

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN SERGİLEDİKLERİ
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİLERİN
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nilgün EKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN

Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

İSTANBUL, Mayıs 2019

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN
SERGİLEDİKLERİ DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYONLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nilgün EKER
(162035010)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

İSTANBUL, Mayıs 2019

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İNGİLİZCE ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN
SERGİLEDİKLERİ DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYONLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Nilgün EKER
(162035010)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih: 23 Mayıs 2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 23 Mayıs 2019

İmza:

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

(İstanbul Okan Üniversitesi)

Diğer Jüri Üyeleri: Dr. Öğrt. Üyesi Muharrem KÖKLÜ.....

(İstanbul Okan Üniversitesi)

: Doç. Dr. Erkan TABANCALI

(Yıldız Teknik Üniversitesi)

İSTANBUL, Mayıs 2019

ÖNSÖZ

Eğitim bir toplumun toplum olarak işleyebilmesi ve kendini yenileyerek güncel düzene uyum sağlayabilmesi için en önemli araçlardan ve amaçlardan biridir. Bir toplumun eğitim seviyesi, o toplumun gelişmişlik düzeyini belirler ve o toplumun günümüzde ve gelecekteki umutlarını temsil eder. Bu nedendir ki sürekli gelişmek, dönüşmek ve evrilmek kaçınılmaz sondur ve ancak bir toplumu eğitmekle mümkün kılınabilir.

Eğitim sisteminin bireyin topluma karışmadan önceki son basamağı olan üniversite eğitimi ise her bakımdan, gerek mesleki gerek karakter bakımından, kişilerin yaşamlarına muazzam katkılarda bulunur. Bireylerin karakterlerinin oluşmasında, törpülenmesinde, mesleki eğitimlerini edinmede yadsınamaz bir rol oynar. Bu da üniversitede ders veren öğretim üyelerinin/görevlilerinin bir toplumun toplum olabilmesinde ne kadar önemli bir payı olduğunu açıkça göstermektedir. Üniversitede öğrenim gören ve sonrasında toplum hayatına katılan öğrenciler o toplumun kalitesidir. Bir toplumun yetiştirdiği bireylerin kalitesinin artırılması için eğitim kalitesinin artması ve dolayısıyla öğrenci profilinde ortaya çıkması hedeflenen kalitedir.

Eğitim sırasında sergilenen davranışların, uyumun, motivasyonun ve diğer her bir faktörün öğrencilerin algıları üzerinde belirli etkileri vardır. Bu da öğretim görevlilerine ne kadar büyük sorumluluk düştüğünü açıkça göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda öğretim görevlilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarına ait öğrenci algılarının öğrencilerin derse karşı motivasyon seviyelerini ne kadar etkilediğini belirlemek amaçlanmaktadır. Bunun sonucunda ise amaç önce eğitime ve böylece topluma katkıda bulunmaktır.

Bu çalışmanın ortaya çıktığı bütün bu yoğun süreç boyunca yanımda olan, bana her zaman yol gösteren ve yapabileceğime yürekten inanmamı sağlayan, yardımlarını benden esirgemeyen, değerli tez danışmanım ve hocam Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ'ne sevgi ve saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Mayıs 2019

Nilgün EKER

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	Error! Bookmark not defined.
ÖZET	Error! Bookmark not defined.
ABSTRACT	Error! Bookmark not defined.
TABLolar	Error! Bookmark not defined.
ŞEKİLLER	Error! Bookmark not defined.
1.GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. SAYILTILAR.....	Error! Bookmark not defined.
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. TANIMLAR	6
2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. LİDERLİK.....	7
2.1.1. Klasik Liderlik Teorileri.....	8
2.1.2. Çağdaş Liderlik Teorileri	10
2.2. DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK.....	13
2.2.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları	15
2.2.2. Dönüşümcü Liderliğin Özellikleri	17
2.2.2.1. Dönüşümcü Liderlik: Yönetici mi Katılımcı mı? Error! Bookmark not defined.	
2.2.2.2. Dönüşümcü Liderlik: Gerçek mi Değil mi?	21
2.3. MOTİVASYON	23
2.3.1. Motivasyonun Kapsam Teorileri	23
2.3.2. Motivasyonun Süreç Teorileri	25
2.3.3. Motivasyonun Yükleme Teorisi	26
2.3.4. Motivasyon Türleri	28
2.3.4.1. İç Motivasyon	28
2.3.4.1.1. Öz-Yeterlik.....	29
2.3.4.1.2. Özerklik	30
2.3.4.2. Dış Motivasyon	31

2.3.5. Öğrenci Motivasyonu	33
2.4. DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ve MOTİVASYON ÇALIŞMALARI	35
2.4.1. Yurt İçi Çalışmalar	35
2.4.2. Yurt Dışı Çalışmalar	Error! Bookmark not defined.
3.YÖNTEM.....	41
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	41
3.2 ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	41
3.3 ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	44
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI	46
3.5 VERİLERİN ANALİZİ.....	Error!
Bookmark not defined.	
4. BULGULAR	Error! Bookmark not defined.
4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR	Error!
Bookmark not defined.	
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR	Error!
Bookmark not defined.	
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR	50
4.3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dönüşümcü Liderlik Algıları Bulguları	50
4.3.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dönüşümcü Liderlik Algıları Bulguları.....	52
4.3.3. Öğrencilerin Fakültelerine Göre Dönüşümcü Liderlik Algıları Bulguları	53
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR.....	55
4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Motivasyon Bulguları	55
4.4.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Motivasyon Bulguları	5Error! Bookmark not defined.
4.4.3. Öğrencilerin Fakültelerine Göre Motivasyon Bulguları.....	58
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR	60
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
5.1. SONUÇ	64
5.2. ÖNERİ.....	67
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	67
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	67
KAYNAKÇA	69
EKLER	76
EK-1 DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ	77

ÖZET

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretim görevlilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrencilerin ders motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinde çeşitli fakültelerden öğrencilere uygulanan anket yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma evreninde 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde İngilizce Akademik Yazı Yazma dersini alan 2700 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler farklı günlerde dersi veren farklı öğretim görevlilerinin öğrencileridir. Tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak 340 öğrenciden veri toplanmıştır.

Bu çalışmayı gerçekleştirmek için öğrencilerden, kendi kişisel bilgilerini, öğretim görevlilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarıyla ilgili algılarını ve derse karşı motivasyon düzeylerini ölçen üç bölümden oluşan bir anket doldurmaları istenmiştir. Bu araştırmanın veri toplama araçları olarak Bass ve Avelio tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Çakar (2002) tarafından çevrilen Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (TLQ) ve Glynn tarafından geliştirilmiş ve tarafımdan Türkçe'ye uyarlanmış Ders Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin öğretim görevlilerine karşı olan dönüşümcü liderlik davranışları algıları çalışmanın bağımsız değişkeni; öğrencilerin derse karşı sahip oldukları motivasyon ise çalışmanın bağımlı değişkenidir. Ölçme araçları kullanılarak elde edilen veriler uygun bir istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın verilerinin analizinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), bağımsız gruplar için T-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon analizinden faydalanılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda:

- Öğrencilerin algısına göre dönüşümcü liderlik davranışları sergilenme sıklığının çoğunlukla ifadesinde yer aldığı,
- Öğrencilerin algısına göre incelendiğinde İdealleştirilmiş Etki alt boyutunun en yüksek

vi

ortalamaya, Entelektüel Uyarım alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip alt boyutlar olduğu,

- Öğrencilerin derse karşı motivasyonunun ortalama düzeyde olduğu,
- Not Motivasyonu alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahipken, öğrencilerin İç Motivasyon düzeyinin en düşük ortalamaya sahip alt boyut olduğu,
- Öğrencilerin dönüşümcü liderlik davranışı algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve tüm boyutlarda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek ortalamaya sahip oldukları,
- Öğrencilerin yaşı ile dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı,
- Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik alt boyutlarına ait algıları ve okudukları fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
- Motivasyonun alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki dağılım incelendiğinde İç Motivasyon, Öz-Yeterlik, Not Motivasyonu ve Kariyer Motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
- Motivasyonun Özerklik alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kadınların Özerklik Motivasyonun erkeklere göre daha yüksek olduğu,
- İç Motivasyon, Öz-Yeterlik, Not Motivasyonu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılıkların olmadığı,
- Özerklik alt boyutu ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu,
- İç Motivasyon, Öz-Yeterlik, Özerklik, Not Motivasyonu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutlarında öğrencilerin fakültelerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı,
- Dönüşümcü Liderlik alt boyutları ve Motivasyon alt boyutları arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Stilleri, Dönüşümcü Liderlik, Öğrenci Motivasyonu, Devlet Üniversiteleri, Öğretim Görevlileri.

ABSTRACT

The purpose of this study has been to examine the possible relationship between transformational leadership behaviours of State university English instructors and the students' motivations. The study has been applied to chosen students taking English Academic Essay Writing course during the spring term of 2017-2018 in a state university.

The research population consists of 2700 students taking the course of Academic Essay Writing during the spring term of 2017-2018. The students are from the classes of different instructors. Data was collected from 340 volunteer students.

The students are supposed to complete a questionnaire consisting of three parts: the students' personal information such as their age, department and gender, a scale of transformational leadership perception of students and a motivational scale. Transformational Leadership Questionnaire developed by Bass and Avelio and translated by Çakar and Motivational Questionnaire developed by Glynn and translated by me were utilized as data gathering tools of this study.

The independent variable of the study is students' perception of the instructors' transformational leadership behaviours while the dependent variable of the study is the students' motivation for the Academic Essay Writing course. Data gathered as the result of the study was analyzed with an appropriate statistical program by using (X), independent samples T-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson's correlation analysis.

As a result of the analysis of gathered data in this study:

- According to Transformational Leadership perception of students, Transformational Leadership behaviours happened most of the time,

- While Idealized Effect had the highest mean, Intellectual Stimulation had the lowest mean,
- The students' motivation level was average,

viii

- While Grade Motivation had the highest mean, Internal Motivation had the lowest mean,
- Transformational Leadership perception of students had a significant relationship with gender and female students had higher mean than male students,
- There was no significant relationship between Transformational Leadership perception of students and age,
- There was no significant relationship between Transformational Leadership perception of students and faculty,
- When the relationship between motivation and gender was examined, there was no relationship between Internal Motivation, Self-Efficacy, Grade Motivation and Career Motivation and gender,
- Autonomy Motivation and gender had a significant relationship, and female students had a higher mean than male students,
- There was no relationship between Internal Motivation, Self-Efficacy, Grade Motivation and Career Motivation and age,
- Autonomy Motivation and age had a significant relationship,
- Internal Motivation, Self-Efficacy, Autonomy, Grade Motivation and Career Motivation and students' faculty had no significant relationship,
- A positive low level relationship between Transformational Leadership subdimensions and Motivation subdimensions was discovered.

Key Words: Leadership Styles, Transformational Leadership, Student Motivation, State Universities, State University Instructors.

TABLÖLAR

Tablo 1. İşlemci ve Dönüşümcü Liderlik Arasındaki Farklar.....	13
Tablo 2. Katılımcı ve Yönetici Liderliğin Tanımları ve Liderlik Modelinin Bütün Öğeleri...	19
Tablo 3. Dönüşümcü ve İşlemsel Liderliğin Ahlaki Öğeleri.....	21
Tablo 4. Örneklemenin Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı.....	41
Tablo 5. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinde Maddelerin Alt Boyutlara Dağılımı ve Cronbach Alpha Değerleri	43
Tablo 6. Ders Motivasyon Ölçeğinde Maddelerin Alt Boyutlara Dağılımı ve Cronbach Alpha Değerleri.....	46
Tablo 7. Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Göre Dönüşümcü Liderlik Algı Düzeyi İle İlgili Sayı, Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma (ss) Değerleri.....	47
Tablo 8. Öğrencilerin Motivasyon Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Göre Motivasyon Düzeyi İle İlgili Sayı, Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma (ss) Değerleri.....	49
Tablo 9. Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Algı Düzeyi Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 10. Öğrencilerin Dönüşümcü liderlik algısı Alt Boyutlarının Yaş Düzeyine Göre Analiz Sonuçları.....	51
Tablo 11. Dönüşümcü Liderlik Algısı Alt Boyutlarının Fakülteye Göre Analiz Sonuçları.....	53
Tablo 12. Öğrencilerin Motivasyon Düzeyinin Cinsiyete Göre Analizi Sonuçları	54
Tablo 13. Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Analizi Sonuçları	55
Tablo 14. Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerinin Fakülteye Göre Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 15. Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Algı Düzeyi Alt Boyutları ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	59

ŞEKİLLER

Şekil 1. Liderliğin Tam Uygulama Modeli (Bass ve Riggio, 2006).....	19
Şekil 2. İnsan Motivasyonunun Sınıflandırması (Ryan ve Deci, 2000)	29
Şekil 3. İnsan Motivasyonunun Sınıflandırması (Ryan ve Deci, 2000).....	32
Şekil 4. Dönüşümcü Liderlik ve Motivasyon İlişkisi (Ryan ve Deci, 2000).....	48





1.GİRİŞ

Giriş bölümünde yürütülen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmaya ait tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim zaman ve mekan tanımaksızın önemini koruyan bir kavram ve toplumların bulundukları konumu doğrudan ve güçlü bir şekilde etkileyen bir olgudur. Bir insanın almış olduğu eğitim onun toplumsal olarak konumunu da doğrudan etkiler. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri çeşitli davranışlar da örnek olması bakımından öğrencileri etkileyebilmektedir. Etkili öğretmen davranışları ve bu davranışların sınıf yönetimi üzerindeki etkileri çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Güçlü (2000) öğretmenin bir yandan öğrencilerini eğitirken bir yandan da onların davranışlarını etkilediğini ve öğretmenin sergilediği sabır ve anlayış gibi olumlu davranışların öğrencileri olumlu düşünmeye sevk ederken, öğretmen tarafından sergilenen olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışların öğrencileri olumsuz düşünmeye yönlendirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Woolfolk (1998) tarafından da belirtildiği gibi öğretmenler sergiledikleri olumlu davranışlar ile öğrencilerin bireysel özelliklerini de işin içine katarak olumlu davranışlarını desteklemeli ve öğrencilerin motivasyonlarını pekiştirmelidir. Bir başka etkili öğretmenlik davranışı ise şu şekilde ifade edilmiştir: anlattığı konulara hakim, öğrencilerin sordukları soruları herhangi bir belirsizliğe yer bırakmayacak şekilde cevaplayan, çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerin derse katılımlarını sağlayan ve anlattığı konularla gerçek hayat arasında bağ kurarak öğrencilerin ilgisini uyandırabilen öğretmen (Woolfolk, 1998). Bütün bu ifadelerden açıkça anlaşılacağı üzere öğretmen sınıfta öğrenciyi yönlendiren, onun derse karşı olan ilgisini uyandırabilen bireydir. Bu da öğretmenlere başka bir kimlik kazandırmaktadır: lider.

Öğretmenin sınıfta bir lider olarak değerlendirilmesi yeni bir oldu değildir. Harrison ve Killion (2007) öğretmenlerin sınıfta birer lider olduklarını ve sınıfta gerçekleştirdikleri 10 rolleri olduğunu belirtmişlerdir:

- Öğrencilere kitap, internet sitesi gibi çeşitli kaynakları sağlayan, onlara kaynak bulmalarında yardım eden, kaynak sağlayan lider,
- Konusunda uzman olan, gerektiğinde meslektaşlarına bu konuda yol gösteren ve onlarla deneyimini her koşulda paylaşan lider,

- Programı oluşturan öğeleri ve bu öğelerin birbirleriyle ilişkilerini çok iyi anlayan, diğer takım üyeleriyle programın ortak standartları konusunda tartışıp karara varabilen lider,
- Sınıftaki öğrencilerin öğrenme süreçleriyle yakından ilgilenen ve öğrencilere bu süreç boyunca destek olan lider,
- Sınıftaki aktiviteleri yöneten, her birini birer öğrenme fırsatına dönüştüren ve sürece katkıda bulunan lider,
- Öğrencilere ve meslektaşlarına bir mentor gibi davranarak, yol gösteren, onları motive eden lider,
- Okulla ilgili konularda fikrini paylaşan, yeni fikirleri üreten, bunları geliştiren, çeşitli komitelerde yer alan ve başkanlık eden lider,
- Çok çeşitli bilgiye sahip, bunları paylaşan, verilen eğitimin güçlenmesi için sürekli katkıda bulunan lider,
- Değişime öncülük eden, vizyon ve misyon sahibi, her zaman daha iyiyi hedefleyen ve sürekli yenilenmeyi önemseyen ve teşvik eden lider,
- Hayat boyu öğrenmeye inanan ve çevresindekilere de bunu aşılamaya çalışan kendisini de hayat boyu öğrenci olarak değerlendiren lider.

Görüldüğü üzere öğretmene öğrencilere bilgiyi aktarmasının yanında çok çeşitli liderlik vasıfları da atfedilmiştir. Öğretmen sınıfta ve okulda bir lider olarak değerlendirildiğinden, öğrenciler de onun takipçileri konumundadır ve bu durumda normaldir ki öğrenciler öğretmenlerini örnek almakta, onların sergiledikleri çeşitli davranışlardan etkilenmektedir.

Öğretmenlerin sergiledikleri çok çeşitli liderlik davranışlarının içinde en çok davranışı barındıran dönüşümcü liderlik davranışlarıdır. Leithwood ve Jantzi (1990) dönüşümcü liderliğin üç temel amacından bahsetmiştir:

- Okul çalışanlarının profesyonel, herkesin birbirine yardımcı olduğu, bir ortam yaratmalarına yardım etmek,
- Öğretmenlere kendilerini geliştirme konusunda yardımcı olmak, öğretmenlerin iç motivasyonları bulması sürecinde onların gelişimine öncülük etmek,
- Öğretmenlerin problem çözme becerileri üzerinde çalışarak, karşılaştıkları problemleri daha etkili bir şekilde çözmelerine yardım etmek.

Öğretmenlerin gelişimi için dönüşümcü liderlere atfedilen bu özellikler, öğretmenlerin de öğrenciler için sınıfta sergiledikleri davranışlarla örtüşmektedir. Öyle ki, bir öğretmen de sınıfta öğrencilerin herkesin birbirine yardımcı olduğu bir ortam yaratmalarına yardım eder,

öğrencilere kendilerini geliştirme konusunda her zaman öncülük eder ve onların karşılaştıkları problemleri daha etkili yöntemler kullanarak çözmelerini sağlamaya çalışır. Bu da göstermektedir ki öğretmenler de sınıftaki dönüşümcü liderlerdir ve bu da çalışmanın çıkış noktasıdır.

Bu noktada önemli olan bir başka mesele de öğrencilerin motivasyonudur. Öğrenciler bir derse başlamadan önce motive olmuş ya da olmamış bir durumdadırlar. Çeşitli etmenler öğrenci motivasyonunda rol oynar. Öğrenciler de diğer herkes gibi içsel ve dışsal motivasyon öğelerine sahiptir. Örneğin, bir derste başarılı olmak öğrencilerin kariyerleri ya da karakterleri için önemli olabilir ve bu da onların motive olmalarına yol açabilir. Bir öğrencinin derse karşı sahip olduğu motivasyon seviyesi ise bu öğrencinin başarı seviyesi ile doğrudan bağlantılıdır. Bu noktada ise bu araştırmanın bir başka değişkeni ortaya çıkmaktadır: öğrencilerin derse karşı sahip oldukları motivasyon seviyesi.

Bazı araştırmacılar motivasyonun bütün öğrenilmiş davranışların ortaya çıkmasında rol oynadığını ifade etmişlerdir. Yani birey eğer yeterince motive olmamışsa istenilen davranış ortaya çıkamaz. Kleinginna ve Kleinginna (1981) 'ya göre ise motivasyon, insanların davranışlarını harekete geçiren ve bu davranışlara yön veren içsel durum ya da şart; bir amaca yönelik ortaya çıkan davranışlara enerji sağlayan istek; istek ve ihtiyaçların davranışın yoğunluğu ve yönü üzerindeki etkisidir. Huitt (2001) öğrenme motivasyonunu içsel ve dışsal olarak ikiye ayırmış ve motivasyon elde etmek için duyulan ihtiyacın kaynaklarını şu şekilde belirtmiştir:

Davranışsal dış kaynaklar: İstenilen sonuçlara ulaşmak ya da hoş olmayan durumlarda kaçabilmek,

Sosyal kaynaklar: Pozitif modelleri taklit etmek ve bir grubun değer verilen bir üyesi olabilmek,

Biyolojik kaynaklar: Hisleri harekete geçirmek, açlığı/susuzluğu azaltmak, dengeyi sağlamak,

Bilişsel kaynaklar: İlginç bir şeye karşı ilgiyi sürdürmek, bir problemi çözebilmek, bir karara varabilmek, bir olguyu anlayabilmek,

Duygusal kaynaklar: İyi hissetmeyi artırmak, kötü hissetmeyi azaltmak, güvenliği artırmak, istek ve iyimserlik oranını artırmak,

Bireyin iş yapma isteği ile ilgili kaynaklar: Bireyin kendi geliştirmiş/seçmiş olduğu amacını gerçekleştirmek, öz-yeterlik duygusunu tatmin etmek, bireyin yaşamının kontrolünü kendi eline alması,

Ruhsal kaynaklar: Bireyin hayatın amacını anlaması, bilinmeyenle kendi özü arasındaki bağlantıyı kurabilmesidir.

Huitt (2001) tarafında da açıklandığı üzere bir bireyin motive olabilmesi için çeşitli kaynaklar mevcuttur ve birey farklı şekillerde motive olarak bir amacı gerçekleştirmek üzere harekete geçebilir. Öğrenciler de sınıf ortamında başarılı olmak ya da başarısızlıktan uzak durmak için motive olup harekete geçebilirler. Başarı sağlamak için motive olmak değerlendirildiğinde Amaç Teorisi'ne (Ames, 1992; Dweck, 1986; Urdan&Maehr, 1995) göre üç farklı amaç vardır:

Üst amaçlar: Belli bilgi ya da becerileri edinip bunları geliştirmek konusuna yoğunlaşan amaçlardır.

Performans amaçları: Standartları karşılamak, diğerlerinden daha iyi olmak, çok çaba harcamadan başarılı olmaya yoğunlaşan amaçlardır.

Sosyal amaçlar: İnsanlar arasındaki ilişkilere yoğunlaşan amaçlardır.

Bu teoriye göre öğrenciler okul çevresinde ya performans ya da sosyal amaçlar için çalışırlar. Başarılı olduklarında arkadaşları tarafından daha çok sevimlik, bir gruba dahil olabilmek, yüksek notlar alabilmek belli başlı motivasyon araçları olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın da özellikle üniversite seviyesinde dönüşümcü liderlik davranışları ve öğrencilerin motivasyonları konusunda yardımcı olacağı, öğrencilerin ne kadar motive olduklarından, nelere karşı motive oldukları gibi konularda yol göstereceği amaçlanmıştır.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; devlet üniversitesi öğrencilerinin algılarına göre öğretim görevlilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrencilerin motivasyonunun ne düzeyde olduğunu, liderlik algısı ve motivasyon düzeyinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve öğretim görevlilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrencilerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenci algılarına göre öğretim görevlilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin motivasyonları ne düzeydedir?
3. Üniversite öğrencilerinin dönüşümcü liderlik algıları cinsiyet, yaş ve okudukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş ve okudukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretim görevlilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında, genel olarak ve her bir alt boyut açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim görevlileri sadece dersi veren kişiler değil aynı zamanda ders süresince öğrencilerine karşı farklı liderlik davranışları sergileyen liderlerdir. Okul yöneticileri nasıl ki okulu yönetirken liderlik davranışları sergiliyorlarsa, öğretmenler de sınıf içerisinde birer liderdirler ve dolayısıyla onlar da çeşitli liderlik davranışları sergileyerek izleyenlerini yani öğrencilerini etkilerler ve böylelikle dersi daha verimli hale getirirler.. Bu çalışmanın sonunda elde edilen veriler sayesinde öncelikle öğretim görevlileri ne çeşit dönüşümcü liderlik davranışları sergilediklerini ve sonrasında sergiledikleri bu davranışların öğrencilerin motivasyonu üzerinde nasıl bir etki uyandırdığını görme imkanı bulacaklardır. Göstermiş oldukları davranışların etkilerini daha iyi bir şekilde görmek yönetim ve liderlik sürecine katkıda bulunacaktır, çünkü bu çalışma sayesinde öğrencilerin tam olarak nasıl bir liderlik ve motivasyon algısına sahip olduğu anlaşılabilir. Bu şekilde liderlik davranışları daha iyi hale getirilerek öğrencilerin derse ve öğrenmeye karşı motivasyonlarının artışı sağlanabilecektir.

Daha önceden dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılmış oldukça fazla çalışma olmasına rağmen yüksek öğretim bölümü eksik kalmıştır. Önceki çalışmalar genel olarak ilköğretim ve lise alanında yapılmış, çoğunlukla da okul müdürlerinin liderlik davranışları incelenmiştir. Bu çalışma sayesinde üniversitelerde de dönüşümcü liderlik ve motivasyon üzerine kapsamlı bir çalışma yapılmış olacak ve eğitim ve öğretime katkıda bulunulacaktır.

1.4.SAYILTILAR

Bu araştırmaya ait sayıltılar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri tamamen gönüllük esasıyla bu çalışmada yer almışlar ve ankette verilen bütün sorulara içtenlikle ve objektif bir şekilde cevap vermişlerdir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretim görevlilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını değerlendirebilecek kapasiteye sahiptirler.

3. Bu araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları ğretim görevlileri tarafından sergilenen dönüşümcü liderlik davranışlarını ve öğrencilerin motivasyon seviyelerini ölçebilecek yeterliğe sahiptirler.

1.5.SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2017-2018 ğretim yılında toplanan veri ile sınırlanmıştır.
2. Bu araştırma İstanbul’da bulunan bir devlet niversitesi ile sınırlanmıştır.
3. Araştırma anketi gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.
4. Dönüşümcü Liderlik ve Ders Motivasyon lekleri bir devlet niversitesinin farklı fakültelerinden öğrencilerine uygulanmıştır.

1.6.TANIMLAR

Liderlik: Bir grup insana ya da bir örgüte belirlenmiş ortak amaçları gerçekleştirme çerçevesinde öncülük edebilme yeteneğidir.

Dönüşümcü Liderlik: Bir liderin takım arkadaşlarıyla birlikte çalışarak gereksinim duyulan değişiklikleri tanımladığı, ilham alma yoluyla değişime öncülük edecek bir vizyon yarattığı ve grup arkadaşlarıyla dönüşümü gerçekleştirdiği liderlik türüdür.

Motivasyon: Belli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla insanlarda var olan enerjiyi ve isteği ortaya çıkaran i ve dış faktörlerdir.

Öğretim Görevlisi: Üniversitede görev yapan, ğretim yesi bulunmayan dersleri vermekle görevlendirilmiş uzman.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilmiş, yurtiçinde ve yurtdışında bu çalışmanın konusuyla ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. LİDERLİK

Liderlik olgusu son günlerde özellikle önem kazanan ve dikkat çeken bir konu olmasına rağmen herkes tarafından kabul gören tek bir liderlik tanımı yapmak mümkün değildir. Yukl'a (2010) göre liderlik; izleyicilerin duygu ve değerlerine hitap etme yoluyla bu kişileri ortak bir amaç doğrultusunda harekete geçirebilmektir. Bass (1990) ise liderliğin 'Bir gruptaki üyelerin beklentilerini ve algılarını, faaliyetin yapısını veya yeniden yapılandırılmasını içeren etkileşim' olduğunu ifade etmiştir. Kouzes ve Posner (2007) yaptıkları çalışmalar yoluyla liderliği oluşturan davranışlar üzerinde yoğunlaşmışlar ve liderlerin sergilemesi gerektiğini düşündükleri beş eylem türünü tanımlamışlardır:

1. 'Sürece meydan okuma' olarak ifade edilen eylem ile kast edilmek istenen bir liderin var olan olanakları araştırarak bunlarla denemeler yapmasını ve risk alabilmesini belirtmektir.
2. 'Paylaşılan bir vizyonu aşılama' ile liderin ortak ve herkes tarafından desteklenen bir vizyon oluşturma ve takipçilerini bu vizyonu gerçekleştirmeye yönelik harekete geçirebilmesi kast edilmektedir.
3. 'Başkalarını eyleme geçirme' eylemi ise ortak amaçlar ve vizyon doğrultusunda işbirliği ile çalışma ve yine bu amaç ışığında liderin takipçilerinin kişisel gelişimleri her zaman desteklesini ifade etmek için kullanılmıştır.
4. 'Gidilecek yolu modelleme' bir liderin her zaman takipçileri için rol modeli olması ve onları misyon ve vizyon doğrultusunda harekete geçirmesidir.
5. Son olarak 'cesaretlendirme' ise liderin takipçilerini teşvik etmesi ve onları başardıkları işlerden dolayı kutlamasıdır.

2.1.1.Klasik Liderlik Teorileri

Görüldüğü üzere liderlikle ilgili farklı tanımlar yapılmakta, buna karşın bir liderin sergilemesi gereken belli başlı davranışlar üzerinde ise daha çok paylaşılan ortak bir yargı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda başlangıçtan bu yana liderlik ile ilgili bir çok teori ortaya atılmıştır. Bu teorilerden ilki liderlerin doğuştan belli niteliklerle doğduklarını ve bu özellikleri insanları etkilemek için kullandıklarını ileri süren ‘Büyük Adam Teorisi’dir. Bu teoriye göre liderler takipçilerinden farklıdır ve doğuştan sahip oldukları özellikler sayesinde insanları etkileyerek liderlik kapasitelerini ortaya koyarlar (Cawthon, 1996). Liderlik kavramı başlangıçta sadece erkekler ile anılan bir kavram olduğundan bu teorinin adı ‘Büyük Adam’ anlamına gelen ‘Great Man’ olsa da sonrasında kadınlardan da iyi liderler ortaya çıkabileceği kabul edilmiş ve teorinin adı ‘Büyük İnsan’ anlamına gelen ‘Great Person’ olarak değiştirilmiştir. Bu teorinin sonrasında ortaya atılan bir başka teori olan ‘Özellikler Teorisi’ne göre ise liderlerin yaratılmasında kişisel özellikler büyük önem taşımaktadır. Yukl (2010) tarafından gerçekleştirilen etkili liderlerin özelliklerine dair olan çalışmanın sonucunda ise liderlerin sahip olması gereken başlıca özelliklerin şunlar olduğu ortaya konulmuştur: duruma uyum sağlayan, sosyal çevreye duyarlı, istekli ve başarı odaklı, iddialı, işbirlikçi, azimli, güvenilir, baskın, enerjik, ısrarcı, özgüven sahibi, stresle baş edebilen ve sorumluluk almaya istekli. Bu teorinin sonrasında yapılan çalışmalar ise bir liderin her durumda farklı özellikleri kullandığı ve yapılan araştırmaların liderlik için gerekli olan özellikleri ortaya koymakta başarısız olduklarını ortaya koymuştur (Yukl, 2010). Bu teoriden sonra ortaya atılan ‘Davranışsal Liderlik Teorileri’nin amacı ise liderlerin başarılı olmaları için gereken davranışları tanımlamaktır. Douglas McGregor’un (1996) geliştirmiş olduğu X ve Y Teorisi’ne göre iki farklı liderlik stili vardır ve bunlardan X Teorisi’ne göre; insan doğası tembeldir, çalışmayı sevmez, değişimden hoşlanmaz ve ona direnç gösterir ve özünde bencil bir yapıya sahiptir. Öte yandan Y Teorisi’ne göre ise insanlar örgütün amaçlarına yöneltebilecek ve bu amaçları gerçekleştirebilecek potansiyele sahiptirler, hepsinde gelişmek, yenilenmek için gereken kapasite mevcuttur ve örgütün bir parçası olmaya uygundurlar (McGregor, 1996). Başka bir durumsallık teorisi olan Ohio State Üniversitesi Çalışmaları’na göre ise bir liderin sergilediği davranışlar örgüt üyelerinin işte gösterdikleri başarıya ve işten aldıkları doyuma doğrudan etki etmektedir. Aynı dönemde yapılmış olan bir diğer çalışma ise Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır ve bu çalışmalar iki çeşit liderlik stili olduğunu (Kişi merkezli ve iş merkezli liderlik stilleri) ve üç tane önemli liderlik niteliği olduğunu (Görev odaklı liderlik davranışları, ilişki odaklı liderlik davranışları ve katılımcı liderlik davranışları) ortaya

koymuşlardır. Rennis Likert'in 'Sistem-4 Modeli'nde ise örgütlerde yer alan yönetim sistemlerinin dört aşamadan oluştuğu; 'Sistem 1'in yöneticinin astlarına güvenmediği ve onların sürece katılmalarına müsaade etmediği; 'Sistem 2'nin yöneticinin astlara daha fazla güvendiği ancak kararların büyük bölümünün yine üst tarafından alındığı; 'Sistem 3'ün ise yöneticinin astlara tam olarak olmasa da güvendiği ve karar alma sürecine belli oranda katılmalarına izin verdiği; son olarak da 'Sistem 4'ün astlara güvenin tam olduğu ve karar sürecine bu kararlar ilgili olan herkesin katılabildiği aşamalar olduğu ifade edilmektedir (Eren, 1989: 37-38). Durumsallık Teorileri'nde ise üzerinde durulan ve liderliğin esası olarak kabul edilen nokta liderin belli durumlarda o duruma uygun davranışları sergilediği takdirde başarılı olabileceğidir. 'Normatif Karar Teorisi'nde Vroom ve Yetton liderlerin karar verme süreçlerini ele alarak incelemişler ve liderlerin hangi durumlarda takipçilerini karar verme sürecine dahil etmeleri gerektiğini araştırmışlardır. Hersey ve Blanchard'ın 'Durumsallık Teorisi'nde ise otoriter, eğitici, destekleyici ve yetki devredici dört çeşit liderlik stili olduğu ortaya konmuştur (Esther, 2011: 13).

Klasik liderlik teorilerinden olan otokratik liderlik kavramı liderin tek başına yönettiği, kararları kendi başına aldığı ve gücü kendi elinde tutmak istediği bir liderlik stildir. Bu liderlik türünde güç aralığı fazladır ve katı bir hiyerarşik düzen mevcuttur. Diğer yandan demokratik liderlik ise otokratik liderlikten farklı olarak liderin takipçilerine belirlenen ortak amaç ve vizyon doğrultusunda rehberlik yaptığı bir liderlik stildir. Bu liderlik stilinde izleyenler daha fazla güç ve sorumluluk sahibi olabilirler. Karar verme sürecinde ve diğer yönetim süreçlerinde takipçilerin de katılımı söz konusudur. Ast üst ilişkisinde ise emir-komuta zinciri uygulanmaz, daha özgür bir çalışma ortamı ve ast-üst ilişkisi mevcuttur. Serbestlik tanıyan liderlik stili ise yukarıda açıklanan iki liderlik stilinden de oldukça farklıdır, çünkü bu liderlik stilini uygulayan bir lider astlarına hiç karışmaz, onları yönlendirmez, onlara rehberlik etmez ve hiçbir sorumluluk üstlenmez. Bulunduğu konumun verdiği gücü neredeyse hiç kullanmaz ve takipçilerine tam bir özgürlük tanır. Çalışanların performanslarıyla hiç ilgilenmez. Yaratıcı olmayı ve kendi başına hareket etmeyi gerektiren işler için bu liderlik türü uygulanabilir bir liderlik türüdür.

2.1.2.Çağdaş Liderlik Teorileri

Sürekli olarak değişime maruz kalan bu çağda liderlik teorileri de modern zamana uyum sağlayarak, yeni liderlik teorilerinin ortaya çıkmasına yol açmışlardır. Hizmetkar liderlik, öğretim liderliği, öğretmen liderliği, işlemci liderlik çağdaş liderlik teorilerinden birkaçıdır.

Çağdaş liderlik teorilerinden biri olan hizmetkar liderlik Greenleaf (1977)'e göre liderin esas sorumluluğu diğerlerine hizmet etmektir. Spears (1995) ise hizmetkar liderlerin diğerlerine hizmet, işe bütünsel bir yaklaşım, topluluk bilinci ve ortak karar verme gücüne vurgu yaptıklarını belirtmiştir. Spears (1995) Greenleaf'in çalışmalarını esas alarak on tane hizmetkar liderlik ögesi oluşturmuştur:

1. Dinleme: Tamamen kendini vererek, bütün kalbiyle diğerlerini dinlemek.
2. Empati: İnsanların özel yeteneklerini, kabiliyetlerini ve eşsiz varlıklarını tanımak ve kabul etmek.
3. İyileştirme: İnsanların çeşitli sorunları, geçmişten gelen yaraları olabilir, bu yüzden hizmetkar liderleri eşsiz kılan özelliklerden biri sadece bireyi iyileştirmek değil, onun başkasını iyileştirmesine de yardım etmektir.
4. Farkındalık: Esas olarak hizmetkar lideri çok gelişmiş bir etik ve değer algısı ile daha da güçlü kılan kişisel farkındalığı işaret etmektedir.
5. İkna: Hizmet eden liderler diğerlerini olayın farklı açılarından da bakmaya yönlendirerek nazik bir şekilde ikna etme yollarını ararlar.
6. Kavramsallaştırma: Büyük hayallerin rüyasını görebilmek anlamına gelir. Hizmetkar lider sadece bireysel açıdan ya da iş açısından ya da örgüt açısından değil ayrıca toplumun işleyişiyle de ilgili geleceği resmedebilme yetisine sahiptir.
7. Öngörü: Hizmetkar liderlerin geçmişten ders almalarını, şu anın gerçekliğinde kalmalarını ve gelecekte verecekleri kararların olası sonuçlarını anlamalarını sağlayan yetenekleridir.
8. Yöneticilik: Örgütlerin toplumun yapısını etkilemede oynadıkları büyük ve önemli rolün bakış açısıdır.
9. İnsanların büyümesine kendini adanma: Her bireyin iş haricinde sağlamış olduğu bireysel bir katkı söz konusudur. Hizmetçi liderler diğerlerinin büyümesine ve gelişmesine yardım edecek yollar ararlar.
10. Toplum bilinci yaratmak: Hizmetkar lider verilen görevi yerine getirirken elde ettiği fırsatları ortak bir toplum bilinci yaratmak için kullanır.

Öğretim liderliği yaklaşımı da çağdaş liderlik yaklaşımlarından biridir ve bu yaklaşıma göre bir liderin görevleri herkes için açık olan amaçlar belirlemeyi, ders planlarını takip etmeyi, ders programını idare etmeyi, kaynakları paylaşmayı ve öğrencilerin gelişmelerini ve öğrenmeleri destekleyici bir şekilde öğretmenleri değerlendirmeyi kapsamaktadır (Concordia University, 2013). Okul müdürlerinin etkili öğretim liderleri olarak tanımlanabilmeleri için dört tane önemli beceriye sahip olması gerekmektedir (Concordia University, 2013):

1.Kaynakların etkili kullanımı: Bir okul müdürünün başarılı olabilmesi için okulun sahip olduğu zayıf ve güçlü yönleri bilmesi yeterli değildir. Okulda çalışan personelin başarısı ve etkili bir şekilde çalışabilmesi için gerekli kaynakların sağlanması ve özellikle öğretmenlerin başarılı oldukları konularda motive edilmesi de etkili bir öğretim liderinin sahip olması gereken özellikler arasındadır.

2.İletişim becerileri: Bir öğretim liderinde bulunması gereken bir diğer beceri de mükemmel iletişim kurabilmektir. Etkili iletişim becerileri sayesinde okul müdürü, okulda bulunan öğretmenler ve öğrencilerle okulu önce öğrenmeye ardından başarıya ulaştıracak olan konular üzerinde açık ve motive eden, ilham veren bir iletişimde bulunabilir.

3.Öğretim kaynağı olarak hizmet etmek: Okulda çalışan öğretmenler etkili öğretme teknikleri ve öğretmenlikle ilgili diğer konularda öğretim liderine güvenirlir ve onu etkili bir kaynak olarak görürler. Etkili bir öğretim lideri de öğrencileri test etme, program hazırlama ve öğretmeyle ilgili konularda yeterli bilgiye sahip olmalıdır.

4.Ulaşılabilir olmak: Son olarak etkili öğretim liderleri okulda herkes tarafından ulaşılabilen, varlığını hissettiren liderler olmalıdır. Gerek örnek gösterilebilecek davranışları gerekse öğretme teknikleri konusunda öğretmenlere yol gösterecek kapasiteye sahip olmalıdır.

Bir başka çağdaş liderlik yaklaşımı olan öğretmen liderliği ise öğretmenlerin sınıfta ders anlatmanın yanında okul müdürlerinin de onları desteklediği bir şekilde kendi çevrelerinde çok farklı roller üstlenirler (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği ortaya atılmadan önce de öğretmenler okullarında ve çevrede bireysel ya da başkalarıyla ortak çalıştıkları, meslektaşlarına, okul müdürlerine ya da diğer bireylere yardımcı oldukları, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacak öğrenme ve öğretme faaliyetlerine katkıda bulundukları çok farklı roller üstlenmekteydiler. Patterson ve Patterson (2004)'a göre öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmelerini destekleyen okul müdürleri okul amaçlarının sadece kendini adanmış öğretmen kadrosunun yardımıyla başarılabilirliğinin farkına varmışlardır.

Öğretmen liderliği ile ilgili bir çok çalışma yapılmış ve model standartların yer aldığı bir örnek elde edilmiştir (Teacher Leader Model Standards, 2011):

1. Alan: Eğitimcilerin gelişimini ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için işbirlikçi bir okul kültürü oluşturmak.
2. Alan: Uygulamayı ve öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek için araştırmalara ulaşmak ve bu araştırmaları gerektiğinde kullanmak.
3. Alan: Sürekli bir iyileşme sağlayabilmek için okulda yer alan öğretmenlerin profesyonel öğrenme faaliyetlerini teşvik etmek.
4. Alan: Öğrencileri verilen eğitimdeki ve öğrencilerin öğrenmelerindeki gelişimleri desteklemek.
5. Alan: Okul ve çevresinin iyileştirilmesi için ölçme araçlarının ve verilerin kullanımının teşvik edilmesi.
6. Alan: Okulun aileler ve toplumla olan işbirliğinin daha sağlam olması için gerekli teşviğin sağlanması.
7. Alan :Öğrencilerin öğrenmesini ve meslek edinmelerini desteklemek.

İşlemci liderlik de başka bir çağdaş liderlik yaklaşımıdır ve yönetim liderliği olarak da bilinir, çünkü işlemci liderlik yaklaşımının odak noktası yönetimin, örgütün ve grubun sorumluluğudur. Lider izleyenlerinin hem ceza hem de ödül sistemi ile gözlenmesini destekler. İşlemci liderler izleyenlerin iyi davranışlarının ödüllendirildiği, kötü davranışlarının ise cezalandırıldığı bir liderlik sistemi uygular. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi göz önüne alınacak olursa işlemci liderliğin hiyerarşinin alt seviyelerinde çalıştığı görülebilir. Bu liderlik türü dönüşümcü liderlik için temel oluşturmuştur, çünkü işlemci liderlik temel ihtiyaçlarla ilgilenirken dönüşümcü liderlik seviyeyi yukarı taşımış ve daha yüksek seviyedeki ihtiyaçların karşılanmasıyla ilgilenmiştir. İşlemci ve dönüşümcü liderlik arasındaki belli başlı farklar ise şu şekilde sıralanabilir (Hay, 2012):

Tablo 1. İşlemci ve Dönüşümcü Liderlik Arasındaki Farklar

İşlemci Liderlik	Dönüşümcü Liderlik
Liderlik esnektir.	Liderlik proaktiftir.
Lider örgüt kültürü içinde çalışır.	Lider yeni fikirler uygulayarak örgüt kültürünü değiştirmeye çalışır.
İzleyenler lider tarafından belirlenen ödüller ve cezalara göre amaçlara ulaşmaya çalışırlar.	İzleyenler amaçları yüksek idealler ve ahlaki değerler doğrultusunda başarmaya çalışırlar.
İzleyenleri kendi çıkarlarına hitap ederek motive ederler.	İzleyenleri grubun çıkarlarını ön plana koyarak motive etmeye çalışırlar.
İstisnai Yönetim: Düzeni devam ettirmek, performansı iyileştirecek doğru eylemlere vurgu yapmak.	Bireysel Destek: Destek verildiğini gösterecek, her bir davranışın her bir bireye yöneltilmesi. Entelektüel Uyarım: Problemleri çözmek için yaratıcı ve yenilikçi fikirleri desteklemek.

2.2.DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK

Geleneksel liderlik stillerinden sonra değişim ve yenilik ihtiyaçları ve sonrasında ortaya çağdaş liderlik kuramları çıkmıştır. Çağdaş liderlik kuramlarından biri olan dönüşümcü liderlik kuramının kökleri 1970'lere kadar uzansa da bu liderlik türünün ön plana çıkması ve daha yakından incelenerek uygulamaya konması özellikle son 20 yılda hız kazanmıştır, çünkü özellikle son yıllarda değişim hızlanmış ve kaçınılmaz hale gelmiştir ki bu durum da değişime uyum sağlamaktan başka bir yolun söz konusu olmadığını göstermektedir. Adından da anlaşılacağı üzere dönüşümcü liderlik dönüşüm ve değişim ile ilgilidir. Dönüşümcü liderlik ilk olarak Burns (1978) tarafından liderlerin izleyenlerinde meydana getirdikleri radikal değişiklik sürecini tanımlamak için kullanılmıştır. Sonrasında ise Burns'ün ortaya attığı kavram başka teorik modellerle birleştirilip farklı organizasyonlara uygulanmaya başlamıştır (Bass, 1981, 1985, 1988, 1990). Dönüşümcü liderlik, liderlerin değişimi en iyi şekilde yönetmelerini ve

liderlerin bunu yaparken sahip olmaları gereken özellikleri ifade etmektedir (Bass ve Avolio, 1998). Kezar vd. ise dönüşümcü liderliği liderin izleyenleriyle birlikte hareket ettiği, onların ihtiyaçlarına karşılık verdiği, belirli bir amacı gerçekleştirmek için izleyenlerini motive ettiği ve onlara ilham verdiği bir liderlik teorisi olarak tanımlamaktadırlar (2006: 34). Öncelikle dönüşümcü bir lider izleyenlerinin sahip oldukları potansiyel güdülerini arar, daha yüksek ihtiyaçları giderecek yollar bulur ve izleyenlerin tam potansiyellerini ortaya çıkarmaya yardımcı olur (Bass, 1978). Dönüşümcü liderlik teorisine göre dönüşümcü liderler öncelikle izleyenlerden yüksek performans sağlanmasını amaçlamaktadırlar. Ayrıca Bass (1985), dönüşümcü liderlerin izleyenlerini beklentilerin de ötesinde bir performans sergilemek için motive etmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada ‘beklentilerin ötesinde’ kavramı ile ne kastedildiği açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Podsakoff, MacKenzie, and Bommer (1996) dönüşümcü liderlerin izleyenlerini kendilerinden beklenen ve yapmaları gerekenlerin de ötesinde, minimum beklentinin çok daha üstünde bir performans sergileme konusunda güdüleyeceğini belirtmişlerdir. Bu şekilde sergilenen bir liderlik sonrasında izleyenler arasında yaratıcılık ve dönüşüm gibi konulara duyulan ilgi de daha fazla olacak ve dönüşüm başlayacaktır. Değnilmesi gereken başka bir nokta ise dönüşümcü liderliğin sadece bireysel olarak performansla değil, grup ve örgüt boyutunda da sergilenen performansla yakından ilgilendiğidir (Bass, 1985; Conger ve Kanungo, 1998; Shamir, House, ve Arthur, 1993). İş performansından kastedilen resmi bir iş tanımıyla ortaya konulan iş davranışlarıdır (Borman & Motowidlo, 1993; Harrison, Newman, & Roth, 2006).

Dönüşümcü liderler farklı yöntemler kullanarak izleyenlerini kendilerine verilen görevleri yerine getirme konusunda motive edebilirler. İlk olarak, izleyenlere verilen iş ya da görev ile örgütün geleceğinin vizyonu arasında bir bağ kurarak örgüt çalışanlarının içsel motivasyonlarını artırır (Bono ve Judge, 2003; Zhu, Avolio ve Walumbwa, 2009). Ayrıca dönüşümcü liderler izleyenlerine onlara verilen görevleri yerine getirebilecek kapasite oldukları inancını aşırlar (Shamir vd., 1993) ve bu şekilde artan kendine güven seviyesi performansı pozitif bir şekilde etkiler (Bandura, 1986). Son olarak da dönüşümcü liderler izleyenlerine verilen görevi başarmak için gerekli olan desteği sağlayarak adeta birer koç ya da mentor gibi hareket ederler (Howell ve Hall-Merenda, 1999). Bass (1985)’ın da belirttiği gibi dönüşümcü liderler izleyenlerini sosyal benlik algılarını da artırarak izleyenlerini işlerini tam olarak yerine getirmeye, iş arkadaşlarına da yardımcı olmaya ve kendilerini işe ve örgüte adanmalarına yönelik motive edebilirler. Dönüşümcü liderlerin izleyenleri örgüt amaçlarını içselleştirdikçe, işle ilgili olan amaçların kendi amaçlarıyla örtüşüğünü hissetmeye başlarlar. Ayrıca dönüşümcü liderler

izleyenlerini örgütün iyiliği ve bütünlüğü için fedakarlıklar yapmaya yönlendirerek örgüt bütünlüğü ve birliğinin sağlanması ve korunması için motivasyon sağlayabilirler (Podsakoff, vd., 1990; van Knippenberg, 2005).

Bütün bu özelliklere ek olarak dönüşümcü liderler izleyenlerini risk almaları, var olan düzeni sorgulamaları, yenilikçi fikirler sunmaları ve çok farklı düşünce şekillerini denemeleri konusunda da entelektüel olarak motive ederler (Bass, 1985). Dönüşümcü liderler izleyenlerini problem çözen bireyler olmaları için yüreklendirirler. Öyle ki izleyenlerini hatalarından ders almaları, deneyerek öğrenmeleri ve hata yapsalar da denemekten ve risk almaktan kaçmamaları konusunda ilham verirler (Jung, 2001; Jung, Chow ve Wu, 2003; Shin ve Zhou, 2003).

2.2.1.Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Geijsel vd.'ne (2003) göre dönüşümcü liderliğin dört temel boyutu vardır:

- 1. İdealleştirilmiş Etki:** Bu boyut izleyenlerin ihtiyaçlarını ilk sıraya koymayı, izleyenler için rol model olmayı, doğru işler yapmayı ve doğru eylemlerde bulunmayı, yüksek ahlaki değerler ve davranışlar sergilemeyi ve kişisel kazanımları için gücü gereksiz kullanmaktan kaçınmayı içerir. Dönüşümcü liderler izleyenlerine rol model olacak şekilde davranırlar. İzleyenler kendilerini liderleri ile özdeşleştirirler ve liderlerine benzemeye çalışırlar. Liderler ise izleyenleri tarafından üstün yetenek ve kararlılık gibi özelliklere sahip olarak görülürler. Bu noktada idealleştirilmiş etkinin iki boyutu olduğu görülür: dönüşümcü liderin sergilediği davranışlar ve izleyenleri tarafından lidere atfedilen özellikler. Bu durum da idealleştirilmiş etkinin etkileşimsel özelliğini temsil etmektedir, yani idealleştirilmiş etkinin hem liderin davranışlarında hem de izleyenler tarafından lidere yapılan davranış ve özellik atıflarında vücut bulduğu görülmektedir. İdealleştirilmiş etkiye büyük ölçüde sahip olan liderler risk almaya isteklidirler ve isteklerini gerçekleştirme konusunda tutarlıdırlar. Rast gele davranışlar sergilemezler. Yüksek etik ve davranış standartları sergilerler ve izleyenlerini zorlukların aşılabacağı konusunda temin ederler (Bass ve Riggio, 2006, s. 6).
- 2. Telkinle Güdüleme:** Bu boyut ise liderlerin hangi yolları kullanarak etrafındakileri motive ettiğini ve onlara ilham verdiğini, geleceği izleyenlerin gözünde canlandırmalarını sağladığını , izleyenlerin amaçlarına da değer vermelerini ve istekli

ve iyimser olmayı desteklemelerini tanımlar. Dönüşümcü liderler izleyenlerinin yapmakta oldukları işe anlam kazandırarak onları motive ederler ve onlara ilham verirler. Takım ruhunu örgütte canlı hale getirirler. İyimserlik ve isteklilik izleyenlere kazandırılmaya çalışılır ve buna önem verilir. Liderler izleyenlerinin arzu edilir geleceği gözlerinde canlandırmalarını sağlarlar ve bunu örgüt vizyonuna ulaşma yolunda bir çaba olarak değerlendirirler. Açık bir şekilde ifade edilmiş beklentiler yaratırlar ve ortak vizyon ve misyonların herkes tarafından paylaşılmasına çalışırlar (Bass ve Riggio, 2006, s. 6).

Telkinle güdüleme ve idealleştirilmiş etki birleştiğinde karizmatik-telkin eden liderlik türünün bir faktörünü oluşturur. Karizmatik-telkin eden liderlik faktörü karizmatik liderlik teorisinde tanımlanmış davranışlarla benzerlik göstermektedir (Bass ve Avolio, 1993; House, 1977).

3. Entelektüel Uyarım: Bu süreç izleyenlerin daha yenilikçi ve yaratıcı hale gelmelerini sağlamak için kapasitelerini en yüksek seviyeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Dönüşümcü liderler izleyenlerinin problemlere farklı açılardan bakarak, eski durumlara yeni yollarla yaklaşarak ve varsayımları sorgulayarak yenilikçi ve yaratıcı olma çabalarını desteklerler. Bireylerin yanlışları hiçbir şekilde toplum içinde eleştirilmez. Yeni fikirler ve yaratıcı problem çözümleri, problemleri ortaya koyup çözüm arama sürecinde olan izleyenlerden elde edilir. İzleyenler yeni yaklaşımlar denemeye teşvik edilirler ve fikirleri liderin fikirlerinden farklı oldukları için eleştirilmezler. Dönüşümcü liderler izleyenlerin problemlere çok farklı açılardan bakmalarını sağlarlar (Bass ve Riggio, 2006: 6).

4. Bireysel Destek: Bu boyut örgüt üyelerinin ihtiyaçlarına ve bireysel ilgilerine daha çok dikkat gösterilmesini ifade eder. Dönüşümcü liderler, koç ya da mentor olarak hareket ederek başarı ve gelişim için her izleyenin bireysel ihtiyaçlarına özel ilgi gösterirler. İzleyenler potansiyellerin üstüne çıkmaya sevk edilirler. Bireysel destek yeni öğrenme fırsatları destekleyici bir ortamda meydana geldiğinde hayata geçer. İhtiyaçlar ve istekler söz konusu olduğunda bireysel farklılıklar göz önüne alınır. Liderin sergilediği davranışlar bireysel farklılıkların kabul edildiğini gösterecek şekilde ortaya koyulur. İletişimde çift-yönlü olma ilkesi desteklenir, yani lider ve izleyenler arasında sürekli ve karşılıklı bir iletişim söz konusudur. Liderin izleyenler ile gerçekleştirdiği konuşmalar kişisel konuşmalardır; lider izleyenlerle önceki konuşmalarını hatırlar, bireysel

isteklerin ve endişelerin farkındadır ve kişiyi sadece bir çalışan olarak değil her şeyiyle bir bütün olarak kabul eder. Bireysel destek özelliğini taşıyan lider izleyenlerini etkili bir şekilde dinler ve onlara gelişimlerine katkıda bulunacak görevler verir. İzleyenler bu görevleri yerine getirirken, lider de ekstra bir yönlendirmeye ihtiyaç olup olmadığını anlamak ve gelişimi değerlendirmek için gözlem yapar, ama bu süreçte izleyenler lider tarafından gözlemlendikleri hissetmemelidirler. Kısacası, lider izleyenlerine öğretmek ve onlara koçluk yaparak zaman geçirir (Bass ve Riggio, 2006, s. 6).

2.2.2.Dönüşümcü Liderliğin Özellikleri

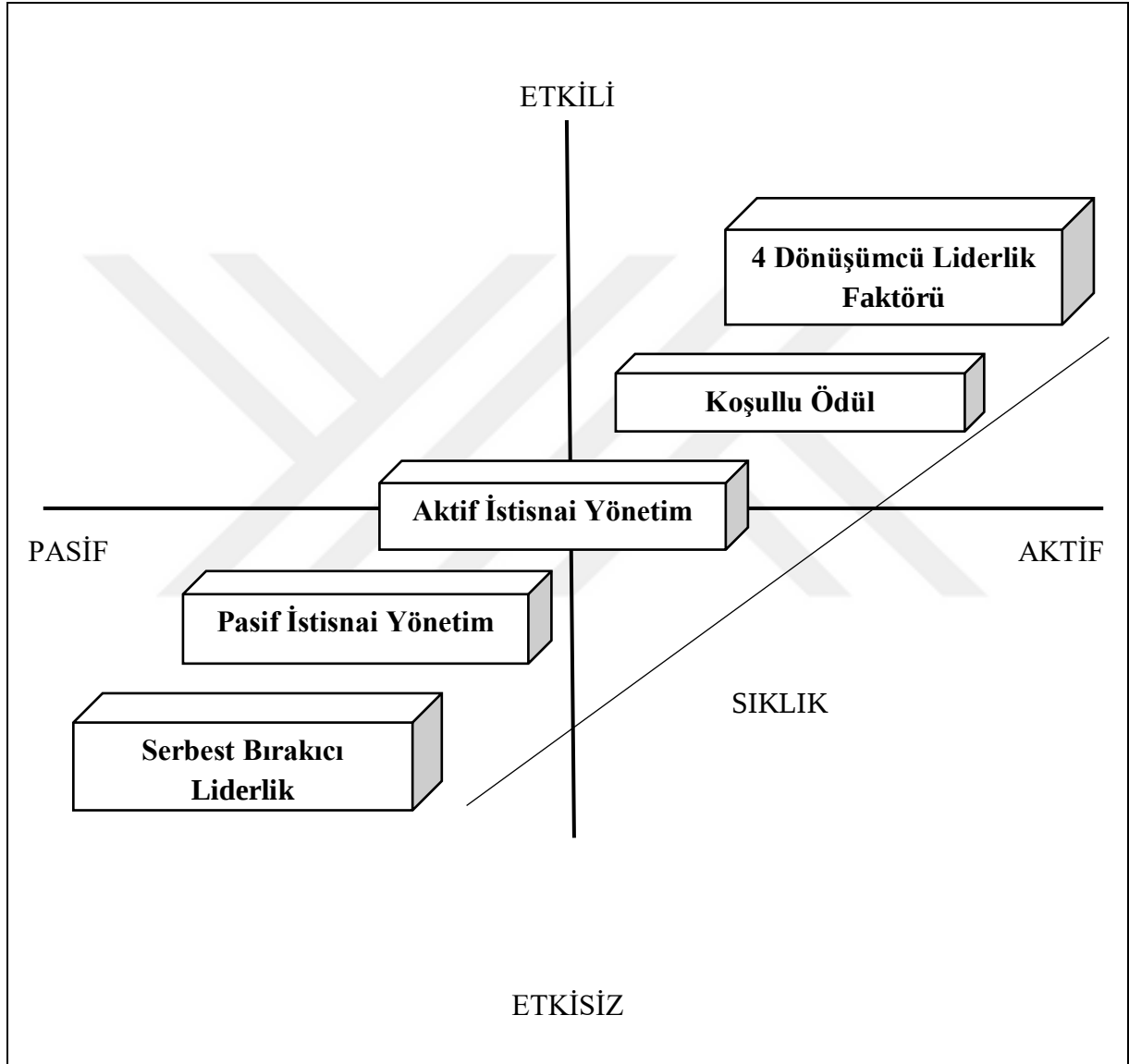
Bass (1985)'in kavramsallaştırdığı işlemsel ve dönüşümcü liderlik türleri yedi tane liderlik faktörü içermektedir: karizma, entelektüel uyarım, bireysel destek, telkinle güdüleme, idealleştirilmiş etki, koşullu ödül ve serbest bırakan liderlik.

Koşullu ödülün, lider izleyenlerini daha yüksek performans ve gelişim için motive ederken oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Koşullu ödül liderliği de liderin yapılması gerekenlerin tam olarak yerine getirilmesi karşılığında izleyenlerinden yapılması gerekenlerle ilgili fikir almasını ve buna göre görev dağılımı yapmasını içerir. Örneğin, yapılması gereken bir iş varsa eğer, lider o işin karşılığında işi yapanın ne almayı bekleyebileceğini açıkça ifade eder. Sonrasında da herhangi bir sürpriz yaşanmaz ve bu da olası sorunları ortadan kaldırır (Bass ve Riggio, 2006). Antonakis vd. (2003)'ne göre ise koşullu ödül verilecek bir bonus gibi materyal bir şey olduğunda işlemseldir. Oysaki övgü gibi psikolojik bir ödül söz konusu ise dönüşümcüdür.

İstisnai Yönetim ise koşullu ödülünden ya da dönüşümcü liderliğin diğer faktörlerinden daha az etkiye sahiptir. Aktif ve pasif olmak üzere iki türü vardır. Aktif istisnai yönetimde lider standartlardan sapmaları, yanlışları ve izleyenlerin yapmış oldukları görevlerdeki hataları aktif bir şekilde gözlemler ve gerektiğinde müdahale eder. Pasif istisnai yönetimde ise lider bu sapmalar ve hatalar için pasif bir şekilde bekler ve sonra müdahalede bulunur. Aktif istisnai yönetim özellikle güvenlikle ilgili konular birincil sırada olduğunda etkili olabilir. Buna rağmen lidere doğrudan rapor veren bir çok astın olduğu durumlarda ise pasif bir liderlik uygulamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Kısacası aktif liderlik için 'lider standartları karşılamak için yapılan hatalara dikkat çeker', pasif liderlik içinse 'Lider şikayet gelene kadar harekete geçmez' ifadeleri özet olarak kullanılabilir.

Serbest bırakıcı liderlik (Laissez-faire) liderlikten kaçınma ya da liderliğin yokluğu anlamına gelmektedir. Bu liderlik türünde gerekli kararlar alınmaz. Harekete geçme sürekli

ertelenir. Liderliğin gerektirdiği sorumluluklar görmezlikten gelinir. Otorite kullanılmaz ve ‘Lider önemli konular ortaya çıktığında karışmaktan ve karar almaktan kaçınır’ cümlesi bu liderlik türünü özetlemek için kullanılabilir. Şekil 1’de de gösterildiği gibi her lider belli davranışlardan belli miktarlarda sergiler. Serbest bırakıcı liderlik de şekilde de görüldüğü üzere başarısızdır ve liderlik özelliklerinin çoğundan yoksundur.



Şekil 1. Liderliğin Tam Uygulama Modeli (Bass ve Riggio, 2006)

2.2.2.1.Dönüşümcü Liderlik: Yönetici mi Katılımcı mı?

Bazı eleştirmenler dönüşümcü liderliğin demokrasi karşıtı olduğunu ileri sürmektedir. aslında özellikle karizma söz konusu olduğunda Weber (1947) ve diğer bilim adamları, karizmatik bir liderin izleyenlerini kriz durumlarından nasıl radikal kararlar alarak kurtardığının, izleyenlerine ilham veren liderlerin uyguladıkları metodların ne kadar yol gösterici olduğunun üzerinde durmuşlardır. Entelektüel olarak izleyenlerini uyaran bir lider onlara sürekli kendilerini geliştirmeleri için yeni yollar sunar ve bireysel olarak gelişimlerine katkı sağlayarak tam olarak ihtiyaçlarının karşılanmasını ve onlara eşit olarak davranılmasının yollarını bulmaya çalışır. Bütün bunlar gerçekleşirken dönüşümcü bir lider gelecekle ilgili paylaşılan bir vizyon yaratır ve bunları demokratik bir şekilde astlarıyla paylaşır. Ortaya çıkan değişimlere ayak uydurmak içinse izleyenlerin katılımını sağlayarak değişim ihtiyacını giderir.

Tablo 2. Katılımcı ve Yönetici Liderliğin Tanımları ve Liderlik Modelinin Bütün Öğeleri

	Katılımcı	Yönetici
Serbest-Bırakıcı	“Senin düşündüğün her şey doğrudur ve benim için sorun yok.”	“Eğer izleyenlerimin sorulan soruların cevaplarına ihtiyaçları varsa, cevapları kendilerinin bulmasına izin ver.”
İstisnai Yönetim	“Hataları ortaya çıkaracak kuralları haydi birlikte belirleyelim.”	“Kurallar bunlar ve bu da senin kuralları nasıl çiğnediğin.”
Koşullu Ödül	“Hadi ne yapılması gerektiğine ve eğer amaçları gerçekleştirerseniz, nasıl ödüllendirileceğinize karar verelim.”	“Koyduğum amaçlara ulaşırsanız, şu ödülle başarınızı tanırım....”

	Katılımcı	Yönetici
Bireysel Destek	“Grup olarak yeteneklerimizi geliştirmek için birbirimize gerekli desteği nasıl sağlarız?”	“İş konusunda kendini geliştirmek için gösterdiğin çabada sana ihtiyacın olan desteği sağlayacağım.”
Entelektüel Uyarım	“Bütün varsayımlar listelenene kadar birbirimizin fikirlerine eleştirel davranmadan bakmayı deneyebilir miyiz?”	“Bu varsayımını problemi yeniden gözden geçirerek sorgulamalısın.”
Telkinle Güdüleme	“Varsayımlarımızı ve grubumuzun iyiliği için amaçlarımızı birleştirmek için hadi birlikte çalışalım.”	“Her gün kendine daha iyiye gittiğini söylemelisin. İlerlemene bakmalı ve zamanla geleceğini bunun üstüne inşa etmelisin.”
İdealleştirilmiş Etki	“Birbirimize olan inancımızdan dolayı kazanan bir takım olabiliriz. Misyonumuzu gerçekleştirmek için desteğinize ihtiyacım var.”	“Yapılacakları başarmak için bana ve benim gösterdiğim yola güvenmelisiniz.”

Kaynak: Avolio ve Bass, 1991.

2.2.2.2.Dönüşümcü Liderlik: Gerçek mi Değil mi?

Bass (1985)’e göre dönüşümcü liderliğin bütün dinamikleri diğer bireylere yararlı da olsa zararlı da olsa aynı olmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi karizmatik liderlik teorileri için ahlaki açıdan ‘iyi’ ya da ‘kötü’ liderler bir ikilem yaratmaktadır.

Karizmatik liderlik türü sosyalleşmiş ya da kişiselleşmiş liderlik türünden ayrı tutulmuştur. Sosyalleşmiş karizmatik liderlik eşitlikçi davranışlar üzerine kuruludur, bütünün yararına hizmet eder ve bütüne ait diğer kişilerin gelişmelerine ve güçlenmelerine yardım eder.

Sosyalleşmiş liderler gerçekçi olurlar ve otoritenin kabul edilmiş yasal kanallarını kullanırlar (House ve Howell, 1992; McClelland, 1975). Kişiselleşmiş karizmatik liderlik ise kişisel hakimiyet ve otoriter davranış üzerine kurulmuştur, kişisel ilgilere hizmet eder ve diğerlerinin sömürülmesidir (McClelland, 1975). Kişiselleşmiş liderler genellikle manipülasyon, tehdit ve ceza gibi unsurları kullanırlar ve diğerlerinin kişisel haklarına ve duygularına saygı göstermedikleri gibi var olan örgüt kurallarına da karşı çıkarlar. Howell ve Avolio (1993) gerçek karizmatik/dönüşümcü liderlerin sosyalleşmiş liderler olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Gerçek dönüşümcü liderler faydacılıktan ya da ahlaki açılardan kendi bireysel çıkarlarını da gözetirler. Eğer faydacı bir açıdan bakılırsa, amaçları grubun faydasına ya da izleyenlerinin faydasına ya da toplumun faydasına çalışmak ve bir görev sırasında ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmektir (Bass ve Riggio, 2006). Eğer odak noktası ahlaki değerlerse, amaç doğru şeyi yapmak ve ahlaki değerlere, sorumluluğa, otoriteye, göreneklere, kurallara ve toplumun geleneklerine uygun davranmaktır.

Dönüşümcü liderliğin bütün öğeleri gerçek bir liderliği mi yoksa gerçek dışı bir liderliği mi belirtiyor buna karar vermek için senkronize edilebilir (Bass ve Riggio, 2006). Örneğin, idealleştirilmiş etki ve telkinle güdülemenin dönüşümcü öğeleri izleyenleri motive etmek, örgüte tam olarak adanmışlık sağlamak ya da izleyenleri manipüle etmek ve lidere karşı hastalıklı bir bağlılık sağlamak için gerçekçi bir şekilde kullanılabilir. Tablo 1.2 dönüşümcü ve işlemsel liderliğin bazı ahlaki değerlerini, nasıl gerçekçi ya da gerçek dışı dönüşümcü liderliğe yol açabildiklerinin ilişkisini kurarak sergilemektedir.

Bireysel gözden geçirme gerçek liderleri gerçek lider olmayanlardan ayıran en önemli dönüşümcü liderlik öğesidir (Bass ve Riggio, 2006). Gerçek bir dönüşümcü lider izleyenlerinin istekleri ve ihtiyaçlarıyla gerçekten ilgilidir ve onların bireysel gelişimlerine önem verir (Bass ve Steidlmeier, 1999). Burns (1978)'ün vurguladığı gibi dönüşümcü liderliğin ahlaki boyutu kritik önem taşımaktadır.

Tablo 3. Dönüşümcü ve İşlemsel Liderliğin Ahlaki Öğeleri

Liderlik Dinamiği	İşlemsel Liderlik Etik Durumu
Görev	Yapılan işin yapılıp yapılmadığı ve bu işi yaparken Kullanılan yolların ahlaki olarak uygun olup olmadığı

Liderlik Dinamiği	İşlemsel Liderlik Etik Durumu
Ödül Sistemi	Onaylama ya da güdülemenin yollarının etkili özgürlük sağlayıp sağlamadığı ve kişinin bilincine saygı gösterip göstermediği
Niyet	Gerçeği söylemek
Güven	Sözünü tutmak
Sonuçlar	Bencillik ya da fedakarlık; bu durumdan etkilenen herkesin ahlaki değerlerinin ve çıkarlarının gözetilip gözetilmediği
Süreç	Çatışmaların ve ortaya atılan iddiaların gözümlendiği tarafsız süreç
Dönüşümcü Liderlik	
İdealleştirilmiş Etki	Liderin manipülatif olup olmadığı ve yönetimde bencillik gösterip göstermediği
Telkinle Güdüleme	İzleyenlere gerçek güç ve kendini gerçekleştirme olanağı Saplayıp sağlanmadığı
Entelektüel Uyarım	Liderin programının dinamik dönüşümlere açık olup Olmadığı ya da propagandaya kapalı olup olmadığı
Bireysel Destek	İzleyenlere iyi davranılıp davranılmadığı; izleyenlerin eşsiz varlıklarına ve çıkarlarına saygı duyulup duyulmadığı

Kaynak: Bass ve Steidlmeier, 1999.

2.3.MOTİVASYON

Motivasyon; bir şeyi yapmak üzere harekete geçmek eylemini belirtir (Ryan ve Deci, 2000, s.54). Keller'a göre motivasyon, insanların yaptığı seçimlerin ya da ortaya koydukları çabanın derecesidir (1983). Burada önemli olan insanları neyin ve hangi eyleme karşı harekete geçirdiğidir. Bu da motivasyonu temel olarak şu iki soruya indirgemektedir (Higgins ve Kruglanski, 2000):

1. İnsanlar ne ister?
2. İnsanların ne istediklerini tanımlayan esas ihtiyaçlar var mıdır?

2.3.1.Motivasyonun Kapsam Teorileri

Motivasyon kavramı ilk olarak Maslow (1943)'un **ihtiyaçlar hiyerarşisi** teorisinde dikkat çekmiştir. Maslow'un teorisi kendi yapmış olduğu insan davranışlarının gözlemleri üzerine kurulmuştur. Maslow davranışlar üzerine yoğunlaşmaktansa insanların temel ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirmek zorunda oldukları beş temel amaçtan oluşan bir hiyerarşik yapı olduğunu iddia etmiştir. Maslow'un ortaya attığı beş temel ihtiyaç hiyerarşisi şöyledir (Maslow, 1943):

1. Fiziksel ihtiyaçlar: fiziksel ihtiyaçlar karşılanana kadar bütün diğer ihtiyaçlar yok sayılabilir. Bu ihtiyaç birey tarafından karşılandığında artık diğer ihtiyaçlara geçilebilecek ortam oluşur. Maslow (1943)'a göre bu ihtiyaç karşılanmadığı takdirde, karşılanması için daha güçlü bir istek doğar.
2. Güvenlik ihtiyaçları: Bir çocuk yeni, tanımadığı, daha önce görmediği, alışık olmadığı bir olayla karşılaştığında genel olarak verdiği ilk tepki güçlü bir korkudur. Güvenlik ihtiyacı bir iş için; işin güvenli olması, sağlık sigortası gibi çeşitli sigorta olanaklarına sahip olması gibi anlamlara gelmektedir. İnsanlar her ne yapıyorlarsa bunu güvenli ortamlarda yapmak isterler.
3. Sevgi ihtiyaçları: İlk iki basamaktaki ihtiyaçlar karşılandıktan sonra sevgi, ilgi ve ait olma ihtiyaçları ortaya çıkar. Her bireyin temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra sevmeye ve sevilmeye ihtiyacı vardır.
4. Saygı ihtiyaçları: Çoğu insan başkalarının saygısını kazandıracak, onlar tarafından değer görmelerini sağlayacak işler yapmak ister. Bu ihtiyaç karşılanmadığında bireylerde zayıflık, acizlik ve kırılganlık gibi duygular ortaya çıkar.

5. Kendini-gerçekleştirme: Bu ihtiyacın ortaya çıkabilmesi için diğer dört gruptaki ihtiyaçların karşılanmış olması gerekir. Kendini gerçekleştirme bireyin sahip olduğu potansiyeli kullandığını ve ait olduğu yere geldiğini hissettiği basamaktır.

Fredrick Herzberg (1966)'ün **çift faktör teorisine** göre ise dini, politik ya da sanayi örgütü olsun fark etmez, her örgütün esas fonksiyonu bireylerin eğlenceli bir şekilde yaşamalarını sağlayacak ihtiyaçların karşılanması olmalıdır. Bu konuda bir çok araştırma yapan Herzberg iş doyumunu sağlayan faktörlerin motivasyonun da birinci şartı olduğunu ve hijyen faktörlerinin de çalışanların memnuniyetsizliklerine yol açabileceğini bulmuştur, bu yüzden de teorinin adı çift faktör ya da motivasyon-hijyen teorisidir.

Herzberg (1966)'e göre memnuniyet ve memnuniyetsizlik bir dizinin iki ucunda yer almalarına rağmen birbirinin tamamen zıttı değildir. Başka bir deyişle, memnuniyetin zıttı memnuniyetsizlik olmadığı gibi memnuniyetsizliğin zıttı da memnun olmak değildir. Bir iş zenginleştirilmek isteniyorsa, işe, sorumluluğa, başarıya ve ilerlemek için ortaya çıkan fırsatlara dikkat edilmelidir.

2.3.2.Motivasyonun Süreç Teorileri

Motivasyonla ilgili öne sürülen süreç teorilerinden biri olan **eşitlik teorisi** Jean Adams tarafından geliştirilmiş olup esas olarak parayla ilgilenmiştir. Adams (1963)'a göre insanlar kendi çıktılarının miktarına diğer insanlarınkilerle ve kendi girdileriyle karşılaştırarak karar verirler. Burada 'çıktılar' para, tanınmışlık ve iş şartlarını içerir. 'girdiler' ise bir kişinin gösterdiği çabayı, eğitimi ve tecrübelerini ifade eder. Eşitlik teorisine göre eşit olmayan oranlar kişide gerginlik yaratır ve bu gerginlik kişinin girdileri ya da çıktıları değiştirmesine (çabayı azaltmak/artırmak) ya da kendini karşılaştırdığı insanları değiştirmesine neden olabilir.

Başka bir süreç teorisi olan **beklenti teorisine** göre (Vroom, 1964) motivasyon kişiler tarafından yapılan seçimleri yöneten süreçlerdir. Bu teoriye göre insanlar davranışlarını inançlarına ve algılarına dayandırır. İki tane savı vardır:

1. İnsanların gösterdiği çaba, eylemlerinin sonrasında ortaya çıkabilecek belli çıktıların tahmininin ya da beklentisinin bir fonksiyonudur.
2. Bu çıktının bireyler için olan değeri.

Kısaca ifade etmek gerekirse, eşitlik teorisi motivasyonun dört esas üzerine kurmuştur. İlk olarak, çaba. Sonrasında çabayla ortaya çıkan yüksek performans çıktısına verilen içsel değer. Üçüncü olarak, kişinin gösterdiği performans ve alacağı ödülle ilgili kafasında var olan ilişki. Son olarak da ödüllere verilen değer.

Locke (1964)'un ortaya attığı **amaç kuramı** ise yüksek hedeflerin daha iyi performansa yol açtığı; amaca olan adanmışlık; karar sürecine katılım, maddi kazanç gibi güdüleyicilerin performansı daha iyiye yükselterek etkilediği savları üzerine kurulmuştur. Amaç kişilere ne yapacakları ile ilgili bir yön tayin eder ve bu şekilde de performanslarının artmasını sağlar. Amaçların belirlenmesi sayesinde çalışanlar gözlemlene, değerlendirme ve bir amaca ulaşmalarını sağlayacak şekilde kendilerini uyarılma fırsatı bulurlar.

2.3.3.Motivasyonun Yükleme Teorisi

Yükleme teorisi ise motivasyonla ilgili ortaya atılmış başka bir teoridir ve iki önemli çeşidi bulunmaktadır: kişisel teori ve kişiler-arası teori. **Kişisel teori** için sınava giren bir öğrenci örnek olarak verilebilir. Buradaki olay öğrencinin sınava girmesiyle başlamış, sonrasında ise sınavda başarılı ya da başarısız olmasıyla da sonuçlanmıştır. Bu sürecin sonunda ise davranışsal bir tepki oluşmuştur.

Weiner (1996) tarafından çizilen kavramsal çerçevede en solda sınav sonucu yer almaktadır. Bunu takiben, sonuca tepki olarak duygusal bir tepki ortaya çıkmıştır: birey eğer hedefi başarmışsa mutlu, başaramamışsa mutsuz hissetmektedir. Bu duygusal tepkilerin sonucunda bireyler kendilerine: ‘bu neden oldu? Bu sonucu ortaya çıkaran ne oldu?’ gibi sorular sormaktadır. Bilişsel sınırlamalardan dolayı da bütün olayların sonucunda bir araştırma süreci söz konusu olamamaktadır ki zaten araştırma gerektiren durumlar sürpriz ve/ ya da beklenmedik olaylardır. Yani bir kişi başarılı olmayı bekler ve başarılı olursa genelde *neden* soruları sorulmamaktadır (Weiner, 1996). Şu şekilde ifade edilebilir ki duygusal faktörlerden nedensel faktörlere uzanan bir ok uzanır, çünkü kişisel duygu durumları seçilen nedeni etkilemektedir. Bu durumda şu gerçek açık bir hale gelir: nedensel çıkarımlar karmaşıktır ve bir çok faktör tarafından belirlenir. Bu noktadan sonra yeteneksizlik, yeterli çabayı göstermemek ya da kötü şans gibi bir neden seçilir ve nedenlerin altında yatan özelliklerin arandığı bir sonraki aşamayı işaret eder. Bir çok araştırma nedenlerin altında yatan üç tane özellik olduğunu ortaya çıkarmıştır: konum, sabit olmak ve kontrol edebilirlik (Weiner, 1986). Konum, bir eylemi gerçekleştiren kişinin içinde ya da dışında yer alan nedenin konumunu

belirtir. Örneğin, yetenek ve çaba başarının iç nedenleri olarak kabul edilirken görevin kolaylığı ya da diğer bireylerden gelen yardım dış nedenler olarak kabul edilmektedir. Nedensel sabit olma durumu ise bir nedenin süresini ifade etmektedir. Örneğin matematiğe duyulan ilgi gibi nedenler sürekli olarak değerlendirilirken şans gibi bir olayın olmasına neden olan olaylar geçici olarak değerlendirilmektedir. Son olarak, çaba gibi nedenler değişime müsait olarak görülürken bazı nedenler değişmez olarak nitelendirilir.

Motivasyonun değişmeyen iki ana belirleyicisi vardır: *beklenti* ve *değer*. Beklenti gelecekte ortaya çıkacak başarının olasılığını ifade ederken, değer hedefe ulaşmanın ya da ulaşamamanın duygusal sonucunu belirtir (Atkinson, 1964). Beklenti konusunda eğer bir neden sabitse, başarının ya da başarısızlığın arkasından gelen aynı sonuç tahmin edilebilir gerçeği ortaya çıkar. Yani, başarısızlık istek eksikliğinden ya da adil olmayan bir öğretmenden kaynaklanmış gibi algılanıyorsa, bu öğretmenin yapacağı başka bir sınavın da başarısızlıkla sonuçlanacağı tahmin edilebilir. Bu durumun aksi halinde ise, eğer başarısızlık kötü şans ya da hastalık gibi elde olmayan sebeplerden kaynaklanıyorsa, daha sonraki sonuçlar için bir tahmin unsuru olarak kullanılamaz (Weiner, 1986).

Konum ise başarı duygusuyla oluşan kendiyle gurur duyma ve öz-saygı durumunu etkilemektedir. Gurur ve öz-saygı seviyesinde artış olması içinse başarının nedeninin kişiden kaynaklanması gerekir. Örneğin, bir birey sınavdan yüksek not aldığında sevinir, ancak öğretmen sadece yüksek notlar veren biriyse kişi kendisiyle gurur duymaz. Son olarak, başarı beklentisi ise diğer bütün duygularla birlikte ortaya çıkacak olan sonraki davranışı etkiler. Bu da demektir ki, davranış duygulara olduğu kadar düşüncelere de bağlıdır.

Kişiler-arası motivasyon teorisine göre ise başarı ya da başarısızlık öğretmenler, öğrenciler, aileler gibi sosyal çevreyi oluşturan bireylerden de büyük ölçüde etkilenmektedir (Weiner,1996). Kişiler arası motivasyon teorisine göre motivasyon dizisi sınav başarısızlığı olarak örnek verilen bir sonuç ile başlar ve daha önce de olduğu gibi kişi tarafından, ama bu defa aile ya da öğretmen gibi yardımcı bir kişi ile, neden araştırması başlatılır. Ve yine başarısızlığa uğrayan kişi tarafından başarısızlığa yol açan bir nedene ulaşılır. Başarısızlık çaba göstermemeye atfedilir ve eğer negatif bir olayın nedeni başkaları tarafından kontrol edilebilir olarak değerlendirilirse, birey ortaya çıkan sonuçtan sorumlu olarak algılanır. Yani motivasyon süreci nedene karar verilmesinden kişi hakkında çıkarım yapmaya da devam eder. Negatif bir sonuçtan sorumlu tutulmak ise öfkeye yol açar. Örneğin, bir ebeveynin çocuğu çalışmadığı için

sınavda başarısız olursa, o ebeveyn öfkelenir. Başka bir nokta ise negatif sonuçlar için sorumlu olmamanın yol açtığı sempattır. Örneğin, bilişsel beceri gerektiren görevleri gerçekleştiremeyen zihinsel engelli insanlar için ya da motor beceriler gerektiren görevleri yerine getiremeyen fiziksel engelli insanlar için üzülmürüz. Bütün örnek durumlarda ise gözlem yapan yani dışarıdan olaya dahil olan kişi davranışın nedeninin ne olduğuna karar verir, fakat aynı zamanda tanrısal bir role bürünür ve neyin doğru neyin yanlış olduğuna ya da neyin ahlaka uygun neyin olmadığına dair yargıda bulunur.

2.3.4.Motivasyon Türleri

Deci ve Ryan'a (1985) göre ise motivasyon, bir olayın ortaya çıkabilmesi için var olan amaçlara göre ikiye ayrılabilir: içsel motivasyon ve dışsal motivasyon.

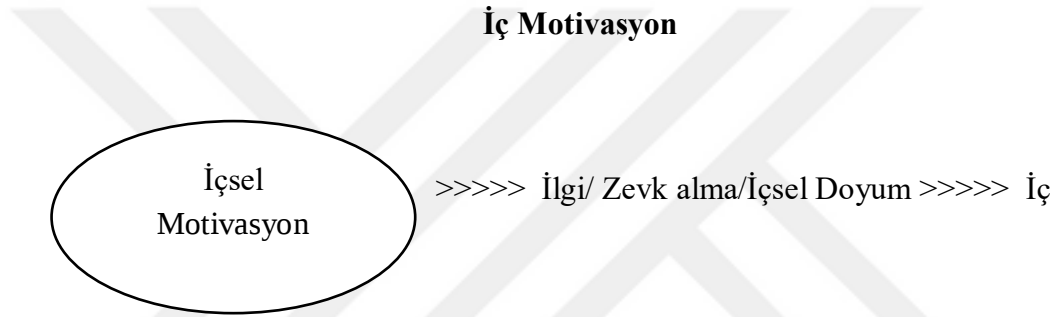
2.3.4.1.İç Motivasyon

İç motivasyon; bir şeyi içerden kaynaklanan bazı nedenlerden dolayı gerçekleştirmek ve sonuç olarak bu nedenleri tatmin etmek anlamına gelir. White (1959) iç motivasyonun bir ödülün yokluğunda bile ortaya çıktığını gözlemlemiştir. İç motivasyon insanların kendilerinden ayrı sonuçları değil, içerden gelen bazı istekleri tatmin etmesidir. Bir kişi içsel olarak motive olduğunda dışardan gelen ödül ya da baskılardan ziyade sadece eğlenmek ya da bazı olaylara karşı meydan okumak için harekete geçer (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon kavramı ilk olarak hayvanlarla yapılan deneysel çalışmalarda, her canlının dışarıdan gelen baskılar ya da ödüller olmadığı durumlarda da bir davranışı sergilemek için istekli bir şekilde motive olduğu gözlemlendiğinde keşfedilmiştir (White, 1959). Ortaya çıkan bu ani davranışların bir gereklilikten dolayı değil, bireyin kendi kapasitesini geliştirmek için severek ve eğlenerek ortaya koyduğu görülmüştür.

Bu motivasyon türü insanlardaki tek motivasyon değildir ama onların hareketlerine yön veren önemli bir motivasyon türüdür. İnsanların doğdukları andan itibaren sürekli olarak öğrenmeye gösterdikleri motivasyon bir içsel motivasyon örneği sayılabilir. İnsanlar doğdukları andan itibaren öğrenmeye ve keşfetmeye meraklı ve bunları dışardan motive eden sebepler olmadan da ortaya koyabilmektedir. Bu doğal eğilim hem fiziksel, hem sosyal, hem de bilişsel gelişimde önemli bir elementtir, çünkü insanın bilgi ve beceri olarak gelişmesini sağlayan kendi içsel dürtüleridir. İnsanlarda içsel motivasyonun doğal olarak bulunması her olaya karşı içsel olarak motive olacakları anlamına gelmez. Bazı olaylar ve durumlara karşı

insanlar içsel olarak motivasyon sağlarken bazı olaylara karşı ise dışardan gelen bir motivasyon aracı ile motive olurlar. Ayrıca bir kişinin içsel olarak bir davranış için motive olması diğerlerinin de aynı şekilde içsel motive olacaklarını göstermeyebilir.

İç motivasyon bir görev ile kişi arasında ortaya çıkan bir motivasyon türü olarak görüldüğünden bazıları içsel motivasyonu görevin ilginç olmasıyla bağdaştırırken bazıları ise kişinin o görevi yerine getirirken sağlamış olduğu doyum ile özdeşleştirir. Edimsel koşullanmanın kurucusu Skinner (1953)'e göre bütün davranışlar yiyecek ya da para gibi dışsal ödüllerle motive edildiğinden, içsel olarak motive olmuş davranışların da görevin kendisinden kaynaklanan doyum olduğu sonucuna varılabilir.



Şekil 2.İnsan Motivasyonunun Sınıflandırması (Ryan ve Deci, 2000)

2.3.4.2.1.Öz-Yeterlik:

Öz-yeterlik kavramı ilk kez 1900'lerin sonunda insan davranışlarını açıklamada önemli bir kavram olarak ortaya atılmıştır. Bandura (1997)'ye göre öz-yeterlik; kişinin belli durumları idare edebilmesi için gerekli eylemleri organize edip harekete geçebilmesini sağlayan yeteneklerine olan inancıdır. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, bireyin başına gelen gelen çeşitli olaylar ve durumlarla başa çıkabilme kapasitesine inanma seviyesidir. Örneğin yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip olduğu söylenen bir kişi belirlediği amaçlarına ulaşmak için düşük öz-yeterlik seviyesine sahip bir kişiden çok daha fazla çaba göstermektedir, çünkü bu bireye göre başarması kendi çabasına ve bu çabayı sürdürebilmesine bağlıdır. Öz-yeterlik duygusu çeşitli görevleri yerine getirirken gösterilen başarı ve başka durumlarda birey tarafından sergilenen başarılarla yükseltip geliştirilebilir.

Birey tarafından algılanan öz-yeterlik duygusunun duygusal ve davranışsal sonuçlarının olması kaçınılmazdır. Kendi yetenekleriyle ilgili şüpheleri olan insanlar en ufak bir olumsuzluk karşısında kendilerine olan inançlarını kaybedip vazgeçme eğilimi gösterirken, kendine

güvenen insanlar ufak olumsuzluklar karşısında daha çok başarıma güdüsüyle hareket ederek başarabileceklerine dair inançlarını sürdürürler. Buradan da anlaşılacağı gibi aslında öz-yeterlik duygusu kişinin kapasitesiyle değil yeteneklerine olan algısıyla ilgilidir.

Öz-yeterlik kişinin nasıl hissettiğiyle, düşündüğüyle, hareket ettiğiyle ilgili ve sonuç olarak kişiyi motivasyon olmaya yöneltten kendisiyle ilgili olan bir değerlendirmedir. Bandura (1997) öz-yeterliğin genel algısının nasıl oluştuğuyla ilgili beş süreci şu şekilde özetlemiştir:

1. Çeşitli eylemler için gereken benzer beceriler.
2. Yeteneklerin farklı alanlarda eşzamanlı gelişimi.
3. Öz-düzenleme mekanizmalarına hakim olma.
4. Genellenebilen ve baskı altında bireyin kontrol etmesine izin veren başa çıkma becerileri.
5. Çeşitli eylemlerde ortak başarıya ait davranışları bilişsel olarak şekillendirme.

2.3.4.1.2.Özerklik:

İç motivasyon alanında yapılan çalışmalar bu motivasyon türüyle ilişkili başka kavramların ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır. Bu kavramlardan birisi de özerklik kavramıdır, çünkü içsel motivasyon çalışmaları insanların iç ve dış çevrelerini anlamaya çalışan organizmalar olduğu varsayımının ortaya çıkışını gerektirmiş ve bu da özerklik kavramının bir takım insan davranışlarının ve tecrübelerinin ortaya çıkmasındaki öneminin anlaşılmasına yol açmıştır. Aslında tam olarak farkına varılan gerçek ise özerkliğin içsel ve dışsal motivasyonun gelişimi ve uygulanmasında önemli bir rol oynadığıdır.

Özerklikle ilgili çeşitli kavramlara bazı deneysel ve deneysel olmayan çalışmalarda sıkça yer verilmiştir. Bu kavrama daha yakından bakıldığında ise anlaşılacak olan şey özerklik bir seçenektir ve bu yüzden de oluşturulacak olan teorinin irade, yönelme ve istek gibi kavramlar üzerine kurulmasını gerekli kılmaktadır (Ryan ve Deci, 1985).

20. yüzyılın ortalarında öne sürülen bazı teorilerin heteronomi yerine otonomiye eğilim göstermesi ve bilişsel alandaki dikkatlerin davranışların yöneltilmesindeki esas kavram olarak toplumsal bağlardan karar mekanizmasına yönelmesi özerklik kavramının değerlendirilmesinde önemli rol oynamıştır. Maslow (1943,1955)'un kendini gerçekleştirme olarak adlandırdığı motivasyon teorisi ya da Shapiro (1981)'nın psikolojik alanlarda esneklik bakımından otonomiye ele alması özerklik kavramının gelişmesine yol açan bazı olaylardır. Bu teoriler ve bunlara benzer başka teoriler özerklik kavramının çalışılmasında önemli rol oynamışlardır.

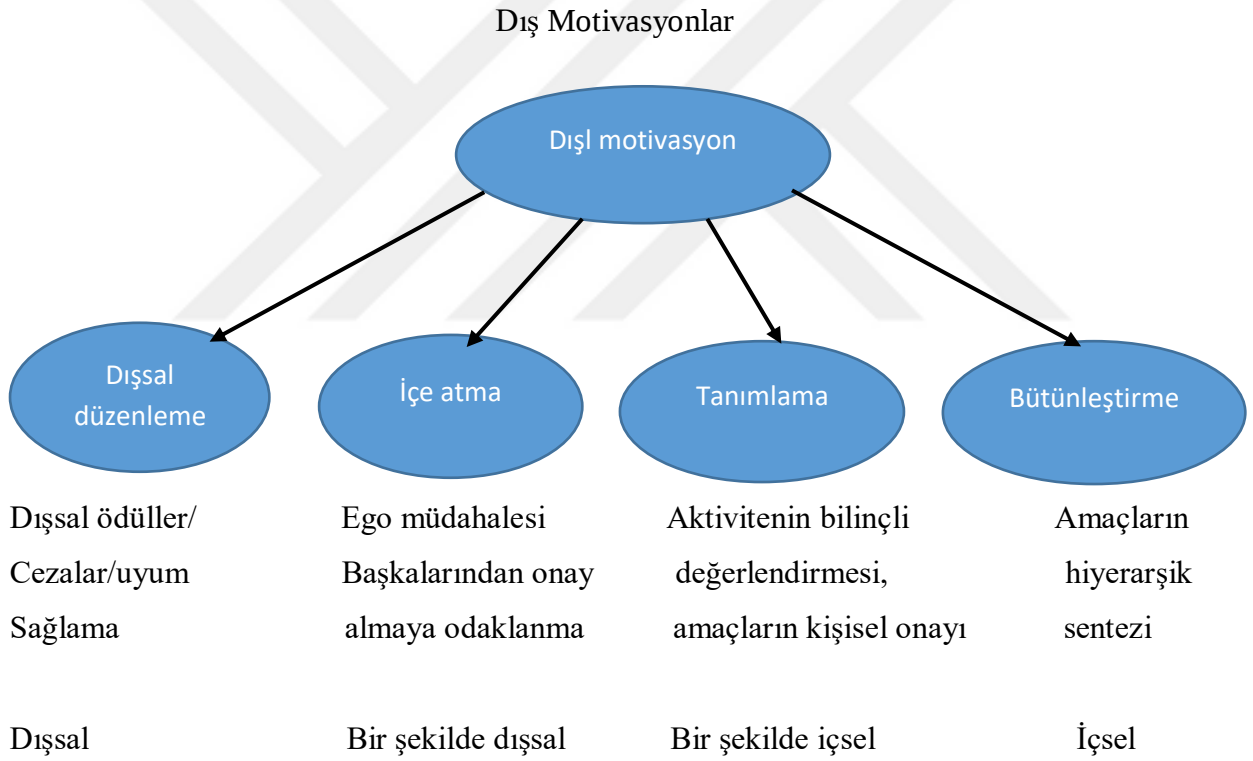
Özerklik; seçme eylemini de içine alan insan fonksiyonlarının bir niteliğidir. Başka bir deyişle de olaylar arasında kurulan neden sonuç ilişkisinin birey tarafından algılanan şekliyle tecrübe edilmesidir. Özerklik hem içsel hem de dışsal olarak motivasyonu sağlanan davranışları temsil eder. Yani özerklik seçimlere sahip olmak ve bu seçenekler arasından seçebilme özgürlüğüdür. Bu kişinin sahip olduğu özgürlük değil aynı zamanda ihtiyacıdır. Kişinin özerkliğe sahip olması onun dışsal motivasyon geliştirebilmesinin önemli adımlarından biridir. Özerk olabilmenin yapı taşlarından biri ise kişinin kendisi ve çevresi arasındaki ilişkiyi yürütebilmesindeki esnekliktir. Özerk bir kişi olduğunda birey zorunluluklardan ziyade seçimleriyle hareket eder ve bu da bireyin kendi ihtiyaçlarının farkında olabilmesine ve dışardaki olayları esnek bir şekilde yorumlayabilmesine yol açar. Özerklik bazen kişinin çevresini ya da eylemlerinin sonuçlarını kontrol etmesine bağlı olsa da aynı zamanda bazen kontrol etme isteğinden vazgeçmeyi de gerektirebilir.

2.3.4.2.Dış Motivasyon

İçsel motivasyon insanları motive etme konusunda ne kadar önemli olursa olsun, dışsal motivasyon da bir çok davranışın ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Dışsal motivasyon özellikle erken çocukluk döneminin sonunda kişilerin sosyal etkenlerden de etkilenmeye başladığı, onlara eğlenceli gelmeyen görevleri bile yapmak zorunda oldukları dönemden itibaren insanların hayatında rol oynamaya başlar. Dışsal motivasyon ; bir olayın, davranışın, aktivitenin sonunda belirli bir sonuç elde etmek için harekete geçilmesini sağlayan motivasyon türüdür (Ryan ve Deci, 2000). Örneğin; ailesinden azar işitmekten korktuğu için ödevini yapan bir öğrencinin dışsal olarak motive olduğu söylenebilir. Ya da hayatının sonraki dönemlerindeki kariyerini daha başarılı hale getirmek için ödev yapan bir başka öğrenci de dışsal olarak motive olmuştur, çünkü her iki örnekte de öğrenme isteği ya da ödevi ilginç buldukları için motive olmak söz konusu değil, tamamen dışsal kaynaklardan oluşan motivasyon rol oynamaktadır. Okullarda öğrencilerden yapmaları beklenen bir çok aktivite öğrencileri içsel olarak motive etmek için tasarlanmamıştır. Bu noktada akla gelen soru ise öğrencilere dışsal bir baskı hissettirmeden onların nasıl motive edileceğidir. Verilen görevlerin ya da yapılması beklenen aktivitelerin içselleştirilmesi ve öğrencilerin bunları istemeden ve zorla yapmaları yerine gerçekten isteyerek ve eğlenerek, içselleştirerek gerçekleştirmeleri sağlanabilir (Deci ve Ryan, 1985).

Burada içselleştirmeden kast edilen bireylerin bazı düzenlemeleri ya da değerleri kendi benlikleriyle o kadar çok özdeşleştirmeleri ve sonuç olarak da onları kendilerinin gibi görmeye

başlamaları sürecidir. *Dışsal düzenleme* ile belirtilmek istenen dışardan gelen istek doğrultusunda ortaya çıkan davranışlardır. Burada bir ödül de söz konusu olabilir (Deci ve Ryan, 2000). *İçe atma* ise insanların suçluluk duygusu gibi duygulardan kaçınmak için sergiledikleri oldukça kontrollü, dışsal düzenleme davranışlarının bir türüdür. Başka bir deyişle, kişinin öz-saygısından kaynaklanan düzenlemedir. Başka bir dışsal motivasyon ögesi olan *tanımlama* da bireyin bir davranışı kişisel önemi ile tanımladığı ve buna göre o davranışın düzenlenmesini kendisiyle özdeşleştirmesidir. Örneğin, bir öğrenci heceleme listelerini ezberleyebilir, çünkü bunu yazma becerisiyle ilişkilendirir ve öğrenme aktivitesine değer verebilir. Son olarak da dışsal motivasyonun en bireysel formu olan *bütünleştirerek düzenleme* gösterilebilir. Daha önce tanımlanmış olan düzenleme türleri gerçekleştirildiğinde bütünleştirme meydana gelir, bu da ihtiyaçlar ve değerler doğrultusunda kişinin kendini tanımasıyla ortaya



Şekil 3. İnsan Motivasyonunun Sınıflandırması (Ryan ve Deci, 2000)

çıkarak. Kişi sergilediği davranışları ne kadar içselleştirir ve kendini bu davranışlarla bütünleştirirse davranışları da o kadar kendi karar verdiği davranışlar olur (Deci ve Ryan, 2000). *Kişiliğini tanımlama* ise daha özgür, bireysel bir dışsal motivasyon formudur, bu da kişinin kendini keşfetmesi ve sonrasında değerlerinin ve ihtiyaçlarının bir araya gelmesiyle ortaya çıkabilir. Kişi davranışları için var olan sebepleri içselleştirir ve kendine mal eder.

Motivasyonla ilişkili ve motivasyon sağlanmasında önemli rol oynayan kavramlardan biri de ilişkili olma durumudur. Keller (1987)'e göre eğer öğrenen kişi öğretme ve öğrenmenin ilişkili olduğunu düşünmezse, derse olan dikkat ve motivasyon sağlanması mümkün olamaz. *İlgi* ise derse karşı motivasyon sağlanmasında önemli rol oynayan bir başka faktördür ve Hidi (2000)'ye göre ilgi; odaklanmış dikkati, artmış bilişsel fonksiyonu, sürekliliği ve duygusal katılımı içeren psikolojik bir durumdur. Bir öğrencinin bir konuya ya da aktiviteye karşı gösterdiği ilgi bu görev için gösterilen içsel motivasyonu doğrudan etkilemektedir. Bir konuya karşı oluşan yüksek ilgi amaçların gerçekleştirilmesine ve içsel motivasyonun sağlanmasına yol açar (Malone, 1981). Karmaşık bir yapı olan insanların sahip oldukları *duygular* da öğrenme ve öğretme sürecinde çok etkili rol oynayan faktörlerdir. Doğrudan ölçülemeseler de kişilerin bir aktivite ya da görev sırasında sahip olduğu duygular doğrudan içsel motivasyonla ilgilidir (Wlodkowski, 1999). Bu faktörlere ek olarak Skinner'ın ortaya atmış olduğu *pekiştirme* kavramı da motivasyon sağlanmasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bir görevi ya da aktiviteyi tamamlamak için motive edilmesinde görev sonunda verilecek olan ödül ya da ödüller etkili olabilir. bu durumda pekiştirmenin davranışın ortaya çıkmasına yol açtığı da söylenebilir. Motivasyonun sağlanmasında bir başka faktör de *Öz-yeterlilik* faktörüdür. Bu kavramla belirtilen; kişinin kendisiyle ilgili bir görevi ya da aktiviteyi başarıyla tamamlayabilme kapasitesini belirten kişisel yargısıdır. Maslow (1987)'ün da beş ihtiyaç hiyerarşisinde belirttiği gibi, kişinin kendini gerçekleştirme bir büyüme ihtiyacı olarak değerlendirilebilir, çünkü insanlar sürekli olarak kendini gerçekleştirmeyi sağlamak için uğraşmaktadır. Bu da kişinin bütün potansiyel yeteneklerini ve potansiyelini tam olarak kullanabilmesi anlamına gelmektedir. *Öğrenenin kontrol edilmesi* de başka bir motivasyon sağlama aracıdır ve Chung ve Davis (1995) öğrenenin kontrol edilmesini dört türe ayırmışlardır: içeriğin kontrolü, sıralamanın kontrolü, zaman idaresinin kontrolü ve son olarak da öğretme aktivitesinin kontrolü. Chung ve Davis (1995)'in araştırmaları öğrencilerin ya da öğrenmeyi gerçekleştiren kişilerin kendi öğrenme faaliyetleri üzerinde biraz da olsa kontrol sağlamalarına izin verildiğinde daha çok motive olduklarını göstermiştir. Bireyin kendi öğrenmesiyle ilgili sahip olduğu deneyimler ve öğrenmenin sahip olduğu önem öğrenenin kontrol kararı vermesinde kritik öneme sahip faktörlerdir.

2.3.5.Öğrenci Motivasyonu

Nasıl insanların bir eylemi gerçekleştirmek için motive olması gerekiyorsa aynı şekilde öğrencilerin de öğrenmeye, derse ve sonrasında gelecek olan başarıya karşı motive olması gerekmektedir. Motivasyon çok boyutlu bir yapıdır ve araştırmalar (Wiegfield ve Eccles, 2001) öğrenmeye başlayacak olan öğrencilerin üç temel soruyu cevaplandırmaları gerektiğini göstermiştir: ‘Bu aktiviteyi yapabilir miyim?’, ‘Bu aktiviteyi yapmak istiyor muyum ve neden?’ ve ‘Başarılı olmak için ne yapmam gerekiyor?’. ‘Bu aktiviteyi yapabilir miyim?’ sorusuyla alakalı yapılar öğrencinin belli aktivite çeşitleri için kendi performansıyla ilgili beklentileridir (Bandura, 1986). Öğrencilerin öz-yeterlilik ile ilgili algıları da seçtikleri aktivitenin çeşidini, bu aktiviteye ne kadar çaba sarf edeceklerini ve ne kadar ısrarlı olabileceklerini belirler. Bu konuda da farklı yaklaşım ve teoriler mevcuttur. Öğrenci motivasyonunu ele alan özgür istem (self-determination) teorisi hem ihtiyaçları hem de sosyal-bilişsel yapıları bünyesinde barındırmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu teoriye göre üç çeşit temel ihtiyaç bulunmaktadır: yeterlik, özerklik ve aidiyet. Yeterlik çevreyle ilişkilerde yeterlik kazanmayı ifade ederken, özerklik kişinin özellikle kendi davranışları konusunda özerk olması yani kendi seçimlerini yapması ihtiyacını belirtmektedir. Aidiyet ihtiyacı ise bir gruba bağlı olma, kendini o gruba ait hissetme ihtiyacıdır. Bunlar temel insan ihtiyaçlarını oluşturur ve özgür istem teorisi bu ihtiyaçların insan davranışları üzerindeki etkilerinin kontrol gibi çeşitli sosyal-bilişsel özellikler tarafından yöneltildiğini belirtir (Ryan ve Deci, 2000). Covington (1998) ise motivasyon üzerine başka bir teori ortaya atmıştır ve bu teoriye göre insanların tek bir ihtiyacı vardır: kişinin özsaygı ihtiyacı. Öğrenciler de kendi özsaygılarını oluşturmaya çalışırken bazen akademik olarak bilmedikleri konulara karşı motivasyonsuz olabilirler.

Motivasyon başka bir açıdan değerlendirildiğinde ise ortaya şu çıkmaktadır: insanlar her zaman bilinçli olarak motive olmayabilirler. Bazen belli davranışlarda ve eylemlerde bulunurlar ama bunların altında yatan motive edici unsurların farkında olmayabilirler. Schultheiss (2001) içsel ve dışsal motivasyon güdülerinin aynı yönde olduğunda kişilerin daha çok motive olduklarını göstermiştir.

Her ne teori olursa olsun şu kesindir ki okuldan tam olarak faydalanmak isteyen öğrenciler için eğitimcilerin yapmaları gereken yegane şey, öğrencilerin yapılan aktiviteler için hem aktif hem de yaratıcı şekilde tam olarak motive oldukları öğrenme ortamları hazırlamak olmalıdır (Stipek, 2002). Öğrenciler de, üniversiteler bir örgüt olarak düşünüldüğünde, bir

örgüte aittirler ve öğrenmek ve başarmak için motive edilmeleri gerekmektedir. Bu konuda dersi veren öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Dönüşümcü lider özellikleri taşıyan eğitimciler öğrencilerinin bütün ihtiyaçlarını fark ederek ve bunları gidermek için uğraşan liderlerdir, çünkü öğrencilerin ihtiyaçları karşılandığında motive olduklarının farkındadırlar. Ayrıca dönüşümcü liderler, izleyenlerinin onları model aldıklarını ve bu sayede başarılı olmak konusunda daha istekli olduklarını bilirler ve buna göre davranarak izleyenlerini, öğrencilerini motive ederler. Her bir izleyenin kişisel özellikleri ile ilgilenerek onlara önemli oldukları hissettirilir ve derse karşı motivasyonları artırılır.

2.4. DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK VE MOTİVASYON ÇALIŞMALARI

2.4.1.Yurt İçi Çalışmalar

Akbolat vd. (2011)'nin yapmış oldukları 'Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi' çalışmasında 4 ayrı hastanenin çalışanlarıyla iş birliği yapılmış ve sonuç olarak da dönüşümcü liderliğin duygusal bağlılığı ve motivasyonu anlamlı bir şekilde etkilediği ve aralarında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Mayatürk Akyol vd. (2013) tarafından kozmetik sektöründe yapılan bir diğer dönüşümcü liderlik araştırmasında ise 'Takım çalışmalarında dönüşümcü liderlik özellikleri, davranışları ve motivasyon' arasındaki ilişki 410 kadın girişimcinin katılımıyla incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise dönüşümcü liderlik alanında kullanılan çalışanların 'vizyoner olma' ve 'model olma' eğilimlerinin motivasyonları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Aynı şekilde 'vizyoner olma' ve 'model olma' eğilimleri arasında da olumlu bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Dönüşümcü liderlik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi keşfetmeye dair bir başka araştırma ise Sağlam (2015) tarafından 'Çalışanların motivasyonu üzerine dönüşümcü liderlik etkisi' ile ilgili yapılmış ve çalışmanın sonucunda da diğer araştırmaların sonuçlarına benzer bir şekilde dönüşümcü liderlik ve motivasyon arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, yöneticilerin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonunu artırdığı görülmüştür.

Hemedoğlu ve Evliyaoğlu (2012) ise dönüşümcü liderliğin çalışanların örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini incelemek için bir hizmet firmasında çalışmakta olan 144 beyaz yakalı çalışan ile görüşerek bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın sonucu olarak ise 'dönüşümcü liderliğin ilham verici motivasyon bileşeninin örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılık

bileşenlerinden duygusal, normatif ve devam bağılılıkları üzerinde anlamlı etkileri olduğu'nu ortaya koymuşlardır.

Bir başka çalışmada ise Tezcan (2006) genel olarak liderlerin sergiledikleri liderlik davranışları ve çalışanların motivasyonları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve liderlerin özelliklerinin, sergilediği davranış biçimlerinin ve güç kaynaklarının literatürü destekleyen bir biçimde çalışan motivasyonunu etkilediği belirtilmiştir. Bu da demektir ki bir lider eğer lider özelliklerini taşıyorsa çalışanlarını işlerine karşı motive edebilme yetisine sahip olabilir. tam tersi durumda ise, eksik kalan liderlik davranışları da çalışanların motivasyonlarını azaltarak performanslarını olumsuz yönde etkileyebilem kapasitesine sahiptir.

Shaikhani (2018) tarafından 'öğretim stratejileri ve motivasyon' arasındaki ilişki incelenmiş, 406 öğrenciye uygulanan 30 maddelik bir anket ile veri toplanmıştır. Çalışmanın sonrasında yapılan analiz sonuçlarına göre ise öğretim stratejileri ile öğrenenin motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğunu, bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ya da azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin motivasyonunun ve iletişimsel performansının hangi öğelerden etkilendiği de nicel analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir.

Birkan (2009) ise çalışmasında, bir kurumda çalışan bireyleri motive eden faktörler ve iş yerinde sergilenen liderlik davranışlarına bir motivasyon aracı olarak ne kadar önem verdikleri üzerinde çalışmıştır, çünkü her bireyi motive edebilecek farklı unsurların bulunduğu ve bu unsurların ortaya çıkarılması iş yerinde sağlanacak olan verimliliğe doğrudan bir katkı sağlayabilme potansiyeline sahip olduğunun farkına varılmıştır. Çalışmanın sonucunda da iş yerindeki liderin sergilemiş olduğu lider özelliklerinin çalışanların motivasyonları ile doğrudan ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde yapılan bir başka dönüşümcü liderlik çalışması ise Coğaltay vd. (2014) tarafından "Okul müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması" olarak yürütülmüş olup 11 çalışma taranarak 4.293 kişiden oluşan bir örneklem elde edilmiştir. Yök, Ulakbim gibi veri tabanlarında konuyla ilgili çalışmalara ulaşmak amacıyla bir araştırma yapılmış, 19 adet çalışmaya ulaşılmış ve bunlardan 11 tanesi meta-analiz çalışmasına dahil edilmiştir. Çalışmalar özellikle 2000 yılından sonra yapılması, Türkiye'de yürütülmesi ve örneklemine öğretmenlerden oluşması gibi çeşitli kriterler baz alınarak seçilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları betimsel istatistik analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş ve sonuç olarak dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahin (2005) tarafından yürütülen bir diğer dönüşümcü liderlik çalışmasında ise okul müdürlerinin ve öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerinin dönüşümcü liderlik algısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiş, çalışma için 5 kadın 45 erkek müdür ve 646 kadın ve 304 erkek öğretmenden veri toplanmıştır. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve sürdürümcü liderlik ölçeği kullanılarak veri toplanmış, elde edilen verilerin aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Sheffee ve LSD önemlik çözümlemesi kullanılarak bir istatistik programı sistemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi neticesinde sürdürümcü liderlik stillerine ait algıları okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık sergilemektedir. Diğer yandan öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürümcü ve dönüşümcü liderliklerine yönelik var olan algıları hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Güneş ve Buluç tarafından eğitim alanında yürütülen bir başka dönüşümcü liderlik çalışmasının amacı ise ilköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak amacıyla yürütülmüştür. Bu araştırmanın örneklemini Ağrı’da görev yapmakta olan 350 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerden veri toplamak amacıyla 45 maddeden oluşan“Çok faktörlü liderlik anketi” ve 10 maddeden oluşan“Örgütsel adalet anketi” kullanılmış, toplanan verilerin analizi betimsel istatistik yöntemlerinden olan Pearson moments çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları gözden geçirildiğinde dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme ve entelektüel uyarıma ait değişkenlerin örgütsel adalet üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Aynı çalışmasının sonuçlarından bir diğeri ise örgütsel adalet ve dönüşümcü liderlik arasındaki anlamlı ilişkidir. Bu sonuca rağmen okul müdürlerinin yeterince dönüşümcü liderlik davranışı sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim alanında Aktaş (2016)’ın yürütmüş olduğu lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ile ilgili çalışma 488 lise öğrencisi (11.sınıf) ile yürütülmüş ve iki ayrı ölçek kullanılarak araştırma sonuçlandırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda farklı lise türlerinin öğrencilerin dışsal motivasyon kaynaklarını etkilediği verisine ulaşılmıştır. Örneğin, fen lisesi öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeylerinin diğer okulların öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin dışsal motivasyon seviyelerini etkileyen bir başka faktör ise ailelerinin gelir durumudur. Ailesinin aylık kazancının yüksek olduğu durumlarda öğrencilerin dışsal motivasyon seviyeleri de yüksekken, ailelerin gelir seviyesi düştüğünde bu öğrencilerin dışsal motivasyon seviyelerinin de

düşmesine sebep olmaktadır. Bu bulguların yanında örneğin cinsiyet ile dışsal motivasyon seviyeleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Recepoglu (2012) de eğitim alanında bir motivasyon çalışması yürüterek öğretmenlerin iş motivasyonlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 262 tane ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı “İş Motivasyonu Ölçeği”dir ve bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin cinsiyetlerinin, öğrenim durumlarının, branşlarının ve çalıştıkları okuldaki görev yapma sürelerinin, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, ama öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır.

Alkan ve Bayri (2017)’nin yürüttükleri “fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz çalışması” başlıklı araştırma da motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiyi farklı çalışmaların analizini yaparak saptamaya çalışmıştır. 2000 ve 2014 tarihleri arasında bu alanda yapılmış 6 çalışma meta analize dahil edilmiş, bu da 5903 kişilik bir örneklem anlamına gelmiştir. Bu kapsamlı meta analizin sonucunda da motivasyon ve fen başarısı arasında pozitif bir korelasyon olduğu, dolayısıyla fen bilimlerine karşı artan motivasyonun fen başarısını da artıracakının söylenebileceği ifade edilmiştir.

2.4.2.Yurt Dışı Çalışmalar

Burns (1978)’e göre dönüşümcü liderlik liderin ve izleyicilerin daha yüksek ahlaki değerler ve motivasyon seviyesine ulaşmak için birbirlerine yardım ettikleri bir süreçtir ve dönüşümcü liderlik çeşitli yollar kullanarak izleyenlerin ahlaki seviyelerini, performanslarını ve motivasyonlarını artırır.

Daha sonra askeri personel üzerinde yapılan çalışmalardan birinde ise liderliğin askeri personelin motivasyonunu artırmakta önemli bir faktör olduğu bulunmuştur (Bass, 1997). Avolio vd. (2004) tarafından sağlık personeli üzerinde yapılan araştırma ise dönüşümcü liderliğin hem çalışanların psikolojik sağlığı hem de iş performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Trottier vd. (2008)’nin yaptığı çalışma ise dönüşümcü ve işlemci liderliğin izleyenlerin iş doyumunu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak, devlet sektöründe çalışanların motivasyonunun dönüşümcü liderlik ve iş doyumları arasında bir ara bulucu görevi yapmakta olduğu ve dışsal motivasyonun işlemci liderliğin iş doyumları üzerindeki etkisine aracılık ettiği bulunmuştur (Park ve Rainey, 2008). Kane ve Tremble (2000)’in yaptığı araştırmanın

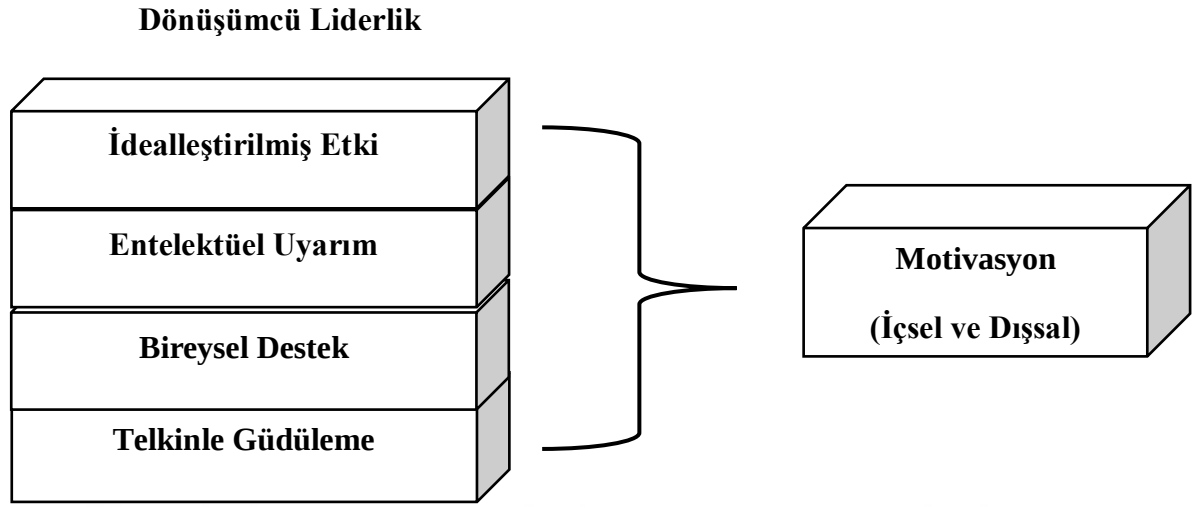
sonunda ise dönüşümcü liderlik ve motivasyon, doyum, adanmışlık gibi değişkenler arasında pozitif bir korelasyon olduğu ortaya konmuştur.

Çalışma alanında yapılan başka bir araştırma da işlemci liderliğin motivasyon üzerinde karmaşık bir etkisi olduğunu ve dışsal motivasyonu pozitif bir şekilde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışmada dönüşümcü liderliğin motivasyonu genel olarak etkilediği ve içsel motivasyonla pozitif bir korelasyonu olduğu da bulunmuştur (Kappen, 2010). Yani dönüşümcü lider içsel olarak motive olmuş bir kişinin aradığı doyurucu yönleri ona sağlayabilmektedir.

Cheung ve Wong (2010) dönüşümcü liderlik ve yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki bulmuş ve liderlerin izleyenlerin yaratıcılığını destekleyen sosyal anlamdaki ihtiyaçlarına ve isteklerine önem verdiklerini iddia etmişlerdir. Shamir vd. (1993)'ne göre ise dönüşümcü liderlik izleyenlerin ideal amaçlarla ilgili fikirlerini üst seviyelere taşır ve izleyenleri kendi çıkarlarını bir kenara bırakarak ortak çıkarlar için çalışmaya yönelmelerini sağlar. Abdullah vd. (2018) tarafından yürütülen “Principal Transformational Leadership and Teachers' Motivation” adlı çalışma okul liderlerinin sergiledikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma Malezya'da tamamen rastgele seçilmiş olan 283 öğretmenle yürütülmüş ve öğretmenlere “Öğretmen Motivasyon Anketi” uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise öğretmenlerin okul liderlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarına dair algılarının yüksek olduğunu ve cinsiyetin bu algı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Çalışma ayrıca dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin motivasyonu arasında pozitif bir korelasyon saptamıştır.

Dvir vd. (2017) bu alanda çalışma yapan bir başka gruptur ve yapmış oldukları çalışmada özellikle dönüşümcü liderliğin takipçilerin gelişimi ve performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışma kontrol ve deney grubundan oluşan iki denek grubuna sahip deneysel bir çalışmadır ve araştırmanın sonunda deney grubundaki liderlerin doğrudan takipçilerin gelişimi ve dolaylı takipçilerinin performansı üzerinde kontrol grubundaki liderlerden daha pozitif bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Griffith (2004) ise “Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance” başlıklı araştırmasında okul liderlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile okul çalışanlarının iş tatmini, performansı arasındaki ilişkiyi incelemiş, çalışma anket yoluyla öğrencilerden ve okul çalışanlarından veri toplayarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul liderlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarının öğrenci başarısıyla doğrudan bir ilişkisi bulunmamıştır.

Bu araştırmaların ışığında şu şekilde bir kavramsal çerçeve çizilebilir:



şekil 4. Dönüşümcü Liderlik ve Motivasyon İlişkisi (Ryan ve Deci, 2000)

3.YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırma verilerinin toplanması ve araştırma verilerinin analizi süreci ele alınmıştır.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmanın amacı; öğrenci algılarına göre öğretim görevlilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek olduğu için araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2.ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın çalışma evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da bulunan bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinden İngilizce Akademik Yazı Yazma dersleri alan üniversite öğrencileridir. Örneklem seçimi araştırma evreninde bulunan öğrenci için aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır:

$$n = \frac{N t^2 pq}{d^2 (N - 1) + t^2 pq}$$

Uygulanan bu formülde:

N= Evrendeki birey sayısı

n= Örneklem alınacak birey sayısı

p= İncelenen olayın görülüş sıklığı (olasılığı)

q= İncelenen olayın görülmeş sıklığı (1-p)

t= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

d= Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen $\pm$ sapma olarak ifade edilmiştir.

Güvenilirlik düzeyi %95 olarak belirlenmiş, d: 0,05; t: 1,96; araştırma hipotezinin her koşulda eşit olasılıkla gerçekleşeceği varsayımına dayanılarak, p ve q değerlerinin her ikisi de 0,5 olarak kabul edilmiş ve N= 2700 için, n = 336 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 336 öğrenci olarak belirlenmesine rağmen örneklemin evreni temsil etmesi amacıyla 450 anket İngilizce Akademik Yazı Yazma dersini farklı günlerde veren farklı öğretim görevlilerinin sınıfında dersi alan öğrencilere dağıtılmış, ancak eksik ya da yanlış doldurulmuş olan anketler ayıklandıktan sonra 340 adet anket değerlendirmeye alınmış ve verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanması bu anketler üzerinden yapılmıştır.

Araştırma örnekleminin kişisel özelliklere göre dağılımı aşağıdaki Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4'te de görüldüğü üzere bu araştırmanın örneklemini yansız olarak seçilmiş 213 erkek (%62,6) ve 127 kadın (%37,4) olmak üzere toplam 340 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları gruplama yapılarak iki ana gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan ilki 17-19 yaş aralığı, ikincisi ise 20 ve üzeri yaş aralığıdır. Araştırmadan elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerden 165 öğrenci (%48,5) 17-19 yaş grubunda, 175 öğrenci ise (%51,5) 20 yaş ve üzeri grupta yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümleri incelendiğinde ve bölümlerin ait oldukları fakülteler baz alınarak gruplandırma yapıldığında şu sonuçlar elde edilmiştir: Araştırmaya katılan öğrencilerden 34'ü (%10,0) Bilgisayar ve Bilişim Fakültesi, 50 öğrencinin (%14,7) Elektrik-Elektronik Fakültesi, 32 öğrencinin (%9,4) Fen-Edebiyat Fakültesi, 9 öğrencinin (%2,6) Gemi İnşaatı ve Deniz Bilimleri Fakültesi, 41 öğrencinin (%12,1) İnşaat Fakültesi, 31 öğrencinin (%9,1) Kimya-Metalurji Fakültesi, 11 öğrencinin (%3,2) Maden Fakültesi, 18 öğrencinin (%5,3) Uçak ve Uzay Bilimleri Fakültesi, 36 öğrencinin (%10,6) Mimarlık Fakültesi, 50 öğrencinin (%14,7) İşletme Fakültesi, 20 öğrencinin (%5,9) Makina Fakültesi, 8 öğrencinin ise (%2,4) Tekstil Tasarımı ve Teknolojileri Fakültesi'nde okuduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.Örneklemin Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı

Kişisel Özellikler		F	%
Cinsiyet	Kadın	127	%37,4
	Erkek	213	%62,6
Yaş	17-19	165	%48,5
	20 ve üzeri	175	%51,5
Fakülte	Bilgisayar ve Bilişim Fakültesi	34	%10,0
	Elektrik - Elektronik Fakültesi	50	%14,7
	Fen-Edebiyat Fakültesi	32	%9,4
	Gemi İnşaatı ve Deniz Bilimleri Fakültesi	9	%2,6
	İnşaat Fakültesi	41	%12,1
	Kimya-Metalurji Fakültesi	31	%9,1
	Maden Fakültesi	11	%3,2
	Uçak ve Uzay Bilimleri Fakültesi	18	%5,3
	Mimarlık Fakültesi	36	%10,6
	İşletme Fakültesi	50	%14,7
	Makina Fakültesi	20	%5,9
	Tekstil Tasarımı ve Teknolojileri Fakültesi	8	%2,4

3.3.ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden ilki öğrencilerin dönüşümcü liderlik algı düzeylerini ve ikincisi ise motivasyon düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Ölçekler öğrencilere öğretim görevlileri tarafından uygulanmıştır.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği: Öğrencilerin dönüşümcü liderlik algılarına dair veri toplamak amacıyla Avolio ve Bass tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Çakar (2002) tarafından çevrilen Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (TLQ) kullanılmış ve öğrencilerden dersi veren öğretim görevlisi tarafından sergilenen dönüşümcü liderlik davranışları ile ilgili değerlendirme yapmaları ve uygun buldukları seçeneği (1:Hiçbir zaman, 2:Nadiren, 3: Bazen, 4:Çoğunlukla, 5:Her zaman) işaretlemeleri istenmiştir.

Ölçekte dönüşümcü liderliğe ait 4 tane alt boyut bulunmakta ve aşağıda yer alan tabloda her bir alt boyuta ait maddeler ve *Cronbach alpha* iç tutarlık katsayısı değerleri verilmiştir.

Tablo 5. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinde Maddelerin Alt Boyutlara Dağılımı ve Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Cronbach Alpha Değerleri
İdealleştirilmiş Etki	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	0,899
Entelektüel Uyarım	11,12,13,14,15,16,17	0,672
Telkinle Güdüleme	18,19,20,21,22,23,24,25,26,27	0,899
Bireysel Destek	28,29,30,31,32,33,34,35,36,37	0,874
Genel		0,944

Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından olan idealleştirilmiş etki 10 soruyla, entelektüel uyarım 7 soruyla, telkinle güdüleme 10 soruyla ve bireysel destek 10 soruyla ölçekte yer almıştır. Ölçekte yer alan algı öğrencilerin öğretim görevlisine algısı olarak değiştirildiğinden anketin güvenilirliği test-yeniden test metodu kullanılarak ölçülmüş ve Cronbach Alpha değeri 0,851 olarak bulunmuştur.

Ders Motivasyon Ölçeği: Bu ölçekte öğrencilere sahip oldukları ders motivasyonu ile ilgili sorular yöneltilmekte ve sunulan seçeneklerden (1:Hiçbir zaman, 2:Nadiren, 3: Bazen, 4:Çoğunlukla, 5:Her zaman) hangisi ders motivasyonlarını tanımlıyorsa o ifadeleri işaretleyerek cevap vermeleri beklenmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu ölçmek amacıyla Glynn (2011) tarafından geliştirilmiş olan Ders Motivasyon Ölçeği tarafımdan Türkçe'ye çevirilmiş, bu konuda uzman olan iki kişi tarafından kontrol edilmiş ve 15 gün arayla aynı gruba iki kez (test-retest metodu) verilerek güvenirlik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonrasında ölçeğe ait Cronbach Alpha değeri 0.956 olarak bulunduğu için ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiş ve ölçek öğrencilere uygulanmıştır.

Bu ölçek değerlendirilirken bir önceki ölçekte olduğu gibi 1,00-1.80, 1,81-2,60, 2,61-3,40, 3,41-4,20 ve 4,21-5,00 puan değerleri kullanılmış ve 1:Hiçbir zaman, 2:Nadiren, 3: Bazen, 4:Çoğunlukla, 5:Her zaman olmak üzere 5 seçenek yer almıştır.

Ölçekte ders motivasyonuna ait 5 tane alt boyut bulunmaktadır ve aşağıda yer alan tabloda her bir alt boyuta ait maddeler ve *Cronbach alpha* iç tutarlık katsayısı değerleri verilmiştir.

Tablo 6. Ders Motivasyon Ölçeğinde Maddelerin Alt Boyutlara Dağılımı ve Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Cronbach Alpha Değerleri
İç Motivasyon	1,3,12,17,19	0,856
Öz Yeterlik	9,14,15,18,21	0,874
Özerklik	5,6,11,16,22	0,862
Not Motivasyonu	2,4,8,20,24	0,781
Kariyer Motivasyonu	7,10,13,23,25	0,732
Genel		0,916

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Öncelikle öğrencilere bu çalışmaya katılımının tamamen gönüllülük esasına dayandığı, ölçekte yer alan ifadelere verecekleri cevapların doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyeceği, verecekleri cevapların öğretim görevlisi ile ilgili algılarını en doğru şekilde yansıtmaları gerektiği, araştırma ile ilgili olarak alınan cevapların, kesinlikle herhangi bir kişiye ya da makama verilmeyeceği, topluca değerlendirilerek araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacağı, ölçeklerle ilgili bireysel bir çözümleme ya da işlem yapılmayacağı, araştırmaya katılanların kimliklerinin gizli tutulacağı bilgisi çalışmaya katılmadan önce verilmiştir. Ölçekler İngilizce akademik yazı yazma dersini farklı günlerde veren öğretim görevlilerine dağıtılmış, bu öğretim görevlileri de sınıfta bulunan öğrencilerine ölçeklerdeki ifadelerden uygun olanları seçmeleri için gerekli ortamı sağlayarak çalışmanın gerçekleşmesini mümkün kılmışlardır. Araştırma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde toplam 340 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler ölçekleri işaretledikten sonra ölçekler öğretim görevlilerinden toplanarak değerlendirmeye alınmıştır. Başlangıçta daha fazla sayıda anket dağıtılmasına rağmen çalışmaya uygun bir şekilde doldurulmamış olanlar ayıklanarak işleme dahil edilmemiştir.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmaya ait anketler toplandıktan sonra elde edilen anketlerden eksik doldurulmuş olanlar ayıklanmış geriye kalan 340 adet anket formu verileri uygun bir istatistik programına girilmiştir. Verilerin istatistik programına işlenmesi sırasında ölçeklere ait veriler 1:Hiçbir Zaman, 2:Nadiren, 3:Bazen, 4:Çoğunlukla ve 5:Her Zaman veri setleri olarak işlenmiştir. Yani, öğrencilerin verdikleri cevaplar 1-5 arasında bir sayıya denk gelmektedir. Bu cevaplar değerlendirilirken 1,00-1,80, 1,81-2,60, 2,61-3,40, 3,41-4,20 ve 4,21-5,00 puan değerleri kullanılmıştır. Veri girişi için gruplar ayarlandıktan sonra veri setlerine öncelikle normallik testi yapılmıştır, çünkü yapılan testin sonucuna göre parametrik olan ya da olmayan test türleri ile veri çözümlemesi yapılacaktır. Bu testin sonucunda, normallik incelemesine göre verinin çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerlerinin olması gerektiği gibi +/-1 değerleri arasında olduğu, bir başka deyişle verilerin dağılımı normal olduğu için ve örneklem 340 kişiden oluştuğu için verilerin parametrik testlerin (T-testi ve ANOVA) uygulanmasına uygun olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda cevap bulması amaçlanan ilk ve ikinci alt amaca ilişkin cevapların bulunması amacıyla veri çözümleme programında araştırmaya katılan bütün öğrencilerin anketin dönüşümcü liderlik ve motivasyon bölümünde yer alan ifadelerine verdikleri cevapların her bir öğrenci için ortalaması alınmış, sonrasında ise bu ortalamalar kullanılarak ikinci bir ortalama alma işlemi yapılmış ve sonuca ulaşılmıştır. Bu işlemin amacı her defasında tek tek sorularla işlem yapmak yerine ortalamalar ile çalışmanın daha pratik olmasıdır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin olarak da, dönüşümcü liderlik algısının cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması için bağımsız gruplar için T-testi, dönüşümcü liderlik algısının fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

Öğrencilerin derse karşı olan motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş ve okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla tüm değişkenlere parametrik testler uygulanmıştır. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin fakültelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılırken, motivasyon düzeyinin cinsiyet ve yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise bağımsız gruplar için T-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın son alt amacına cevap bulmak amacıyla araştırma sonunda elde edilen veri setine korelasyon analizi tekniği uygulanmış ve dönüşümcü liderlik algı düzeyi alt boyutları ve motivasyon düzeyi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısı (r) baz alınarak incelenmiştir.

4.BULGULAR

Bulgular bölümünde öğrencilere uygulanan anketler aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular incelenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1.ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin dönüşümcü liderlik algı düzeyleri hem genel hem de her bir alt boyuta ait olarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Göre Dönüşümcü Liderlik Davranışları Algı Düzeyi İle İlgili Sayı, Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma (ss) Değerleri

Alt Boyutlar	Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Maddeleri	n	$\bar{X}$	ss
İdealleştirilmiş Etki	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	340	4,24	0,57
Entelektüel Uyarım	11,12,13,14,15,16,17	340	4,03	0,81
Telkinle Güdüleme	18,19,20,21,22,23,24,25,26,27	340	4,10	0,62
Bireysel Destek	28,29,30,31,32,33,34,35,36,37	340	4,19	0,58
Genel		340	4,15	0,55

Araştırmaya katılan 340 öğrencinin dönüşümcü liderlik ifadelerine verdikleri cevapların ortalaması alındığında öğrencilere göre dönüşümcü liderlik davranışlarının sergilenmesinin ortalamasının $\bar{X}=4,15$ standart sapmasının ise $ss=0,55$ olduğu görülmüştür. Bu demektir ki öğrencilerin algısına göre dönüşümcü liderlik davranışları öğretim görevlileri tarafından ölçekte yer alan 3,41-4,20 aralığı olan çoğunlukla seçeneğinde yer almaktadır ($\bar{X}= 4,15$,

ss=0,55). Verilerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin algısına göre dönüşümcü liderlik davranışlarının sınıfta sıklıkla sergilendiğini söylemek doğru olacaktır.

Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde İdealleştirilmiş Etki alt boyutunun $\bar{X}=4,24$ ortalama ile en yüksek ortalamaya, Entelektüel Uyarım alt boyutunun ise $\bar{X}=4,03$ ile en düşük ortalamaya sahip alt boyutlar olduğu bulunmuştur.

Çelik ve Eryılmaz (2006) tarafından yapılan “Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri” başlıklı ve konulu çalışma sonucuna göre ise okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme sıklığı “ara sıra” olarak bulunmuştur. Bir başka dönüşümcü liderlik çalışmasında ise dönüşümcü liderliğin üç boyutunun okul müdürlerinin davranışlarını açıklamada önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım ve Telkinde Güdüleme alt boyutlarıdır (Griffith, 2004).

4.2.ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin ders motivasyon durumlarına ilişkin hem genel ortalama hem de motivasyonun her bir alt boyutuna ait olan ortalamalar aşağıdaki tabloda yer almıştır.

Bu çalışmaya katılan öğrenciler tarafından doldurulmuş olan motivasyon ölçeğinin ortalamasına bakıldığında $\bar{X}=3,562$, ss=0,715 öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının ölçekte yer alan 2,61-3,40 aralığına denk gelen “Bazen” ifadesinin temsil ettiği orta grupta yer aldığı bulunmuştur. Bu da demektir ki öğrencilerin derse karşı motivasyonu ortalama düzeydedir.

Motivasyon ölçeğinde yer alan motivasyon alt boyutlarına ait sonuçlara bakıldığında ise Not Motivasyonu alt boyutunun $\bar{X}=4,23$ ile en yüksek ortalamaya sahipken, öğrencilerin İç Motivasyon düzeyinin $\bar{X}=3,12$ ile en düşük ortalamaya sahip alt boyut olduğu ortaya çıkmıştır.

Motivasyon alanında yapılan çeşitli çalışmalarda da motivasyona dair bulgulara yer verilmiştir. Ergin ve Karataş (2017)’ın üniversite öğrencilerine yönelik yürüttükleri motivasyon çalışmasının sonucu olarak öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin yüksek eğilimde olduğu ortaya çıkmıştır. Gündoğan (2012)’ın öğrencilerin eğitimde motivasyon düzeylerini araştırdığı çalışmasının sonucunda da öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin motivasyon düzeyleri düşük, içsel motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Motivasyon Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Göre Motivasyon Düzeyi ile İlgili Sayı, Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma (ss) Değerleri

Alt Boyutlar	Motivasyon Ölçeğinin Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
İç Motivasyon	1,3,12,17,19	340	3,12	0,85
Öz-Yeterlik	9,14,15,18,21	340	3,76	0,88
Özerklik	5,6,11,16,22	340	3,21	0,88
Not Motivasyonu	2,4,8,20,24	340	4,23	0,68
Kariyer Motivasyonu	7,10,13,23,25	340	3,47	0,83
Toplam		340	3,56	0,71

4.3.ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın alt amaçlarından birisi de öğrencilerin dönüşümcü liderlik algılarının cinsiyet, yaş ve okudukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi şeklindedir.

Bu alt amacı gerçekleştirmek için yapılan cinsiyet ve yaş için yapılan bağımsız t-testi ve fakülte için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.1.Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Cinsiyete Göre Anlamlılığı

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuca ulaşmak için bağımsız gruplar için T-testi tekniği kullanılarak bir analiz gerçekleştirilmiştir, çünkü cinsiyet başlığının altında kadın ve erkek olmak üzere iki tane birbirinden bağımsız grup bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları Tablo 9'da yer almıştır.

Tablo 9.Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Algı Düzeyi Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	ss	F	t	P
İdealleştirilmiş Etki	Kadın	213	4.370	0,584	338	1.427	-3,078	.002*
	Erkek	127	4.174	0,531				
Entelektüel Uyarım	Kadın	213	4,198	0,611	338	3.407	-2,846	.005*
	Erkek	127	3,941	0,901				
Telkinle Güdüleme	Kadın	213	4,232	0,549	338	2.787	-3,043	.003*
	Erkek	127	4,022	0,652				
Bireysel Destek	Kadın	213	4,302	0,499	338	3.820	-2,725	.007*
	Erkek	127	4,124	0,624				

Yukarıdaki tabloda verilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların dönüşümcü liderlik davranışı algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, çünkü $p < 0,050$ olduğu durumlarda anlamlı bir farklılığın olduğu kabul edilir. Bu durumda ise ortaya çıkan verilere göre dönüşümcü liderlik algı düzeyinin alt boyutlara göre dağılımı; idealleştirilmiş etki [$F(338) = 1.427$, $p < 0.05$], entelektüel uyarım [$F(338) = 3.407$, $p < 0.05$], telkinle güdüleme [$F(338) = 2.787$, $p < 0.05$] ve bireysel destek [$F(338) = 3.820$, $p < 0.05$]'dir ve bu durumda dönüşümcü liderlik algı düzeyi alt boyutları ve öğrencilerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her bir alt boyut için cinsiyet ortalamaları değerlendirildiğinde ise, tablodaki ortalamalardan da anlaşılabacağı gibi, tüm boyutlarda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bu durum kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dil öğretim görevlilerini dönüşümcü liderlik ile ilgili tüm boyutlarda daha fazla yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır. Kadın öğrencilerin bu görüşü öğretim görevlilerinin büyük bölümünün de kadın olması ve kadın öğrencilerin bu öğretim görevlilerini daha pozitif bir şekilde değerlendirmesiyle açıklanabilir.

Yıldız Bağdoğan ve Sarpbalkan (2017) tarafından yapılan çalışmada da dönüşümcü liderlik ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve bu çalışmayı destekleyen bir

şekilde kadınların dönüşümcü liderlik algısının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Abdullah vd. (2018)'in yürüttüğü çalışmada da öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının yüksek olduğu, bu sonuçta da cinsiyetin etkili olduğu tespit edilmiştir.

4.3.2.Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Yaşa Göre Anlamlılığı

Yaş ile ilgili sonuçlara ulaşmak için araştırma sonucunda elde edilen verilere bağımsız gruplar için T-testi tekniği uygulanmıştır, çünkü öğrencilerin yaşları “17-19” ve “20 ve üzeri” olarak iki gruba ayrılmıştır. Veri analizi yapıldıktan sonra ortaya şu şekilde bir sonuç çıkmıştır:

Tablo 10.Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Algısı Alt Boyutlarının Yaşa Göre T-Testi Analizi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	t	P
İdealleştirilmi Etki	17-19 yaş	165	4,2012	,58933	,355	-1,460	,145
	20 ve üzeri yaş	175	4,2917	,55431			
Entelektüel Uyarım	17-19 yaş	165	3,9680	,72266	,045	-1,521	,129
	20 ve üzeri yaş	175	4,1020	,88857			
Telkinle Güdüleme	17-19 yaş	165	4,0915	,62736	,216	-,260	,795
	20 ve üzeri yaş	175	4,1091	,62176			
Bireysel Destek	17-19 yaş	165	4,1745	,57431	,057	-,507	,612
	20 ve üzeri yaş	175	4,2069	,59871			

Yukarıdaki tabloda elde edilen verilen değerlendirildiğinde bütün alt boyutlara ait p değerlerinin belirlenen alfa değeri olan 0,050'den daha büyük olduğu, dolayısıyla öğrencilerin yaşı ile dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen dağılımlar incelendiğinde öğrencilerin dönüşümcü liderlik algılarına ait alt boyutlar olan İdealleştirilmiş Etki [$F=,355$ $p>0.05$], Entelektüel Uyarım [$F=,045$, $p>0.05$], Telkinle Güdüleme [$F=,216$, $p>0.05$], ve Bireysel Destek [$F=,057$, $p>0.05$] analiz sonuçları bu şekildedir. Bunun nedeni çalışmaya katılan öğrencilerin yaş aralığının geniş bir skalada olmaması olarak görülebilir, çünkü bu öğrencilerin yaş aralığı 17-30 olduğundan dönüşümcü liderlik algılarının birbirine daha çok benzediği yorumu yapılabilir.

Eğitim alanının dışında yapılan bazı çalışmalarda (Hemedoğlu ve Evliyaoğlu, 2012) ise bundan farklı bir bulguya ulaşılmış ve çalışanların yaş gruplarına göre dönüşümcü liderlik algılarının anlamlı farklılıklar gösterdiği ifade edilmiştir. Yolsal vd. (2017) tarafından yapılan “Gençlerin Dönüştürücü Liderlik Algısı Üzerine Bir Araştırma” adıyla yürütülen çalışma da yaştaki artışa bağlı olarak dönüşümcü liderlik algısının da arttığını ortaya koymuştur.

4.3.3.Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Fakülteye Göre Anlamlılığı

Bu araştırmadaki alt problemlerden bir diğeri de katılımcıların dönüşümcü liderlik davranışı algılarının okudukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu sorunun cevabını bulmak için katılımcılardan elde edilen veriye birden fazla fakülte söz konusu olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bütün alt boyutlar için işlem yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda bütün alt boyutlara ait p değerleri kabul edilen alfa (0,050) değerinden büyüktür, yani öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik alt boyutlarına ait algıları ve okudukları fakülte arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Buna göre; İdealleştirilmiş Etki [$F(11)=1,235$, $p>0.05$], Entelektüel Uyarım [$F(11)=0,711$, $p>0.05$], Telkinle Güdüleme [$F(11)=0,678$, $p>0.05$] ve Bireysel Destek [$F(11)=0,612$, $p>0.05$] ve öğrencilerin okudukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda ortaya çıkan sonuç katılımcıların dönüşümcü liderlik davranışı alt boyutlarına ait algıları okudukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ifadesidir. Buradan yola çıkarak şu şekilde bir çıkarım yapmak mümkün olabilir: genel olarak aldığımız eğitim bölüme göre ufak farklılıklar gösterse de verilen eğitim temelde aynı prensipler üzerine kurulu olduğundan, dönüşümcü liderlik algısında anlamlı bir fark yaratacak kadar temel farklılıklara yol açmamaktadır. Ayrıca bu üniversite teknik bir üniversite olduğundan dolayı verilen eğitim de genel olarak aynı temeller üzerine kurulmuştur.

Tablo 11.Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutlarının Fakültelere Göre ANOVA(Tek yönlü varyans) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
İdealleştirilmiş Etki	Gruplar Arası	4,418	11	,402	1,235	,263
	Gruplar İçi	106,701	328	,325		
	Toplam	111,119	339			
Entelektüel Uyarım	Gruplar Arası	5,231	11	,476	,711	,728
	Gruplar İçi	219,325	328	,669		
	Toplam	224,556	339			
Telkinle Güdüleme	Gruplar Arası	2,933	11	,267	,678	,759
	Gruplar İçi	128,907	328	,393		
	Toplam	131,840	339			
Bireysel Destek	Gruplar Arası	2,345	11	,213	,612	,818
	Gruplar İçi	114,208	328	,348		
	Toplam	116,554	339			

Bu durumda fakülte bazında Dönüşümcü Liderlik algısı değişmemektedir. Üniversite bünyesinde sözel bölümlerin de yer alması durumunda çalışmanın sonuçları belki farklılaşabilirdi, çünkü sözel ve sayısal bölümlerin verdikleri temel eğitimler farklılık göstermektedir.

Bölüm ve dönüşümcü liderlik arasındaki anlamlı farklılıkla ilgili yapılan çok çalışma olmamasına rağmen genel olarak yapılan çalışmalarda eğitim durumu ve dönüşümcü liderlik arasındaki anlamlı fark incelenmiş ve bu çalışmanın sonucuyla paralel olarak katılımcıları eğitim durumları ve dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Hemedoğlu ve Evliyaoğlu, 2012).

4.4.ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı öğrencilerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş ve okudukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması olarak belirlenmiştir.

Bu soruyu cevaplandırmak için yapılan bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 12’de verilmiştir.

4.4.1. Öğrencilerin Ders Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamlılığı

Öğrencilerin ders motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlılığına dair sonuçlara ulaşmak için uygulanan bağımsız örneklem için T-testi uygulamasının sonucu aşağıdaki gibidir:

Tablo 12.Öğrencilerin Motivasyon Düzeyinin Cinsiyete Göre T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	t	P
İç motivasyon	Kadın	127	3,174	0,910	338	1,829	-0,812	0,417
	Erkek	213	3,088	0,973				
Öz-yeterlik	Kadın	127	3.782	0,820	338	2,310	-0,222	0,825
	Erkek	213	3.760	0,927				
Özerklik	Kadın	127	3.434	0,814	338	2,133	-3.632	0,000*
	Erkek	213	3.081	0,896				
Not motivasyonu	Kadın	127	4,275	0,675	338	0,320	-0,870	0,385
	Erkek	213	4,208	0,696				
Kariyer Motivasyonu	Kadın	127	3,549	1,057	338	0,000	-0,842	0,401
	Erkek	213	3,435	1,288				

Motivasyonun alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki dağılım incelendiğinde İç Motivasyon [$F(340)= 1.829, p>0,05$], Öz-Yeterlik [$F(340)=2.310, p>0.05$], Not Motivasyonu

[F(340)= .320, $p>0.05$] ve Kariyer Motivasyonu [F(340)=.000, $p>0.05$] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna rağmen Özerklik alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(340)= 2.133, $p<0.05$]. Bu sonuca göre ortalamalar değerlendirildiğinde ise kadınların Özerklik Motivasyonun erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{X}=3.434$). Bunun nedeni kadın öğrencilerin toplumda var olabilmek, benliklerini kazanmak ve kabul ettirmek için daha özerk olmaya ihtiyaç duydukları ve bunun için de daha yüksek bir Özerklik motivasyon düzeyine sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Bu konuda alanyazın incelendiğinde, Sıcak ve Başören (2015) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri cinsiyete göre araştırılmış ve kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyi olarak erkek öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Uzun ve Keleş (2010) tarafından yürütülen motivasyon çalışmasının sonucunda özellikle kız öğrencilerin fen öğrenmeye, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılmaya yönelik motivasyon ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Altun ve Yazıcı (2010)'nın yürüttüğü öğrenci motivasyonuna dair araştırmanın sonucunda ise cinsiyet faktörünün okula karşı olan motivasyonu belirlemede önemli bir rol oynadığı, kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerin motivasyonlarından önemli farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur.

4.4.2. Öğrencilerin Ders Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Anlamlılığı

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları ve motivasyon seviyeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi kullanılarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin yaş düzeyi ve motivasyon seviyelerinin alt boyutları ile ilgili dağılım incelenmiş ve verilere t-testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları analiz edildiğinde ise ortaya; İç Motivasyon [F(340)=0,2910, $p>0.05$], Öz-Yeterlik [F(340)=0,233, $p>0.05$], Not Motivasyonu [F(340)=0,037 $p>0.05$] ve Kariyer Motivasyonu [F(340)=3,408 $p>0.05$] alt boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, öğrencilerin yaş düzeyleri derse karşı gösterdikleri İç Motivasyon, Öz-Yeterlik, Not Motivasyonu ve Kariyer Motivasyonu açısından belirleyici bir değişken değildir.

Tablo 13.Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre T-Testi Analizi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	F	T	P
İç Motivasyon	17-19 yaş	165	3,0594	,97261	,291	-1,153	,250
	20 ve üzeri yaş	175	3,1783	,92810			
Öz Yeterlik	17-19 yaş	165	3,7964	,90108	,233	,555	,590
	20 ve üzeri yaş	175	3,7429	,87752			
Özerklik	17-19 yaş	165	3,0945	,92356	5,017	-2,432	,016*
	20 ve üzeri yaş	175	3,3257	,82863			
Not Motivasyonu	17-19 yaş	165	4,2848	,69287	,037	1,336	,182
	20 ve üzeri yaş	175	4,1851	,68280			
Kariyer Motivasyonu	17-19 yaş	165	3,4497	1,415	3,408	-,423	,673
	20 ve üzeri yaş	175	3,5051	,97340			

Bu sonuçlara ek olarak Özerklik alt boyutu ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur, Özerklik [$F(340)=5,017$, $p<0.05$]. Dönüşümcü liderlik ve yaş başlığı altında da değinildiği üzere, bu çalışmanın öğrenci profilinin yaş aralığı 17-30 olduğu için çok değişken bir ortam sunulmamaktadır. Oysaki yaş aralığı daha geniş bir aralıkta olsaydı farklı bir sonuca ulaşmak da belki mümkün olabilirdi.

Altun ve Yazıcı (2010)'nın sundukları “Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler” isimli çalışmada ise yaş arttıkça motivasyonun azaldığına dair sonuçlar ortaya konmuştur. Bunun açıklaması olarak ise öğrencilerin ergenlik dönemindeki sosyal ilişkileri ve sosyal olarak kabullenilme isteği gösterilmiştir.

4.4.3. Öğrencilerin Ders Motivasyon Düzeylerinin Fakülteye Göre Anlamlılığı

Bu araştırmada cevap bulması beklenen bir başka alt problem ise öğrencilerin derse karşı motivasyon düzeylerinin üniversitede okudukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu alt probleme ait cevapların bulunması amacı ile öğrencilerin okudukları fakülteler ve motivasyon düzeylerinin alt boyutlarından elde edilen sonuçlar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılarak incelenmiş ve çıkartılan sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Öğrencilerin derse karşı sahip oldukları motivasyon düzeyleri alt boyutları ve okudukları fakülte arasındaki dağılım incelendiğinde; İç Motivasyon [$F(11)= 0,940, p>0.05$], Öz-Yeterlik [$F(11)=1,004, p>0.05$], Özerklik [$F(11)=0,828, p>0.05$], Not Motivasyonu [$F(11)=0,567, p>0.05$] ve Kariyer Motivasyonu [$F(11)=0,744 p>0.05$] alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olmadığı bulunmuştur. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse öğrencilerin İngilizce yazı yazma dersine karşı sahip oldukları motivasyon düzeyi alt boyutları ve okudukları fakülte arasında anlamlı bir fark yoktur. Çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları bölüm onların bu derse karşı sahip olduğu motivasyon seviyesi etkilememektedir. Bu konuda bir yorumda bulunmak gerekirse eğer çalışmada İngilizce akademik yazı dersine karşı olan motivasyon düzeyinin araştırılmış olması motivasyon düzeyinde önemli bir farka yol açmamış olabilir. Herkes tarafından bilinen bir gerçeklik olarak bazı öğrencilerin dil öğrenmeye karşı becerileri daha yüksekken diğerleri bu kadar başarılı olmayabilir ve bu faktörün de okunan bölüm gibi bazı faktörleri bertaraf etmesi öngörülebilir.

Araştırmanın yapıldığı devlet üniversitesinde motivasyon üzerine yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin bölümlerinin başarı odaklı motivasyon seviyeleri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (Ergin ve Karataş, 2018). Bir başka tez çalışmasında (Ataman, 2017) ise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyonları incelenmiş ve bölümlere göre öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon seviyelerinde önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 14.Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerinin Okudukları Fakültelere Göre ANOVA
(Tek yönlü varyans)Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
İç Motivasyon	Gruplar Arası	9,363	11	0,851	0,940	0,501
	Gruplar İçi	296,853	328	0,905		
	Toplam	306,216	339			
Öz Yeterlik	Gruplar Arası	8,710	11	0,792	1,004	0,442
	Gruplar İçi	258,679	328	0,789		
	Toplam	267,390	339			
Özerklik	Gruplar Arası	7,130	11	0,648	0,828	0,612
	Gruplar İçi	256,768	328	0,783		
	Toplam	263,898	339			
Not Motivasyonu	Gruplar Arası	2,998	11	0,273	0,567	0,855
	Gruplar İçi	157,700	328	0,481		
	Toplam	160,698	339			
Kariyer Motivasyonu	Gruplar Arası	12,020	11	1,093	0,744	0,696
	Gruplar İçi	481,859	328	1,469		
	Toplam	493,879	339			

4.3.BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt amacı; öğrencilerin dönüşümcü liderlik davranışı algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt amaca cevap bulmak amacıyla araştırma sonunda elde edilen veri setine korelasyon analizi tekniği uygulanmış ve dönüşümcü liderlik algı düzeyi alt boyutları ve motivasyon düzeyi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda elde edilen verilerin analiz sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 15.Öğrencilerin Dönüşümcü Liderlik Algı Düzeyi Alt Boyutları ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Dönüşümcü Liderlik Motivasyon		İdealleştirilmiş Etki	Entelektüel Uyarım	Telkinle Güdüleme	Bireysel Destek
İç Motivasyon	r	0,255**	0,267**	0,313**	0,201**
	P	0,000	0,000	0,000	0,000
Öz-yeterlik	r	0,158**	0,145**	0,227**	0,169**
	P	0,003	0,007	0,000	0,002
Özerklik	r	0,260**	0,271**	0,329**	0,295**
	P	0,000	0,000	0,000	0,000
Not Motivasyonu	r	0,191**	0,224**	0,277**	0,225**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Kariyer Motivasyonu	r	0,146**	0,132*	0,215**	0,194**
	p	0,007	0,015	0,000	0,000

**Korelasyon 0,01 alfa seviyesinde anlamlı

*Korelasyon 0,05 alfa seviyesinde anlamlı

Öğrencilerin dönüşümcü liderlik davranışı algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla korelasyon analizi sonuçları değerlendirilmiştir. Yukarıdaki tabloda verilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve İç Motivasyon alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.255^{**}$) vardır. Yani İdealleştirilmiş Etki Boyutu arttığında İç Motivasyon Boyutu da artmaktadır. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve Öz-Yeterlik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.158^{**}$) söz konusu olup, İdealleştirilmiş Etki Boyutu arttığında Öz-Yeterlik hissi de artmaktadır. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve Özerklik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.260^{**}$) bulunmuştur. Bu da İdealleştirilmiş Etki Boyutu arttığında Özerklik hissinin de arttığı anlamına gelmektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve Not Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.191^{**}$) ortaya çıkmıştır ve bu da İdealleştirilmiş Etki Boyutu arttığında Not Motivasyonu Boyutunun da arttığını göstermektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.146^{**}$) tespit edilmiştir. Bu olumlu ilişki İdealleştirilmiş Etki Boyutunun artmasının Kariyer Motivasyonu Boyutunun da artması anlamına gelmektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Dönüşümcü liderliğin bir diğer boyutu olan entelektüel uyarım ve motivasyon alt boyutlarına ait korelasyon analizi sonuçları arasındaki sonuçlar incelendiğinde ise; Entelektüel Uyarım alt boyutu ve İç Motivasyon alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.267^{**}$) söz konusudur. Bu da Entelektüel Uyarım Boyutu arttıkça İç Motivasyon Boyutunun da arttığını göstermektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Entelektüel Uyarım alt boyutu ve Öz-Yeterlik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.145^{**}$) vardır. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse Entelektüel Uyarım Boyutu arttıkça Öz-Yeterlik Boyutu da artmaktadır. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Entelektüel Uyarım alt boyutu ve Özerklik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.271^{**}$) bulunmuştur. Olumlu yöndeki bu ilişki Entelektüel Uyarım Boyutunun artmasının Özerklik Boyutunun da artması anlamına gelmektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Entelektüel Uyarım alt boyutu ve Not Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.224^{**}$) söz konusudur. Bu da Entelektüel Uyarım Boyutunun artmasının Not Motivasyonu Boyutunun da artması anlamına gelmektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Entelektüel Uyarım alt boyutu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.132^{**}$) olduğu görülmüştür. Yani Entelektüel Uyarım Boyutu arttıkça Kariyer Motivasyonu Boyutu da artmaktadır. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Dönüşümcü liderliğin başka bir alt boyutu olan telkinle güdüleme ve motivasyon alt boyutlarına ilişkin ilişki incelendiğinde; Telkinle Güdüleme alt boyutu ve İç Motivasyon alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.313^{**}$) vardır. Yani Telkinle Güdüleme Boyutu arttıkça İç Motivasyon Boyutu da artmaktadır. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Telkinle Güdüleme alt boyutu ve z-Yeterlik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.227^{**}$) bulunmuştur. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse Telkinle Güdüleme Boyutundaki artış z-Yeterlik Boyutunda da artış demektir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Telkinle Güdüleme alt boyutu ve özerklik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.329^{**}$) ortaya çıkmıştır. Bu olumlu yöndeki ilişki Telkinle Güdüleme Boyutunun artmasının zerklik Boyutunun da artması anlamına gelmektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Telkinle Güdüleme alt boyutu ve Not Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.277^{**}$) vardır. Yani Telkinle Güdüleme Boyutu artarsa Not Motivasyonu Boyutu da artar. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Telkinle güdüleme alt boyutu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.215^{**}$) olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile Telkinle Güdüleme Boyutundaki artış Kariyer Motivasyonu boyutunda da artış demektir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Dönüşümcü liderliğin son alt boyutu olan bireysel destek ve motivasyona ait alt boyutlar arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik korelasyon analizi sonucunda ise; bireysel destek alt boyutu ve i motivasyon alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.201^{**}$) vardır ve bu Bireysel Destek Boyutunun artmasının İ Motivasyon Boyutunun da artması anlamına gelmektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Bireysel Destek alt boyutu ve z-Yeterlik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.169^{**}$) bulunmuştur. Yani Bireysel Destek Boyutu arttıkça z-Yeterlik Boyutu da artmaktadır. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Bireysel Destek alt boyutu ve özerklik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.295^{**}$) ortaya çıkmıştır. Bu da Bireysel Destek Boyutunun artmasının zerklik Boyutunun da artması anlamına gelmektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Bireysel Destek alt boyutu ve Not Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.225^{**}$) vardır. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse Bireysel Destek Boyutu artarsa Not Motivasyonu Boyutu da artar. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Son olarak Bireysel Destek alt boyutu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.194^{**}$) olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu olumlu yöndeki ilişki, Bireysel Destek Boyutundaki artışın Kariyer Motivasyonu Boyutunda da artış anlamına gelmektedir. Ayrıca bu ilişki anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$).

Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar, öğretim görevlilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri taşımalarının öğrencilerin motivasyonu ile olumlu yönde fakat düşük düzeyde bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre en düşük ilişki ($r=.132^{**}$) dönüşümcü liderlik alt boyutlarından olan Entelektüel Uyarım alt boyutu ve motivasyon alt boyutu olan Kariyer Motivasyonu arasında tespit edilirken, en yüksek ilişki ($r=.329^{**}$) ise dönüşümcü liderliğin başka bir alt boyutu olan Telkinle Güdüleme alt boyutu ve motivasyon alt boyutlarından olan Özerklik alt boyutu arasında bulunmuştur. Bu da demektir ki, öğretim görevlilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarına ait öğrenci algı seviyeleri öğrencilerin kariyer motivasyonları çok az etkilerken, öğretim görevlilerinin derse karşı motivasyonu sağlamaya yönelik davranışlarına ait algılar öğrencilerin derste özerk olabilmelerini daha yüksek bir seviyede etkilemektedir. Bu çalışmanın da işaret ettiği gibi dönüşümcü liderlik davranışları ve motivasyon arasında düşük de olsa pozitif anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu da öğretim görevlilerinin sergiledikleri Dönüşümcü Liderlik davranışlarının öğrencilerin derse ve öğrenmeye karşı olan motivasyonlarını pozitif yönde etkilediği yönünde yorumlanabilir.

Farklı alanlarda yapılan çalışmalar bu konuda daha farklı sonuçlara ulaşsa da bulguları destekler niteliktedir. Örneğin, Yücel Batmaz ve Gürer (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda dönüşümcü liderlik algısının içsel motivasyon algısı üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Dvir vd. (2017)'nin yürüttüğü dönüşümcü liderlik araştırmasının sonucunda ise liderlerin takipçilerinin gelişimleri ve performansları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip oldukları bulunmuştur. Abdullah vd. (2018) tarafından yürütülen bir başka dönüşümcü liderlik çalışmasında ise liderlerin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. Sağlam (2015)'in Dönüşümcü Liderlik ve Motivasyon çalışmasında da Dönüşümcü Liderlik ve Motivasyon arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alt problemler doğrultusunda değerlendirilmiş, kuramsal çerçeveden yardım alınarak yorumlanmış ve sonrasında da öneriler sunulmuştur.

5.1.SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya dair ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilecek ve hem öğretim görevlilerine hem de bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara konuyla ilgili önerilerde bulunulacaktır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin dönüşümcü liderlik ifadelerine verdikleri cevapların ortalaması alındığında öğrencilere göre dönüşümcü liderlik davranışlarının sergilenmesinin ortalamasının $\bar{X}=4,15$ standart sapmasının ise $ss=0,55$ olduğu görülmüştür.
Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde İdealleştirilmiş Etki alt boyutunun $\bar{X}=4,24$ ortalama ile en yüksek ortalamaya, Entelektüel Uyarım alt boyutunun ise $\bar{X}=4,03$ ile en düşük ortalamaya sahip alt boyutlar olduğu bulunmuştur.
2. Bu çalışmaya katılan öğrenciler tarafından doldurulmuş olan motivasyon ölçeğinin ortalamasına bakıldığında $\bar{X}=3,562$, $ss=0,715$ öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının ölçekte yer alan 2,61-3,40 aralığına denk gelen “Bazen” ifadesinin temsil ettiği grupta yer aldığı ortaya çıkmıştır.
Motivasyon ölçeğinde yer alan motivasyon alt boyutlarına ait sonuçlara bakıldığında ise Not Motivasyonu alt boyutunun $\bar{X}=4,23$ ile en yüksek ortalamaya sahipken, öğrencilerin İç Motivasyon düzeyinin $\bar{X}=3,12$ ile en düşük ortalamaya sahip alt boyut olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Bir Devlet üniversitesinde İngilizce akademik yazı yazma dersi alan öğrencilerin öğretim görevlilerine ait dönüşümcü liderlik davranışı algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin dönüşümcü liderlik algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4. Bu araştırmaya katılan bir devlet üniversitesinde okuyan öğrencilerin öğretim görevlileriyle ilgili dönüşümcü liderlik algıları yaşıya göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
5. Çalışmanın başka bir alt problemine ait elde edilen veriler değerlendirildiğinde ise dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan İdealleştirilmiş Etki, Entelektüel Uyarım, Telkinle Güdüleme, Bireysel destek ve çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları bölüm arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse araştırmaya katılan öğrencilerin dönüşümcü liderlik alt boyutlarına ait algıları okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
6. Çalışmada yer alan devlet üniversitesi öğrencilerinin motivasyon alt boyutları ve cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde ise, motivasyonun dört alt boyutunun (İç Motivasyon, Öz-Yeterlik, Not Motivasyonu, Kariyer Motivasyonu) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
7. Motivasyon alt boyutlarından olan Özerklik alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ve kadınların Özerklik motivasyonu erkeklere göre daha yüksektir.
8. Öğrencilerin yaş düzeyleri ve motivasyon seviyelerinin alt boyutları ile ilgili analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşları derse karşı gösterdikleri İç Motivasyon, Öz-Yeterlik, Not Motivasyonu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutları açısından belirleyici bir değişken değildir.
9. Motivasyonun Özerklik alt boyutu ve yaş arasında anlamlı bir ilişki vardır.
10. Çalışmanın bir başka aşamasında cevap aranan bir alt problem de öğrencilerin derse karşı gösterdikleri motivasyon düzeylerinin üniversitede okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce yazı yazma derse karşı sahip oldukları motivasyon düzeyi alt boyutları (İç Motivasyon, Öz-Yeterlik, Özerklik, Not Motivasyonu, Kariyer Motivasyonu) ve üniversitede okudukları bölüm arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
11. Öğretim görevlilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışı algıları ile öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve İç Motivasyon alt boyutu arasında olumlu yönde bir ilişki, İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve Öz-Yeterlik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve Özerklik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve Not Motivasyonu alt boyutu

arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ve İdealleştirilmiş Etki alt boyutu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bu ilişkilerin tümü anlamlıdır ($p<0,05$).

12. Dönüşümcü liderliğin bir diğer boyutu olan entelektüel uyarım ve motivasyon alt boyutlarına ait korelasyon analizi sonuçları arasındaki sonuçlar incelendiğinde ise; Entelektüel Uyarım alt boyutu ve İç Motivasyon alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, Entelektüel Uyarım alt boyutu ve Öz-Yeterlik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, Entelektüel Uyarım alt boyutu ve Özerklik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, Entelektüel Uyarım alt boyutu ve Not Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ve Entelektüel Uyarım alt boyutu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bu ilişkilerin tümü anlamlıdır ($p<0,05$).
13. Dönüşümcü liderliğin başka bir alt boyutu olan Telkinle Güdüleme ve Motivasyon alt boyutlarına ilişkin ilişki incelendiğinde; Telkinle Güdüleme alt boyutu ve İç Motivasyon alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, Telkinle Güdüleme alt boyutu ve Öz-Yeterlik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, Telkinle Güdüleme alt boyutu ve Özerklik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, Telkinle Güdüleme alt boyutu ve Not Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ve Telkinle Güdüleme alt boyutu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu ilişkilerin tümü anlamlıdır ($p<0,05$).
14. Dönüşümcü liderliğin son alt boyutu olan bireysel destek ve motivasyona ait alt boyutlar arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik korelasyon analizi sonucunda ise; Bireysel Destek alt boyutu ve İç Motivasyon alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, Bireysel Destek alt boyutu ve Öz-Yeterlik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, Bireysel Destek alt boyutu ve Özerklik alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, Bireysel Destek alt boyutu ve Not Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki ve son olarak Bireysel Destek alt boyutu ve Kariyer Motivasyonu alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bu ilişkilerin tümü de anlamlıdır ($p<0,05$).

5.2.ÖNERİ

5.2.1.Uygulamacılara Yönelik Öneriler:

- 1.Araştırmanın sonunda Dönüşümcü Liderlik alt boyutları ve Motivasyon alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunması öğretim görevlilerinin derste öğrenci motivasyonunu da gözeterek hareket etmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Çoğu okulda da uygulanan daha öğrenci merkezli bir eğitim sistemi ile öğrencilerin kapasitelerinin büyük bölümünü kullanarak çalışmaları sağlanabilir ve bu da öğrencilerin daha verimli olmaları anlamına gelebilir.
- 2.Bu çalışmanın araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Başka bir araştırmada ise mülakat tekniği uygulanarak öğrencilerle görüşme yapıp, akademik motivasyonlarını etkileyen faktörler araştırılıp, bu faktörler değerlendirilerek eğitim-öğretim sürecine katkı sağlanabilir.
- 3.Bu çalışmanın konusunu oluşturan alt amaçlara ait elde edilen sonuçlar (Dönüşümcü Liderlik algı düzeyi, Motivasyon düzeyi, Dönüşümcü Liderlik algısının cinsiyete, yaşa ve fakülteye göre anlamlılığı, Motivasyon düzeyinin cinsiyete, yaşa ve fakülteye göre anlamlılığı, Dönüşümcü Liderlik alt boyutlarının ve Motivasyon alt boyutlarının arasındaki ilişki) ders müfredatları hazırlanırken başarıyı artırmak için yol gösterici olabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- 1.Öğrencilerin öğretim görevlilerine ait dönüşümcü liderlik davranışı algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin dönüşümcü liderlik algıları ise erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçların ışığında cinsiyet ve Dönüşümcü Liderlik davranışı algıları konusunda bir araştırma yürütülerek neden kız öğrencilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve bunun sebepleri daha geniş kapsamlı araştırılabilir. Bu çalışma bütün okul seviyelerinde yürütülerek daha kapsamlı veri elde edilebilir.
- 2.Sadece İngilizce Akademik Yazı Yazma dersi için değil dönüşümcü liderlik ve motivasyon konusu bu ve diğer üniversitelerde başka dersler için de araştırılabilir. Üniversiteler çapında bir araştırma gerçekleştirilerek bu konu hakkında daha kapsamlı bir sonuç elde edilebilir.
- 3.Bu araştırmada öğrencilerin Motivasyon düzeyleri çalışmanın yapıldığı zaman dilimine aittir. Oysa ki Motivasyon konusuyla ilgili deneysel bir çalışma yürütülerek öğrencilerin çalışmadan önceki (dersten önce) ve sonraki motivasyon seviyelerine bakılarak daha açıklayıcı verilere ulaşılabilir. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi bir çok değişkeni içerdiğinden oldukça yorucu

olabilir, lakin dönüşümcü liderlik davranışlarının motivasyon üzerindeki etkisi daha açık bir şekilde görülebilir.



KAYNAKÇA

- Abdullah, A.G.K., Ling, Y.I, Sufi, S.B, (2018), *Principal Transformational Leadership and Teachers' Motivation*, Asian Education Studies; Vol. 3.
- Aktaş, N, (2016), *Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Karar Verme Stratejileri*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı.
- Alkan, İ, Bayri, N, (2017), *Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile Fen Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması*, İnönü Üniversitesi.
- Altun, F, Yazıcı, H, (2010), *Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Ames, C, (1992), *Classroom goals, structures, and student motivation*, Journal of Educational Psychology, 84(3), 261-271.
- Ataman, O, (2017), *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumları ile Hazırlık Sınıfı Başarı Puanları Arasındaki İlişki*.
- Atkinson, J, W, (1964), *An Introduction to Motivation*, Van Nostrand, Princeton, NJ.
- Avolio, B, J, Zhu, W, Koh, W, Bhatia, P, (2004), *Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance*. Journal of Organizational Behaviour, 25: 951-968.
- Bandura, A, (1986), *The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory*, Journal of Social & Clinical Psychology, 4, 359-373.
- Bandura, A, (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A, (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5843-9>

- Bass, B, M, (1985), *Leadership and performance beyond expectations*, New York, NY: Free Press.
- Bass, B, M, Avolio, B, J, (1993), *Transformational Leadership: A response to Critiques*.
- Bass, B, M, (1997), *Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?*, American psychologist, 52(2): 130.
- Bono, J, E, Judge, T, A, (2003), *Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders*, Academy of Management Journal, 46, 554-571.
- Borman, W, C, Motowidlo, S, J, (1993), *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*, In N. Schmitt, W, C, Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burns, J, M, (1978), *Leadership*, New York: Harper & Row.
- Concordia University (2013), *Four Instructional Leadership Skills Principals Need*, Portland.
- Cosenza, M, N, (2015), *Defining Teacher Leadership Affirming the Teacher Leader Model Standards*, Issues in Teacher Education, 24, page 82.
- Chung, J, Davis, I, K, (1995), *An instructional theory for learner control: Revisited*, Proceedings of the 1995.
- Çakar, U, (2002), *Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, S, Eryılmaz, F, (2006), *Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri*, Ankara İli Örneği.
- Çoğaltay, N, Karadağ, E, Öztekin, Ö, (2014), *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*.
- Deci, E. L, Ryan, R, M, (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.

- Dvir, T, Eden, D, Avolio, B,J, Shamir, B, (2017), *Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: A Field Experiment*, Academy of Management Journal, Vol. 45, No. 4.
- Dweck, C, (1986), *Motivational processes affecting learning*, American Psychologist, 41(10), 1040-1048.
- Ergin, A, Karataş, H, (2018), *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 868-887.
- Farwell, L, Weiner, B,(1996), *Self-perception of Fairness in Individual and Group Contexts*, Personal, Social Psychol, Bull, 22: 867–881.
- Glynn, S, M, (2011), *Science Motivation Questionnaire II*, University of Georgia, USA.
- Greenleaf, L, (1977), *Servant Leadership*, New York, NY: Paulist Books.
- Griffith, J, (2004), *Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance*, Journal of Educational Administration, Vol. 42 Issue: 3, pp.333-356,
- Güçlü, N, (2000), *Öğretmen Davranışları*, Millî Eğitim, 147, 21-23.
- Güneş, A,M, Buluç, B, (2012), *İlköğretim Okullarında Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(3), 411-437.
- Gürdoğan, A, (2012), *Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Muğla, 28.
- Harrison, C, Killion, J, (2007), *Ten Roles for Teacher Leaders*. Educational Leadership, 74-77.
- Hay, I, (2012), *Transformational Leadership Characteristics and Criticisms*. Retrieved 17th , 2013, <http://www.leadingtoday.org/weleadinlearning/transformationalleadership.htm>
- Hemedoğlu, E, Evliyaoğlu, F, (2012), *Çalışanların Dönüşümcü Liderlik Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*, İşletme Araştırmaları Dergisi, 58-77.
- Hidi, S, (2000), *An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation*, In C. Sansome, & J. M. Harackiewicz (Eds.), Intrinsic and Extrinsic

Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance. NY: Academic Press.
<http://dx.doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50033-7>

- Howell, J, M, Hall-Merenda, K, E, (1999), *The ties that bind: The impact of leader– member exchange, transformational and transactional leadership, and distance on predicting follower performance*, Journal of Applied Psychology, 84, 680-694.
- Huitt, W, (2001), *Motivation to learn: An overview*, Educational Psychology Interactive, Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Jung, D, I, (2001), *Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups*, Creativity Research Journal, 13, 185-195.
- Jung, D, I, Chow, C, Wu, A, (2003), *The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary finding*, Leadership Quarterly, 14, 525-544.
- Kane, T, D, Tremble, R, T, (2000), *Transformational leadership effects at different levels of the army*, Military Psychology, Vol. 12 No. 2, pp. 137-60.
- Kappen, F, (2010), *Leadership and Motivation*, Tilburg University.
- Keller, J, M, Kopp, T, W, (1987), *Application of the ARCS model to motivational design*, In C. M, Reigeluth (Ed.), *Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories* (pp. 289-320). New York: Lawrence Erlbaum.
- Kezar, A, J, Carducci, R, Contreras-McGavin, M, (2006), *Rethinking the “I” word in higher education: The revolution of research on leadership*, San Francisco: Jossey- Bass.
- Kleinginna, P, Jr, Kleinginna, A, (1981a), *A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition*, Motivation and Emotion, 5, 263-291.
- Leithwood, K, Jantzi, D, (1990), *Transformational Leadership: How Principals Can Help School Cultures*, Canadian Association for Curriculum Studies, Victoria, British Columbia.
- Maslow, A, H, (1943), *A Theory of Human Motivation*, Psychological Review, 50, 370-396.

- Maslow, A, H, *Deficiency motivation and growth motivation*, In M.R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 3). Lincoln: University of Nebraska Press, 1955.
- Patterson, J, Patterson, J, (2004), *Sharing the lead*, Educational Leadership, 61(7), 74-78.
- Park, S, M, H, G, Rainey, (2008), *Leadership and public service motivation in US federal agencies*, International Public Management Journal, 11(1): 109-142.
- Podsakoff, P, M, MacKenzie, S, B, Bommer, W, H, (1996), *Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors*, Journal of Management, 22, 259-298.
- Podsakoff, P, M, MacKenzie, S, B, Moorman, R, H, Fetter, R, (1990), *Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors*, Leadership Quarterly, 1, 107-142.
- Recepoglu, E, (2012), *Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Kastamonu.
- Ryan, R, M, Connell, J, P, Deci, E, L, A, (1985), *Motivational analysis of self-determination and self-regulation in education*, In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. New York: Academic Press, 1985.
- Ryan R, M, Deci, E, L, (2000), *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, Contemporary Educational Psychology 25, 54–67.
- Shamir, B, House, R, J, Arthur, M, B, (1993), *The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory*, Organizational Science, 4, 557-594.
- Shapiro, D, (1981), *Autonomy and rigid character*. New York: Basic Books, 1981.
- Shin, S, J, Zhou, J, (2003), *Transformational leadership, conservation, and creativity: Evidence from Korea*, Academy of Management Journal, 46, 703-714.
- Skinner, B, F, (1953), *Science and human behavior*, New York: Macmillan.
- Sıcak, A, Başören, M, (2015), *Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği)*, Bartın Üniversitesi.
- Stipek, D, (2002), *Motivation to learn: Integrating theory and practice*, Allyn & Bacon, Boston.

- Sağlam, A, (2015), *Çalışanların Motivasyonu Üzerine Dönüşümcü Liderlik Etkisi*, Yeditepe Üniversitesi.
- Spears, L, C, (1995), *Reflections on Leadership*, New York. NY: John Wiley and Sons.
- Şahin, S, (2005), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri*, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tezcan, Y, (2006), *Liderliğin Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Trottier, T, M, Van Wart, X, H, Wang, (2008), *Examining the nature and significance of leadership in government organizations*, Public Administration Review, 68(2): 319-333.
- Urdan, T, Maehr, M, (1995), *Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals*, Review of Educational Research, 65(3), 213-243.
- Uzun, N, Keleş, Ö, (2010), *Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonun Bazı Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi*, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-16.
- Weiner, B, (1986), *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, Springer Verlag, New York.
- Weiner, B, (2000), *Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective*, Educational Psychology Review, Vol. 12, No. 1.
- White, R, W, (1959), *Motivation reconsidered*, Psychological Review, 66, 297–333.
- Wlodkowski, R, J, (1999), *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Woolfolk, A, (1998), *Educational Psycology*, Allan and Bacon Inc., Boston, 474.
- Woolfolk, A, (1998), *Educational Psycology*, Allan and Bacon Inc., Boston, 503.
- Yıldız Bağdoğan, S, Sarpbalkan, D, (2017), *Çalışanların Örgütsel Bağlılığını Etkileyen Bir Faktör Olarak Dönüşümcü Liderlik Algısı*, Yönetim Bilimleri Dergisi, 335-352.
- Yolsal, M, vd, (2017), *Gençlerin Dönüştürücü Liderlik Algısı Üzerine Bir Araştırma*, Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 423-441.

York-Barr, J, Duke, K, (2004), *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*, Review of Educational Research, 4(3), 255-316.

Yücel Batmaz, N, Gürer, A, (2016), *Dönüştürücü Liderliğin Çalışanların İçsel Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Yerel Yönetimlerde Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi.



EKLER

Değerli Öğrenci,

Bu ölçek öğretim elemanlarının değişimci liderlik yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizden kişisel bilgilerinizi yazmanız, ikinci bölümde anketin verildiği dersin öğretim elemanının sergilediği dönüşümcü liderlik özelliklerine dair düşüncelerinizi belirten ifadeler ve son olarak üçüncü bölümde sizin derse ve öğrenmeye karşı motivasyonunuzu belirten ifadeler yer almaktadır. Her bir maddeyi dikkatlice okuduktan sonra her bir sorunun altında yer alan ölçeği kullanarak sizi en çok tanımladığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

Vereceğiniz yanıtların doğru ya da yanlışlığı sözkonusu değildir. En doğru yanıt, sizin öğretim elemanı ile ilgili algınızı en iyi yansıtan yanıt olacaktır.

Araştırma ile ilgili olarak sizlerden alınan cevaplar, kesinlikle herhangi bir kişiye ya da makama verilmeyecek, topluca değerlendirilerek araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Anketlerle ilgili bireysel bir çözümleme ya da işlem yapılmayacak, ankete katılanların kimlikleri gizli tutulacaktır. Bu ankete katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Nilgün Eker

BÖLÜM I

Bireysel Özellikler

1- Yaşınız.....

2- Cinsiyetiniz () Erkek () Kadın

3- Bölümünüz.....
.....

BÖLÜM II

Dönüşümcü Liderlik Davranışları/Yaklaşımları Ölçeği

Açıklama: Aşağıda yer alan her bir ifade ile ilgili olarak dersinize gelen öğretim elemanını düşünerek bir değerlendirme yapınız ve öğretim elemanının o ifadede belirtilen davranışları/ yaklaşımları ne sıklıkta sergilediğini ilgili seçeneğin altındaki ayraç içerisine (X) işaretleyiniz.

	Hiçbir	Nadiren	Bazen	Çoğunlu	Her
<i>Davranışlar/ Yaklaşımlar.</i>	1	2	3	4	5
Dersime giren öğretim elemanı;					
1. Öğrencileriyle çalışmaktan mutlu olur.....	()	()	()	()	()

2. Öğrencileriyle çalışmaktan gurur duyar.....	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerine yürekten inanır.....	()	()	()	()	()
4. Öğrencileri için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlar.....	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerini birer başarı örneği olarak görür.....	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerine saygı duyar.....	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerinin yaptıklarına büyük ilgi gösterir.....	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerine de aktardığı özel bir görev anlayışı vardır.....	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerinin geleceğe ümitle bakmalarını sağlar.....	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerinin her zorluğun üstesinden gelebileceklerine inancı tamdır.....	()	()	()	()	()
11. Öğrencileri için yüksek hedefler belirler.....	()	()	()	()	()

12. Öğrencilerine onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.....	()	()	()	()	()
13. Öğrencilerine çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir.....	()	()	()	()	()
14. Öğrencilerini cesaretlendirecek ortamlar yaratır.....	()	()	()	()	()
15. Öğrencilerinin işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır.....	()	()	()	()	()
16. Öğrencileriyle onları cesaretlendirici konuşmalar yapar.....	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerine onlardan çok şey beklediğini bir şekilde aktarır.....	()	()	()	()	()
18. Düşünceleriyle öğrencilerinin bugüne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.....	()	()	()	()	()
<i>Davranışlar/ Yaklaşımlar.</i> Dersime giren öğretim elemanı;	Hiçbir	Nadiren	Bazen	Çoğunlu	Her
	1	2	3	4	5

19. Öğrencilerinin olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar.....	()	()	()	()	()
20. Öğrencilerinin kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar.....	()	()	()	()	()
21. Öğrencilerinin olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenlerini de ifade eder.....	()	()	()	()	()
22. Öğrencilerinin önlerine çıkan engelleri aşmaları için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular.....	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerinin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.....	()	()	()	()	()
24. Öğrencilerinin karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar.....	()	()	()	()	()
25. Öğrencilerine harekete geçmeden önce problemlerine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular.....	()	()	()	()	()
26. Öğrencilerine harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemlerin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler.....	()	()	()	()	()
27. Öğrencilerinin problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde					

probleme bakmalarını sağlar.....	()	()	()	()	()
28. Yalnız kalmış gibi görünen öğrencilerine özel bir ilgi gösterir.....	()	()	()	()	()
29. Öğrencilerinin önlerine çıkan her engele bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar.....	()	()	()	()	()
30. Öğrencilerine performansları konusunda geribildirim sağlar.....	()	()	()	()	()
31. Öğrencilerinin her birine birer birey gözüyle bakar.....	()	()	()	()	()
32. Öğrencilerinin amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur.....	()	()	()	()	()
33. Öğrencileri iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini kendilerine söyler.....	()	()	()	()	()
34. Öğrencilerinin ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir.....	()	()	()	()	()
35. Öğrencilerinin tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar.....	()	()	()	()	()

36. Öğrencilerinin istediği her an, onlara yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır.....	()	()	()	()	()
37. Derse yeni gelen öğrencilerine her konuda yardımcı olmaya çalışır.....	()	()	()	()	()

BÖLÜM III

Motivasyon Ölçeği

Açıklama: İngilizce Akademik Yazı Yazma Dersi ile ilgili olarak ne düşündüğünüzü ve hissettiğinizi daha iyi anlamak için, lütfen aşağıda yer alan her bir ifade ile ilgili olarak ‘İngilizce Akademik Yazı Yazma Dersi’ndeyken.....’aısından bakarak bir değerlendirme yapınız ve yanıtınızı, ilgili seçeneğin altındaki ayraç içerisine (X) işaretleyiniz.

	Hiçbir	Nadiren	Bazen	Çoğunlu	Her
<i>İfadeler.</i>	1	2	3	4	5
İngilizce Akademik Yazı Yazma Dersi;					
1. Bu derste öğrendiğim konular benim hayatımla bağlantılıdır.....	()	()	()	()	()
2. Bu dersin sınavında diğer öğrencilerden daha iyi sonuçlar almak	()	()	()	()	()

isterim.....					
3. Bu derste anlatılan konuları öğrenmek benim için ilginç bir deneyimdir.....	()	()	()	()	()
4. Bu dersten iyi bir not almak benim için önemlidir.....	()	()	()	()	()
5. Bu derste anlatılan konuları öğrenmek için yeterli çabayı sarfederim.....	()	()	()	()	()
6. Bu derste anlatılan konuları iyi öğrenmek için çeşitli stratejiler kullanırım.....	()	()	()	()	()
7. Bu derste öğretilen konuları öğrenmek benim iyi bir iş bulmama yardımcı olacaktır.....	()	()	()	()	()
8. Bu dersten AA almak benim için önemlidir.....	()	()	()	()	()
9. Bu dersin sınavında başarılı olacağıma inanıyorum.....	()	()	()	()	()

10. Bu derste öğretilen konuları öğrenmek bana bir kariyer avantajı sağlayacaktır.....	()	()	()	()	()
11. Bu derste öğretilen konuları öğrenmek için çok zaman harcarım.....	()	()	()	()	()
12. Bu derste anlatılan konuları öğrenmek hayatımı daha anlamlı hale getirir.....	()	()	()	()	()
13. Bu derste anlatılan konuları anlamak bana kariyerimde yarar sağlayacaktır.....	()	()	()	()	()
14. Bu dersin ödevlerinde başarılı olacağıma inanırım.....	()	()	()	()	()
15. Bu derste kazandırılan bilgi ve beceriler konusunda uzmanlaşacağıma inanırım.....	()	()	()	()	()
16. Bu dersin ödevleri için çok iyi hazırlanırım.....	()	()	()	()	()
17. Bu dersle ilgili yapılan yenilikler konusunda meraklıyım.....	()	()	()	()	()
18. Bu dersten AA alabileceğime inanırım.....	()	()	()	()	()

19. Bu derste anlatılan konuları öğrenmeyi eğlenceli bulurum.....	()	()	()	()	()
20. Bu dersten alacağım notla ilgili bir fikrim vardır.....	()	()	()	()	()
21. Bu derste anlatılan konuları anlayabileceğime eminim.....	()	()	()	()	()
22. Bu derste anlatılan konuları öğrenmek için çok çalışırım.....	()	()	()	()	()
23. Kariyerim bu derste öğrendiğim konuları kapsayacaktır.....	()	()	()	()	()
24. Bu dersin ödevlerinden yüksek not almak benim için önemlidir.....	()	()	()	()	()
25. Bu derste kazandığım problem çözme becerilerini kariyerimde de kullanacağım.....	()	()	()	()	()