, the main motivation sources of academicians are the need for affiliation and need for cognition, respectively. Another

* Bu çalışma Tuğba Erhan'ın "Akademisyenlerin Motivasyon Kaynaklarının ve Değerlerinin Çoklu Başarı Hedefleri Üzerinde Etkileri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, tugbaerhan@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5697-490X>

² Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, ilkercarikci@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3095-6359>

³ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, alimurat@maku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1682-4202>

important finding of the research is mastery-oriented academicians have the need for cognition as an explanatory motivation source while performance-oriented academicians have the need for power as an explanatory motivation source. Finally, one of the striking results of the research is that the value openness to change reveals performance goals less when the need for cognition is perceived high. For the academicians that need high affiliation, the openness to change causes less mastery goals.

Keywords: Achievement Goals, Mastery Goals, Performance Goals, Schwartz Values, Motivation Sources.

JEL Classification Codes: M10, M12, M19.

1. GİRİŞ

Hedef kavramı ve başarı hedef türlerine yönelik geniş kapsamlı bir literatür yer almaktadır (Maehr ve Zusho, 2009: 78); (Elliot ve Harackiewicz, 1994: 968); (Dweck ve Leggett, 1988: 256); (Dweck, 1986: 1040); (Ames, 1992: 261); (Thrash ve Elliot, 2002: 729- 730); (Elliot ve McGregor, 2001: 501); (Elliot, McGregor ve Gable, 1999: 554- 555). Özellikle hedeflerin bireylerin motivasyonunun en önemli yapı taşları olduğu ileri sürülmektedir (Buss, 2008: 42). Latham ve Locke (2007: 298); örgütlerin çalışanlarına çeşitli hedefler belirlemesinin önemli olduğunu düşünmekte ve bu hedeflerin hem çalışanların hem de örgütlerin başarılarını arttıracaklarını ifade etmektedir.

İş hayatında bireysel ve örgütsel anlamda hedef belirlemek ve daha sonra bu hedeflerde başarılı olmak konusunda literatürde iki tür başarı hedef yöneliminden söz edilmektedir (Elliot ve McGregor, 2001: 501); (Dweck ve Leggett, 1988: 256- 257). Bunlar performans ve ustalık başarı hedef yönelimleridir. Eğitim alanındaki uygulamaları incelendiğinde ise örneklemin çoğunlukla öğrencilerden oluştuğu görülmektedir (Elliot ve McGregor, 2001: 502); (Pintrich, vd., 1991: 13-31). 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 örnekleminde bir araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda bir üniversitenin akademisyenlerinin motive oldukları kaynağı, başarı hedef yönelimlerini (performans/ustalık) ve bireysel değerlerini tespit etmek, ilgili akademisyenleri doğru yönlendirme/egitme/planlama adına oldukça önemli görülmektedir. Başarı hedefleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda; ustalık hedef yönelimine sahip bireylerin akademik olarak daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Pintrich, vd., 1991: 13-31); (Ching, 2017: 52). Dolayısıyla erken yaşlarda başlayan ve başarılı olmak için seçilen iki yoldan biri olan kıyaslama (performans) ya da bir diğeri en iyi olma (ustalık) yöneliminin bilinçli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma ile akademik düzlemlerde başarı hedef yönelimleri farkındalığı oluşturularak, akademisyenlerde daha baskın olması gereken ustalık yönelimlerinin hangi değerler ve motivasyon kaynakları ile açıklandığını tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda teorik alt yapı ile desteklenen bu çalışmanın çözüme ulaştırmayı hedeflediği temel problem; akademisyenlerin sahip oldukları bireysel değerlerin ve motivasyon kaynaklarının akademisyenlerin başarı hedef yönelimleri üzerinde etkilerinin olup olmadığı ve bu etkilerin yönünün ve kuvvetinin incelenmesi üzerinedir.

2. TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Başarı Hedef Kuramı

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 hedefi 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. 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).

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 (Nicholls, 1984: 332); (Elliot ve McGregor, 2001: 505); Barron ve Harackiewicz, 2001: 706). 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 karşılaştığında 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.

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.

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. 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. Yoğunlaşmayan 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.

2.2. Motivasyon Kaynakları

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 davranışları ve bu doğrultuda çaba göstermeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Koçel, 2015: 729- 730). Dolayısıyla motivasyon ve hedef kavramları birbiri ile iç içe kavramlar olarak düşünülebilir. 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. Bu bağlamda hedef belirleme teorisinin motivasyon alanında tanımlanması ile birlikte motivasyon çalışmaları daha da önem kazanmaya ve böylece araştırmaların sayısı da artmaya başlamaktadır (Kanfer, Johnson ve Frese, 2017: 338). Bu durum yöneticiler için çalışanlarının performanslarının en üst düzeyde ortaya çıkabilmesini sağlamak amacıyla onları belirli hedefleri elde etmeye yönlendirmelerine yol açmıştır. Bu hedefleri elde etmek için bireyler/çalışanlar farklı motivasyon araçlarına ihtiyaç duyabilmektedir. Dolayısıyla insanların 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 anlamamanın ve bu ihtiyaçların motivasyonu arttırıcı davranışlarının çıkış noktasını bulmanın yollarından biri 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. 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). Toplumu 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'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). 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.

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). 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).

2.3. Schwartz Değerler Kuramı

Değerler bir toplumun kültürü ve varoluşu ile bütünleşmiş sosyal etkileşimin ürünleridir (Kluckhohn, 1951: 398). Değer konusu bireylerin, grupların ve toplumların özelliklerini belirlemek, zaman içerisinde meydana gelen değişimleri takip etmek, tutum ve davranışların motivasyonel temellerini açıklamak için kullanılmaktadır (Schwartz, 2012: 3). Davranışlara yön veren, rehberlik eden rolleri ile tanımlamaktadır (Rokeach, 1973: 18). Değer teorisi (Value Theory) Rokeach'ın değerler çalışmasından bu yana kültürler-arası psikoloji alanında önemli bir araştırma konusu olarak yerini almaktadır. Bireylerin tutum ve davranışlarını anlama konusunda bağımsız değişkenler olarak, farklı sosyal gruplar ve sınıflar arasındaki temel farklılıkları ortaya koymak için ise bağımlı değişkenler olarak araştırmalara konu olmuştur (Spini, 2003: 4).

Bireylerin hem sahip olduğu değer ayrımını bilmesi hem de yaşadığı toplumun genel değerleri hakkında bilgi sahibi olması var olduğu topluma ayak uydurabilmesi önemlidir. Örgütler de toplumun önemli bir parçası olması açısından çalışanlarının değerlerini tanıması ve bu konuda bilinçli yaklaşımlar geliştirmesi gerekmektedir. 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, temel ayrım noktasında bireyci ya da toplulukçu değerlere sahip olabilmektedir. Bu iki kavramın özellikle doğu batı toplumlarında incelenmesi gerektiğini belirtilmektedir (Hofstede, 1980: 151). 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 geliştirilmenin temelinde eğitim yer almaktadır. Dolayısıyla eğitimcilerin bireysel değerleri ile ilgili çalışmalar oldukça önemlidir. 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, muhafazakârlık değer yönelimi düşük çıkmıştır. Düşük dinsel yönelim tespit edilen grup için ise evrensellik değeri yüksek olarak benimsenmiştir. 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 edilmiştir. Ayrıca lise öğrencileri için en önemli değer evrensellik olarak belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri ise özyönelim 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). Schwartz (1994: 21)'a göre değerler "bilinçli hedefler" olarak ifade edilmektedir. Bireylerin ihtiyaçları, koordineli sosyal etkileşimin gereklilikleri ve toplulukların sorunsuz etkileşimi/hayatta kalma gereksinimleri gibi evrensel ihtiyaçlara verilen tepkilerdir. Schwartz (1992: 5-12, 1994: 21- 22), değer tiplerinin bu üç tane evrensel ihtiyaçtan 10 değer tipinde ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu değer tipleri ise; özyönelim, uyarılma, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uyma, geleneksellik, iyilikseverlik ve evrensellik olarak belirtilmiştir. 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 bireyler 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 (uyma değeri) yer alabilmektedir (Bardi ve Schwartz, 2003: 5). 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.

3. METODOLOJİ

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta merkez yerleşkede görev yapan; fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi kadrolarında çalışan akademisyenler oluşturmaktadır. Üniversitenin tüm akademisyenlerine ulaşmak hedeflense de 800 akademisyen araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Kabul eden akademisyenlerin bazılarında 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. Örneklemeye dair demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Akademisyenlerin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellik	Kategori	N	(%)
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

3.2.Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

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

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 (bilişsel) ihtiyacı, bağlanma ihtiyacı, başarı ihtiyacı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek verilerinin açımlayıcı 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.

İlgili ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri bu araştırma verileri bağlamında da gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre; uyum iyiliği sonuçları incelendiğinde; TMK ölçeğinin 24 maddeden oluşan dört faktörlü (başarı, bağlanma, düşünme ve güç) yapısının, hiçbir madde kaybedilmeksizin, bir model olarak doğrulandığını; araştırmadan elde edilen verilerin TMK ölçeğinin ön görülen kuramsal yapısı ile uyumlu olduğunu göstermiştir (RMSEA 0,062, GFI 0,90, AGFI 0,86, NFI 0,93, CFI 0,96, χ^2/df 2,53). Ayrıca 4 boyutunda güvenilirliği incelenmiş ve güç ihtiyacının ,874, düşünme ihtiyacının ,859, bağlanma ihtiyacının ,854 ve başarı ihtiyacının güvenilirliği ise ,825 olduğu tespit edilmiştir.

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. 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.

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. 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'dür (Kazak Çetinkalp, 2009: 91-96).

İlgili ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri bu araştırma verileri bağlamında da gerçekleştirilmiştir. Uyum iyiliği 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 (RMSEA 0,059, GFI 0,95, AGFI 0,92, NFI 0,97, CFI 0,98, χ^2/df 2,3). Ayrıca ilgili boyutların güvenilirlikleri incelenmiş ve performans kaçınma boyutunun ders verme bağlamındaki güvenilirlik katsayısı,894, performans yaklaşma boyutunun güvenilirlik katsayısı ,890, ustalık kaçınma boyutunun ,927 ve ustalık yaklaşma boyutunun güvenilirlik katsayısı ise ,894 olarak tespit edilmiştir. Akademik araştırmalar bağlamında incelendiğinde güvenilirlik katsayıları performans kaçınma boyutunun ,852, performans yaklaşma boyutunun ,849, ustalık yaklaşma boyutunun, 880, ustalık kaçınma boyutunun ise ,921 olduğu tespit edilmiştir.

Portre Değerler Ölçeği (PDÖ)

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).

İlgili ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri bu araştırma verileri bağlamında da gerçekleştirilmiştir. Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, yapının geçerliliği için uyma boyutunun ölçekten çıkartılması gerektiğine karar verilmiştir. Uyma boyutu çıkartıldıktan sonra yapılan analiz sonucunda veri ile uyumlu olduğunu ve doğrulandığını göstermektedir. (RMSEA 0,071, GFI 0,90, AGFI 0,86, NFI 0,95, CFI 0,96, χ^2/df 2,27).

Değerlerin 10 boyutu bağlamında güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Sonuçlar; güç boyutu alt ölçeği için alpha katsayısı ,818, başarı boyutu alt ölçeği için alpha katsayısı ,848, hazcılık alt ölçeği için ,886, uyarılma alt ölçeği için ,812, özyönelim alt ölçeği için ,794, evrensellik ,904, iyilikseverlik ,791, geleneksellik ,645 ve güvenlik alt ölçeği için ise ,793 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.

3.3.Araştırma Hipotezleri ve Analizler

Araştırmanın amacı akademisyenlerin motivasyon kaynakları belirlemek ve bu kaynaklar arasında anlamlı farkları görebilmek, ayrıca ustalık ve başarı hedeflerini yordayan motivasyon kaynaklarını tespit edebilmek ve değerler ile başarı hedefleri arasında motivasyon kaynaklarının herhangi bir düzenleyici etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda fark testleri eşleştirilmiş örnekleme t testi), nedensellik sorgulayan doğrusal (regresyon analizi) ve düzenleyici etki (düzenleyici etki analizi: Process Hayes Model 1) hipotezleri belirlenmiştir.

H1. Akademisyenlerin temel motivasyon kaynakları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

H2. Temel motivasyon kaynaklarının akademisyenlerin ustalık ve performans hedefleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

H3. Değerlerin ustalık ve performans hedeflerine olan etkisinde temel motivasyon kaynaklarının düzenleyici bir rolü bulunmaktadır.

3.4. Araştırmanın Bulguları

Araştırmada H1. i sorgulamak üzere akademisyenlerin temel motivasyon kaynakları görece olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra 4 temel motivasyon kaynağının ortalaması ve standart sapma puanları incelenmiştir. Bulgulara göre akademisyenlerin sahip oldukları motivasyon kaynaklarının yüksekte düşüğe göre sırasıyla; bağlanma ihtiyacı skoru 4,85, düşünme ihtiyacı skoru 4,69, başarı ihtiyacı skoru 4,55, son olarak güç ihtiyacı skoru 1,48'dir. Motivasyon kaynakları arasında var olan farkların anlamlı olup olmadığını ve böylece H1'in testi amacıyla eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmış ve bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 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 ($p < 0,05$). Bu bağlamda H1 kabul edilebilmektedir. 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.

H2 hipotezi akademisyenlerin hangi motivasyon kaynaklarının ustalık ve performans hedeflerinde anlamlı etkileri olup olmadığını ve görece olarak daha etkili olan motivasyon kaynaklarını sorgulamak üzere kurulmuştur. Bu nedensel ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan regresyon analizi ve hem performans hem de ustalık hedefleri model bulguları aşağıdaki tablo 3'de sunulmuştur. Ayrıca nedensel ilişkiler sorgulanmadan önce ilgili boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu; korelasyon analizi ile tespit edilmiştir.

Tablo 3. Temel Motivasyon Kaynaklarının "Performans-Ustalık" Başarı Hedefleri Üzerinde Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	BAĞIMLI DEĞİŞKEN BAŞARI HEDEFLERİ – PERFORMANS			Regresyon Modeli 1 Özeti
	B	P	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	
BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	BAĞIMLI DEĞİŞKEN BAŞARI HEDEFLERİ - USTALIK			Regresyon Modeli 2 Özeti
	B	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	

* $p < 0,05$

Temel motivasyon kaynakları boyutlarından olan güç, düşünme, bağlanma ve başarı ihtiyacı ile performans başarı hedefleri ile kurulan regresyon modeli 1'in 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.

Temel motivasyon kaynakları boyutlarından olan güç, düşünme, bağlanma ve başarı ihtiyacı ile ustalık başarı hedefleri ile kurulan regresyon modeli 2'nin 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.

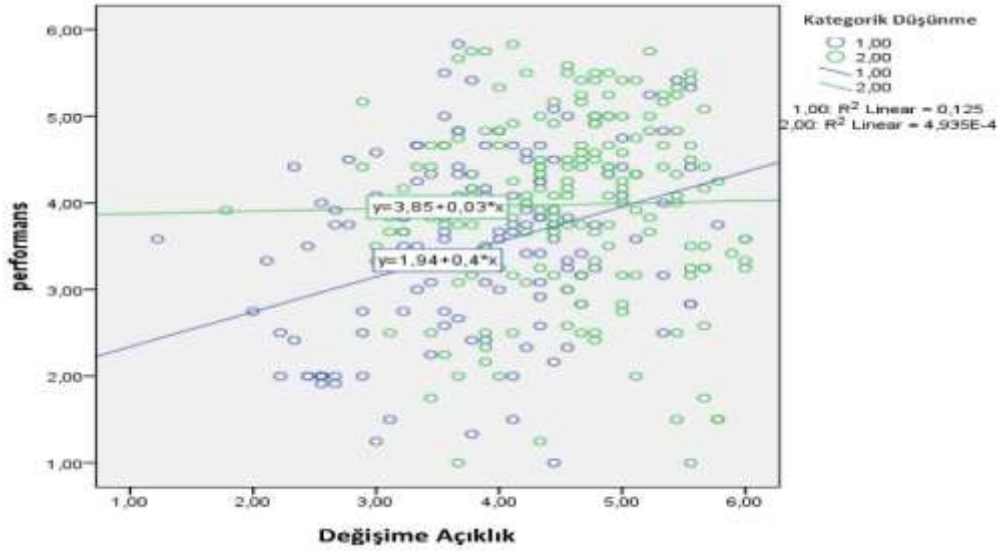
H3 hipotezini test etmek üzere yapılan hiyerarşik regresyon analizinde bireysel değerleri belirlemeye yönelik portre değerler ölçeğinin alt boyutları bağımsız değişken, başarı hedefleri alt boyutları bağımlı değişken ve temel motivasyon kaynakları alt boyutları düzenleyici (moderatör) değişken olarak modele dahil edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Temel Motivasyon Kaynaklarının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolüne İlişkin Analiz

Model	Performans Başarı Hedefi				Regresyon Model Özeti (Model 2)
	B	S.H.	β	P	
1	Sabit	3,78	,056		,000
	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 etkileşimsel etkisinin analize dâhil edilmesi ile birlikte düzeltilmiş R^2 değerinin ($Adj. R^2= ,067$) anlamlı düzeyde arttığı ($F=9,379$; $p=,000$) görülmüştür. Ayrıca etkileşimsel etkinin performans hedefi üzerindeki anlamlı etkisi düşünme ihtiyacı motivasyon kaynağının düzenleyici etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Şekil 1. Temel Motivasyon Kaynaklarının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişisindeki Düzenleyici Rolü



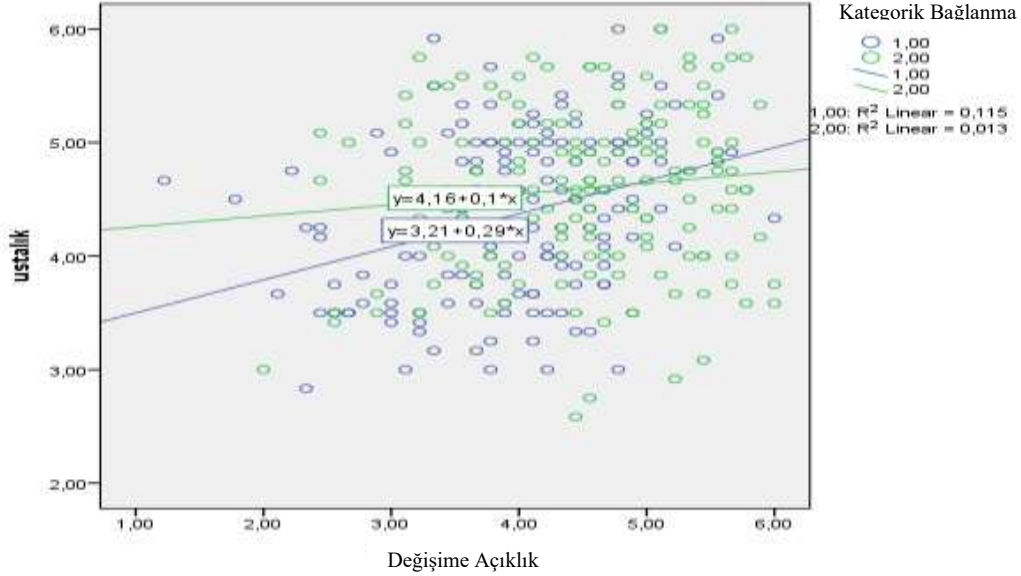
Düzenleyici etki modelinin ürettiği şekil 1 incelendiğinde; düşünme motivasyonu (bilişsel) düşük akademisyenlerde değişime açıklık değeri akademisyenlerin performans hedeflerini anlamlı biçimde artırmaktadır. Daha maceracı, özgürlüğüne düşkün ve dürtülerine kulak veren akademisyenlerde, bunların yanında düşünme ihtiyacı düşük olduğunda performans hedeflerine yönelme söz konusu olmaktadır. Ancak düşünme motivasyonu yüksek akademisyenler değişime açıklık değerlerine sahip oldukça performans başarı hedeflerine yönelimi anlamlılığını yitirmektedir.

Tablo 5. Bağlanma Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişisindeki Düzenleyici Rolüne İlişkin Analiz

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

Tablo 5'e bakıldığında değişime açıklık değeri ile ustalık başarı hedefi arasındaki ilişkinin temel motivasyon kaynakları alt boyutlarından olan bağlanma ihtiyacı tarafından biçimlendiği görülmektedir. Model 2'de değişime açıklık değeri ile bağlanma ihtiyacı değişkenlerinin etkileşimsel etkisinin analize dâhil edilmesi ile birlikte düzeltilmiş R²değerinin (Adj. R²= ,023) anlamlı düzeyde arttığı (p=,023) görülmüştür. Ayrıca etkileşimsel etkinin ustalık hedefi üzerindeki anlamlı etkisi bağlanma ihtiyacı motivasyon kaynağının düzenleyici etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Şekil 2. Bağlanma Motivasyon Kaynağının Bireysel Değerler ve Başarı Hedefleri İlişkisindeki Düzenleyici Rolü



Düzenleyici etki analizinin ürettiği şekil 2'ye göre düşük bağlanma ihtiyacı hisseden akademisyenlerde değişime açıklık değerleri daha fazla ustalık değerlerini yordamaktadır. Yani bağlanma, ilişki kurma ve diğerleri ile birlikte olma ihtiyacı veya kaygısı düşük olan insanlar, aynı zamanda özgür ve değişime açık olduklarında kendilerine daha fazla ustalık hedefleri belirleyebilmektedirler. Ancak bağlanma ihtiyacı yüksek olan akademisyenlerde değişime açıklık değerleri ustalık hedeflerini daha az açıklamaktadır. Akademisyenin hem düşük bağlanma ihtiyacına sahip olduğunda hem de değişime açık olduğunda ustalık hedefi gütmesi çok daha olası bir durumdur.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

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 gerektiği düşünülmektedir (Pintrich, vd., 1991: 13-31); (Matos, vd., 2017: 88-89). Dolayısıyla evrenin üniversitede görev yapan akademisyenleri kapsamı araştırmanın sınırlılıklarından biri olmaktadır. Araştırma kapsamının özellikle ilköğretimden 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.

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. Değerlerin boyutlarının sıralamasına bakıldığında akademisyenlerin iyilikseverlik ve evrensellik değerlerini içeren özdeşleşme boyutunun en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında akademisyenlerin motivasyon kaynakları anlamlı düzeyde birbirinden farklılaşmakta, kültürün etkisi ile bağlanma ihtiyacının en yüksek seviyede olduğu gözlemlenmektedir. Sonrasında akademisyenlerde olması beklenen düşünme ihtiyacı gelmekte, bu ihtiyaçları başarı ve güç ihtiyacı takip etmektedir. Akademisyenlerin bağlanma ihtiyaçlarının yüksek olması ilişkilerini korumak adına çoğu zaman farklı fikirleri dile getirememeye veya duygusal ayrılıklardan korku yüzünden bildiğini, inandığını, düşündüğünü ifade edememe durumu ile sonuçlanabilmektedir. Düşünme ihtiyacının kısmen yüksek olması olumlu karşılanmakta ve

önerilmektedir. Ustalık hedefini açıklayan bu motivasyon kaynağına sahip kişilerin akademisyenlik mesleğini tercih etmeleri önerilmektedir.

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. Araştırmanın önemli bulgularından biri de değişime açıklık değerinin ustalık başarı hedeflerine etkisinde bağlanma ihtiyacının düzenleyici rolü olmasıdır. Özellikle düşünme ihtiyacının diğer motivasyon kaynaklarına göre ustalık hedef yönelimi üzerinde güçlü bir etkisinin 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 kaçınıırken, 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 düşünülmele 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). 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.

KAYNAKÇA

- Ames, C., (1992). “Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation”, *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261- 271.
- 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.
- Antalyalı, Ö. L. ve 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.
- Baranik, L. E., Lau, A. R., Stanley, L. J., Barron, K. E. ve Lance, C. E., (2013). “Achievement Goals in Organizations: Is there Support for Mastery- Avoidance”, *Journal of Managerial Issues*, 25(1), 46- 61.
- Bardi A. ve Schwartz S. H., (2003). “Values and Behavior: Strength and Structure of Relations”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207- 1220.
- Burnham, D. H., (1997). “Power is Still the Great Motivator – With a Difference!”, *Burnham Rosen Gorup, LLC Leadership Development and Strategic Consulting*, 1- 12.
- 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.
- Cacioppo, J. T. ve Petty, R. E., (1982). “The Need for Cognition”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116- 131.
- Ching, S. C., (2017). *The Relationship between Need for Achievement and Mental Health in Chinese Children*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hong Kong: Alliant International University.

- Cohen, A. R., Stotland, E. ve 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. ve 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.
- Coutinho, S.A. ve Woolery, L.M., (2004). "The Need for Cognition and Life Satisfaction among College Students", *College Student Journal*, 38(2), 203-206.
- Darnon, C., D. Muller, Schrage, S. M., Pannuzzo, N. ve Butera, F., (2006). "Mastery and Performance Goals Predict Epistemic and Relational Conflict Regulation", *Journal of Educational Psychology*, 98, 766-776.
- Deci, E. L. (1975), *Intrinsic motivation*, New York: Plenum.
- Demirutku, K., (2007). *Parenting Styles, Internalization of Values, and the Self-Concept*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirutku, K. ve Sümer, N., (2010). Temel Değerlerin Ölçümü: Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 13, 17-25.
- Diener, C. I. ve 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.
- Dweck, C. S., (1986). "Motivational Processes Affecting Learning", *American Psychologist*, 41(10), 1040- 1048.
- 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.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). "A Social- Cognitive Approach to Motivation and Personality", *Psychological Review*, 95(2), 256- 273.
- Elliot, A. J. ve 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. ve 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., McGregor, H. A. ve Gable, S., (1999). "Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis", *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. J. ve Murayama, K., (2008). "On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application", *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613- 628.
- Elliot, A.J. ve McGregor, H. A., (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Grass, J., Strobel, A. ve Strobel, A., (2017). Cognitive Investments in Academic Success: The Role of Need for Cognition at University, *Frontiers in Psychology*, 8, 1- 9.
- Hofstede, G., (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills CA: Sage Publications.
- 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.
- Kanfer, R., Frese, M. ve Johnson, R. E., (2017). "Motivation Related to Work: A Century of Progress", *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 338- 355.
- Kazak Çetinkalp, F. Z. (2009), *Sporda Hür İrade Kuramı ve Başarı Hedefi Kuramının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- 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.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç., (2000). “Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı”, Türk Psikoloji Dergisi, 15 (45), 59-76.
- Latham, G. P. ve Locke, E. A., (2007). New “Developments in and Directions for Goal-setting Research”, European Psychologist, 12(4), 290-300.
- 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.
- Maehr, M. L. ve 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.
- Matos, L., Lens, W., Vansteenkiste, M. ve 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., (1961). The Achieving Society, New York: D. Van Nostrand Company, Inc.
- McClelland, D. C., (1985). How Motives, Skills, and Values Determine What People Do, American Psychologist, 40(7), 812-825.
- McClelland, D. C., (1987). Human Motivation, New York: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C. ve Alschuler, A. S., (1971). Final Report of Achievement Motivation Development Project, Washington, DC: U. S. Office of Education, Bureau of Research.
- McClelland, D. C. ve Burnham, D. H., (1979). Power is the Great Motivator, içinde Harvard Business Review on Human Relations, New York: Harper&Row, Publishers.
- Miner, J. B., (2005). Organizational Behavior 1, Essential Theories of Motivation and Leadership, New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Morsümbül, Ş., (2014). “Bireysel Değerlerin Üç Kuşak Arasındaki Değişimi Üzerine Bir İnceleme: Ankara Örneği”, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 21, 137-160.
- Mullins, L. J., (2010) Management and Organizational Behaviour, (Ninth Edition), Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Myers, D. G., (1992). The Pursuit of Happiness, New York: William Morrow.
- Myers, D. G. ve Diener, E., (1996). “The Pursuit of Happiness”, Scientific American, 54- 56.
- Nicholls, J. (1984). “Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance”, Psychological Review, 91(3), 328- 346
- Pintrich, P. R., (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research, Contemporary Educational Psychology, 25, 92- 104.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J., (1991). A Manual for the Use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), Michigan: University of Michigan Publications.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, R. ve Ryan. R., (2000). “Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness”, Personality and Social Psychology Bulletin, 26, 419-435.
- Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values, 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.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, (Third Edition), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- 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. ve Bilsky, W., (1987), “Toward a Psychological Structure of Human Values”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. ve 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., (2012). “An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values”, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1- 20.
- 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.
- Thrash, T. M. ve Elliot, A. J., (2002). Implicit and Self-attributed Achievement Motives: Concordance and Predictive Validity, *Journal of Personality*, 70(5), 729- 755.
- Thrash, T. M. ve 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.
- Van Yperen, N.W., Blaga, M. ve 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.
- Weiner, B., (1986). *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*, New York: Springer-Verlag.