

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİĞİ VE AKADEMİK
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

SELİN AYYILDIZ

AMASYA
Şubat – 2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİĞİ VE AKADEMİK
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Hazırlayan
Selin AYYILDIZ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES

AMASYA – 2025

TEZ ONAY SAYFASI

Selin AYYILDIZ tarafından hazırlanan “ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİĞİ VE AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 14/01/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES

.....

Üye : Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

.....

Üye : Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

.....

Doç. Dr. Hadi BELGE

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

14/01/2025

Selin AYYILDIZ

İmza

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİĞİ VE AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Selin AYYILDIZ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak/2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmaya 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 421 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Liderlik Özellikleri Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin öğrenci görüşleri ortalama ve standart sapma hesaplamaları olarak belirtilmiş ve farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık olması durumu t-testi ve tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiştir. Bununla birlikte, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularının özeti şu şekildedir: Üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerini sergileme düzeyi orta seviyede, akademik motivasyon düzeyi ise ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde, Liderlik Özellikleri Ölçeği'nde en yüksek ortalamanın güvenilir olma, en düşük ortalamanın ikna yeteneği alt boyutunda olduğu görülmüştür. Akademik Motivasyon Ölçeği'nde ise en yüksek ortalamanın dışsal motivasyon tanıma, en düşük ortalamanın motivasyonsuzluk alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrenci görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde, liderlik özelliklerinin sınıf ve bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca sınıf değişkenine göre özgüven ve problem çözebilme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bölüm değişkeninde ise özgüven, grupla çalışma ve güvenilir olma alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer değişkenler incelendiğinde ise, cinsiyet değişkeninin yalnızca sorumluluk alma alt boyutunda, yaş değişkeninin yalnızca ikna yeteneği alt boyutunda, başarı değişkeninin güvenilir olma, sorumluluk alma ve grupla çalışma alt boyutlarında anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Akademik motivasyon düzeyine bakıldığında, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre, kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri erkek öğrencilere göre yüksek

bulunmuş ve 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin, diğer yaş gruplarına göre akademik motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre, içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, dışsal motivasyon tanıma, dışsal motivasyon düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş değişkenine göre ise dışsal motivasyon tanıma, dışsal motivasyon kendini ispatlama ve dışsal motivasyon düzenleme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sınıf, bölüm ve başarı değişkenlerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, sınıf değişkeninde dışsal motivasyon kendini ispatlama, bölüm değişkeninde dışsal motivasyon tanıma ve dışsal motivasyon kendini ispatlama, başarı değişkeninde ise dışsal motivasyon tanıma, dışsal motivasyon kendini ispatlama ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin liderlik özellikleri ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öğrenci liderliği, akademik motivasyon, üniversite

ABSTRACT

EXAMINING OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COLLEGE STUDENTS' LEADERSHIP AND ACADEMIC MOTIVATION LEVELS

Selin AYYILDIZ

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Educational Sciences, M.A., January/2025

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES

In this study, it is aimed to examine the relationship between university students' leadership and their academic motivation levels. The research model is relational descriptive study. 421 students studying at Amasya University Faculty of Education in the 2023-2024 academic year participated in the study. In the study, Leadership Characteristics Scale and Academic Motivation Scale were used. Students' opinions about the variables were indicated as mean and standard deviation calculations and the situation of significant differences according to different variables were analysed by t-test and one-way ANOVA. In addition, the relationship between the variables was analysed using Pearson product-moment correlation coefficients.

The summary of the research findings is as follows: University students' levels of displaying leadership qualities were found at a mean level, their academic motivation levels were found above mean. When the sub-dimensions were analysed, it was seen that the highest mean was in the sub-dimension of being trustworthy and the lowest mean was in the sub-dimension of persuasion ability in the Leadership Characteristics Scale. In the Academic Motivation Scale, it was determined that the highest mean was in the extrinsic motivation recognition sub-dimension, the lowest mean was in the amotivation sub-dimension. Within the scope of the research, when student opinions were analysed according to various variables, it was seen that leadership characteristics showed significant differences according to class and department variables. Furthermore, a significant difference was found in the sub-dimensions of self-confidence and problem solving according to the grade variable. In the department variable, a significant difference was observed in the sub-dimensions of self-confidence, working with group and being reliable. When the other variables were analysed, it was seen that gender variable had a significant difference only in the sub-dimension of taking responsibility, age variable had a significant difference only in the sub-dimension of persuasion ability, success variable had a significant difference in the sub-dimensions of

being reliable, taking responsibility and working with group. When the level of academic motivation was considered, a significant difference was detected according to gender and age variables. Accordingly, the academic motivation levels of female students were found higher than those of male students and the academic motivation levels of students between the ages of 17-20 were found higher than those of other age groups. Furthermore, according to gender variable, a significant difference was found in the sub-dimensions of intrinsic motivation-to know, intrinsic motivation-to accomplish, extrinsic motivation-identified, extrinsic motivation-regulation and amotivation. According to the age variable, a significant difference was detected in the sub-dimensions of extrinsic motivation recognition, extrinsic motivation-introjected and extrinsic motivation regulation. According to grade, department and success variables, significant differences were found in some sub-dimensions. Accordingly, it was detected that there was a significant difference in the sub-dimensions of extrinsic motivation-introjected in grade variable, extrinsic motivation-recognition and extrinsic motivation-introjected in department variable, and extrinsic motivation-recognition, extrinsic motivation-introjected and amotivation in success variable. When the relationship between students' leadership characteristics and academic motivation levels was examined, it was seen that there was a weak, positive, significant relationship.

Keywords: Leadership, student leadership, academic motivation, university

ÖN SÖZ

Bu çalışmayı ortaya koyarken yaşadığım binbir zorluğun içinde bana el veren, desteğini uzaktan bile hissettiğim, bundan sonraki hayatımda adını öğrencisi olmanın gurur ve mutluluğuyla anacağım değerli hocam ve danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES'e;

Yüksek lisans eğitimimin en zor günlerinde yanımda olan, eğitimci kişiliğinin yanı sıra iş ahlakını ve insanlığını örnek aldığım değerli hocam Sayın Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'na;

Yorum ve önerileriyle tezimin gelişmesine katkı sunan değerli jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR ve Sayın Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'na;

Hayatımı her türlü zorluktan ve mecburiyetten arındıran, eğitim hayatımı her koşulda destekleyen canım babama ve anneme, bana paylaşmanın tüm güzelliklerini yaşatan canım kardeşime;

Kalbimin en içinden teşekkür ederim.

Selin AYYILDIZ

14/01/2025

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3. Araştırma Problemi.....	8
1.3.1. Alt Problemler	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.6. Tanımlar.....	9

II. BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Lider ve Liderlik Kavramı	10
2.2. Liderlik Yaklaşımları	11
2.2.1. Geleneksel Liderlik Yaklaşımı	11
2.2.2. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları.....	15
2.2.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	15
2.2.2.2. Vizyoner Liderlik	15
2.2.2.3. Etik Liderlik	16

2.2.2.4. Değer Temelli Liderlik.....	16
2.2.2.5. Kapsayıcı Liderlik	17
2.2.2.6. Teknoloji Liderliği	17
2.2.2.7. Rezonant Liderlik.....	18
2.2.2.8. Örtük Liderlik.....	19
2.2.2.9. Stratejik Liderlik.....	20
2.2.2.10. Öğrenci Liderliği	20
2.3. Öğrenci Liderliği Geliştirme Modelleri.....	23
2.3.1. Kuramsal Modeller Çerçevesinde Öğrenci Liderliği	23
2.3.2. Katılım Kuramı.....	24
2.3.3. Liderlik Mücadelesi Modeli	24
2.3.4. Liderlik Davranışında Sosyal Değişim Modeli	25
2.3.5. Liderlik Kimliği Gelişim Modeli	26
2.3.6. İlişkisel Liderlik Modeli	26
2.4. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Liderlik Geliştirme Programları	27
2.5. Öğrenci Liderliğini Etkileyen Faktörler	29
2.6. Motivasyon Kavramı	30
2.6.1. Motivasyon Kavramı Çerçevesinde Öz Belirleme Kuramı.....	33
2.6.2. Motivasyon Teorileri	37
2.6.2.1. Kapsam Teorileri.....	37
2.6.2.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi -Maslow	37
2.6.2.1.2. Herzberg'in Motivasyon-Hijyen Teorisi (Çift Faktör Teorisi).....	39
2.6.2.1.3. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi (İhtiyaç Teorisi).....	40
2.6.2.1.4. Alderfer'in ERG Teorisi (Existence-Relatedness-Growth Theory).....	40
2.6.2.2. Süreç Teorileri.....	41
2.6.2.2.1. Pavlov ve Skinner'in Koşullanma Teorisi	42
2.6.2.2.2. Vroom'un Beklenti Teorisi.....	42
2.6.2.2.3. Adams'ın Eşitlik Teorisi.....	43
2.6.2.2.3. Locke'un Amaç Teorisi	44
2.7. Akademik Motivasyon.....	45

2.7.1. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler	50
2.8. İlgili Araştırmalar	52
2.8.1. Öğrenci Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	52
2.8.2. Akademik Motivasyonla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	58
2.8.3. Öğrenci Liderliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	64
2.8.4. Akademik Motivasyonla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi	73
3.3. Veri Toplama Araçları	74
3.4. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları	76
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	77
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	78

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	81
4.1. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerini Sergileme Düzeylerine İlişkin Algıları	81
4.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyete göre Karşılaştırılması	82
4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine göre Karşılaştırılması	83
4.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Sınıf Değişkenine göre Karşılaştırılması	84
4.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Bölüm Değişkenine göre Karşılaştırılması	86
4.1.5. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Başarı Değişkenine göre Karşılaştırılması	90

4.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algıları	92
4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	93
4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine göre Karşılaştırılması	95
4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Sınıf Değişkenine göre Karşılaştırılması	97
4.2.4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Bölüm Değişkenine göre Karşılaştırılması	99
4.2.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Başarı Değişkenine göre Karşılaştırılması	102
4.3. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri ve Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	104

V. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	109
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	109
5.2. Öneriler	116
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	116
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	117
5.2.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	117
KAYNAKÇA.....	119
EKLER.....	152
Ek 1. Etik Kurul İzni	153
Ek 2. Araştırma İzin Onayı.....	154
Ek 3. Etik Kurul Başvuru Dilekçesi	155
Ek 4. Ölçek Uygulama İzni	156
Ek 5. Ölçek Uygulama İzni	157
Ek 6. Veri Toplama Araçları	159

ÖZ GEÇMİŞ	161
-----------------	-----



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleminde Bulunan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı	73
Tablo 2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin İç Tutarlılık Katsayıları.....	76
Tablo 3. Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler.....	78
Tablo 4. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere ve Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları	80
Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerini Sergileme Düzeylerin İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=421).....	81
Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyete göre t-Testi Sonuçları ..	82
Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	83
Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	85
Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Bölüm Değişkenine göre ANOVA Sonuçları	87
Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Başarı Değişkenine göre ANOVA Sonuçları	90
Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=421)	92
Tablo 12. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete göre t-Testi Sonuçları	93
Tablo 13. Akademik Motivasyon Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 14. Akademik Motivasyon Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	97
Tablo 15. Akademik Motivasyon Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları ..	99
Tablo 16. Akademik Motivasyon Düzeyinin Başarı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.	102
Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri ve Akademik Motivasyon Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Matrisi	106

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	38
Şekil 2. ERG Modeli ile İhtiyaçlar Hiyerarşisi	41
Şekil 3. Vroom'un Beklenti Modeli	43



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler	Açıklama
r	Korelasyon Katsayısı
S	Standart Sapma
$\bar{X}$	Ortalama
N	Kişi Sayısı
p	Olasılık

Kısaltmalar	Açıklama
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
LÖ	Liderlik Özellikleri Ölçeği
AÖ	Akademik Motivasyon Ölçeği
İMBİ	İçsel Motivasyon Bilme
İMBA	İçsel Motivasyon Başarma
İMH	İçsel Motivasyon Hareket
DMT	Dışsal Motivasyon Tanıma
DMD	Dışsal Motivasyon Düzenleme
DMKİ	Dışsal Motivasyon Kendini İspatlama
MS	Motivasyonsuzluk

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın problem durumunu, amacını ve önemini, problem cümlesini, alt problemlerini, sayıltılarını, sınırlılıklarını ve araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımları içermektedir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz toplumunda insanlar, farklı karakteristik özelliklere, farklı beceri, deneyim ve yaşantılara sahiptirler. Sahip olunan bu farklılıkların temelini ise içinde bulunulan yaşam koşulları oluşturmaktadır. İnsanların içinde bulundukları yaşam koşullarının sosyal, çevresel ve ekonomik yönlerden farklı olması, kişilerin bireysel olarak farklılaşmalarında etkindir. Her bireyin kendine özgü sosyal çevrede bulunması, farklı deneyim edinimine, yetenek kazanımına ve kendisiyle özdeş sosyal ilişkiler kurmasına katkı sağlamaktadır. Sosyal yönden bireyi geliştiren farklı ortamlar, kurumlar ve oluşumlar mevcuttur. Okullar, bireylerin kendilerini geliştirmelerini, yeni beceriler edinmelerini, mevcut yeteneklerini keşfetmelerini sağlayan kurumların başında gelmektedir. Çünkü okullar, farklı kademelerde her yaştan bireyin bünyesinde eğitim almasını, sosyal ilişkiler kurmasını, ileriye dönük hedefler oluşturmalarını sağlamaktadır. Okulların çeşitli kazanımlar sağlaması beklenirken bu kazanımlar sayesinde öğrencilerin merkezde olabilecekleri roller benimsemeleri gerekmektedir. Yirmi birinci yüzyıl okullarında öğrencinin merkezde olduğu bir eğitim sisteminin benimsendiği görülmektedir (Özen Kılıç, 2021). Öğrenciyi merkeze alan roller arasında öğrenci liderliği ön plana çıkmaktadır. Ancak liderlik özelliklerinin yalnızca yönetici ve öğretmenlere atfedilmesi, okullarda liderlik özellikleri sergileyen öğrencilerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Eğitimin paydaşları arasında yer alan öğrencilerin okul ortamında liderlik özellikleri göstermeleri için öğrenci liderliği kavramının kurum kültüründe yer edinmesi gerekmektedir.

Okullar insanın kişisel gelişimini tamamlamasını ve kendini gerçekleştirmesini sağlayan en etkili kurumlardır. Okullarda gerçekleşen formal eğitim ile bireylere farklı kademelerde akademik ve sosyal beceriler kazandırılması hedeflenmektedir (Uslu, 2018). Bu hedef doğrultusunda, okul öncesi, ilköğretim kademelerinde öğrencilerin okuma-yazma, sayma gibi temel becerileri ve toplumun değerlerine uygun davranış örüntülerini edinmeleri

beklenmektedir. Ortaöğretim kademesinde ise temel becerileri ve değerleri öğrenmiş olan öğrencilerin toplumsallaşması gerektiği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Öğrencilerin kurduğu toplumsal ilişkiler, bulundukları toplumsal konum, toplumsal sorunlara yaklaşımları, ülkenin gelişmesinde rol oynama bilinci ortaöğretim kademesinde öne çıkan kavramlardır (MEB, 2023). Yükseköğretim düzeyinde ise bireylerin toplumsal hayata katılma süreci ile birlikte ileri seviyede bilimsel çalışmalarda bulunarak belirli bir alanda meslek edinmesi ve ülkenin kalkınmasında ihtiyaç duyulan nitelikli elemanın yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2023). Yükseköğretim kurumlarından bireylere kendilerini bireysel, sosyal ve akademik alanlarda en üst düzeyde gerçekleştirme imkanı sunmaları beklenmektedir. Üniversitelerin niteliğinin öğrenciye sunduğu imkanlarla paralel olduğu söylenebilir (Uslu, 2018). Yükseköğretim kurumları nitelikli iş gücü oluşturan kaynakların başında gelmektedir. Bu nedenle üniversiteler, öğrencilerin liderlik becerilerini ortaya çıkarmaya ve onları lider olarak yetiştirmeye önem vermeleri beklenmektedir (Konuk, 2018). Ayrıca, günümüzde liderlik 21. yüzyılın mesleki ve yaşam becerileri arasında kabul görmekte ve başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere tüm bireylerin çalışma kalitesinin artması için sahip olunması gereken bir özellik olarak görülmektedir (Yeni, 2020). İş dünyasında mesleki niteliğin yanı sıra, bireylerin liderlik becerilerine sahip olup olmadıkları da sorgulandığı için özellikle yükseköğretim kademesinde liderlik, öğrenci liderliği ve öğrenci liderliğini geliştirme uygulamalarına yönelik kavramların üzerinde durulmalıdır (Yurdasever ve Fidan, 2020).

Liderlik kavramı, araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalara tabi tutularak literatürde yer edinmiştir. Liderlik; farklı alanlarda, multidisipliner bir yaklaşımla, ortak bir anlayış çerçevesinde geliştirilmektedir (Komives, vd., 2007). Liderliğin tanımlarına bakıldığında Chelladurai (2009)'a göre temelde üç ifade göze çarpar: 1) Liderlik bir süreçtir. 2) Liderlik geniş bir kitleyi kapsar. 3) Liderlik belirli amaçlara ulaşmayı hedefler. Liderlik, “bir bireyin etrafındaki insan topluluğunu etkileyerek ortak bir amaca ulaşma süreci” (Northouse, 2001) olarak tanımlanmış ve bu tanım evrensel olarak kabul gören tanımlamalar arasında yer almıştır. Liderliğin amacı, sorumluluk alarak iyi ilişkiler kurarak ve etik değerlere uygun hareket ederek toplumsal iyiye ulaşmaktır (Komives, vd., 2007). Bu doğrultuda liderlik, sorumluluk sahibi olmayı, toplumsal değerleri ve ahlaki ilkeleri benimseyerek insanlarla etkileşimde olmayı gerektirmektedir.

Eğitim alanında liderlik, genel olarak okul yöneticilerine atfedilen bir rol olarak görülmektedir. Okul müdürlerinin benimsemiş olduğu liderlik stillerinin okul iklimini,

öğretmen tutumlarını ve öğrencilerin akademik başarısını etkilediği bilinmektedir (Allen, vd., 2015; Urick, 2016). Okul yöneticileriyle bütünleşen liderlik stilleri her zaman inovatif olmamakta, geleneksel liderlik stillerine sahip yöneticilerin de var olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitimin büyük paydaşları olan öğrencilerin becerilerini köreltmekte ve onlara söz hakkı tanımamaktadır. Ancak okul müdürünün lider olarak benimsediği stiller arasında özellikle dönüştürücü liderliğin okul iklimi, kültürü ve liderliği ile ilişkisi incelenmiş ve bunun sonucunda okul müdürlerinin yenilikçi roller üstlenme eğiliminde olduğu görülmüştür (Chan, vd., 2022; Kwan, 2020; McCarley, vd., 2016). Yöneticilerin çağdaş liderlik stillerini benimsemesiyle birlikte liderlik, eğitim alanında sadece yöneticilerle değil, öğrencilerle de özdeşleşen bir kavram haline gelmiştir. Özellikle yurt dışında son derece popülerite kazanmış olan öğrenci liderliği, Türkiye'de eğitim kurumlarının misyonları arasında yer edinmeye başlamıştır (MEB, 2023). Ancak öğrenci liderliğinin etkili uygulanması konusunda henüz istenilen seviyeye ulaşamadığı düşünülebilir. Kavram olarak yerli ve yabancı literatürde öğrenci liderliğine ilişkin birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede öğrenci liderliği, yetenekli, akranlarıyla iyi ilişki içinde olan, rahat, etkili iletişim becerilerine sahip, fikirlerini açıkça dile getirebilen, akademik yönden başarılı, organize edebilme yetisi olan, sosyal yönden girişken, toplumsal açıdan duyarlı bireylerin okul ortamında algılandıkları konumu ve üstlendikleri rolü vurgulayan bir kavramdır (Astin, vd., 1996; Astin ve Astin, 2000; Avcı, 2009; Cansoy, 2015).

Öğrenci liderliğinin uygulama ve gelişme sürecinde üniversitelere birtakım görevler düşmektedir. Bunun sebebi, öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilecek yeterliliğe sahip olması, üniversite ortamında daha fazla aktivite, etkinlik ve sosyal imkana ulaşımın kolay olmasıdır (Pascarella ve Terenzini, 2005). Öğrenciler üniversitedeki kulüp faaliyetlerini yöneterek, karar süreçlerine katılarak, kişisel ve toplumsal süreçlere katkı sağlayacak organizasyonlarda bulunarak, gerçekleştirilecek olan faaliyetlerle ilgili etki gücü yüksek fikirler ortaya koyarak liderlik sorumluluğunu üstlenmiş olurlar (Brasof, 2011; Konuk, 2018; McGregor, 2007; Thomson, 2012). Ayrıca, okul yaşamında üstlenilen liderlik rolünün, hayatın farklı alanlarında bireye katkı sağladığı görülmektedir. Okulda liderlik becerilerinin üzerine giden öğrencilerin akademik başarısının yüksek olması, özgüvenlerinin artması, sosyal ilişkilerinin gelişmesi ve daha kolay iş imkanları elde etmesi liderliğin sunmuş olduğu katkılar arasındadır (Hamman, 2012).

Liderlik rolü ve sorumluluğu üstlenmiş olan öğrencilerin sosyal becerilerinin yanı sıra akademik yetkinliklere de sahip olması beklenir. Lider öğrencinin sahip olması gereken

bilişsel özellikler mevcuttur. Bu beceriler problem çözme, tümdengelim, akıl yürütme, zaman yönetimi, eleştirel düşünme, planlama yapabilme ve motivasyondur (Hansel ve Franklin, 1983; Plowman, 1980; Reis ve Housand, 2008). Liderlik becerileri öğrencilerin ders başarısını arttırarak akademik gelişimlerine katkı sağlar. Matematik, fen, tarih ve okuma becerileri alanında lider öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür (Davila ve Mora, 2007). Alanyazında liderlik rolü üstlenen öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu ortaya koyan farklı çalışmalar da mevcuttur (Brown, 2015; Chan, 2023; Cooper, vd., 2005; Deng, vd., 2019;).

Liderlik ile motivasyon kavramı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Chan, 2023; Cross, 2018; Deng, vd., 2019; Güler, 2021; Önen ve Kanayran, 2015; Özkan, vd., 2015; Yeşil, 2016). Motive olmak bir işi gerçekleştirmek için harekete geçme eylemi olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Deci ve Ryan (1985) Öz Belirleme Kuramında motivasyon kavramını içsel ve dışsal motivasyon olarak kategorize etmişlerdir. İçsel motivasyon, bireyin ilgi duyduğu ve zevk aldığı şeyi yapmak için kendiliğinden bulunan motivasyondur. İçsel motivasyon, eğitim alanında faaliyet gösterenler için önemli bir olgudur çünkü yaratıcılık ve kaliteli öğrenme, içsel motivasyonun bir sonucu olarak ortaya çıkar (Ryan ve Deci, 2000a). Bu durumda liderlerin yüksek içsel motivasyona sahip oldukları bir eylemde bulunmak üzere aksiyon alırken, kendiliğinden motive olabildiklerini söylemek mümkündür. Dışsal motivasyon ise bir eylem ne zaman yapılırsa yapılsın, sonuca ulaşmak için, dışarıdan güdülenme sağlayan bir yapıdır (Ryan ve Deci, 1985). Öğrenciler, dışsal olarak motive edildiklerinde eyleme karşı direnç gösterebilirler ancak yapılacak görevin değeri veya katkısı varsa yapmayı kabul ederler (Ryan ve Deci, 2000a).

Akademik motivasyon eğitim alanında yapılan çalışmaların birçoğunda akademik performansın ve başarının belirleyicisi olarak görülmektedir (Green, vd., 2006; Linnerbrink ve Pintrich, 2002). Akademik motivasyon doğrudan akademik başarıyı etkileyen bir faktör olarak nitelendirilebilir. Akademik alanlarda motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerin ders başarısının düşük olduğu görülmektedir (Karagüven, 2012). İçsel olarak motive olan öğrencilerin akademik zorluklar karşısında daha dayanıklı olduklarını, yaratıcılıklarını ortaya koyduklarını, gönüllü olarak görev üstlendiklerini ve daha yüksek akademik performans sergilediklerini ortaya koyan araştırma sonuçları mevcuttur (Boyd, 2002; Goldberg ve Cornell, 1998; Johnson, vd., 1988; Moneta ve Siu, 2002; Vallerand ve Bissonette, 1992). Bu bilgiler temel alındığında akademik motivasyonun içsel motivasyondan doğduğunu ve ders

başarısı yüksek olan öğrencilerin aslında akademik motivasyonlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenci liderliği ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında ulusal ve uluslararası alanda yer edinmiş birçok çalışma ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda Özkan, vd., (2015), hemşirelik öğrencilerinin liderliğe yönelik davranışları ve motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada insana yönelik liderlik boyutunun en fazla sergilenen liderlik davranışı olduğunu belirlemişlerdir. İlgili çalışma, öğrencilerin içsel motivasyonunun dışsal motivasyondan daha yüksek olduğunu ve akademik başarısı yüksek öğrencilerin karizmatik liderlik özellikleri sergileme düzeyinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, öğrenci liderliğinin akademik motivasyonla olan ilişkisine dolaylı yoldan değinmektedir.

Liderlik ve motivasyon kavramlarını kuramsal olarak inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Önen ve Kanayran, 2015; Küçüközkan, 2015). Bu doğrultuda, Önen ve Kanayran (2015) yapmış oldukları kuramsal inceleme çalışmasında, liderlik ve motivasyon ilişkisini de ele almışlardır. Çizmiş oldukları kuramsal çerçeve doğrultusunda, liderin örgütteki motivasyonu sağlamakla yükümlü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma, liderin örgüt içindeki diğer bireylere motivasyon kaynağı olması gerektiğini ileri sürmektedir. Ancak çalışma, liderin kendi motivasyonu ile ilgili herhangi bir noktaya değinmemiştir. Üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerine yönelik yapılan araştırmada liderliğin akademik performans, girişimcilik, takım çalışması ve yaratıcılık gibi unsurlarla ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda otokratik, serbest bırakıcı ve etkileşimci liderlik özellikleri sergileyen öğrencilerin genel not ortalaması ile negatif yönlü zayıf ilişki olduğu; demokratik ve dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip öğrencilerin genel not ortalaması ile pozitif yönlü zayıf ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2021). Çalışma akademik performans ve genel not ortalamasına yönelik sonuçlar barındırsa da akademik motivasyonun bu değişkenler üzerindeki etki düzeyine odaklanmaktadır. Cansoy (2015), ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerini incelediği çalışmasında akademik başarısı yüksek öğrencilerde gençlik liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Bu, yalnızca ortaokul öğrencilerini kapsamakta ve yalnızca akademik başarıya odaklanarak akademik motivasyon unsuruna değinmemektedir.

Ulusal alanyazında öğrenci liderliği ile motivasyonu, akademik performansı ve başarıyı ilişkilendiren çalışmalar bulunsa da bu çalışmalar akademik motivasyon kavramını ele almamaktadır. Lider öğrencilerin girişimcilik, yaratıcılık, sorumluluk alma, etkili iletişim,

yüksek performans sergileme becerilerine sahip olmasından dolayı akademik motivasyonlarının da yüksek olması öngörülmektedir. Ancak bu doğrultuda doğrudan akademik motivasyon temel alınarak öğrenci liderliği ile ilişkilendirilmemiş olması, ulusal literatürde boşluk oluşturmaktadır. Akademik motivasyon, akademik alanlarda öğrenme eylemine hazır olma güdüsüdür (Wilkesmann, vd., 2012). Bu çerçevede akademik motivasyon, kendini gözlemleme, kendini ödüllendirme, kendi hedefini belirleme stratejilerinden oluşan öz liderlik kavramı ile ilişkilendirilmektedir (Çubukçu ve Bağçeli Kahraman, 2019). Liderlik faaliyetlerine katılan öğrencilerin bilişsel alanlarda daha başarılı olduğu, akademik faaliyetlerde bulunmanın liderlik becerilerinin gelişimini arttırdığı bilinmektedir (Astin, 1999; Kezar ve Moriarty, 2000).

Lider öğrencilerin üniversite yıllarındaki liderlik becerileri ve akademik hedeflerinde başarılı olma oranının arttığı görülmektedir (Wood, 2005). Anderson ve Lu (2017) yapmış oldukları araştırmada öğrenci liderliğinin akademik performans üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda liderlik deneyimi olan öğrencilerin liderlik türü gözetilmeksizin akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca liderlik deneyimi öğrencileri sınıf içinde daha popüler ve özerk hale getirmiştir. Bu araştırmada liderliğin akademik motivasyonla doğrudan ilişkilendirilmediği ancak liderlik deneyimi olan öğrencilerin akademik başarılarındaki artışın akademik içsel motivasyonla ilişkili olabileceği öngörüler arasındadır. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da lider olmanın kısa ve uzun vadede akademik performansı arttırdığı ve liderlik sorumluluklarından ötürü ders çalışma süresi azalsa da özerk öğrenmenin gelişmesiyle akademik performansın arttığı ortaya konulmuştur (Deng, vd., 2019). Bu çalışma da diğer çalışmalarda olduğu gibi, öğrenci liderliği ve akademik performans arasındaki ilişkiye değinerek akademik motivasyon kavramını göz ardı etmiştir. Ancak, alanyazında akademik performans ve akademik başarı kavramlarının akademik motivasyonun birer çıktısı olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Fortier, vd., 1995).

Üniversite öğrencilerinin liderliği, yerli ve uluslararası literatürde geniş yer tutan bir kavram olarak ele alınmıştır (Brown, 2015; Konuk, 2018; Shertzer, 2001; Tokmak, 2020; Vogt, 2007; Yıldırım, 2021). Bununla birlikte, akademik motivasyonun da etki alanları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir (Amrai, vd., 2011; Cerino, 2014; Çelik, vd., 2017; Demana, vd., 2011; Demirbilek ve Han, 2022; Korkmazer, 2020). Üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon kavramlarıyla ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılan tüm araştırmalar dahilinde öğrenci liderliği ve akademik motivasyon düzeyini birlikte ele

alan bir çalışmaya rastlanmamış olması, alanyazında boşluk olarak görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma, üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi, öğrenci görüşleri temelinde ortaya koymayı hedefleyerek, alanyazındaki boşluğu gidermeye yardımcı olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Eğitimde çağa uyum sağlayacak bir dönüşüm meydana getirmek için bu dönüşümü gerçekleştirecek liderler beklendiği ifade edilmektedir (Öz ve Baloğlu, 2020). Bu anlamda üniversitelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü liderlik özelliklerine sahip öğrenciler üniversiteler tarafından topluma kazandırılmaları beklenmektedir (Baloğlu ve Doğan, 2018). Öğrencilik hayatında liderliği deneyimleyenlerin, bu deneyimi toplumsal hayata da yansıtmaları gerekir. Bu çerçevede, eğitim-öğretim bütünsel bağlamda değerlendirilmeli ve öğrencilere okul dışında liderlik deneyiminde bulunmalarına fırsat verilmelidir (Posner, 2014). Bu gereklilikler göz önüne alındığında, öğrenci liderliği hem akademik hayatta hem de toplumsal hayatta önemli görülmektedir.

Akademik motivasyon, okuldaki öğrencinin performansı ve akademik başarısı ile ilişkilendirilmektedir (Fortier, vd., 1995). Öz Belirleme Kuramına göre motivasyon, içsel ve dışsal kaynaklıdır ve akademik motivasyon, içsel motivasyonun çıktısı olarak görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Liderlik davranışı sergileyen öğrencilerin de içsel motivasyonla güdülendikleri söylenebilir. Bu doğrultuda, liderlik ve motivasyon ilişkisini ortaya koyan çalışmalar bulunsa da üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon kavramlarını birlikte ele alan yeterli çalışmaya rastlanmamış olması, bu kavramların birlikte inceleyen güncel çalışmalar ortaya koymayı gerektirmektedir. Ayrıca, ulusal literatürde öğrenci liderliği kavramı üzerinde duran az sayıda çalışma olması, bu kavram etrafında bir araştırma yapmayı gerekli kılmıştır. Üniversite öğrencilerinin liderlik özellikleri ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, akranları tarafından lider kabul edilen öğrencilerin akademik bağlamda ne düzeyde motive olabileceklerini ortaya koyacaktır. Bu noktada, liderlik özellikleri ve akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının, öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişimine ve akademik motivasyonlarının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada, literatürde birlikte ele alınmamış iki kavram üzerinde durulmasının alana katkı sunması beklenmektedir.

1.3. Araştırma Problemi

Üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır? Bu ilişkinin ortaya konulmasını amaçlayan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3.1. Alt Problemler

Bu çerçevede, araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerini sergilemelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Bu kapsamda öğrenci görüşleri;

- a) Yaş
- b) Cinsiyet
- c) Bölüm
- d) Sınıf düzeyi
- e) Başarı düzeyi

açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri nedir?

Bu kapsamda öğrenci görüşleri;

- a) Yaş
- b) Cinsiyet
- c) Bölüm
- d) Sınıf düzeyi
- e) Başarı düzeyi

açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Amasya Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Örneklemeye dahil edilen üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyle sınırlıdır.

3. Araştırma sonuçları sadece öğrenci görüşleri ve kullanılan ölçekler çerçevesinde ortaya konulmuştur.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada, araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin nasıl algılandığını gözlemleyebilecek kadar akranlarıyla iletişim kurdukları ve akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin farkında oldukları varsayılmıştır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan veri toplama araçlarına objektif, doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Liderlik: Etki gücü yüksek bireylerin kişi ya da, gruba fikirleriyle ve eylemleriyle öncülük etmesidir (Boone ve Taylor, 2007).

Öğrenci: Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 2., 3., 4. sınıf öğrencileridir.

Öğrenci Liderliği: Okul ortamında yaratıcı, girişimci, sosyal becerileri gelişmiş, akranlarını etkileme gücüne sahip öğrencilerin önder olmasıdır (Cress vd., 2001).

Motivasyon: İnsanın bir eylemi gerçekleştirebilmek için harekete geçme güdüsüdür (Tutar, 2006).

Akademik Motivasyon: Akademik alanlarla ilgili konuları, dersleri öğrenmeye güdülenme ve hazır olmadır (Günaydın, 2021).

Üniversite: Yükseköğretim kademesinde ders veren, deneyimli akademik kadroya ve çağdaş eğitim olanaklarına sahip olan, öğrencilerin kültürel, sportif ve sanatsal alanlarda gelişimini destekleyen kurum.

II. BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, öğrenci liderliği ve akademik motivasyon kavramlarını açıklama doğrultusunda kuramsal bilgileri ve araştırma konusu dahilindeki kavramlara ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaları kapsamaktadır.

2.1. Lider ve Liderlik Kavramı

Gelişen dünyanın en önemli araştırma konuları arasında yer alan lider ve liderlik kavramı sosyal bilimler alanında birçok benzer tanıma sahiptir (Yıldırım, 2021). Lider, kelime anlamı olarak bir gruba, topluluğa çeşitli durumlarda öncü olarak, onları eyleme geçirebilen kimse olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Lider, grup üyeleriyle beraber, onların yararını gözeten, kararlar alabilen, ast-üst koordinasyonunu sağlayabilen, öncülük ettiği topluluğun başarısına katkı sağlayıp yön veren kişi olarak algılanmaktadır (İnce, vd., 2004). Lider, mevcut bilgi ve tecrübesinin sağladığı potansiyel gücü kullanarak önderlik ettiği grubu eyleme geçiren kişidir (Qaralleh, 2020). Liderlik ise çeşitli davranış ve becerileri kapsayan izleyici ve liderler arasında etkileşimli bir süreç olarak görülmektedir (Boone ve Taylor, 2007; Erol ve Köroğlu, 2013). Liderler, ortak amaç etrafında topladığı kitleyi pozitif yönde etilemektedir (Du Brin, 2015). Bununla birlikte, işbirliği, adalet, eşitlik gibi kavramların etrafındaki fikirleri teşvik etmektedirler (Fairholm, 2000). Ayrıca, liderler yarını düşünerek örgüte yenilik, özgünlük ve inovasyon katmaya çalışmaktadırlar (Kouzes ve Posner, 2012; Turan ve Bektaş, 2014). Rost (1991), liderlik kavramını lider ve izleyeni arasındaki iletişim temelli dönüşümsel süreç olarak tanımlamaktadır. Liderlik davranışının sahip olmayı gerektirdiği beceriler vardır. Bu beceriler liderlik tanımlarının içerisinde ön plana çıkmaktadır. Liderlik, kişiler arası etkileşim çerçevesinde örgütsel sorunları en iyi şekilde çözebilme becerisi isteyen bir uzmanlık alanıdır (Hedlund vd., 2003). Liderin örgütsel yönlendiricilere otomatik olarak itaat etmenin ilerisinde bir etkileme gücü vardır (Erdoğan, 2002). Etkili iletişim kurabilen, vizyon ve altyapı sahibi, hedefi olan, ortak amaca ulaşmak için kitleleri peşinden sürükleyebilen kişilerin lider olabildiği ve liderlik becerilerini yerine getirebildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Liderlerin sahip olması gereken özellikler üç başlık altında derlenmiştir (Çetin, 2008): Entellektüel özellikler, karakteristik özellikler, sosyal özellikler.

Liderin sahip olması gereken entellektüel özellikler arasında kültürlü olmak, mantıksal hareket etmek, analiz ve sentez yapabilme ve muhakeme edebilme yeteneği bulunmaktadır. Liderin karakteristik özelliklerini uyumlu, dikkatli, tedbirli, girişken, kararlı, düzenli, dinamik ve ciddi olması oluşturmaktadır. Liderin sahip olması beklenen sosyal özellikler ise öz bakımlı olması, kitlelere hitap edebilmesi ve izleyenlerini anlaması, disiplinli, değişime açık, işbirliğine yatkın olması ve hitabet becerisine sahip olmasıdır. Bu özelliklerin yanı sıra liderler özgüvenli, yaratıcı, insan ilişkileri gelişmiş sistematik düşünüp empati kurabilen, iradeli, zeki, oto kontrolü olan kişiler olmalıdır (Çetin, 2008). Lider ve liderlik kavramlarının tanımları çerçevesinde, lider olan kimsenin kitleleri etkileme gücünden aldığı destekle mantıklı, vizyoner, ortak amacı gözeten girişimlerde bulunduğu; liderliğin ise bu etkili girişimleri iyiye yönlendirme süreci olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

2.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik yaklaşımları incelendiğinde, iki ana yaklaşım içinde liderliğin kuramsallaştığı görülmektedir. Liderlik, geleneksel liderlik yaklaşımları ve çağdaş liderlik yaklaşımları olarak ele alınmaktadır:

2.2.1. Geleneksel Liderlik Yaklaşımı

Liderlik yaklaşımının gelişimsel süreçlerini özellikler kuramı, davranışçı ve durumsal kuramlar oluşturmaktadır (Komives vd., 2013). Özellik yaklaşımını inceleyen araştırmacılar öncelikli olarak durumlara göre genellenebilen, liderlik seçimi, gelişimi ve etkililiğine katkı sağlayan özelliklerle ilgilenmişlerdir (Gottfredson ve Reine, 2020). Bu yaklaşım liderin kişisel özelliklerine, yeterliliklerine ve değerine odaklanır. Liderlik özelliklerinin doğuştan sahip olunan ve nispeten zaman içinde değişmeyen özellikler olduğu kabul edilir (Fleemor, 2011). Özellik yaklaşımına göre liderlerin diğer insanlardan üstünlükleri, doğuştan sahip oldukları sosyal ve zihinsel özellikleri vardır (Gedikoğlu, 2015). Liderlik sürecinin etkililiği liderin sahip olduğu özelliklere göre şekillenir (Özkara ve Kara, 2019). Liderler, izleyenlerinde bulunmayan özelliklere sahiptirler (Aydın, 2000; Çetin, 2008). Başka bir ifadeyle, bir kişinin bir gruba liderlik etmesinin sebebi, gruptaki kişilerde olmayan özelliklere sahip olmasıdır. Bu doğrultuda, özellikler kuramına göre, liderin doğuştan sahip olduğu, diğer insanlarda bulunmayan farklı ve üst düzey becerilere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Özellikler yaklaşımının dayandırıldığı temel, liderin ortaya çıkmasında önemli olan karakteristik özelliklerdir (Hunt, 2004). Matthew ve Sternberg (2006)'e göre liderliği ön

plana çıkaran karakteristik özellikler, liderliğin sonradan kazanılan değil, doğuştan gelen bir özellik olmasıyla ilgilidir. Buna göre, belirli kişiler, diğer insanlarda bulunmayan özelliklere sahip doğal liderlerdir (Öztürk, 2020). Özellikler yaklaşımında, bireyin sahip olduğu bir liderlik özelliğinin doğuştan gelip gelmediğini anlamak, bu kuramın tartışmalı yönünü oluşturmuştur (Bass ve Dee, 2008). Lider özelliklerini anlamak için davranış ve etki süreçleri arasında bağ kurulması gerektiğinden özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşımla beraber gündemde kalmaya devam etmiştir (Yukl, 2013).

Davranışçı liderlik yaklaşımı, 1940'lı yıllardan sonra etkisini göstermiş ve liderlerin sahip oldukları özelliklerden çok, izleyenlerine karşı sergiledikleri davranışlara odaklanmıştır (Hoy ve Miskel, 2010). Üniversite öğrencilerinin davranışını gözlemlemek amacıyla laboratuvar ortamında davranışçı yaklaşım çalışmaları yapılmıştır. Deneylere katılan bazı öğrencilere yetki verilerek diğer insanları denetlemeleri istenmiştir (Alimo ve Metcalfe, 2013). Buna göre davranışçı kuram, liderin kişisel özelliklerine değil, onun liderlik yaparken gösterdiği davranış ve eylemlere dayandırılmaktadır. Lider, davranışları göz önünde bulundurma ve eylemi başlatma davranışlarına göre ikiye ayrılmıştır (Chamers, 2004). Göz önünde bulundurma davranışı, liderin izleyenlerin duygularına, gereksinimlerine ve tatmin düzeylerine önem vermesidir. Eyleme geçirme davranışı ise görevin yerine getirilmesine odaklanan lider tutumudur (Erdogan ve Bauer, 2014). Eyleme geçirme, görevlerin tamamlanmasını, iş yerindeki ilişkileri hedeflere ulaşma ve işin yetiştirilmesi davranışları kapsamaktadır. Göz önünde bulundurma ise üstlere hitap eden ortak fikir, karşılıklı güven ve işbirliği davranışına odaklanan davranıştır (Erdogan ve Bauer, 2014). Liderin etkili ve başarılı olmasını sağlayan davranışlar davranışçı yaklaşım ile ortaya konulmaya çalışılmıştır (Sagu, 2013). Liderin etkililiğini astlarıyla iletişimi, yetki kullanımı, planlama, kontrol ve amaçları belirleme biçimi göstermektedir (Tengilimoğlu, 2005). Lider nasıl davranırsa başarısı ya da etkililiği o şekilde artar ya da azalır.

Davranışçı liderlik üzerine Ohio ve Michigan Üniversitelerinin yapmış olduğu çalışmalar göze çarpmaktadır (Lu, vd., 2017). Ohio State Üniversitesi liderlik tanımlarının çerçevesini daraltarak iyi lider niteliklerini belirtmiş; Michigan Üniversitesi ise etkili liderlik için otokratik ve demokratik liderlik çalışmalarını incelemiştir (Allen, 2018). Ohio State Üniversitesinin davranışsal liderlik araştırmaları liderlik sürecini açıklayan faktörleri ortaya koymaktadır. Ancak, İkinci Dünya Savaşı'nın etkisiyle bu araştırmalarda askeri liderlik davranışları gözlemlenmiştir. Lider davranışlarının üyelerin iş tatmini ve başarısı üzerindeki etkisi ortaya konmuştur (Ayhan, 2012). Michigan Üniversitesindeki çalışmalar da Ohio

Üniversitesinde yapılan araştırmalarla paralel ilerlemiştir. Çalışmaları sonucunda Michigan Üniversitesi insan ilişkilerini ve görevleri merkeze alan iki boyutlu liderlik davranışı ortaya koymuştur (Uhl Bien, 2004). İlişki odaklı, diğer bir deyişle çalışan merkezli yaklaşım, lider ile grup etkileşimini temel alan rolleri vurgulamaktadır. Yardımsever, destekleyici, güvenilir, sorunları anlayışla karşılayan, astların gelişimine katkı sağlayan, fikirlere saygılı liderler, ilişki odaklı liderlerdir. Görev odaklı, başka bir deyişle üretim merkezli yaklaşım ise planlı olmayı, iş yetiştirmeyi, performans kalitesi oluşturmaya, çözüm odaklı olmayı, eşgüdümlü olmayı gerektirmektedir. Lideri izleyen kitle destek veren, önemseyen bir lider istediğinde ilişkileri merkeze alan liderlik daha etkiliyken; yönlendiren ve harekete geçiren bir lider istediğinde görev odaklı liderlik daha etkili olmaktadır (Uhl Bien, 2004). İlişki ve görev merkezli kuramların ortak noktasının liderin davranışına odaklanması olduğu söylenebilir. Liderin görev başında ne yaptığı ve davranışlarının etkili yönetim üzerindeki sonuçları vurgulaması, davranışçı yaklaşıma yöneltilecek eleştirilerin başında gelir (Meng vd., 2012). Etkili liderlik yaklaşımlarını konu alan birçok araştırma liderlerin sergilediği davranış örüntülerini incelemek yerine bu davranışları ayrı ayrı incelemiştir (Yukl, 2010). Bu durum, etkili liderlik davranışlarının verimlilik, ilişki ve görev, iş doyumu gibi çıktılarla ilişkilendirilmesinde başarısızlığa sebep olmuştur (Northouse, 2016). Davranışların örgüt çıktılarıyla ilişkilendirilememesinin, bu kurama alternatif kuramlar ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Durumsal yaklaşım, her ortamda tek bir liderlik davranışı sergilenemeyeceği için çevresel etkileşim temelinde liderlik, içinde bulunan durumun gerekliliklerine ve liderin bu gerekliliklere uygun davranışlar sergilemesi görüşüne dayandırılarak gündeme gelmiştir (Avcı, 2009; Uslu, 2018; Yıldırım, 2021). Liderin her bir özelliği farklı durumlarda etkilidir ve bir özellik her durumda uygun değildir (Yukl, 2010). Bu yaklaşımın ana fikri, etkili liderliğin, liderle babağdaştırılan nitelikler ve mevcut durum arasındaki ilişki tarafından belirlenmesidir (Wang, vd., 2014). Bu çerçevede liderin etkililiği, içinde bulunduğu şartlara bağlıdır. Durumsallık yaklaşımı, lideri içinde bulunduğu farklı koşullarda, her duruma uygun şekilde adapte eder (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Buna göre etkili liderlik, durum ve şartlara göre değişkenlik göstermektedir (Aydemir, 2010). Durumsallık yaklaşımı çerçevesinde ortaya çıkan kuramlar vardır. Bu kuramlar Houde ve Evans tarafından ortaya konulan Yol- Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un geliştirdiği Normatif Kuram, Hersey ve Blanchard tarafından ileri sürülen Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı olarak göze çarpmaktadır (Gün ve Aslan, 2018).

Yol-Amaç Kuramının ana amacı, liderin astlarının eksik becerilerini gidermek için onlara yol göstermesidir (Chemers, 2004a). Shamir (2004)'e göre Yol-Amaç Kuramı lider ve takip edenleri arasında karşılıklılık kavramına dayanan bir kuramdır. Buradaki karşılıklı ilişki, izleyenlerin ulaşmak istedikleri amaçlarının olması ve liderin de bu amaçları gerçekleştirmeleri için onların eksikliklerini gidermesi; böylece takip edenlerin lideri izleyerek lider olmak için motive olmalarına dayandırılmaktadır. Bu kuramda liderin benimsemesi gereken dört temel rol vardır (House ve Mitchell, 1974; Knight, vd., 2004): Lider, yol ve amacı açıklayan yönlendirici davranışlarla belirsizliği azaltmada etkilidir. İkinci olarak, lider izleyenlerinin bireysel ihtiyaçlarını gidererek destekleyici liderlik davranışı sergilemektedir. Liderin bireysel ihtiyaçları karşılayarak izleyenlere destek olması performansı ve motivasyonu arttırmaktadır. Katılımcı lider davranışı, yönlendirici ve destekleyici liderlik davranışının bileşiminden ortaya çıkar. Lider, karar alırken izleyenlerin görüşlerini dikkate almaktadır. Başarı odaklı davranış da yönlendirici ve destekleyici davranışın iç içe geçmesiyle ortaya çıkmıştır. Buna göre lider, onu takip edenlere ilham vererek performansı arttırmalıdır. Bu durumda lider, izleyenlerini cesaretlendirip başarı standartlarını yükseltmelidir.

Vroom ve Yetton tarafından ortaya konulan Normatif Kuram, liderin aldığı kararı uygularken ne kadar etkili olacağını belirlemektedir. Karar sürecinin etkililiği liderin ve katılımcıların içinde bulunduğu koşullara bağlıdır (Yukl, 2010). Buna göre alınan kararlar her koşulda etkili olmayabilir. Bu kuramda liderin katılımcıların kararını göz önünde bulundurarak süreci ilerletmesi demokratik liderlik yönünü de ortaya çıkarmaktadır.

Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilen Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı, lideri takip edenlerin görevini başarılı bir şekilde yerine getirmesinde izleyenlerin olgunluğu ve becerisi açısından hazırbulunuşluğunu dikkate almaktadır. Lideri izleyenlerin olgunluğu ve liderlik tarzı arasında bir bağlantı mevcuttur ve lider, izleyenlerin olgunluk seviyesini belirlemektedir (Weibler, 2004).

Durumsallık yaklaşımı çerçevesinde bahsedilen Yol-Amaç Kuramı, Normatif Kuram ve Yaşam Döngüsü Kuramının ortak yönü, lider ve izleyenleri arasındaki ilişkiler temeline dayandırılmasıdır. İlk kez durumsallık kuramını kullanan Fiedler, liderliğin her durumda etkisini gösteremeyeceğini ileri sürmektedir. İşe insan adapte etmek yerine, insanın uygun olduğu işe yerleştirildiği takdirde, ortamın elverişli olduğu durumlarda liderlik ortaya çıkmaktadır (Ayhan, 2012; Yıldırım, 2021). Buna göre liderin başarısını etkililiğini anlamak için öncelikle içinde bulunulan durumun ve ilişkilerin analiz edilmesi gerekmektedir.

2.2.2. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Günümüzde liderlik türlerine bakıldığında geleneksel liderlik türlerinin yerini modern liderlik türlerine bıraktığı görülmektedir. Bu çerçevede bu başlığın kapsamını örgütsel bağlamda ortaya çıkan yeni liderlik yaklaşımları oluşturmaktadır.

2.2.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Değişen ve gelişen dünyanın hızlı bir şekilde değişen koşullarına ayak uydurmak için liderlik tarzının da dönüştürülmesi ihtiyacı, dönüşümcü liderliğin ortaya çıkmasının gerekçesi olarak görülebilir (Ayaz, 2022). Dönüşümcü liderliğe ilişkin yapılmış çalışmalarda birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Buna göre dönüşümcü liderlik, liderlik sürecinde yeni bir çevre oluşturabilen ve çalışanların amaçlarını değiştirebilen liderlik türüdür (Burns, 1978). Grup üyelerini etkileyerek vizyon oluşturan, onları bu vizyona inandıran, vizyonu gerçekleştirmek için izleyenlerine güvenen, onları teşvik eden ve destekleyen liderler dönüşümcü liderlerdir (Açıkalın, 2000; Bass, 1997; Yukl, 1999). Bununla birlikte, örgütü geleneksellikten kurtarıp değişime sürükleyerek sürekli dönüşümü sağlayan vizyoner ve sıradışı hizmet verebilen kişilerdir (Keegan ve Hartog, 2004). Örgütlerin eski yapısını değiştirerek yeni rekabetçi düzene uyabilen, bu kapsamda performans ve vizyon ortaya koyabilen liderlik türüdür (Tichy ve Ulrich, 1984). Yapılan tanımlar dahilinde dönüşümcü liderlik gelenekselliğin getirdiği klişelerden uzaklaşarak yeniliğe açık, strateji ve vizyon oluşturabilen, değişime adapte olabilmeleri için izleyenlerini motive eden, ileri görüşlü, girişimci ve üretken bireylerin üstlendikleri liderlik türüdür.

2.2.2.2. Vizyoner Liderlik

Kurumsal yaşamda yenilikçi bakış açısına sahip olarak değişimi ve yeni oluşumu belirten vizyon, ileriye dönük hedefleri olan kurumlar için vazgeçilmez bir kavramdır. Çünkü vizyon, bir örgütün gelecekte ulaşmak istediği amaçlar üzerine odaklanmaktadır. Robbins (2000), vizyoner liderliği örgütün tamamı veya bir kurum için gözle görülür, etkileyici ve güvenilir bir vizyon oluşturma ve bu vizyonu örgütteki diğer bireylere aktarabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Vizyoner liderliğin literatürdeki diğer tanımlarında Groves (2006), geleceği öngörebilen ve öngörüsü doğrultusunda izleyenlerini yönlendirebilen kişileri vizyoner lider olarak tanımlamaktadır. Maxwell (2007), vizyoner liderlerin geçmiş ve şu anki durumu harmanlayıp ileriye dönük öngörüler oluşturdıklarını ifade etmektedir. Vizyoner

liderler yaratıcılığa odaklanarak bütünsel bir bakış açısı ile dikkat çeken vizyon ortaya koyarlar (D'Intino vd., 2008; Elenkov vd., 2005; Ylimaki, 2006). Bu doğrultuda, liderin vizyoner olması için ileri görüşlü, sıradışı, izleyen kitlesini yönlendirebilen içsel bir güce sahip olması gerekmektedir.

2.2.2.3. Etik Liderlik

Etik, ahlak kelimesiyle aynı anlama geldiği düşünülen, ancak ahlak kavramı ile semantik ilişki bulundurmamakla birlikte farklı anlama sahip olan bir kavramdır. İlkelerle bütünleştirilen bir davranış kılavuzu olarak kabul edilen etik ilk olarak ahlaki bir zemine oturtulsa da etik kavramının tanımlanmasında farklı ifadelerle karşılaşılmaktadır. Etik, ahlak ve değer kavramlarının içinde kendine yer bulmuştur (Ersoy ve Karabay, 2015). Etik, değer temelinde oluşturulan, ahlaki ölçütlerin nasıl belirlendiğini ve ne ifade ettiğini inceleyen kavramdır (Dicle ve Ertop, 2019). Etik liderlik bir kurum liderinin gücünü kullanırken evrensel değer ve ilkelere uygun hareket edilmesini gerektiren liderlik türüdür (Akşit, 2020). Etik liderliğin belirleyici unsuru olan karar verme, uygulama ve izleyenleri etkileme sürecinde, liderin yetki ve gücünü kullanım yönü etik liderliğe uygunluğunu ortaya çıkarmaktadır (Gini, 1997). Bununla birlikte liderin fedakarlığı ve empati yetisine sahip olması etik lider olmasının başlıca ölçütleri arasındadır (Mihelic vd., 2010). Olumlu davranış örüntülerine uygun hareket eden, toplumsal normları temel alan ve etki gücünü bu doğrultuda kullanan liderlerin etik lider olduklarını söylemek mümkündür.

2.2.2.4. Değer Temelli Liderlik

Örgütsel olarak ortak bir kültür benimsemek, örgütün sahip olduğu değerler temeline dayanmaktadır. Ortak değerleri önemseyen ve bu değerleri davranışlarının temeline koyan liderlerin etkili liderler olduğu bilinmektedir. Etkili liderlere göre başarılı olmanın anahtarı güçlü değerlere sahip olmaktır. Bu ifadeden hareketle başarılı liderlerin, güçlü değerlere ve etik ilkelere sahip liderler olduğu söylenebilir (Graber ve Kilpatrick, 2008; Konan, 2015). Değer temelli liderliğin ilkeleri ortak gelişimi öngörmek, örgütsel vizyon yaratmak, ve temel değerleri destekleyen bir kültür yaratmaktır. (Fairholm, 1998). Değer temelli liderlik esas değerlerden vazgeçmeden mantıklı gerekçeler temelinde doğru eylemlerde bulunmayı gerektirir (Dean, 2008). Örgüt kültüründe kimlik kazandıran, bir davranış olan değer temelli liderlik, üyelerin değerlere uygun davranışlarda bulunmasını ve farklı görüşlere sahip bireylerin birbiriyle bağ kurmasını sağlayan birleştirici bir işleve sahiptir (Baloğlu, 2012).

Frost (2014), değer temelli liderliğe ilişkin 3 boyut ortaya koymuştur. Bunlardan ilki kendi kendine liderlik etmedir. Liderin kendi kişisel değerinin farkında olması gerekmektedir. Bununla birlikte lider, öz yönetim becerisi ve öz farkındalığa sahip olmalıdır. İkinci boyutta lider, çalışanlar arasında değerler temelinde sevgi, saygı ve güven ilişkisi oluşturarak ve çalışanlar arasında iş birliği sağlayarak onlara liderlik etmelidir. Üçüncü boyutta ise lider, vizyon, misyon ve amaç çerçevesinde değerler geliştirerek, gelişimi sağlayarak örgütsel lider olmalıdır. Bu ifadelerden yola çıkarak, değer temelli liderliğin toplumsal değerleri ve normları temel alarak örgütsel yaşamda üyeler arasında ortak yargı oluşturmayı hedef alan bir davranış olduğu söylenebilir.

2.2.2.5. Kapsayıcı Liderlik

Kapsayıcı bir örgüt kültürü oluşturma ve bunu devam ettirebilme becerisi, gruplar, topluluklar ve iş sahalarında modern liderlik yaklaşımlarının en temel unsuru olarak görülmektedir. Kapsayıcı liderlik kavramı, günümüzde lider ve izleyenleri arasındaki karşılıklı etkileşime odaklanarak izleyenler için liderin uygun olup olmamasına, liderin izleyenlerin gereksinimlerini dikkate alıp almamasına vurgu yapan bir süreçtir (Carmeli vd., 2010). Booysen (2014)'e göre bireylerin, toplumun bir parçası olmasını sağlayan kapsayıcı liderlik, saygı ve dayanışma çerçevesinde ilişkisel uygulama aracılığıyla sürdürülen bir öğrenme sirkülasyonu olarak tanımlanmıştır. Çalışanların potansiyelini tam olarak sergilemek isteyeceği bir ortam yaratabilen kapsayıcı liderler bu ortamı iletişim kanallarını kullanarak, çalışanlardan informal dönütler alma gayretini devam ettirerek, bu dönütleri karar verme sürecine katarak alternatif fikirler oluşturmayı amaçlamalıdır (Nishii ve Rich, 2014). Wasserman (2022), kapsayıcı liderlerin sahip olduğu başlıca nitelikleri şu şekilde sentezlemiştir: Kapsayıcı lider insanlara liderin oluşturduğu halka içine girmeleri için ilham veren, liderliği diğerleri ile tevazu ile paylaşan, fırsat oluşturan, hiyerarşi oluşturmada ortaklığa vurgu yapan, farklı perspektiflere açık, dinamik bir yaklaşım sergileyen liderdir. Bu sentez doğrultusunda iletişime açık, mütevazı, ulaşılabilir, eşitlikçi ve uyumlu kişilerin davranışsal yönden kapsayıcı liderlik nitelikleri taşıdığını söylemek mümkündür.

2.2.2.6. Teknoloji Liderliği

Hızlı ilerleyen teknolojik gelişmelerle, önce bilgisayarın sonrasında internetin hayatımıza girmesi dönüşümsel bir başlangıç noktası olmaktadır. Önceden ihtiyaç olarak görülmeyen bilgisayar ve internet günümüz koşullarında zorunlu ihtiyaçlar arasında yer alır.

Bu nedenle, teknoloji temelli sistemler kullanarak ileriye düşünen ve üreten insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır (Sincar, 2015).

Teknolojik sistemi bilen insan gücünün oluşturmak amacıyla eğitim politikaları düzenlenmiş ve bu politikalarla birlikte eğitim kurumlarının geliştirilmesine ilişkin adımların atılması sağlanmıştır (Sincar, 2015). Bu teknolojik dönüşüm sürecinde eğitim yöneticilerinin de çağa uygun roller benimsemeleri beklenmektedir. Bu rollerden birisi de teknoloji liderliğidir. (Creighton, 2003). Teknoloji liderliği bilgi teknolojilerinin yararlı ve etkin kullanımı ile ilgili eylemlerin simgesidir (Andersen ve Dexter, 2000). Bu kapsamda eğitim alanında teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması için eğitim yöneticileri teknoloji lideri olarak algılanmaya başlamıştır (Thomas ve Kzenek, 1991). Etkili bir teknolojik lider olmak için eğitimin tüm paydaşlarına eğitim yöneticileri tarafından, örnek olacak davranışlar sergilenmelidir. Ancak bu etkinliğin sağlanması, teknolojik etkinliklerin eğitim sürecine entegre edilmesi ve yöneticilerin gerekli liderlik becerilerine sahip olmaları ile mümkün kılınmıştır (Dexter, 2011; Papa, 2012). Bu kapsamda, okul yöneticilerinin iyi birer teknolojik lider olması için Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği tarafından standartlar geliştirilmiştir. Teknoloji ile ilgili uygulamaları ve kavramları hakim olmak, öğrenme çevrelerini ve deneyimleri teknoloji ile destekleyerek tasarlamak, öğrenciler için teknoloji kullanımında model olmak, mevcut teknolojileri ölçme değerlendirme sürecine dahil etmek, mesleki gelişim için teknolojiyi kullanmak, okula teknoloji entegre etmek için bir vizyon oluşturmak ve bu vizyonun uygulanmasına liderlik etmek okul yöneticilerinin, teknoloji liderliğini geliştirmek amacıyla işe koştuğu standartlardır. Teknoloji liderliğine ilişkin mevcut bilgiler dahilinde, eğitim ortamında teknolojik entegrasyonun sağlanmasının ve okulda teknoloji temelli öğretim faaliyetlerinin artırılması için okul yöneticilerinin teknolojik liderlik standartlarını benimsemeleri bir zorunluluk olarak görülmektedir.

2.2.2.7. Rezonant Liderlik

Liderlikle ilgili geliştirilen modeller yaklaşımlar ve teoriler ele alındığında en çok ses getiren yeni liderlik yaklaşımlarından birisi de Türkçe'ye yankılanan liderlik olarak kazandırılan rezonant liderlik kavramıdır. Rezonant liderlik yaklaşımı liderin ve çevresinin öncelikle insani yönünü ele alarak insanın hem profesyonel yaşamını hem özel yaşantısını kapsayarak değerlendiren duygusal zeka ile ilişkilendirilen yeterlilik dizisinin önemi üzerinde duran bir yaklaşımdır (Coşkun, 2022). Yüksek duygusal zekayı liderliğin merkezine koyan rezonant liderlik yaklaşımı bu yönüyle diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır (Cooleman,

vd., 2002). Boyatzis ve McKee (2005), rezonant liderleri çevreye ve insanlara uyum sağlayabilen farkındalık sahibi kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu tanıma benzer şekilde Goleman (2005), lider davranışı olan rezonantı, örgüt içinde yankı uyandıran uyumlu ve ahenkli bir liderlik türü olarak tanımlamıştır. Squires vd. (2010)'ne göre ise duygusal zekası yüksek çevresi ile duygusal uyum içinde olan empatik ve güvenilir ilişkiler kurmak için kendi duygularını etkili bir biçimde idare eden ve optimist bir iklim yaratan liderlerin sergilediği davranıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak, rezonant liderlerin olduğu örgütlerde lider ile izleyenleri ve çalışanları davranış, düşünce ve duygu yönünden uyum ve ahenge sahiptirler. Bu anlamda, sahip oldukları farklılıklar dahi rezonant liderde yankı uyandırır (Coşkun, 2022). Bununla birlikte, örgüt işleyişinde uyum ve ahengin korunması, etkinliğin devam etmesine olanak sağlar (Cummings, 2004).

2.2.2.8. Örtük Liderlik

Lider olarak görülen kişinin özellikleri ve davranışları her liderlik yaklaşımında olduğu gibi örtülü liderlik yaklaşımında da önemsenmektedir. Ancak, örtülü liderlik yaklaşımında kişinin özellikleri ve davranışlarıyla beraber kişiye lider olarak algılayan kişilerin görüşleri de önemli görülmektedir (Erturhan Işkın ve Filiz Öz, 2022). Bu durumda, örtük liderlikte sadece kişinin liderlik özelliklerine sahip olması değil, izleyenler tarafından lider olarak algılanması gerekmektedir. Lider olarak görülen kişilerin davranış ve özelliklerinin algılanış şekli izleyenlerin zihninde zaman içinde bir liderlik kalıbı oluşturulmasında etkilidir (Kenney vd., 1996; Gerstner ve Day, 1994). İzleyenlerin bilgi ve deneyimleri de liderlik algısını etkilemektedir (Epitropaki ve Martin, 2004). Aynı zamanda, izleyenlerin hedef ve gereksinimlerinde görülen farklılıklar liderlik algılarını etkilemekte ve farklılaştırmaktadır (Lord vd., 1984; Akt: Sağlam Arı vd., 2020). Bir başka ifadeyle, kişiler bugün lider olarak kabul ettikleri kişiyi bir zaman sonra lider olarak kabul etmeyebilir (Oğuzhan ve Arıbaş, 2022). Örtük liderlik diğer liderlik yaklaşımları ile karşılaştırıldığında, diğer liderlik yaklaşımlarının izleyicileri üzerindeki liderlik özelliklerine ve davranışlarına vurgu yaptığı gözlenmektedir. Ancak örtük liderliğin odak noktası, izleyenlerin özellikleri kişilikleri ve bilişsel yapılarıdır (Aghaei, vd., 2021). Örtük liderlik yaklaşımında hem liderin hem de izleyenlerin bütünsel olarak ele alınması gerekmektedir. Bu sebeple liderlik kavramına tek taraflı değil, aday lider ve izleyenlerinin perspektifinden bakılmalıdır (Oğuzhan ve Arıbaş 2022). Örtük liderliğe ilişkin yapılan tüm bu açıklamalar dahilinde, liderin kişisel, bilişsel ve davranışsal özelliklerinin yanı sıra onu izleyenlerin algılayış biçimi,

tecrübe ve yaşanmışlıklarına göre de lider olarak kabul görülüp benimsenmesi önemli bir etkiye sahiptir.

2.2.2.9. Stratejik Liderlik

Strateji elde olan kısıtlı imkanların en verimli şekilde kullanma sanatı olarak nitelendirilmektedir (Yılmaz, 2011, s. 96). Stratejik liderlik kavramı ise örgütün yetenek ve amaçlarını kapsayan bir kavramdır. Buna göre, stratejik liderler yönetim sorumluluğuna sahip yöneticiler olarak da görülmektedir (Yılmaz, 2011, s.96). Stratejik liderliğe ilişkin bir başka tanım ise Gerras (2010) tarafından yapılmıştır. Bu doğrultuda stratejik liderlik politika ve stratejileri yöneterek, ortak fikir çerçevesinde kaynak belirlemek ve kaynak sağlamak, kaos içindeki çevreyi karmaşadan çıkarmak ve etkili bir örgüt yapısı kurarak örgütteki diğer bireylerin gelecekte liderlik edebilmesini sağlayacak şekilde yöneterek, yeni fırsatlar keşfedip kurumun büyümesine, daha etkili bir çalışma performansı göstermesine katkı sağlamaktır (Gerras, 2010, s.7). Stratejik liderlerin performanslarının yüksek olması için uygulamaları gereken ilkeler bulunmaktadır (Pisapia, 2009): Buna göre stratejik liderler;

- Bütüncül öğrenme yaklaşımı sergilerler.
- Politika ve etiği yaşamlarının bir parçası haline getirirler.
- Amaçlarını yüksek performans sergileyen örgütler geliştirerek belirlerler.

Stratejik liderlik sadece yöneticiler için tanımlanan bir kavram değildir. Her kademedeki birey stratejik yönetme becerisine sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir (Mintzberg, 1994).

2.2.2.10. Öğrenci Liderliği

Liderlikle ilgili literatür incelendiğinde tek bir tanımda karar kılınmadığı gibi, öğrenci liderliği kavramının da farklı tanımlarla nitelendirildiği ve tek bir tanım üzerinde uzlaşamadığı görülmektedir. Ancak, öğrenci liderliğine ilişkin yapılan tanımlar doğrultusunda okullarda liderlik rolü üstlenen öğrencilerin öğrenci lideri olarak nitelendirildiği görülmektedir (Holloway, 1998; Quелlette, 1998; Robinson, 2004). Bu kapsam dahilinde yapılan tanımlar ele alındığında, öğrenci liderliğini öğrenci kulüplerinde, organizasyonlarda ve derneklerde liderlik konumunda bulunan öğrencilerin yaptıkları iş olarak tanımlayan araştırmacılar da mevcuttur (Cress vd., 2001). Akranlar ve toplumsal gereklilikler için kendini sorumlu ve duyarlı hisseden, anlayışlı, vicdanlı, korumacı, çözüm odaklı ve diğer insanlara hizmet vermek için çabalayan öğrencilerin üstlendikleri sorumluluk öğrenci

liderliğidir (Delve, vd., 1990; Greanleaf, 1977; Kuh, 1993). Astin (1999) ve Loeb (1995)'in perspektifine göre öğrenci liderliği değişimi temsil eden öğrencilere yönelik bir anlayıştır. Öğrenci liderliği, okul içindeki toplumsal normların dönüşümü için öğrencilere yetki verilmesine vurgu yapmaktadır (Weisbourd ve Jones, 2012). Bu ifadeler ek olarak, öğrencilerin üniversite toplumunda yer almaları, kendileri için şimdi ve ileriye dönük faydalı beceriler kazanmaları öğrenci liderliği olarak ifade edilmiştir (Oulette, 1998). Dodd (1999) ise öğrenci liderliğinin devamlılığı olan bir rol olduğunu ve eğer bir birey öğrenci ise belirli bir alanda yeterli olmak için sahip olması gereken beceri ve özelliklerinin geliştirilme sürecinde olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci liderliğine ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, bu tanımlardan destek alarak birtakım çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Buna göre, lider öğrenciler akranlarını düşünen, yol gösteren, okul ortamında girişimci faaliyetlerde bulunan bireylerdir. Öğrencilik sürecinde ileriye dönük liderlik becerileri edinip bu becerileri toplumsal liderlik yapmak için kullanmayı amaçlayan bireyler, öğrenci liderliği kavramının kapsamı dahilindeki özelliklerle liderlik becerilerini bütünleştirmektedirler.

Öğrencilerin liderlik özelliklerini ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu noktada öğrenci liderliğinin geliştirilmesi için öğrenci gelişim teorilerini inceleyen Wagner (2011), gelişimin “başkası tarafından yapılan bir şey olmadığını” vurgulamıştır (s.87). Gelişim, büyüme ve değişimi kapsamaktadır (Evans vd., 2010). Üniversite öğrencilerinin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar geleneksel dönem öğrencilerinin gelişimsel olarak nelere hazır olduklarını göz önünde bulundurmaktadır (Wagner, 2011). Bu doğrultuda, öğrenci liderliği gelişimi öğrencilerin demografik özelliklerini, üniversiteye başlamadan önceki karakteristik özelliklerini, üniversitelere özgü boyutlar bağlamında inceleyerek öğrenci ve liderlik kimliği gelişimi ile bütünleşmektedir (Dugan, 2011).

Posner, üniversite öğrencileri arasında liderlik davranışı ölçmeye odaklanmak için Posner ve Kouzes (1988) tarafından daha önce geliştirilen ölçme aracını revize ederek öğrenci liderliği uygulamaları ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçme aracı, öğrenci liderlerinin davranışlarını ve onların liderlik pozisyonlarını veya rütbelerini kanıtlamada etkilidir. Ayrıca, bu ölçekle yapılan araştırma süresince liderlerin örgütlerine kazandırdıkları sıradışı özellikleri, ölçeğin boyutlarını oluşturan örnek olma, paylaşılan vizyonu benimsetme, süreçle başa çıkma, üyeleri harekete geçirme ve cesaretlendirme olarak belirlenmiştir. Kouzes ve Posner (1998) Lider öğrencilerin üstlenmesi gereken görevleri şu şekilde ifade etmiştir: Lider öğrenciler sürekli yenilik ve gelişim için olanak arayan, risk alan ve hatalardan öğrenen,

paylaşılan vizyon ve işbirliği oluşturan, örnek teşkil eden, hatalardan kazanım sağlayan, bireysel farklılıkları destekleyen öğrencilerdir. Karnes ve Bean (1990) ise lider öğrencilerin mücadeleci olma isteğine, problem çözme becerisine, etkili iletişim ve eleştirel düşünme yeteneğine ve motive etme becerisine sahip olduklarını belirtmiştir.

Üniversitede liderlik özelliklerine sahip bir öğrenci olmanın birçok faydası bulunmaktadır. Üniversite döneminde liderlik özellikleri gösteren öğrenciler bulundukları kampüste akademik, sosyal ve kültürel gelişim için eşsiz bir değer olarak görülmektedirler (Hilliard, 2010). Bu durumun kaynağı, lider öğrencilerin çevresine sağladığı katkılar olarak görülmektedir. Buna göre lider öğrencilerin sahip oldukları birtakım özellikler mevcuttur (Hilliard, 2010).

Lider öğrenci;

- Sorumluluk ve sahiplenme duygusu oluşturur. Akranlarının, amaçlarını ve tutkularını belirlemesine yardımcı olur.
- Toplumda etik liderlerin oynadığı önemli rollerin bilinmesi konusunda akranlarının eğitim almasını sağlar.
- Akranları arasında takım ruhu oluşturarak takım olmanın önemini aşılır. Bulundukları kampüsün fiziksel şartlarını ve toplumsal ilişkilerini geliştirir.
- Üniversite ile ilgili önemli bilgilerin edinilmesine, toplantıların organize edilmesine ve gerekli raporların yazılmasına yardım eder.
- Fakülteyi ve personeli tanır, yenilenen ve gelişen teknoloji noktasında ilgili organizasyonları gerçekleştirerek ve ilgili departmanda işbirliği yaparak asiste eder.
- İnsani özellikleri ön plana çıkararak problem çözebilmeyi öğrenmeleri için akranlarına yardım eder.
- Hem sınıf düzeyinde hem de üniversite düzeyinde olumlu değişiklikler gerçekleştirme noktasında aracı olarak hizmet eder.
- Akranlarının eğitimi ve kişisel gelişimi üzerindeki etkiyi artırır. Akranlarının özerk olmalarını, çeşitli kulüp ve organizasyonlara üye olmalarını sağlayarak daha yüksek akademik başarıya ulaşmaları için aracılık rolü üstlenir.
- Akranlarının çeşitli platformlarda kendi alanlarında ya da farklı meseleler üzerinde konuşmayı öğrenmelerini sağlayacak toplantılar organize eder.
- Kendisine ve diğer insanlara karşı daha anlayışlı olur.

- Akranlarının liderlik özelliklerini geliştirmeleri konusunda daha ilgili olmalarını ister.
- Üniversitede edindikleri deneyimler doğrultusunda toplumda daha iyi bir uzlaşa sağlar.
- Kişisel etik ve değerlerin şeffaflığı konusunda hassasiyet kazanır.
- İleri düzeyde gelişmiş çatışma ve problem çözme becerileri kazanır.
- Bilgi edinme ve karar alma süreçleri ile ilgili yetenekleri vardır.
- Karmaşık ve belirsiz durumlarla baş edebilir. Programları daha iyi planlar ve uygular.
- Kendilerini geliştirmeye devam etmek için liderlik teorilerini ve liderliğin pratik uygulamalarını kullanır.
- Risk almaya daha istekli olur.

Üniversitede liderlik rolleri üstlenen öğrencilerin elde ettikleri kazanımlar ve sağladıkları katkılara ek olarak Cress vd. (2001), üniversitede liderlik rolü üstlenen öğrencilerin akranlarının topluma dahil olmalarına, farklılıklarının farkında olmalarına ve buna saygı göstermelerine, onların sosyal ve kişisel değerlerinin gelişimine, liderlik becerilerinin gelişmesine, etkili iletişim kurma, karar verme, problem çözme, farklı ortamlarda kullanılan liderlik teorileri ve pratik uygulamalarının anlaşılmasına önemli katkılar sağladıklarını belirtmektedir.

2.3. Öğrenci Liderliği Geliştirme Modelleri

Bu başlık altında Kuramsal Modeller Çerçevesinde Öğrenci Liderliği, Katılım Kuramı, Liderlik Mücadelesi Modeli, Liderlik Davranışında Sosyal Değişim Modeli, Liderlik Kimliği Gelişim Modeli, İlişkisel Liderlik Modeli'ne yer verilmiştir.

2.3.1. Kuramsal Modeller Çerçevesinde Öğrenci Liderliği

Yükseköğretimin hedefleri arasında üniversite öğrencilerinin lider olarak yetiştirilmesi uzun yıllardır bulunmaktadır (Boatmen, 1999; Cress vd., 2001). Bu kapsamda, son zamanlarda üniversite öğrencilerinin liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik programların sayısı artmaktadır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin liderliğini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışma ortaya konulmaya başlanmıştır. Astin (1984) tarafından geliştirilen Katılım Kuramı, Kouzes ve Posner (1987) tarafından geliştirilen Liderlik Mücadelesi Modeli, Yükseköğretim Araştırma Enstitüsü (1996) tarafından geliştirilen Sosyal

Değişim Modeli, Komives vd. (2005) tarafından geliştirilen Liderlik Kimliği Gelişimi Modeli ve Komives vd. (2007) tarafından geliştirilen İlişkisel Liderlik Modeli üniversite öğrencilerinin liderlik becerilerini ve özelliklerini geliştirmeye yönelik olarak ortaya konulmuş modellerdir.

2.3.2. Katılım Kuramı

Astin (1984) tarafından geliştirilen katılım kuramı. 1975 yılında öğrencilerin okul terki üzerine yapılmış bir araştırma çerçevesinde şekillendirilen bir kuramdır. Katılım kuramının ana varsayımı, öğrencinin üniversitedeki faaliyetlere katılımı, akademik tecrübe edinmek için fiziksel ve psikolojik olarak enerji harcaması ve bunun davranış haline getirilmesidir (Astin, 1984). Buna göre, süreçlere aktif katılım göstermeyen, düşünceleri eyleme geçirmeyen öğrencilerin katılımı sağlamadığı yargısına ulaşılmaktadır. Aktif olarak öğrenci kulüplerinde sorumluluk alan, akranlarıyla ve fakülte üyeleriyle etkileşimde bulunan, zamanının çoğunu okulda geçiren öğrencilerin yüksek katılım gösterdiğinden söz edilirken; iletişim kurmayan, sosyal faaliyetlerde yer almayan, derslerini önemsemeyen, okulda az bulunan öğrencilerin katılım sağlamadığı belirtilmiştir. Katılım kuramının varsayımlarına bakıldığında Astin (1984) katılımın sürekli olduğu, bazı öğrencilerin az, bazılarının çok katılım gösterdiği, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik güçlerini belli amaçlar doğrultusunda yönlendirdiği, katılımın nitel ve nicel çıktılarının olduğu, öğrencinin edindiği kazanımların, uygulanan eğitim ve politikanın etkilerinin öğrenci katılımının süresi ve niteliği ile doğru orantılı olduğu görülmektedir.

2.3.3. Liderlik Mücadelesi Modeli

Liderlik görevi, belli bir dönemde bir örgütte, grup içinde, ailede herkesin üstlenmesini gerektirecek bir davranıştır. Bu davranışı başarılı bir şekilde ortaya koyabilmek için liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Senge, 1990). Liderlik gelişimi için liderliğe ilişkin davranışları konusunda geri dönüt almak (Qian, vd., 2012), liderlik davranışında bulunan rol modelleri takip etmek ve liderlik davranışlarını uygulamaya dökmek (Ancona, 2005), hedefler koymak, yeni hedefler belirlemek ve istekli olmak gerekmektedir (Kouzes ve Posner, 1987; Quinn, 1996). Liderlik Mücadelesi Modelinde Kouzes ve Posner (2012)'ın liderlik davranışlarını ortaya koymaya yönelik yaptıkları liderlik çalışmaları mevcuttur. Bu çalışmalarda, liderliğin temeli olan paylaşılan vizyon oluşturma, yol gösterme, cesaret verme, takipçilerine harekete geçirme, değişim ve yenilik oluşturma

(Kouzes ve Posner, 1997) gibi uygulamalar liderlik özellikleri kapsamında değil, liderlik davranışları kapsamında ele alınmıştır. Kouzes ve Posner (1997) liderliğin temelini oluşturan bu beş davranışı sıklıkla gösteren bireylerin daha etkili liderler olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bu davranışları sergileyen liderler toplantılarda beklentilerini ifade ederken daha sakin, faaliyetlerini üst makamlara sunmada daha başarılıdır. Yüksek performanslı ekipler oluşturarak azmi ve motivasyonu artırır. Güvenilirdir, iş veriminin azalmasını engeller ve iş bırakmanın önüne geçer (Kouzes ve Posner, 1997). Bu modelin kuramsal çerçevesinin temelinde, Liderlik Uygulama Envanteri geliştirilmiştir. Bu envanterin geçerliliği dört üniversite öğrencisine uygulanarak saptanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen analizler doğrultusunda üniversite öğrencilerinin liderlik davranışlarının bu model ile birlikte ortaya konulacağı görülmüştür.

2.3.4. Liderlik Davranışında Sosyal Değişim Modeli

Sosyal değişimi gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan model lider davranışlarında, etkililiğin sağlanması amacıyla sosyal değişim modeli geliştirilmiştir. Yükseköğretim Araştırma Enstitüsü tarafından 1996 yılında geliştirilen model öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmeyi ve değişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Modelin odak noktası sadece liderler değil, liderlikle ilgisi bulunan tüm bireylerdir (Astin, 1996,). Bu nedenle, diğer bir amacı da liderlik sürecine katılan kişilerin lider olup olmadığına bakmaksızın liderlik becerilerini geliştirmektir. Bunun nedeni, liderliğin bir pozisyondan çok bir süreç olarak algılanmasıdır (Konuk, 2018). Sosyal değişim modeli, liderliği bir amaç doğrultusunda ilerleyen, işbirliği ve olumlu değişimle sonuçlanan değer temelli bir süreçtir (Dugan ve Komives, 2010). Bu modelin temel varsayımları arasında, liderin toplumsal yararı olan değişimleri desteklemesi, işbirlikçi ve değer temelli liderlik, bütün öğrencilerin potansiyel lider olarak görülmesi, öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi için gerekli fiziksel şartların sağlanması bulunmaktadır. Bu model, yükseköğretim kademesinde dönüşümcü liderliğin uygulaması kapsamında geliştirilerek gelecekteki liderleri bulma ve iş imkanı sağlama sürecinde üniversitelerin en etkili ortam olması sayıltısına dayandırılmaktadır. Liderliğin dönüşümcü, ilişkisel, öğrenen, değişim ve süreç merkezli olduğunu öne süren sosyal değişim modeli liderlik gelişimini, değişime neden olan kişisel ve grup değerleri arasında sürekli etkileşim gerektiren ve herkes için iyi olanı bulmayı sağlayan sosyal projelere dayandırılmaktadır (Dugan, 2006). Sosyal Değişim Modeli, liderlik gelişimini bireysel, grupsal ve toplumsal tabaka açılarından inceleyerek her tabakadan temel değerlere

önem vermektedir. Bireysel tabakada öz bilinç, harmoni ve adanmışlık; grup tabakasında işbirliği, ortak amaç ve tartışma; toplumsal tabakada ise vatandaşlık modeli en çok önem verilen değerler arasındadır. Bu modelin tasarlanma amaçlarından birisi de, liderlik geliştirme etkinliklerine katılan öğrencilerin kendilerini ölçmeleri ve eksikliklerini gidermeleridir (Astin, 1996).

2.3.5. Liderlik Kimliği Gelişim Modeli

Öğrenciler için liderlik becerilerini edinmek, liderliğe ilişkin kimlik kazanımlarında etkilidir. Liderlik becerilerini kullanarak sergiledikleri davranışlar, öğrencilerin lider kimliklerini oluşturmalarıdır. Bu modelin kapsamı, bireyin liderliğe ilişkin öğrenme imkanları içinde bulunması, öz yeterlilik algısını arttırması ve bu sayede liderlik özelliklerini geliştirmesidir (Komives, vd., 2013). Modelin temel amacı, üniversite ya da lise öğrencilerinin liderlik kimliklerinin gelişimi ya da bu gelişimin inşasını anlamaktır (McKanzie, 2015). Öğrencilerin liderlik kimliği gelişimini anlamak için bu model çatı işlevi görmektedir. Öğrenciler liderlik kimliklerini geliştirmek için programlar organize etmeli ve bu programlara katılım sağlamaları gerekmektedir. Bu katılım, üniversite öğrencilerinin liderlik yönlerini anlamalarını sağlamaktadır (Komives, vd., 2013). Komives vd. (2006), Liderlik Kimliği Geliştirme Modelinin altı adımda gerçekleştiğini belirtmektedir. Birinci adımda öğrencideki liderlik potansiyeli dışarıdan fark edilir ama öğrenci kendini lider olarak görmez. İkinci adımda bireyler gönüllü olarak gruplara katılım sağlar ve sorumluluk alır. Üçüncü adım liderlik kimliği adımıdır. Bu süreç, lider olan öğrenciyi benimseyen üyelerin lideri algılayış biçimidir. Dördüncü adımda öğrenciler belli bir grubu temsil ettiklerinin farkına vararak lider öğrencinin bu grup içinde zamanla belirecek herhangi bir kişi olabileceğini bilirler. Beşinci adımda üretkenlik sağlanır, öğrenciler gruba ve amaçlarına ne kadar bağlılık gösterirlerse işlevleri o kadar artar, akranları için idol ve danışman haline gelirler. Altıncı adım, süreçte elde edilen liderlik gelişiminin kimliğe ve davranışlara yansıtılarak bütünleştirilmesidir. Altı aşamada gerçekleşen liderlik kimliğinin gelişim süreci, öğrencinin gruba etkileşimine bağlı olarak kişisel gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Greenberg, 2008).

2.3.6. İlişkisel Liderlik Modeli

Üniversite öğrencilerinin merkeze alarak geliştirilen İlişkisel Liderlik Modeli, liderlik gelişim sürecine rehber olan çağdaş bir yaklaşımdır (Baccei, 2015). Bu model paylaşılan

liderlik kavramını geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu nedenle liderin gücünü paylaşmak için herkesin eşit yetkiye sahip olacağı sistemler kurması ve tüm grup üyeleriyle ortak çalışması gerekmektedir. İlişkisel modele göre liderlik olumlu değişimlerle sonuçlanması beklenen etkileşimli bir süreçtir ve modelin temel yapı taşı tüm bireylerin bir arada çalışmasıdır (Komives vd., 2005). İlişkisel Liderlik Modeli konumu değil, vizyonu temel almaktadır. Amaç, hiyerarşi yaratmak değil, bir vizyon etrafında toplanmaktır (Komives, 2007). İlişkisel Liderlik Modelinin beş farklı bileşeni vardır. Amaç bileşeni olumlu değişim gerçekleştirmek için tüm üyelerin ortak amaca yönelik çalışmasını gerektirmektedir (Wisner, 2008). Kapsam bileşeni ise, modelin ayırt edici olmadan insanlar örgüt ve kültürleri farklılıklarıyla beraber eşit şekilde kapsamaktadır (Komives, vd., 2013). Güçlendirme bileşeni, bireyleri tüm süreçleri aktif katılma konusunda teşvik eder. Güçlendirme bileşenleri takım öğrenmesi, bilgi paylaşımı, ast-üst ilişkisi olmadan karar verme ve paylaşılan liderlik kavramları üzerine temellendirilir (Komives, vd., 2013). Dördüncü bileşen olan etik; diğer bireylere saygılı olmayı, ortak normlara uygun davranmayı ve etik lider olabilmek için adım atmayı gerektirir (Komives, vd., 2013). İlişkisel liderliğin son bileşeni olan süreç boyutu ise, bir grubun nasıl oluştuğunu nasıl devam ettiğini ve amaçlarını nasıl gerçekleştirdiğini incelemektedir (Wisner, 2008). Süreç bileşeni işbirlikçi, dönüt sistemi olan hesap verilebilir, grupsal gelişime odaklanan liderlik oluşturmaya kapsamaktadır (Komives vd., 2013).

2.4. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Liderlik Geliştirme Programları

Liderliğin gelişim alanlarının tepkisel olarak sürekli değiştiği görülmektedir (Patterson, 2012). Küreselleşen dünyada liderlerin alanlarında başarılı olmak için gerekli beceri setlerine sahip olmalarının yanı sıra, yüksek seviyede duygusal olgunluk becerisi göstermeleri gerekmektedir (Ingleton, 2013). Bu doğrultuda, genç liderler yetiştirmek için üniversiteler, liderlik geliştirme programları uygulamalıdır. Üniversite öğrencilerine yönelik liderlik gelişim programının ilk olarak 1972 yılında Colorado Üniversitesi'nde gerçekleştiği bilinmektedir. Bu ilk uygulama grup liderliği, kampüs liderliği ve hatta iş yerindeki liderlik becerilerine olumlu yönde katılım sağlamayı cesaretlendirmek amacıyla yapılmıştır (Roberts, 2007). Günümüzde ABD'deki üniversitelerde binden fazla liderlik gelişim programı olduğu tahmin edilmektedir. Buna göre, liderlik gelişim programları yükseköğretimde büyük oranda çeşitlendirilmiştir. Kouzes ve Posner'in Öğrenci Liderliği Envanteri bireylerin üniversitelerde sergiledikleri liderlik kapasitesini ölçmek için tasarlanmıştır (Coder, vd., 2014). Buna ek olarak, Öğrenci Gelişim Görevi ve Yaşam Tarzı Envanteri yükseköğrenim kaydı süresince

liderlik katılımındaki değişiklikleri değerlendirmek için birçok çalışmada kullanılmıştır (Coder vd., 2014).

Üniversite kampüslerinde liderlik geliştirme programları yapı ve tasarım açısından büyük ölçüde farklılaşmaktadır (Rosch ve Caza, 2012). Bu nedenle, kurumlar açısından çıktıları ölçmek için program amaçları ve yöntemlerini belirtmek önemli görülmektedir (Komives vd., 2011; Rosch ve Caza, 2012). Bu noktada, üniversite öğrencilerinin liderlik gelişim programlarında yaygın olarak faydalanan liderlik modelleri, transformasyonel ve hizmetkar liderlik modelleri olarak belirlenmiştir (Hur, vd., 2011).

Yükseköğretimle uygulanan liderlik gelişim programlarında üniversite öğrencilerine liderlik eğitimi deneyimlerine ilişkin çalışmalar göze çarpmaktadır (Eich, 2003; Komives, Lucas ve McMahon, 2007). Kolb (1984) tarafından geliştirilen deneysel öğrenme modeli, öğrencilere kendi öğrenme deneyimleri ve yansıtıcı düşünme arasında bağlantı kurarak liderlik sürecine nasıl katılmaları gerektiğini öğretmeye yönelik bir model olarak liderlik geliştirme programlarını desteklemektedir. Yükseköğretimde liderlik programları öğrenci liderliği gelişimini ve öğrenmeyi arttırmak amacıyla tasarlanan farklı etkinlikler sunmaktadır (Eich, 2008). Liderlik geliştirme programlarının sunduğu katkılar şu şekilde ifade edilmiştir (Eich, 2008):

- Öğrencilerin öğrenmesine ve liderlik gelişimine önemli katkılar sağlama noktasında, etkili olarak programların tanıtımı yapılmaktadır.
- Öğrencilerin bu programlardan daha etkili bir şekilde faydalanması amaçlanmakta, öğrenciler daha fazla deneyim elde etmektedirler.
- Uygulanan liderlik gelişim programlarının etkisi ve başarısı makaleler, ulusal konferanslar, alandaki liderlik eğitimcileri aracılığıyla duyurulmaktadır.
- Liderlik gelişim programı liderliği herkesin katılabileceği işbirliği içinde gerçekleşen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Buradaki işbirliği süreci Komives vd. (2007) tarafından tanımlanan ilişkisel liderlikle de bağlantılıdır.
- Program öğrencilere önemli ölçüde zaman ayırmaktadır.
- Programın hedeflerindeki ve liderlik öğretim metodlarındaki farklılıklarla birlikte program farklı formatlara da sahiptir.

Eich (2008), üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik çalışmasında, kaliteli programların, öğrencilerin öğrenmesi ve liderlik gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Programlardan beklenen temel çıktı, öğrencinin liderlik becerileri geliştirmesidir. Buna göre, bu çıktıyı elde eden liderlik geliştirme

programlarının kalite ölçütlerini karşıladığını söylemek mümkündür. Öğrenciler, liderliği uygulayarak öğrenirler. Bu nedenle, öğrenciye liderlik yapma imkanı sağlayan programlar hem öğrenciler hem de toplum için olumlu çıktılar sunmaktadır (Eich, 2008). Buna ek olarak, liderlik gelişim programlarının örgütsel imaja ve öğrencilerin liderlik özelliklerine katkı sağladığı görülmektedir.

Üniversiteler, liderlik özelliklerini ve becerilerini geliştirmek için uyguladığı programları güncelleştirerek, çağın gerekliliklerine uygun hale getirecek şekilde adapte etmelidirler. Üniversiteler, öğrencilerin sürekli değişen dünyanın ihtiyaçlarına uygun liderler olarak yetiştirmekle yükümlüdürler (Dugan vd., 2011; Ingleton, 2013). Bu noktada, liderlik tanıtımı ve gelişimi açısından üniversitelerin liderliğe yönelik gelişim programları sunması da önemli görülmektedir (Uslu, 2018). Liderlik programları içinde düzenlenen eğitimleri almak öğrencilerin toplumsal, sosyal becerileri, problem çözme yetisi, planlama ve zaman yönetimi geliştirmeleri açısından gereklidir (Hine, 2011). Ayrıca, liderlik gelişim programları bireyi kişisel yönden geliştirmekle birlikte okul ve toplum ilişkilerini geliştirerek okul kültürünün gelişimine de katkı sunmaktadır (Mcnae, 2011). Öğrencilerin okulda liderlik görevleri üstlenmesi, sorumlu olduğu görevden dolayı öğrencinin özgüveninin artmasına, okul işleyişi hakkında bir fikir edinmesine, kendilerinden küçükler için model olmalarına, okul ve toplum için ortak yararın gözetilmesine katkı sağlamaktadır (Lineburg ve Gearheart, 2008). Öğrencilerin liderlik görevi bilincini kazanmasında, üniversitelerde uygulanan liderlik geliştirme programlarının olumlu etkileri belirgin bir şekilde görülmektedir.

2.5. Öğrenci Liderliğini Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirmelerine etki eden birtakım faktörler bulunmaktadır. Boyer (1987), öğrencilerin üniversitede geçirdikleri zamanın ve düzenlenen aktivitelere katılımlarının, deneyimlerinin niteliği üzerinde potansiyel bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu deneyimler arasında öğrenci liderliği gelişimi, üniversitenin en önemli görevi olarak görülmektedir. Astin (1993) ise öğrenci liderliği gelişimini pozitif yönde etkileyen faktörler arasında aile evinden uzakta yaşama, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-fakülte etkileşimi, dernek üyeliği, okul içinde yapılan sportif faaliyetler, gönüllü çalışmalar, diğer öğrencilere rehberlik etme, grup projeleri ve sınav içinde gerçekleştirilen sunumlar olduğunu ileri sürmektedir. Literatürde Astin (1993)' in belirttiği faktörleri destekleyen ifadeler rastlanmaktadır. Örneğin Kuh vd., (1987), öğrencilerin liderlik becerilerini sınıf içinde ve sınıf dışında katıldıkları faaliyetlerin etkilediğini belirtmektedir.

Buna ek olarak, öz farkındalığı oluşturan özellikler ve kişinin yeteneklerine ve kabiliyetlerine inanması öğrenci liderliğinin gelişiminde etkili olmaktadır (Bass, 1990; Felsheim, 2001; Ouelette, 1998). Öğrenci liderliğini geliştiren diğer etkili faktörler arasında dışadönüklük yer almaktadır. (Bass, 1990). Hong (1998) ise yüksek not ortalamasının liderlik becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini ileri sürmektedir. Buna göre, notları yüksek olan öğrenciler daha yüksek oranda liderlik becerilerine sahiptir. Cinsiyet faktörlerine bakıldığında, öğrenci liderliği becerilerinin bu noktada farklılık gösterdiği görülmektedir. Astin (1993), kız öğrencilerle erkek öğrencileri karşılaştırdığında, erkek öğrencilerin liderlik becerilerini kız öğrencilerine göre daha iyi değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Mozhgan vd., (2011), öğrenci liderliğini etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğrenci görüşlerine göre etki faktörlerini ortaya koymuşlardır. Buna göre öğrenciler liderlik becerilerini etkileyen faktörleri yaş, cinsiyet, not ortalaması, kampüs çevresi, kişisel özellikler, üniversiteye başlamadan önceki aile, öğretmen ve akran faktörleri, üniversitede öğrencilerin fakülte ile ve akranlarıyla olan ilişkisi, sınıf aktivitelerine, proje ve sunumlara katılım, üniversite kuruluşlarına üye olma, üniversitede liderlik deneyimine sahip olma olarak sıralamışlardır. Tüm bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci liderliğini etkileyen faktörlerin liderlik becerilerine olumlu bir yön vermesinde üniversitelere, ailelere ve çevreye önemli görevler düştüğünü söylemek mümkündür. Öğrenci liderlik rolünü destekleyen program aktiviteleri, öğrencinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmek, problem çözme becerilerini, farkındalık ve duygu durum kontrol becerilerini etkili bir şekilde arttırabilir (Parlar, vd., 2017). Okuldaki liderlik pozisyonlarına dahil olmak, öğrencilere ilerleyen dönemdeki hayatlarında ekstra beceriler ve özgüven elde etme fırsatı sunmaktadır (Myers, 2005, s.29). Öğrenci liderliğini geliştirmek için kişisel ödüllere başvurmak, güçlü ve pozitif bir şekilde okulda ve hayatta bireysel başarıyı etkilemektedir (Kernes ve Stephens, 1999, s.65). Öğrenci liderliğine katkı sağlamak için yapılan uygulamalar, etki faktörleri göz önünde bulundurularak yapıldığında liderlik becerilerinin ve özelliklerinin olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

2.6. Motivasyon Kavramı

Motivasyon bireyi yönlendiren davranışın devam ettirmesini sağlayan hedefe ulaşmak için güç kazanılması ve hedefin sonucu için mevcut davranışın devam ettirilmesi durumudur (Tınaz, 2005). Günlük yaşamda birden fazla alanda kullanılan bir kavram olmasının yanı sıra bireyi davranışta bulunmaya iten gereklilikler motivasyon kavramını tanımlar (Wolters,

2004). Fransızca “motivation” kelimesinden Türkçeye motivasyon olarak geçen kavram güncel Türkçe sözlükte isteklendirme ve güdülenme kavramları ile karşılık bulmaktadır (TDK, 2023). Buna göre, motivasyon ve güdülenme kavramlarının birbirlerinin anlamlarını karşılayan eş anlamlı kelimeler olduklarını söylemek mümkündür. Tutar (2016), motivasyonu bireyin davranışta bulunmasını sağlayan, bireyden ya da çevresinden kaynaklı güdü olarak tanımlamaktadır. Fındıkçı (2012)'nin tanımında ise motivasyon insanı harekete geçiren ve bu hareketleri yönlendiren, insanların düşünce, umut, arzu, ihtiyaç ve korku gibi duygularına karşılık gelen kavramı ifade etmektedir. Bu tanımlar çerçevesinde motivasyonun etrafında temellendirildiği faktörler insanı davranışı gerçekleştirmeye itme, davranışı yönetme ve devam ettirme ve bu davranışta bulunduğu için özel bir haz alma olarak sıralanmaktadır (Yeşil, 2016). Özgener (2000) ise motivasyonu üç önemli kavram ifadesi çerçevesinde nedensel bir güç olarak tanımlamıştır. Buna göre motivasyon “davranışa yol açan güç”, “davranışın belli bir yönde gelişmesini sağlayan güç” ve “ortaya çıkan davranışın korunmasını ve devam ettirilmesini sağlayan güç” olarak tanımlanmaktadır (Özgener, 2000, s.176). Bir davranışın amaca doğru yönltilmesi ve sürdürülmesini etkileyen, öğrenen bireylerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılım ve yaklaşım düzeyi ile harekete geçme eğilimini sağlayan belirli bir gereklilik ya da istek, motivasyonun tanımı kapsamına dahil olmaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002). Buna ek olarak, motivasyon, bireylerin içinden gelen, kendilerini o güce yönelten bir hedefe ulaşmak için gereken davranışları sergileme sürecidir (Gümüş ve Sezgin, 2012). Başka bir deyişle, sürekli olarak eklemeli davranış örüntüsü oluşturma hareketidir. Çünkü, birey hedefe ulaşma yolunda sergilediği davranışların bir üst versiyonunu ortaya koyarak ilerlemelidir. Motivasyon bireylerin ihtiyaç, istek ve arzularının temelinde olduğu bir eksen üzerine inşa edilir (Saruhan ve Yıldız, 2009). Motivasyon kavramı asıl olarak bireylerin beklenti, gereksinim, hedef ve davranışlarıyla ilgili üstlerinden geri bildirim alması ile ilgilidir (Korkmazyürek, 2021). Bu nedenle, motivasyon sürecini anlamlandırabilmek için bireyi bir davranışta bulunmaya iten nedenleri, bireyin hedefleri, davranışı sürdürebilme imkanı gibi durumlar incelenmelidir (Korkmazyürek, 2021).

Motivasyon denildiğinde ödül ve ceza sisteminin büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Ödül, birey üzerinde her zaman pozitif etkisi bulunan en etkili motivasyon yöntemleri arasındadır (Öğüt, vd., 2004, s.280). Cezanın ise motivasyon konusunda her zaman olumlu etkisi bulunmamaktadır. Ceza vermeye yetkili kişinin, motivasyonu ve verimliliği azaltmayacak şekilde kapsamlı düşünerek ceza uygulamasında bulunması gerekmektedir (Öğüt, vd., 2004). Çalışanları ya da örgüt içindeki bireyleri motive etmek için

tek bir yöntem yoktur. Çeşitli yöntemler göz önünde bulundurularak bireylere uygun motivasyon yöntemleri uygulanmalıdır. Çünkü, bir bireye uygun olan motive etme yöntemi diğer bireye uygun olmayabilir (Yeşil, 2016). Küçüközkan (2015)'a göre motivasyon kavramının temelinde çalışanlardan tam verim alabilmek için uygun şartların ve koşulların sağlanması vardır. Personelin kuruma yararlı davranışlarda bulunması için kuruma düşen görevler motivasyonun temel çıkış noktasıdır. Özgener (2000)'in motivasyon tanımlarına benzer şekilde, motivasyonu organizmayı hedefe ulaşmak için sürükleyen itici güç olarak tanımlayan Terzi ve Uyangör (2017), bu gücün içsel ve dışsal motivasyon olarak kendini gösterebileceğini ileri sürmüşlerdir. Buna göre, içsel motivasyonda kontrol bireydeyken, dışsal motivasyon çevrenin, şansın ve çeşitli çevresel faktörlerin etkisi altındadır. Akademik başarının bu tanım çerçevesinde içsel motivasyonundan kaynaklı olduğu söylenebilir. Bilişsel kurama göre motivasyon, hayatın anlamının ve tatmin noktasının etkili bir şekilde araştırılması neticesinde oluşmuştur ve bu sebeple içsel kaynaklıdır (Karataş, 2011). Bireyin bir amaç doğrultusunda harekete geçmek için gösterdiği tüm çabalar motivasyon göstergesidir (Eren, 2008). Öğrenme süreçlerinde etkililiğin ve sürekliliğin sağlanması için motivasyon temel yapı taşı işlevi görmektedir. Motive olmuş bir öğrenci öğrenme ortamında nedensel çıkarımlarda bulunur ve anlamlandırdığı bilgiyi özümser (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Bireyler ne kadar nitelikli olursalar olsunlar, motivasyonları olmadan uzun vadeli hedeflere ulaşamazlar (Dörnyei, 2009). Motivasyon güdülenme sonucu bireylerin nasıl davranış sergilediğini ortaya koymaktadır (Çetinel ve Gürcüoğlu, 2022). Bireyleri davranışlara yönlendiren ve davranışların sürekliliğini sağlayan içsel ve dışsal kaynakların fonksiyonel mekanizmalarını içeren motivasyon amaç, davranış ve ihtiyaçlar dahilinde bireyi harekete geçirmektedir (Akbaba, 2006; Şenturan, 2014). Amaçları gerçekleştiren çaba ve beklentiler karşısında motivasyon, bireylerin hayatında önemli bir yer edinmektedir (Zencirkıran ve Keser, 2014). Motivasyon hedefe ulaşmak için sergilenen davranış ve gösterilen çabadan oluşmaktadır. Sergilenen davranışların nedeni uygulamalı bir oluşum olarak motivasyonu tanımlamaktadır (Brophy, 2012). Motivasyonun içeriğinde enerji, irade, gayret, niyet etme ve harekete geçme kavramları vardır (Karataş, 2011). Deci ve Ryan (1985), farklı çalışmalarda merak, ısrar, öğrenme ve performans çıktıları ile motivasyon arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. İnsanda meydana gelen ilk isteklerin ve arzuların seçiminde, öncelik sırasına konulmasında, organize edilmesi ve yerine getirilmesinde bilişsel ve devinişsel süreçleri harekete geçiren koordinasyonu sağlayıp

yönlendiren, değerlendiren ve dinamik olarak değişen aktivasyon, motivasyon olarak karşılık bulmaktadır (Dörnyei, 2001). Motivasyon tatmin edici performanslar ortaya koymak için aracı bir işleve de sahiptir (Schunk, vd., 2008). Rivers (1985)'a göre motivasyon soyut bir kavramdır ve davranışın yönü ve yoğunluğu gözetilerek birey ile ilgili içsel bir yargıya ulaşmak, bu yargıyı tartışabilmek ve araştırabilmek olarak tanımlanmaktadır. Gardner (1985), motivasyonun amaç, emek verilen bir davranış, hedefe ulaşma arzusu ve yapılacak işe olumlu yaklaşım olmak üzere dört temel öge içerdiğini savunmaktadır. Ayrıca, kişiyi bir eylemi gerçekleştirmek için teşvik eden içgüdü, dürtü, heves ve tutku düşüncesi de motivasyon kapsamında değerlendirilmektedir (Brown, 1987; Woolfolk, 1998). Benzer şekilde Dembo (2000)'da motivasyonun davranış yönlendiren ve enerji veren içsel bir süreç olduğunu ifade ederek, bu süreçlerin hedefleri, inançları, algı ve beklentileri içerdiğini vurgulamaktadır. Motivasyon üzerine yapılan tüm bu tanımlar ve ortaya konan ifadeler doğrultusunda, motivasyonun bireye aksiyon alacak gücü ve enerjiyi veren, genellikle içsel ve dışsal uyarıcılarla şekillenen davranış yönlendirici bir kavram olduğu söylenebilir.

2.6.1. Motivasyon Kavramı Çerçevesinde Öz Belirleme Kuramı

Bireyler yaşam içinde birçok eylemde bulunurlar. Yaptıkları bu eylemler onları deneme-yanılma yoluna, aktif öğrenme sürecine, yaratıcı düşünmeye ve motive olmaya doğru yönlendirmektedir. Ancak, insanı olumlu aktivitelere yönlendiren eylemler her zaman kalıcı ve sabit bir şekilde görünmemektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bu eylemlerin etkilerinin görülebilmesi için Öz Belirleme kuramında motivasyonu etkileyen üç temel unsurdan bahsedilmektedir: Özerklik, yeterlik ve ilişki. Bu üç motivasyon belirleyicisinin evrensel olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Kowal ve Fortier, 1999). Farklı kültürlerle sahip olsalar da tüm insanların gelişim kaydedebilmeleri için bu motivasyonel ihtiyaçları karşılaması gerekir. Bu ihtiyaçlar giderildiğinde bireyler içsel sebeplerden ötürü davranışlarda bulunabilirler, sosyal ve psikolojik tatmin sağlarlar. Bu tatmin öğrenme sürecine doğrudan katkı sağlar (Bacanlı ve Calp, 2016). Öz belirleme kuramı ilk olarak özerkliği vurgulamaktadır. Kowal ve Fortier (1999) özerkliği bireyin kendisini merkezde hissetmesi olarak tanımlamıştır. Özerklik duygusunun bireylerin performansları ve tutumları üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Bireyin özerklik duygusu hissedebilmesi için sosyal çevresini oluşturan aile, öğretmen, arkadaş gibi üyelerden destek alması gerekmektedir. Ayrıca, bireyin sosyal çevresi yeterliğe ve diğer insanlarla kuracağı ilişkilere de katkı sağlamaktadır (Bacanlı ve Calp, 2016). Yeterlik kavramı, Öz Belirleme Kuramı kapsamında

ele alınan ikinci psikolojik ihtiyaç olarak görülmektedir. Yeterlik, bireyin çevresi ile kurması gereken ilişkiyi gerekli oranda, etkili bir şekilde kurmasıdır (Kowal ve Fortier 1999). İlişkili olma ise bireyin diğer insanlarla bağ kurması ve içinde bulunduğu çevreye karşı aidiyet hissetmesidir (Kowal ve Fortier, 1999). Karşılıklı saygı, samimiyet, anlayış, itina ve güven duygusu, ilişkili olma ihtiyacını karşılanması için gerekli unsurlardır (Andersen, 2000). Öz Belirleme Kuramına ilişkin yapılan tanımlar ve kuram çerçevesinde ele alınan kavramlar incelendiğinde, bireyin özerk motivasyon sağlamasında sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması gerektiği görülmektedir.

Bireylerin bir eylemde bulunmak için harekete geçmeleri, ödül, ceza, not değerlendirmesi veya korkuları gibi dış faktörlere bağlıdır. Bununla birlikte ilgi alanları, merakları ve sahip oldukları kalıcı değerler bireyleri motive edici unsurlardır. Bireyleri etkileyen dışsal durumlar, içsel motivasyon ve insanın temel ihtiyaçları arasındaki karşılıklı etkileşim Öz Belirleme Kuramı'nın kapsamına dahil olmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Ryan 1995). Öz Belirleme Kuramı'na göre, motivasyon yüksek özerklikten düşük özerkliğe doğru yol almaktadır. Deci ve Ryan (2000)'a göre öz belirleme kuramı yeterlik, bağımsızlık ve sosyal ilişkiler için psikolojik gereksinimleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu ihtiyaçlar engellenirse motivasyonun azalacağı, performansın düşeceği ve bireyin psikolojisinin olumsuz etkileneceği ileri sürülmektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 227). Öz Belirleme Kuramı, davranışların düzelmesi ve kişilik gelişimi için içsel kaynakları önemli gören, bireyin motivasyonunu ve kişiliğini temel alan bir yaklaşımdır (Ryan, vd., 1997). Öz Belirleme Kuramında asıl odak noktası, insanın doğasında mevcut bulunan büyüme eğilimi ile birlikte öz motivasyon ve kişisel bütünlüğünün temelini oluşturan psikolojik gereksinimlerin araştırılmasıdır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Motivasyon kavramı, Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak ele alınmıştır (Ryan ve Deci, 2000a, s. 72). İçsel motivasyon dürtü olmadan, ödül ve kontrol mekanizmasının bulunmadığı durumlarda bireyin ilgi alanlarına yönelik etkinlikleri kendiliğinden yapması olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Pintrich ve Schunk, 1996; Reeve, 1996). Ayrıca, içsel motivasyon bireyin kendi potansiyelinin farkına vararak ilerleyebilmesi için doğuştan sahip olduğu istek olarak ifade edilmektedir (Reeve, 1996). İçsel olarak motive olmak için hiçbir zorlayıcı gerekçe yoktur ve dış destek gerekmez. Öğrenme ortamında içsel ödüller öğrenmeyi pekiştirme amacı üzerine temellendirilmiştir (Brandt, 1995). İçsel motivasyon kapsamında doğuştan gelen eğilimlerin ortaya çıkması, geliştirilmesi ya da azalması incelenmektedir (Ryan, vd., 1997). İçsel olarak

motive edilen bir davranışa karşı bireyin eğiliminden ötürü öz kontrol sağlayarak motive olduğu görülmektedir (Çetinel ve Gürcüoğlu, 2022). Bu tanımların gösterdiği yolda, içsel motivasyon kavramı kendiliğinden olan, dıştan gelen bir güce sahip olmayan, bireyin ilgi ve eğilimleri doğrultusunda zevk aldığı eylemlere karşı geliştirilen motivasyon türüdür. Vallerand vd. (1992) tarafından içsel motivasyon bilmeye, başarmaya, hareket ve uyarmaya yönelik içsel motivasyon olarak üç grupta sınıflandırılmaktadır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, bireyin öğrenmekten, keşfetmekten ve bilmediği şeyleri anlamaktan zevk almasıdır. Başarmaya yönelik içsel motivasyon, bireyin başarmaktan alacağı hazdan ötürü harekete geçmesidir. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ise bir işi yapmanın tek kaynağının bireyin duyduğu zevk olmasıdır. Bireyin zevk almaktan başka bir çıkarı yoktur (Vallerand, vd., 1992). İçsel motivasyon, bireylerin yapacakları eylemden sadece manevi doyum ve haz elde etmeyi amaçlayarak motive olmalarıdır. Dışsal motivasyon kavramına bakıldığında içsel olarak motive edici olmayan durumlar göze çarpmaktadır (Çetinel ve Gürcüoğlu, 2022). Sonuca varabilmek amacıyla yapılan eylemlerde dışsal motivasyon ortaya çıkar. Zevk almak değil, fayda sağlamak dışsal motivasyon güdüsünün odak noktasıdır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu 2013). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk arasında geçen bir süreçtir. Özerklik bağlamında, en az özerk sayılabilecek motivasyon türü olmakla beraber dış düzenlemeli davranışlar olarak ifade edilir. Dışsal olarak motive eden davranışlar bir talebi ya da ödül alma ihtiyacını karşılamayı hedefler (Karataş, 2011). Eylemde bulunacak olan bireyin dış kaynaklardan motive olma şekli farklılık göstermektedir. Heider (1958), bunu iki örnekle açıklamıştır: Bir kariyer elde etmek için ya da kişisel olarak öneminin farkında oldukları için ödev yapan öğrenciler ile kontrol edileceği için ödev yapan öğrenciler dışsal motivasyondan beslenirler. Burada işi yaparken haz almak yerine yarar sağlamak amaçlanır. Ancak, ilk örnekte bireyin seçimi dışsal motivasyon unsuruyken, ikinci örnek dıştan gelen bir denetime itaat etmeyi kapsamaktadır. İki durum da isteyerek yapılan davranışları içermekte ancak, bağlı oldukları durum açısından farklılık göstermektedir (Heider, 1958). Dışsal motivasyonu etkileyicileri, içsel motivasyonun gelişimini etkilemektedir (Nowruzi, vd., 2010). Bireylerin içsel olarak motivasyon kazanmaları için dışsal faktörlerden tatmin olmaları gerekmektedir (Yıldırım, 2007). Vallerand vd. (1992), dışsal motivasyonu dış düzenleme, içe yansıyan dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve bütünleşmiş dışsal motivasyon olarak dört başlıkta ele almıştır. Dış düzenlemede motivasyonun temel kaynağı ödül alma ya da cezayı uzaklaştırmadır. İçe yansıyan dışsal motivasyon, bireyin bir davranış eyleminde bulunmak için bu davranışın

sebebini içselleştirmesidir. Belirlenmiş dışsal motivasyon, bireyin davranışın değerini ve önemini kavradıktan sonra bunu kendi tercihi gibi algılamasıdır. Bütünleşik dışsal motivasyon ise içsel motivasyona en yakın dışsal motivasyon türüdür. Ancak davranışa hala dış faktörlere bağlı olduğundan içsel motivasyondan farklılık göstermektedir (Vallerand, vd., 1992; Ryan ve Deci, 2000a). İçsel ve dışsal motivasyonla bağlantısı bulunan bir kavram olan motivasyonsuzluk terimi, insanın davranışlarını tam anlamıyla ifade edebilmek için üçüncü bir motivasyon yapısı olarak varsayılmıştır (Deci ve Ryan, 1985). Motivasyonsuzluk, bir eylemde bulunmak için istekli olmama durumudur (Ryan ve Deci, 2000a). Bu durum, davranışlar ve sonuçları arasındaki bağlantı algılanamadığında baş gösterir (Vallerand, vd., 1992). Ayrıca, davranış veya eylemin değersiz görülmesi, bir eylemde bulunmak için bireyin kendisinin yeterli görmemesi veya bireyin başaramayacağına inanması gibi durumlar da motivasyonsuzluk unsurunu doğuran baş etmenlerdir (Ryan ve Deci, 2000a). Bireyler kendi davranışları ve o davranışın çıktıları arasında pozitif yönde bir bağ kuramadıklarında motivasyonsuz olurlar. Yani içsel ve dışsal olarak motive olamazlar (Karataş, 2011). Motivasyonu olmayan bireyler davranışları sergilerken isteksizdirler, yapılacak eylemin birey için anlamı yoktur (Ryan, 1995). Tüm bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, içsel motivasyon bir eyleme karşı doyum ve memnuniyet sağlamak için o eylemle bağ kurmaya vurgu yapar. İçsel motivasyona zıt bir kavram olan dışsal motivasyon ise olağan sebeplerden değil, araçlara bağlı nedenlerden ötürü bir eylemle bağ kurmayı vurgular. İçsel ve dışsal motivasyonun ayırt edici noktası davranışın kaynaklandığı noktayla ilgilidir. İçsel motivasyonda birey kendi kendine kontrol sağlarken, dışsal motivasyonda kontrolü çevre sağlamaktadır (Deci ve Ryan 2012). İçsel ve dışsal motivasyonu hiç bulundurmeyen bir durum olan motivasyonsuzluk ya da amotivasyon içsel ve dışsal motivasyonun olmadığı bir nevi “öğrenilmiş çaresizlik” olarak algılanmaktadır. Amotivasyon durumunu yaşayan bireyler, kendi kapasitelerinin farkında değildirler ya da gizil öğrenmelerini açığa çıkaramazlar. Bu durum, öğrenme esnasında öğrenmeye karşı ilgi, katılım, akademik başarı gibi unsurlara olumsuz bir şekilde yansımaktadır (Bacanlı ve Calp, 2016). Ryan ve Deci (2000a), motive olmayı bir işi yapmak için harekete geçme olarak tanımlarken; motivasyonsuzluğu ise harekete geçmek için niyet eksikliğine sahip olmak olarak ifade etmişlerdir. Motivasyonsuzluk öğrenmek isteyen bireylerin sonuçta elde etmeyi bekledikleri ürüne sahip olmadan eylemi yapmakta zorlandıklarını ifade eden bir kavramdır (Vallerand, vd., 1992). Buna göre motivasyonsuzluk, davranış sonucunda bir çıktı elde etmeyi beklemeyen, isteksizlikle bütünleşen, harekete geçmek için gerekli niyet ve enerjiye sahip

olmayan bireylerin yaşadıkları hazzsız ve isteksiz ruh halidir. Eylemde bulunma doğrultusunda istek, hedef ve motivasyonun olmadığı durumlarda motivasyonsuzluk görülmektedir (Bilgili ve Keklik, 2022).

2.6.2. Motivasyon Teorileri

Motivasyon teorileri, bir örgütün kültürü ve teşvikleri gibi dış etkenleri açıklar (Sullivan, 1988). Bu teoriler, bireylerin sergiledikleri davranışların nedenlerine ve davranış sürecine odaklanırlar (Korkmazyürek, 2021). Motivasyon teorileri geleneksel teoriler olarak bilinen kapsam teorileri ve modern teoriler olarak bilinen süreç teorileri olmak üzere iki başlıkta incelenir.

2.6.2.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorilerinde amaç, bireyin içinde bulunduğu koşulları ve bu koşulların bireyi hangi davranışa yönelttiğini anlamaktır. Kapsam teorilerinin, kişisel ihtiyaçların tabiatına ve bireylerin ne şekilde motive edildiğine odaklandığı öne sürülmektedir (Mullins ,2002).

2.6.2.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi -Maslow

Motivasyon sağlamak için kapsam teorilerinde bireyi hangi ihtiyaçların güdülediği ve motive ettiği tespit edilir. Maslow'a göre ihtiyaçlar yetersizliklerden doğmaktadır. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise piramidin en üst basamağında yer alan ve her bireyde farklı bir versiyonda ortaya çıkan ihtiyaçtır (Korkmazyürek, 2021). Maslow'un temel ihtiyaçlar ve gelişim ihtiyaçları dışında iki ihtiyaç kategorisi daha bulunmaktadır. Bunlardan ilki bilgi edinme, anlama, anlam çıkarma ihtiyaçlarını içermektedir. İkincisi ise güzelliği arama, hoş olmayan görüntülerden kaçınma şeklinde ortaya çıkan estetik ihtiyaçlardır (Eren, 2008). İhtiyaçlar hiyerarşisinde doyurulan bir ihtiyacın güdüleyici etkisini kaybettiği, ancak, bir üst düzey ihtiyaçların güdüleyici olduğu belirtilmektedir (Tevrüz, 1999).

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



(Mirze, 2002. s. 143)

Piramide göre, fizyolojik ihtiyaçlar en alt basamakta yer alır ve önceliği bulunan temel ihtiyaçlar olarak görülür. Bireyler, öncelikle fizyolojik ihtiyaçlarını gidermek isterler. Çünkü, fizyolojik ihtiyaçlar yaşamsal öneme sahip ihtiyaçlardır. Bireyler, sürekli olarak ihtiyaçlarını gidermeye amaçlarlar. Bu ihtiyaçlar, bir kez tatmin edildiğinde güdüleyici bir unsur olmaktan çıkarlar. Besin, barınma gibi ihtiyaçlar bu gruba dahil olmaktadır (Oksay, 2005). Piramitin ikinci düzeyine korunma güdüsü ve güvenlik ihtiyacının karşılanması dahil olmaktadır. Birey, temel ihtiyaçlarını giderdikten sonra kendini güvende hissetmek ister. Güvenlik ihtiyacını gideren bireyler ise sosyal bir toplum üyesi olmak, sevmek, sevilme ister. Sevgi ihtiyacının üst basamağında ise saygı ihtiyacı öne çıkmaktadır. Bu ihtiyaçların doyurulması, güven duygusunun artmasına ve topluma yararlı olan bireyler kazanılmasına katkı sağlamaktadır. Hiyerarşinin en üst basamağında yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise kişinin başarabileceği, yapabileceği her şeyi gerçekleştirme arzusudur (Oksay, 2005). Maslow, hiyerarşisinde maddiyat dışındaki unsurlar üzerinde durmuştur. Bu modele göre, insan sürekli olarak arzulayan bir varlıktır ve ancak ihtiyaçlarını tatmin ederek güdülenebilir. Bu ihtiyaçlar, hiyerarşik bir süreç izlediği için alt düzey ihtiyaçlar giderilmeden üst düzey ihtiyaçlar bireyi davranışta bulunmaya yönlendirememektedir (Akdemir, 2004). Teoriye

göre, fizyolojik, güvenlik gibi temel gereksinimleri giderilmiş birey için özgüven, motive edici ve tatmin edici olmaktadır (Korkmazyürek, 2021). Bireylerin davranışta bulunma noktasında motive olabilmesi için öncelikle temel ihtiyaçlarının, daha sonra ise üst basamaklardaki ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir.

2.6.2.1.2. Herzberg'in Motivasyon-Hijyen Teorisi (Çift Faktör Teorisi)

Yönetim profesörü olarak motivasyon-hijyen teorisini ortaya koyan Herzberg, işgörenlerin motivasyonunu sağlamak amacıyla kullanılan teknikleri gözlemleyerek ve çalışanların ihtiyaçlarını gidererek motivasyon artırma konusunda örgütlerin uygulamalarını incelemiştir. İşgörenleri motive edici faktörler onları memnun eden, ancak performanslarında artırıcı etki göstermeyen faktörler arasında bir farklılık olduğunu saptamıştır. Bu faktörleri motivasyon faktörleri ve hijyen faktörleri olarak sıralamıştır (Allen ve Gilmore, 1993, s.100). Herzberg, motivasyon ve hijyen faktörlerini ortaya koyma sürecinde ekibi ile çeşitli çalışmalar yaparak, iş görenlere işlerinde en iyi ve en kötü hissettikleri durumları sormuştur. Burada yaptığı işten zevk alanlar bu durumu başarı, takdir edilme, iş niteliği, sorumluluk ve terfi ile bağdaştırmıştır. Bu faktörler üst düzey ihtiyaçlarla ilişkilendirilmektedir. İşinde mutlu olmayanlar ise mutsuzluklarını kurum politikası, yetersiz çalışma şartları, personel eksikliği ve yönetim ile bağdaştırmışlardır. Bu faktörler çalışma ortamı bağlamında değerlendirilmektedir (Kermelly, 1999). Bu araştırmanın sonunda motivasyon teorisinin formülünü ortaya koyan Herzberg, çalışma hayatındaki faktörleri tatmin olma ve tatminsizlikle ilişkilendirmiştir (Korkmazyürek, 2021). Motivasyon-hijyen teorisine göre iş ile ilgili unsurlar içsel yani motivasyonel faktörler, işe karşı olumsuz tutumlarla ilgili olan faktörler ise dışsal, yani hijyen faktörlerdir (Doruk, 2015). Motivasyon-hijyen teorisindeki motivasyon faktörleri tamamen bireyin içinden gelen faktörler iken, hijyen faktörleri çalışma ortamı ile ilgili öğelerdir. Hijyen faktörleri bir çalışma ortamında bulunması gereken temel faktörlerdir (Herzberg, 2003). Ortamda ısı, ışık, temizlik gibi temel unsurlar yoksa ortamda çalışan bireyler motive olamazlar. Bu faktörler, yalnızca motive olmak için gereken temel şartları yerine getirir ancak bireyleri motive etmezler. Bu duruma bir örnek vermek gerekirse; bir sınıf ortamında uygun ışıklandırma, yeterli ısı, oturma düzeni varsa öğrenciler için temel fiziksel şartlar sağlanmıştır. Ancak, öğrenciler sınıfta fiziksel koşullar sağlanmış diye motive olmazlar. Ortamın fiziksel avantajlarını kullanarak motivasyonlarını kendi içsel güdülerıyla sağlayabilirler. Sonuç olarak, her davranışın özünde motive edici faktörler vardır. Motive edici faktörlerin olması bireyin davranışta bulunmasını daha etkin kılmaktadır. Buna karşılık

ortamda motive olmayı sağlayacak temel koşullar yani hijyen faktörleri bulunmazsa birey motive olamayacağı gibi, ortamdaki fiziksel eksikliklerle mücadele etmek zorunda kalacaktır.

2.6.2.1.3. Mc-Clelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi (İhtiyaç Teorisi)

İnsan ihtiyaçlarını başarma, ilişki, kurma ve güç ihtiyacı olarak üçe ayıran David McClelland, bu ihtiyaçların yaşam boyu öğrenme kapsamında olduğunu ileri sürerek diğer kapsam teorilerinden farklı bir görüş ortaya koymuştur (Northcraft ve Neale, 1990). Başarı kavramı zor hedeflere ulaşmak için çalışmak, kimsenin denemediği işlere girmek, mevcut başarılarının üstüne çıkmak ya da örgütün hedeflerine ulaşılması olarak nitelendirilebilir. Başarıya ihtiyaç duyan bireyler, şans eseri olmayan, tamamen kendi potansiyelleri ile başarabilecekleri işlere yönelmektedir ve amaçlarını gerçekleştirmek için gereken bilgi ve becerileri elde etmeye çalışırlar. Ayrıca bu kişiler sorumluluk üstlenebilirler (McClelland, 1961). İnsan ilişkilerine önem veren ve insanlarla yakın ilişki kurabilmek için zaman harcayan bireyler, insan ilişkileri ihtiyacı yüksek olan bireylerdir. Bu güdüyü taşıyan bireyler için, kişilerarası ilişkileri iyileştirmek önemli görülmektedir (Steers ve Porter, 1975, s.53). Güç ihtiyacı ise bireyin başka insanları kontrol altına alma ve onların kontrolünü elinde tutma arzusuyla ilişkilendirilen bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır (Drafke ve Kossen, 1997). Başarı ihtiyacı doğuştan gelen ve sonrasında artarak gelişim gösteren bir ihtiyaç olmakla birlikte, bireyin kendini bir amaç uğrunda zorlaması ve amaca ulaştıktan sonra büyük bir haz duyması şeklinde ortaya çıkmaktadır.

2.6.2.1.4. Alderfer'in ERG Teorisi (Existence-Relatedness-Growth Theory)

ERG teorisi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki eksiklikleri gidermek ve desteklemek amacıyla ortaya konulan bir teoridir. İhtiyaçların sıralamasını yapan Alderfer, Maslow'un teorisine benzer şekilde var olma, ilişki kurma ve gelişme başlıkları altında üç grupta sıralama yapmıştır (Korkmazyürek, 2021). Var olma ihtiyacı temel ve maddi ihtiyaçları; ilişki ihtiyacı diğer bireylerle ilişki kurulmasını; gelişim ihtiyacı ise bireyin karşılaştığı sorunları çözme noktasında becerilerini ve yeteneklerini kullanma kapasitesini vurgulamaktadır (Alderfer, 1969). ERG teorisinde öncelikle en alt düzeyde bulunan var olma ihtiyacı doyurulmalı, sonrasında ilişki kurma ve gelişme ihtiyaçları giderilmelidir. Temel ve maddi ihtiyaçları kapsayan varoluş ihtiyacı, Maslow'un hiyerarşisinin alt basamağında bulunan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelmekte ve insanın varlığını sürdürmesi için gerekli bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Porter, vd., 2003). İlişki ihtiyacı, Maslow'un

hiyerarşisinde güvenlik, sosyal ilişkiler ve saygı görme düzeyine karşılık gelmektedir. Gelişme ihtiyacına bakıldığında ise Maslow'un hiyerarşisinde kendine güven ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıyla ilişki kurulması mümkündür (Schultz ve Schultz, 1990, s.324). Aşağıda ERG Teorisinin ihtiyaçlar hiyerarşisinde denk geldiği basamaklar görülmektedir:

Şekil 2. ERG Modeli ile İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: <http://www.ekademik.com/erg-teorisi/>

ERG Teorisi ve İhtiyaçlar Hiyerarşisinin benzer yönlerinin yanı sıra farklı yönleri de mevcuttur. İki teori arasındaki en önemli fark, İhtiyaçlar Hiyerarşisinde bir ihtiyaç karşılanmadan diğerine geçilmezken, ERG Teorisinde aynı anda iki farklı ihtiyaç karşılanabilmektedir. Buna ek olarak, ERG Teorisinde ihtiyaçlar kültürel özelliklere göre farklılık gösterebilir ve ihtiyaçların karşılanmasında çevresel faktörler önemli görülmektedir (Onaran, 1981).

2.6.2.2. Süreç Teorileri

Süreç teorilerinin ilgi alanı bireylerin hangi amaçlar çerçevesinde ne şekilde motive edildikleridir (Ulukuş, 2016). Bir davranış eyleminde bulunan bireyin aynı davranışı tekrarlaması ya da tekrarlamamasının nasıl sağlanacağı süreç teorileri kapsamında ele alınmaktadır (Omirtay, 2009, s.39) Süreç teorilerine göre motivasyon durağan değil, dinamik süreçler içerisinde gerçekleşmektedir. “Pavlov ve Skinner’ın Koşullanma Teorisi”,

“Vroom'un Beklenti Teorisi”, “Adams'ın Eşitlik Teorisi” ve “Locke'un Amaç Teorisi” başlıca Süreç Teorileri dahilinde ele alınmıştır.

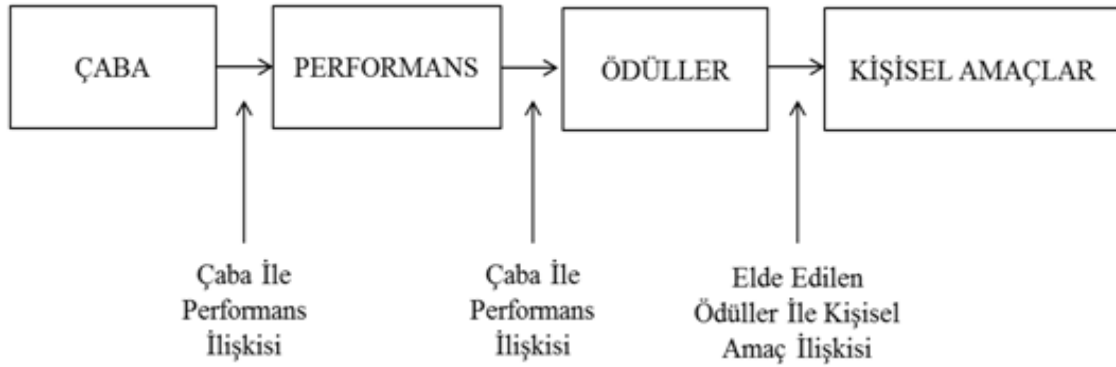
2.6.2.2.1. Pavlov ve Skinner'in Koşullanma Teorisi

Pavlov ve Skinner' in hayvanlar üzerine yapmış oldukları psikolojik davranış deneyidir. Buna göre, iki tür koşullanma yaklaşımı ortaya konulmuştur: Birincisi, Pavlov'un köpekler üzerinde gerçekleştirdiği deneyi kapsayan klasik koşullanmadır. İkincisi ise Skinner'in fareler üzerinde gerçekleştirdiği deneyi kapsayan edimsel (operant) koşullanmadır. Klasik koşullanmada, davranışı etkileme üzerine pekiştireçlerle deney yapılmıştır. Pekiştireç olduğu için de davranış tekrarlanmıştır. Operant koşullanmada ise hareket ve davranışların sonuçlar tarafından şartlandırılması söz konusudur ki davranışların sonucu cezalandırıcıdır. Buna göre, sonuçta istenmeyen bir durum olduğu için davranış tekrar edilmez. Bu deneyler sonucunda şu noktaya varılmıştır: Bireyler sonucunda ödül de alsa ceza da alsa bir eylemde bulunurlar, ancak sonuca göre o eylem tekrarlanmaya devam eder ya da bir daha tekrarlanmaz (Koçel, 2011; Korkmazıyrek, 2021).

2.6.2.2.2. Vroom'un Beklenti Teorisi

Beklenti Teorisi, ödül ile performans arasındaki doğrudan ilişkiyi ortaya koyarak ödüllerin etkisini, alıcılar tarafından istenilme düzeyiyle orantılı bir şekilde belirlemektedir (Montana ve Chernow, 2008). Bu teorinin temeli, yüksek performans gösteren çalışanların minimum düzeyde ödüllendirilebileceği beklentisi üzerine kurulmuştur. Beklenti Teorisi, bireyin sergilediği davranışa karşı ödül beklentisi üzerine düşünme ve algı süreçleri ile ilgilidir. Bununla birlikte, bireylerin motive olması için sadece görevin yapılması yeterli değildir. Bireylerin ödüllere değer vermeleri önemlidir ve bu yüzden farklı bireyler aynı ödüllere farklı tepkiler verirler (Üçok, 1993, s.125). Vroom'un çalışmasında görülen bir başka unsur ise motivasyona atfedilen tanımdır. Vroom, motivasyonun bireylerin kendi istekleriyle, alternatif eylemler arasından seçim yapma süreci olduğunu ifade etmektedir (Vroom, 1964; akt: Şeker, 2014). Seçim yapma süreci ise beklenti modeli ile ilişkilendirilmiştir.

Şekil 3. Vroom'un Beklenti Modeli



(Kaynak: Cherrington, 1994, s.149).

Bu modele göre, motivasyonun azalması için değişkenler arasında denge olmalıdır. Bu dengede ise kişinin beklentileri ile ilgisi olan parametreler göze çarpar. Bu parametreler bireysel yeterlilik, hedef zorluğu ve hissedilir kontroldür. Buna göre, bireysel yeterlilik kişinin beklentisi karşısında kendini yeterli görüp görmemesi ile ilişkilendirilir. Hedef zorluğu, hedeflerin ulaşılabilirliğinin çok zor olması, buna karşı da kişinin hedefe ulaşacağına olan inancının ve beklentisinin azalması ile ilgilidir. Hissedilir kontrol ise bireyin kontrolünün süreç ve beklenti üzerinde olduğunu hissetmesi ile ilişkilendirilmektedir. Bu doğrultuda, bireyin etkisinin olmadığı olaylar beklentisini ve motivasyonunu azaltır (Korkmazyürek, 2021). Beklenti teorisine ilişkin tüm bu bilgilere bakıldığında bireyin motivasyonunun beklentileri ile doğru orantılı olduğu, beklentinin yüksek, ulaşılabilirliğinin kolay olduğu durumlarda motivasyonunda yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. Bununla birlikte, ulaşılabilirlik zorlaştıkça beklentinin ve buna bağlı olarak motivasyonun da azaldığı görülmektedir.

2.6.2.2.3. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Eşitlik Teorisinin temel dayanağı girdiler ve çıktılardır. Girdiler bireyin bilgisi, becerileri, performansı, eğitim düzeyi, tecrübesi ve başarısı gibi öğelerden oluşur. Çıktılar ise tüm bu girdilerin karşılığında bireye sunulan itibar, maaş, takdir, terfi gibi öğelerdir (Çevik Kılıç 2016). Girdiler ile çıktıların eşit olduğu durumlarda denge bulunmaktadır. Denge varsa birey yaptığı işin karşılığını aldığını hisseder ve bireyde tatmin duygusu ortaya çıkar (Çevik Kılıç, 2016). Girdiler ve çıktılar eşit değilse dengesizlik meydana gelir. Meydana gelen dengesizlik eşitsizliğe de yol açmaktadır. Bir işi yapmak için motive olan birey bu eşitsizliği fark ettiğinde iş verimi azalır ve yaptığı işin kalitesini düşürür. Eşitlik Teorisinin temel odak

noktası insan unsuru olduğu için, amacı insanı güdüleyen, motive eden faktörleri araştırarak örgütsel davranışı anlamaktır. Bu doğrultuda, eşitlik teorisi iş gören bireylerin davranışlarını açıklamaya yardımcı olacak ve onların verimliliğini, performansını, motivasyonunu azaltabilecek faktörleri belirleyerek minimuma indirgeyecektir (Al-Zawahreh ve Al-Madi, 2012).

Eşitlik Teorisinde, yöneticiler çalışan performansını değerlendirmede objektif olmalı ve eşit çabaları eşit şekilde ödüllendirmelidir. Ancak ödüllendirme ve çabalara yönelik algılar kişiden kişiye değişkenlik göstermektedir. Buna göre bir bireyin eşit algıladığını, diğer birey eşitlik ilkesine aykırı olarak algılayabilmektedir (Taşdemir, 2013). Eşitlik Teorisi, tüm yönleri ile ele alındığında hedefinde insan olduğu, insanların çalışma ortamında girdilerin ve çıktıların dengeli olması gerektiği, dengesizliğin eşitsizlik meydana getirdiği ve bu eşitsizliğin yöneticiler tarafından en düşük seviyeye getirilmesinin gerekliliği göze çarpmaktadır.

2.6.2.2.3. Locke'un Amaç Teorisi

Amaç kavramı, ulaşılmak istenen hedefi ona ulaşmak için kullanılacak olan araçlarla birlikte ele almaktadır. Amaçlar, bireylere bağlı bulundukları kurumlar tarafından yüklenebileceği gibi her birey kendine göre, kendisi için de bir amaç belirleyebilir (Steers ve Porter, 1975). Buna ek olarak amaç teorisinin başlıca iki önermesi bulunmaktadır: Birincisi bir insanın kendi amaçları onun davranışlarını yönlendirmede etkilidir. Birey tüm enerjisini kendi saptadığı amaca yöneltir. Bu doğrultuda, çalışmaya ve başarmaya etki eden önemli motivasyon faktörü bireyin amacı ve niyetidir. İkincisi örgüt tarafından verilen teşvik edici ödüller bireylerin amaçlarını ve niyetlerini etkileyerek motivasyon ve performans artırmada etkili görülmektedir (Korkmazıyrek, 2021). Bununla birlikte, amaçların sahip olduğu birtakım özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerin ilki amaçların belirginliğidir. Amaçların belirgin olması yapılan işten başarı elde etme oranını artırmaktadır (Locke, 1966). Amaçların ikinci özelliği ise güçlükleridir. Locke (1967), amaçların güçlüğü üzerine bir takım deneyler yapmış ve konuyla ilgili yapılan deneyleri inceleyerek daha güç amaçları olan bireylerin yaptıkları işlerde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer amaç özelliğini, amacın kabulü oluşturmaktadır. Buradaki kabul kavramı amaca karşı tutum ve benimsemedir. Amaçlar bireyler tarafından kabul gördüğünde daha yüksek başarı elde edilecektir (Yukl ve Latham, 1978).

Motivasyon teorileri bir bütün olarak ele alındığında kapsam ve süreç teorilerini birbirinden ayıran farklılıklar olmasının yanı sıra ortak noktalarının “insan davranışı” olduğu görülmektedir. Kapsam teorilerinde mevcut koşullar bireyi davranışta bulunmaya motive eder ya da motivasyonu azaltır. Süreç teorilerinde ise bir eylemde bulunan bireyin bu eylemi tekrar yapması ya da yapmaması için nasıl motive olacağı üzerinde durulur. Bu motivasyonun genellikle pekiştiricilerle ya da ceza yoluyla sağlandığı görülmektedir.

2.7. Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon en genel tanımı ile, bir bireyin okula gitmesi ve bir derece elde etmesi olarak tanımlanmaktadır (Karataş ve Erden, 2014). Bireyin akademik başarısının artması, motivasyonunun başarıyı arttırmasının doğal bir sonucu olduğu için akademik motivasyon kavramı ortaya çıkmıştır (Karagüven, 2012). Akademik motivasyon, yeni bir şey öğrenmek amacıyla sürekli çalışmak ve bu doğrultuda tutum ve davranışlar geliştirerek öğrencinin bir ödevi, projeyi, çalışmayı ya da buna benzer görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmesini sağlamak olarak açıklanan, yeni şeyler öğrenme konusunda bireyi güdüleyen ve çaba harcamasını gerektiren görevleri sürdürebilmeyi kapsamaktadır (Günaydın, 2021, s.2). Bireylerin okula gitme isteğini arttırmaya ve okuldaki farklı stres faktörleri ile mücadele etmelerine yardımcı olmaktadır (Clark ve Schroth, 2010). Akademik motivasyon; bireylerin akademik yönden iyi oluşlarını, kazanımlarını gelecekteki mesleki yaşantılarını etkileyerek, akademik hayatlarına yön veren bir etmendir (Buharalı, 2021). Öğrenen bireylerin hedef davranışları düzenleme süreci olmakla beraber akademik amaçların sınırları içinde belli hedeflere ulaşmak amacıyla davranışların teşvik edilip yönlendirilmesi için meydana gelen içsel süreçler olarak da tanımlanmaktadır (Koca ve Dadandı, 2019). Bireylerin yüksek ivmeli bir akademik motivasyona sahip olması, meslek sahibi olduklarında işlerini beklenen seviyede yapabilmelerine katkı sağlayacaktır (Yurtseven ve Doğan, 2019). Yeni öğrenmeler kazanmak için çaba harcamak ve bu doğrultuda tutum ve davranış geliştirmek olarak görülen akademik motivasyon, öğrenme sürecindeki öğrenciler için çalışmalarını başarılı bir şekilde devam ettirmelerine ve performans sergilemelerine imkan sağlamaktadır. Yeni öğrenmelere karşı bireylerin güdülenmesi olarak algılanan akademik motivasyon, iç tutarlılık ve süreklilik öğelerini de barındırmaktadır (Günaydın, 2021). Akademik motivasyon, bireyin öğrenmeye karşı isteğinin ve farkındalığının bulunması, öğrenme etkinliklerini faydalı bularak bu etkinlikler için gereken enerjiyi üretmesi olarak ifade edilmektedir (Akbaba, 2006). Yüksek akademik motivasyona sahip öğrencilerin sürekli öğrenme gayretinin olduğu ve bu sebeple

daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Pintrich, 2003). Akademik başarısı yüksek olan üniversite öğrencileri, akademik başarısı düşük ya da ortalama seviyede olan akranlarına göre daha yüksek akademik motivasyona sahiptir (Koyuncuoğlu, 2021). Hicks ve Morphy (1995), çalışmalarında sosyal yönleri gelişmiş ve sosyal açıdan sorumluluk sahibi olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve daha yüksek notlar aldıklarını ortaya koymuşlardır. Buna ek olarak, akademik motivasyona sahip öğrencilerin bilinç düzeylerindeki artış, okula devam etmeleri konusunda olumlu etkilere sahiptir (Wentzel ve Wilgfield, 2009). Akademik motivasyon, öğrencileri belirli bir görevi yerine getirmek için çalışmaları konusunda yönlendiren ve uyaran psikolojik bir süreçtir (Karlen, vd., 2019, s.2). Üniversitedeki notlar üzerinde akademik motivasyonun güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Ancak lise öğrencileri üzerinde de akademik motivasyon etkileri görülmektedir. Akademik motivasyonu yüksek olan lise öğrencilerinin ikili kayıt yöntemi ile üniversite düzeyinde dersler aldığı görülmektedir (Immerwahn ve Farkas, 2006). İçsel olarak akademik motivasyona sahip öğrencilerin dışa dönük, uyumlu, adaletli ve yeni deneyimlere açık öğrenciler olduğu görülmüştür (Kaufman, vd., 2008; Vallerand ve arkadaşları (1992), geliştirmiş oldukları Akademik Motivasyon Ölçeği'nde neden üniversiteye gidiyorsunuz sorusunu sormuşlardır (Vallerand, vd., 1992, s.18). Buna göre, akademik motivasyon üniversiteye gitme ve devam etmekte karar kılma motivasyonu olarak algılanmaktadır (Wilkesmann, vd., 2012). Akademik motivasyon öğrenme motivasyonu ile yakından ilişkilidir. Öğrenme ve başarıma, ders çalışma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada öğrenme süreçleri üniversite eğitiminin ve akademik motivasyonun bir parçasıdır (Wilkesmann, vd., 2012). Akademik motivasyonu etkileyen faktörler arasında, çalışma alanından elde edilecek finansal kazanç (Frey ve Osterloh, 2002), ders çalışma süresi (Wilkesmann, vd., 2012) öğrencinin sahip olduğu sosyal imkanlar (Becker, 2009), öğrenci üzerinde etki gücüne sahip çevresel faktörler (Hackman ve Olman, 1980), meslek hayatından beklentiler (Murtonen, vd., 2008), etkili olmaktadır. Öğrencilere bilimsel düşünmeyi öğretmek de onların akademik motivasyonlarını arttırmaktadır (Wilkesmann vd., 2012). Yapılan birtakım araştırmalarda, akademik motivasyon, akademik başarı (Bozgeyikli, vd., 2003; Paulsen ve Feldman, 1999), okula devam etme (Panitz, 1999; Sünbül, vd., 2003b), stresle daha iyi baş etme (Struthers, vd., 2000), öz düzenlemeli öğretim stratejileri edinme (Zimmerman ve Schunk, 2012) gibi olması beklenen çıktılarla ilişkilendirilmiştir. Akademik motivasyon ve okula devam etmenin, üniversite öğrencilerinin çeşitli beklentileri üzerinde etkileyici faktörler olduğu ileri sürülmektedir (Allen, vd., 2008; Chan ve Lu, 2015; Roksa ve

Whitley, 2017; Trolan, vd., 2016). Bu noktada, öğrenme ve başarı üzerinde akademik motivasyonun itici bir güç unsuru olduğu görülür (Pintrich ve Zusho, 2002).

Akademik motivasyon, öğrencileri belirli bir görevi yerine getirmek için çalışmaları konusunda yönlendiren ve uyaran psikolojik bir süreçtir (Karlen, vd., 2019, s.2). Bu noktada akademik motivasyon, özerklik teorisi ile yakından ilişkili bir kavramdır. (Vallerand, vd., 1999) Öğrencilerin akademik motivasyonlarının sürdürülebilirliği iç ve dış kaynaklara göre değişebilmektedir. Buna göre, akademik motivasyon kavramı içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. Akademik motivasyon çerçevesinde içsel motivasyon, bireyin merakı ilgisi ya da yerine getirmesi gereken görevi yapması için belli bir aktiviteye katılmasını sağlayan, içinden gelen yönlendirici bir güç olarak tanımlanmaktadır (Deci, vd., 1975). Akademik içsel motivasyon keşfetme, öğrenme amacı ve içten gelen entelektüellik gibi diğer bileşenlerle ilişkilendirilmektedir (Vallerand, 1997). İçsel motivasyonun zıttı olan dışsal motivasyon ise akademik motivasyon çerçevesinde bireyin ödül almak ya da cezadan kaçınmak için belli bir aktiviteye katılmaya teşvik edilmesidir (Dev, 1997). Akademik motivasyon öğrencinin öğrenmesine, performansına ve başarısına katkı sağlayan sayısız faktör arasında en etkili yönlendirici güç olarak görülmektedir. (Tucker, vd.,2002). Bununla birlikte öğrenciye akademik başarının garantisini veren bir faktördür (Griffin vd., 2012). Akademik motivasyon öğretme ve öğrenme sürecinde özerk öğrenilmesine ve akademik performansının artmasına yardımcı olur (Rona, Mahmood ve Raid 2015). Ayrıca, akademik içsel motivasyonun kişilerarası anlaşmazlıklardan bağımsız, pozitif bir sınıf iklimi oluşturarak, öğrencilerin stres ve depresyonunun azalmasında pozitif bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Huang, vd., 2016).

Akademik motivasyon, akademik olarak öğrenmeye hazır olma olarak ifade edilmektedir. Öğrencinin belli akademik hedeflere ulaşmak için istek duyması olarak açıklanan ve öğrenmeye yönelik motivasyonla yakından ilişkili olan bir kavramdır. (Willkesman, vd., 2012, s.4). Ancak, öğrencilerin bir kısmı problemlere karşı çözüm odaklıyken, derslere, konulara karşı ilgi duyarken, bir kısmı derslerinde ilgisiz ve doğal olarak başarısız, sorun çözmekten çok sorundan kaçmaya odaklı bir yaklaşım benimsemektedirler. (Korkmazer, 2020). Bu noktada devreye giren akademik motivasyon, öğrenciler arasındaki bu farkın belirleyicisidir ve merak, ısrar, öğrenme ve performans çıktılarıyla ilişkilendirilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Akademik motivasyon, akademik işler için gereken enerjinin ortaya çıkarılması olarak ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Bu nedenle, motivasyonun içsel güçleri, kalıcı özellikleri, uyaranlara karşı ortaya konan

tepkisel davranışları, inanç ve etkiyi kapsayan bir yapıya sahip olması (Ünal Karagüven, 2012) onun diğer psiko eğitsel süreçlerle, benlik saygısıyla (Aboserie 1995; Bozanoğlu, 2005), sınav kaygısıyla (Ergene, 2011) akademik başarıyla (Baeten, vd., 2012) yeterlik algısı ile (Yıldırım, 2011) ilişkisini de ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, öğrenme süreçlerinin daha etkili bir hale getirilmesi ve akademik başarı açısından son derece önemli görülmektedir (Karataş ve Erden, 2012).

Öğrencinin akademik motivasyonunu ve başarısını etkileyen çok sayıda içsel ve dışsal faktör vardır (Terzi ve Uyangör, 2017). Sınıf iklimi, öğrenme ortamı ve öğretene kişinin sınıf ve okul ortamında, öğrencinin motivasyonunu etkileyen temel faktör olduğu ileri sürülmektedir (Bacanlı, 2000). Ayrıca, akademik motivasyonu etkileyen faktörler arasında çalışma alanı, çalışmaya ayrılan süre, öğrencilerin sosyal hayatları, çevresel faktörler ve öğrencilerin beklentileri gösterilebilmektedir (Willkesman, vd., 2012, s.4). Öğrencilerin akademik motivasyonunu arttıran diğer bir etken ise başarılı bir mesleğe sahip olarak mezun olma arzusudur (Domene, Sochololatiuk ve Woitowiez, 2011). Güçlü bir kariyer inşa etmede kararlı olan öğrenciler, yaşamlarında daha fazla akademik motivasyon ve tatmin sağlarlar (Restubog, vd., 2010). Ayrıca, Jenkins (2004), Nauta (2007), Hawkins (2004) ve Ulaş Kılıç (2018), yapmış oldukları çalışmalarda akademik motivasyon ve kariyer belirleme arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Akademik motivasyonu artırmak için eğitsel içeriklerin kalitesini artırmak gerekmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerdeki akademik motivasyon düzeyini etkileyen unsurları da belirlemek gerekir (Berestova, vd., 2022). Çünkü, akademik motivasyon tek boyutlu bir oluşum değildir ve kariyer beklentileri akademik motivasyonun farklı yönlerinde ayırıştırıcı etkilere sahip olabilmektedir (Domane, vd., 2011). Öğrencilerin motivasyonları çeşitli kaynaklardan gelebilir. Hedeflerine ulaşması için cesaretlendirme, öğrenciye yaratıcı yeteneklerini göstermesi için izin verme, başarıları için teşvik ve ödül sağlama, başarılarını takdir etme öğrenciler için motivasyon kaynakları oluşturur. Bu nedenle, öğrencilere makul davranışları için daha fazla teşvik, takdir ve cesaret verilmelidir (Ali, vd., 2010). Ebeveynler ve eğitimciler için erken yaşlarda akademik motivasyona karşı teşvik edici ve cesaretlendirici olmak zorunlu görülmektedir. Çünkü, öğrenciler öz düzenlemelerini, değerlerini ve inançlarını erken yaşlarda şekillendirirler (Singh, 2011). Erken yaşta gelişen akademik motivasyonun sonraki dönemlerde akademik kariyer üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Birçok araştırma, akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya ve daha düşük okul terki oranına sahip olduklarını göstermektedir.

Bu noktada, erken kazanılmış motivasyonun gelecekte akademik başarı için önemli olduğu görülmektedir (Singh, 2011). Akademik motivasyonu işaret eden davranışlar kümesi zor görevleri yapmayı, uzmanlık seviyesine erişmek için öğrenmeye karşı çok çalışmayı, efor sarf etmeyi, çaba harcamayı gerektiren görevler seçmeyi kapsamaktadır (Abedi, 2008). Kişisel faktörlerin de akademik motivasyonla ilişkili olduğu görülmektedir (Busato, vd., 2000; Kormarraju ve Karau, 2005). Motivasyonu azaltan, kötümserliğe, anksiyete ve depresyona yol açan ve öğrencilerin akademik performansını azaltan bazı etkenler bulunmaktadır (Askari, 2006). Bu etkenler arasında özsaygının, eğitici faktörlerin kalitesinin, aile gelirinin düşük olmasının ve öğrencilerin evli olmasının akademik motivasyonu azalttığı görülür (Molavi, vd., 2007).

Akademik motivasyonun, akademik başarı ve performansın anahtar faktörü olduğunu ve akademik performansı pozitif yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Fortier, vd.,1995; Green, vd., 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Akademik motivasyonu kapsayan çalışmaların çoğu akademik motivasyonun akademik performansla, öğrenme yaklaşımlarıyla ve düşünme teknikleri ile ilişkisine odaklanmaktadır (Komerraju ve Karau, 2005). Ancak Çetin (2015), yapmış olduğu çalışmada akademik motivasyon ve akademik performans arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmalar, başarısızlığın başlıca sebebinin akademik olarak motivasyon eksikliği yaşamak olduğunu göstermiştir (Scheel, vd., 2009; Wigfield, vd., 2005).

Yüksek öğrenimde akademik motivasyon üç temel başlıkta sınıflandırılır: Akademisyenlerin ve bilim insanlarının motivasyonu, Yöneticilerin ve idari personelin motivasyonu ve öğrencilerin motivasyonu. Akademisyenlerin ve bilim insanlarının motivasyon kaynağı yapmış oldukları pedagojik bilimsel araştırmalar ve aşamalı olarak gerçekleştirdikleri aktivitelerdir (Blaskova, vd., 2019). Yönetici ve idari personellerin akademik motivasyonlarını öğretmenleri, müdürleri ve öğrencileri uygun birimlerde destekleyerek üniversitenin sürdürülebilir gelişimini sağlamaları oluşturmaktadır (Blaskova, vd., 2019). Öğrencilerin akademik motivasyonlarını ise bilgilerini arttırma, kişiliklerini geliştirme ve gelecekte kariyer inşa etme isteği oluşturmaktadır (Blaskova, vd., 2015). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları “kişinin okula devam etmesini ve bir derece elde etmesini etkileyen tüm faktörlerin ve nedenlerin çeşitliliği” olarak tanımlanmaktadır (Murray, 2019, s.709). Öğrenciler kendi akademik motivasyonlarını inşa eder ve güdülenirlerse uzun vadede motivasyonlarının sürdürülebilirliği sağlanmış olur.

Öğrencilerin üniversitedeki bilinçli ve motive halleri, sadece üniversite hayatları boyunca davranışlarını değil, gelecekteki hayatlarını da etkiler (Blaskova, vd., 2019).

2.7.1. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlere bakıldığında, genellikle içsel faktörlerin akademik motivasyonu beslediği, ancak dışsal faktörlerin de pozitif etkilerinin olduğu görülmektedir. Akademik motivasyonun yüksek öğrenimde öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Allen, 1999; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Pintrich, 2004; Zimmerman, vd., 1992). Bunlara ek olarak, öğrencilerin üniversitedeki diğer bireylerle okul içindeki ve dışındaki etkileşimlerinin, öğrencilerin başarısını ve öğrenmeye yönelik deneyimlerini artırdığı görülmektedir (Astin, 1993; Pascarella, 1980; Pascarella ve Terenzini, 2005). Öğrencilerin arkadaşları ile ya da okulun diğer üyeleriyle okul dışında iletişim kurması, akademik motivasyon üzerinde pozitif etkilere sahiptir. Ancak, okul dışında gerçekleşen informal iletişimin derslerle ilgili olması, öğrencinin akademik motivasyonu üzerine negatif etkilere sahiptir. Çünkü, resmi olmayan bir konuşma dahilinde dersler hakkında konuşulan herhangi bir problem öğrencinin güvenini ve motivasyonunu azaltabilir (Trolan, vd., 2016). Öğrencinin okulla etkileşim halinde olması üniversite hayatı boyunca akademik motivasyonuna katkı sağlar. Ancak, bu katkının tam olarak sağlanması için öğrencinin geçmişini ve üniversiteye başlamadan önceki hayatının karakteristik özelliklerinin (cinsiyet, ırk, ana-babanın eğitim düzeyi, üniversiteye başlamadan önceki akademik yetenekleri ve akademik motivasyonu, üniversiteye başlamadan önce okuryazarlığa karşı tutumu, lisedeki aktivitelere katılımı) bilinmesi gerekmektedir (Trolan, vd., 2016). Bu noktada, cinsiyet faktörünün akademik motivasyonu etkilediği görülmektedir. Engin ve Karataş (2008)'in yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin akademik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen farklı çalışmalar da mevcuttur (Altan, 2012; Alemdağ, vd., 2014; Arda, 2016; Eymur ve Geben, 2011).

Akademik motivasyona etki eden bir diğer faktör ise ebeveynlerdir. Çocuklar, yetişkinlik dönemine kadar zamanlarının büyük çoğunluğunu ebeveynleriyle geçirirler ve bu nedenle ailelerin çocuklarının eğitimine sağladığı katkı çok fazladır (Urdan, vd., 2007). Yapılan birçok araştırmada ebeveynleri, eğitiminde aktif rol alan çocukların akademik olarak daha fazla motive olduğu ve daha yüksek akademik başarı elde ettiği görülmektedir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Englund, vd., 2004). Ebeveynlerin başarı hedefleri, içsel ve dışsal

motivasyon türlerini göz önünde bulundurarak motivasyon inançları ve davranışları çerçevesinde çocukların akademik motivasyonu ile ilişkilendirilmektedir (Urdan, vd., 2007). Ebeveynlerin öğrencilerin akademik motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, bu etkenlerin farklı kültürel ve etnik gruplara göre farklılaştığını ortaya koymaktadır (Urdan, vd., 2007). Buna göre, Dornbusch vd. (1987), yapmış oldukları araştırmada otoriter ebeveyn tutumunun Kafkasyalı öğrencilerin akademik başarısını azaltırken, Asyalı öğrencilerin akademik başarısını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Mau (1997) ise benzer şekilde, Asyalı göçmen öğrencilerin beklentisi ve aslen Asyalı olan Amerikalıların ebeveynlerinin kendilerinden yüksek başarı beklentisi içinde olduğu algısına sahip olduklarını ve bu sebeple Kafkasyalı öğrencilere göre ödevlerine daha fazla zaman ayırma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Urdan, vd., (2007) yapmış oldukları araştırmanın bulgularında öğrencilerin algılarına göre ailelerin onları destekleme biçiminin, negatif tutumlarının, başarıya zorlama ya da başarıyı umursamama davranışlarının akademik motivasyon ve başarı üzerine önemli etkileri olduğunu belirtmektedirler. Buna göre, başarılı olmaya zorlanan öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olduğu, orta seviyede başarılı olan öğrencilerin ailelerine, eğitimlerine ve başarılarına olan katkılarından dolayı onları mutlu etmek için başarılı olmaya çalıştığı, düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin ise ailelerin umursamazlığına karşı başarılı olarak onları mutlu etmeye çalıştığı görülmektedir. Akademik motivasyonu etkileyen bir başka faktör de ders veren akademisyenlerdir. Akademisyenlerin öğrencilerin motive etmeleri akademik motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir (Etten, vd., 2008). Buna ek olarak, iyi notlar almak ve düşük notlar almaktan kaçınmak, başarılı olmak için harcanan çaba, aileden bağımsız olma isteği ve iyi bir meslek edinme arzusu akademik motivasyonu arttırmaktadır. Öğrencilere verilen detaylı geri bildirimler, verilen zorlayıcı ödevler, sorumluluklar, öğrencileri her yönden destekleme akademik motivasyona etki eden faktörler arasında görülmektedir. Fiziksel çevre ise akademik motivasyonu etkileyen bir başka faktör olarak görülmektedir. Öğrencinin çevresi tarafından motive edilmesi, sessiz ve konforlu bir çalışma alanına sahip olması, büyük sınıflar yerine daha küçük ve mevcudu az sınıflarda eğitim görmesi akademik motivasyonunu arttırmaktadır (Etten, vd., 2008). Akademik motivasyona etki eden tüm bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin okul ile bağlantısı, ebeveyn tutumları, fiziksel koşullar, çevre, okulun ve okulun üyelerinin öğrenciye karşı tutumu önemli etmenler arasında görülmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu başlık kapsamında ilgili araştırmalar, öğrenci liderliğine ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalar, akademik motivasyona ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalar, öğrenci liderliğine ilişkin yurt dışında yapılan araştırmalar ve akademik motivasyona ilişkin yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır.

2.8.1. Öğrenci Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğrenci liderliğine ilişkin araştırmalar incelendiğinde, Yaşbay Kobal (2023)' ın Hakkari Üniversitesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ile öğrenci liderliği özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma dikkat çekmektedir. Yaşbay Kobal (2023)' ın araştırmasının örneklemini amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulan kolay örnekleme ile seçilmiş 243 lisans ve ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Verileri toplama aşamasında, önce anket tekniğiyle örneklemden bilgi toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket formunun ilk bölümünde demografik özelliklere ait sorular yer almaktadır. İkinci bölümde 44 maddelik 5 faktörlü kişilik ölçeği soruları yer alırken, üçüncü bölümü ise Uslu (2018) tarafından geliştirilen ve 59 maddeden oluşan öğrenci liderliği ölçeği oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir: Öğrencilerin kişilik özelliklerinden uyumluluk, dışa dönüklük deneyim ve açıklık arttıkça liderlik özellikleri artmaktadır. Nevrotik kişilik özelliğinin artması ise liderlik özelliklerini azaltmaktadır.

Özkaynar (2022), Yükseköğretim gençliğinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarına ölçmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada 566 üniversite öğrencisinden topladığı anket verilerini değerlendirmiştir. Buna göre, uygulanan ölçekte liderlik özellikleri 7 özellik kapsamında incelenmiştir. Bu özellikler mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilme, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri ve sorumluluktur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, yüksek öğrenim gören gençlerin liderlik algısının cinsiyet, eğitim ve gelir düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaş, sınıf ve yaşadıkları bölgelere göre ise liderlik algısının farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, 4. sınıf öğrencilerinin liderlik algısı daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, yükseköğrenim gören gençlerin yaşları ilerledikçe liderlik özellikleri algılarının arttığı görülmüştür. Bu duruma katkı sağlayan en önemli faktörlerden birisi, öğrencilerin aldıkları eğitimidir.

Yıldırım (2021), yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerini liderlik özelliklerini ve okul hayatında sergiledikleri davranışları inceleyerek, ileriye yönelik

kazanımlar ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 54'ü kadın 50'si erkek olmak üzere toplam 104 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 94'ü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, 9'u Mühendislik ve bir tanesi Tıp Fakültesinde öğrenim görmektedir ve ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilerdir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda üniversite öğrencilerinin liderlik tarzları (otokratik, demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik) ve okul hayatındaki davranışları (akademik performans, genel not ortalaması, yaratıcılık, girişimcilik ve takım çalışması) arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise, bulgulara göre öğrencilerin öğrenim hayatları süresince liderlikle ilgili bir ders, seminer, toplantı gibi etkinliklere katılmaması olarak görülmüştür.

Saylık ve Anık (2021)' ın farklı değişkenler açısından üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, dört fakülte, iki meslek yüksekokulu ve bir yüksekokulda öğrenim gören 3.319 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu evreni temsilen 397 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gençlik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları değerlendirildiğinde, mücadele ve hedef koyma, grup becerileri, iletişim kurabilme, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk boyutlarında yüksek olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya sahip alt boyut problem çözme, en düşük ortalamaya sahip alt boyut ise iletişim kurma olarak belirlenmiştir. Araştırmada, gençlik liderlik özelliklerinin cinsiyet, eğitim seviyesi, aylık gelir, ebeveynlerin eğitim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmamışken; kültürel etkinliklere katılım ve liderlik görevlerinde bulunma değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin yüksek düzeyde gençlik liderlik özelliklerine sahip olduğu görülmüştür.

Öz ve Baloğlu (2020) ise öğrenci liderliğini farklı kademelerde deneyimlenme durumu üzerinden inceleyerek, okul öncesi eğitimden yükseköğretim kademesine kadar üniversite öğrencilerinin liderlik deneyimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma tekniği ile gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu ise Orta Anadolu üniversitelerinin birinde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulunda öğrenimine devam eden 8 kız, 8 erkek olmak üzere toplam 16 son sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada, katılımcıların görüşlerini yazılı olarak ifade ettikleri bir form kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin liderliğe ilişkin algıları ortaya konulmuştur. Öğrencilerin algılarında güç ve otorite, rehberlik, kapasite ve sorumluluk temalarının öne çıktığı görülmüştür. Okul kademeleri bazında

öğrencilerin liderlik deneyimleme durumlarına bakıldığında ise en çok ilk ve ortaokul kademelerinde liderlik deneyimine sahip oldukları, lisede bu deneyimin azaldığı ve yükseköğretim kademelerinde en az seviyede liderlik deneyimine sahip oldukları görülmüştür.

Akyürek (2020), özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri düzeyini incelemiştir. Nicel araştırma tekniklerinden kesitsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Ankara ilinin Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören toplam 338 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin yeterli ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin liderlik becerilerinin düzeyine ilişkin algıları ise kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitim durumu ve Bilim ve Sanat Merkezi özel yetenek alanı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa sahiptir. Bununla birlikte, öğrencilerin liderlik becerileri üzerine ilişkin algılarından cinsiyet, sınıf, ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları ve aile gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Tokmak (2020), üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ve özgüven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmasında Ankara'da Tıp fakültelerinde öğrenim gören öğrencileri kapsayan bir alan araştırması gerçekleştirmiştir. Gençlik liderlik düzeyi ve özgüven düzeyinin belirlenmesi için betimsel istatistik analizi; ilişkinin varlığı ve yönünün belirlenmesi için ise korelasyon analizi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket tekniklerinden faydalanılarak, anketler 400 öğrenciye ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri ve özgüven düzeylerinin orta seviyede olduğu, gençlik liderlik özellikleri ve genel özgüven, iç özgüven ve dış öz güven düzeyleri arasında pozitif, anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarında mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilme, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri boyutlarının genel özgüven üzerinde olumlu düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin iç özgüvenlerinin gençlik liderlik özellikleri ile açıklanma oranının 56.5, dış özgüven düzeylerinin gençlik liderlik özelliklerinde açıklanma oranının ise 56.6 seviyesinde olduğu görülmüştür.

Konuk (2018), yüksek lisans tez çalışmasında öğrenci liderliği programının öğrencilerin liderlik davranışları üzerinde etkinliğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu noktada, Kouzes ve Posner (2017)'in geliştirdiği örnek Liderlik Modeli'nin 5 uygulamasına dayanarak yürütülen öğrenci liderliği programının model olma, paylaşılan vizyona ilham verme, sürece meydan okuma, harekete geçirme ve yüreklendirme boyutuna göre öğrencilerin liderlik

becerilerini geliştirmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın modeli karma yöntem araştırma türlerinden sıralı açıklayıcı desendir. Öğrenci Liderliği Programının etkililiğini ortaya koymak için ilk aşamada, eşit olmayan kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel bölüm tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin yorumlanabilmesi için görüşmeler yapılmıştır ve deneysel bölümü yürütmek için bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Verilerin analiz edilmesinin sonucunda, üç liderlik uygulamasının anlamlı bir değişim gösterdiği görülmüştür. Bu uygulamalar, paylaşılan bir vizyona ilham verme, sürece meydan okuma ve yreklendirmedir. Model olma ve harekete geçirme uygulamalarının ise istatistiksel açıdan anlamlı seviyelere ulaşmadığı görülmüştür. Deneysel bölümden sonra, anlamlı etki yaratmayan davranışların neden anlamlı etki yaratmadığını araştırmak için 8 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüş, veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ise öğrencilerin model olma ve insanları harekete geçirme konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri ortaya çıkmıştır.

Uslu (2018), niversite ğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği doktora tez çalışmasında, tabakalı örnekleme yöntemiyle 963 niversite öğrencisinden veri toplamıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, veri toplama araçları olarak ğrenci Yabancılaşma leği, Akademik z Yeterlilik leği ve araştırma kapsamında geliştirilen ğrenci Liderliği leği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, niversite ğrencilerinin yüksek düzeyde liderlik ve orta düzeyde akademik özerklik ile okula yabancılaşma algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Liderlik becerilerinin geliştirilmesi ile öğrencilerin akademik öz yeterlilik algıları artırılabilirken, okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılabileceğini söylemek mümkündür.

Aydın, vd., (2016), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ğrencilerinin liderlik özelliklerini cinsiyet değişkenine göre incelemeyi amaçladığı çalışmada Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki Beden Eğitimi ve Spor ğretmenliği, Spor Yöneticiliği, Antrenörlük ve Rekreasyon bölümünde öğrenim gören 712 erkek, 386 kadın öğrenciden oluşan bir örneklemden veri toplamıştır. Çalışmada, Liderlik Yönelim leği kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarını yapısal ereve, insan kaynakları erevesi, politik ereve ve sembolik ereve oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin liderlik özellikleri cinsiyet değişkeni kapsamında, insan kaynakları erevesi alt boyutunda anlamlı bir fark göstermiştir.

zdemir vd., (2015), hemşirelik ğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeyleri ile ilişkili faktörleri belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmada 3. ve 4. sınıf

hemşirelik öğrencilerinin oluşturduğu 300 kişilik bir örneklemde veri toplamışlardır. Veriler, Öğrenci Bilgi Formu, Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve GÜDÜLENME Kaynakları ve Sorunları Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda hemşirelik öğrencilerinin en fazla insana yönelik liderlik boyutu özelliği, en az ise dönüşümsel liderlik boyutu özellikleri sergilediği tespit edilmiştir. Akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, akademik motivasyonu düşük olanlara göre daha yüksek düzeyde karizmatik liderlik özellikleri sergilediği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri, dışsal düzenleme düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, dördüncü sınıf öğrencilerinin olumsuz güdülenme ve mesleki güdülenme düzeyi, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet faktörü bağlamında ise kız öğrencilerde hem içsel hem de dışsal güdülenme düzeyi, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Cansoy (2015), ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerini incelemek amacıyla 1123 ortaokul öğrencisinden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin güven duyma ve güvenilir olma boyutlarının en yüksek, iletişim becerileri boyutunun ise en düşük düzeye sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet faktörü bağlamında kızlarda gençlik liderlik özelliklerini daha yüksek olduğu, ayrıca devlet okullarındaki öğrencilerde daha fazla olduğu görülmüştür. Lise türü bağlamında incelendiğinde, Anadolu İmam Hatip Liselerinde en yüksek, Fen Lisesi öğrencilerinde en düşük; akademik başarıları yüksek öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunlarla birlikte, daha çok kitap okuyanlarda ders içi ve ders dışı etkinliklere, sportif faaliyetlere ve toplumsal hizmet etkinliklerine katılanların, ebeveynleri demokratik ve güven verici olanların daha yüksek düzeyde gençlik liderlik özellikleri gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak yaş, kardeş sayısı, ailenin sosyo ekonomik durumu, çocukların doğum sırası ve ebeveynlerin eğitim düzeyine göre gençlik liderlik özelliklerini farklılaşmadığı görülmüştür.

Arslan ve Uslu (2014), öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada oransız küme örnekleme tekniğiyle belirlenen 452 öğretmen adayından veri toplamıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve kişisel bilgi formu içeren anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip liderlik yönelimi olan insan kaynağı perspektifinin, aynı zamanda en çok öğretmen adayında öne çıkan liderlik yönelimi olduğu görülmüştür.

Avcı (2009), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin liderlik özellikleri gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, yüksek lisans tez çalışmasında Ankara ilinin merkez ilçelerinde öğrenim görmekte olan 921 öğrenciden veri toplamıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında öğrencilerin sahip oldukları sosyoekonomik düzeylerinin liderlik özelliklerini ortaya koymada önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Ankara ilinin merkez ilçelerinin gelişmişlik düzeylerinin de öğrencilerin liderlik özellikleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Buna göre, gelişmiş ilçelerdeki öğrencilerin az gelişmiş ve gelişmekte olan ilçelerdeki öğrencilere göre daha fazla Liderlik Özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ise kız ve erkek öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre, anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve cevap dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Tüysüz (2007), doktora tez çalışması kapsamında yazmış olduğu “Biz Lideriz” isimli liderlik eğitim programının, 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla iki aşamalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlk aşamada Lider Öğrenci Ölçeği geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, ikinci aşamada ise “Biz Lideriz” isimli liderlik programı yazılarak program oluşturulmuştur. Daha sonra, deney ve kontrol grubu olmak üzere çalışma grupları oluşturulmuş ve uygulama yapılmıştır. Deneysel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu özel bir okulun 49 kişiden oluşan 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. “Biz Lideriz” eğitim programı temel liderlik, kişisel yetenek, toplumsal hizmet, problem çözme ve takım çalışması olmak üzere, 5 temel alanda öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi amaçlanarak hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda “Biz Lideriz” eğitim programı uygulamasında yer alan öğrenciler ile programa dahil olmayan öğrencilerin liderlik gelişiminde temel liderlik, kişisel yetenek, problem çözme, takım çalışması ve toplumsal hizmet boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Emir ve Acar (2007), üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerini karşılaştırarak, zeka ve liderlik ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, araştırma normal ve üstün zekalı öğrencilerin gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim-öğretim programına, genel olarak aynı sınıfta tabi tutuldukları bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de bu tür eğitim veren bir başka okul bulunmadığı için bahsedilen okulun, 3. ve 4. sınıflarına devam eden 83 öğrencinin tamamı örneklem olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin liderlik düzeylerini belirlemek için Liderlik Becerileri ve

Davranışları Ölçeği ve zeka düzeylerini belirlemek için Standart İlerleyen Matrisler Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, zekayla liderlik becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, üstün yetenekli öğrencilerin lehine liderlik becerilerinin daha iyi ön plana çıktığı görülmüştür.

2.8.2. Akademik Motivasyonla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bilgili ve Keklik (2022), üniversite öğrencilerinde akademik öz yetkinlik ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkide, akademik motivasyonun aracı rolünü incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 281 kadın ve 107 erkek olmak üzere toplam 388 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 18 ile 45 arasında değişmektedir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği, Akademik Öz Düzenleme Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Akademik öz yetkinlik, akademik öz düzenleme ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiler, yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda, akademik motivasyonun, akademik öz yetkinlik ve akademik öz düzenleme ile arasındaki olumlu ilişkide, kısmen anlamlı aracı role sahip olduğu görülmüştür.

Demirbilek ve Han (2022), üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlilik, akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde uzaktan eğitim aracılığıyla öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmaya 546 öğrenci katılım sağlamıştır. Ölçekler öğrencilere e-posta aracılığıyla ulaştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde, akademik motivasyon düzeylerinin ortalama, sosyal bağlılık düzeylerinin ortalamanın altında ve erteleme eğilimlerinin ortalama düzeyde değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde; akademik motivasyon düzeyiyle sosyal bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde; akademik motivasyon düzeyiyle erteleme eğilimi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde; akademik özerklik düzeyiyle sosyal bağlılık düzeyi arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan, öğrencilerin sosyal bağlılık düzeyiyle erteleme eğilimi düzeni arasında pozitif yönde düşük

düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, akademik özerklik algılarıyla erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Çetinel ve Gürcüoğlu (2021), pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini, demografik faktörler yönünden belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini online anket formu doldurarak katılım sağlayan 351 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçekle beraber, katılımcılara demografik faktörlere ilişkin sorular da yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin demografik faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından kadınların erkeklere oranla akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Covid-19 geçiren katılımcıların geçirmeyenlere göre başarıya yönelik içsel motivasyonları daha düşük bulunmuştur. Bununla birlikte, kariyer planlarında değişiklik yapanların kariyer planında değişiklik yapmayanlara göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları bölüm açısından, motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre, Moleküler Biyoloji bölümünde okuyan öğrencilerin İşletme bölümü öğrencilerine kıyasla daha yüksek içe yansıyan dışsal motivasyona sahip olduğu görülmüştür. İçe yansıyan dışsal motivasyon, kişisel beklentilerle ilişkili olduğu için Moleküler Biyoloji bölümü öğrencilerinin kişisel beklentilerinin İşletme bölümü öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Adalet bölümü öğrencilerinin Turizm-Otelcilik ve Uluslararası Ticaret bölümü öğrencilerine göre motivasyonsuzluk alt boyutunda daha yüksek motivasyona sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alındığında, birinci sınıf öğrencilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak daha yüksek motivasyona sahip olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmadan elde edilen bulgular analiz edildiğinde, küresel salgın döneminin bir sonucu olarak, pandemi döneminin öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Korkmazel (2020), sağlık ile ilgili bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek ve sosyo-demografik özelliklerinin motivasyon üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir alan araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 275 öğrenci oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, sağlık bölümünde okuyan öğrencilerin motivasyona yönelik algılarının, kişisel özelliklere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda ise

akademik motivasyonun eğitim düzeyi, bölüm ve not ortalamasına göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir durumu ve sınıf düzeyine göre ise farklılık göstermediği görülmüştür.

Doğan ve Deniz (2019)'ın yapmış olduğu araştırmada, akademik başarının yordayıcısı olarak kontrol odağı, akademik motivasyon, genel akademik not ortalaması (GANO), içsel ve dışsal kontrol odağı, akademik motivasyon ve akademik yetkinlik değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 131'i kadın 87'si erkek toplam 219 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılardan 61'i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 66'sı Türkçe Öğretmenliği ve 92'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenimlerine devam etmektedirler. Veri toplama araçları olarak, Akademik Kontrol Odağı Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin sonucunda, akademik başarının sadece dışsal kontrol odağı ile ilişkili olduğu görülmüştür. GANO'nun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmış ve GANO ile akademik yetkinliğin, kadınların lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma sonucunda akademik kontrol odağı, akademik motivasyon ve akademik yetkinliğin genel akademik not ortalamasını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Çubukçu ve Bağçeli Kahraman (2018), okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile öz liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 226 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Öz Liderlik Ölçeği, Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının ve öz liderlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırma sonucunda akademik içsel motivasyonun alt boyutlarından biri olan sosyal kabul düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, sınıf düzeyi yükseldikçe sosyal kabul düzeyinin azaldığı, sınıf düzeyi düştükçe ise sosyal kabul düzeyinin arttığı belirtilmiştir.

Çelik, vd., (2017)'nin üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre üniversitedeki okul iklimi ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada 375 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Akademik Motivasyon Ölçeği ve üniversite öğrencilerine yönelik Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul iklimi algısının cinsiyete göre farklılık göstermediği, farklı fakültelerde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği, bu

farkın Turizm öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin alanlarının (sözel, sayısal, diğer alanlar), okul iklimi ve akademik motivasyon görüşleri üzerinden anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Okul iklimi ve akademik motivasyonun alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında dışsal motivasyon tanıma ve okula bağlılık arasında diğer boyutlar arasında olduğundan daha güçlü bir korelasyon bulunmuştur. Araştırmada okula bağlılığın akademik motivasyonun yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılrken, öğrenme ortamı ve iletişim alt boyutlarının motivasyonun yordayıcısı olmaması, bu araştırma için beklenmedik bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Terzi ve Uyangör (2017), Eğitim Fakültesi öğrencilerinin motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisini belirlemek amacıyla 330 öğretmen adayından veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerine yönelik Okul İklimi ölçeği ve Akademik Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının ortalamanın üzerinde, okul iklimi algılarının ise yüksek olduğu belirtilmiştir. Okul iklimi ve akademik motivasyonsuzluk dışında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmada okula bağlılık ve iletişim boyutlarının akademik motivasyonun yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Fen ve Sosyal alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre, okul iklimi alt boyutlarının tamamında ve motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre ise sadece dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine okula bağlılık konusunda anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz Taşkesen ve Taşkesen (2016)'in Güzel Sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet gibi değişkenlere göre akademik motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 123'ü resim öğretmenliği, 96'sı müzik öğretmenliği öğrencisi olmak üzere toplam 219 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Resim Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının, Müzik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre de öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrencilerin akademik motivasyonunun, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, sınıf düzeyi değişkeni ele alındığında, sadece Resim Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflara göre daha düşük düzeyde akademik

motivasyona sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise Güzel Sanatlar Eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Calp ve Bacanlı (2016), yeterlik algısı özerklik ve özerklik desteği gibi Öz Belirleme Kuramından kaynaklanan farklı değişkenlerin, özellikle akademik motivasyon ve akademik başarıya etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın genel amacı, Öz Belirleme Kuramını temel alarak akademik başarıyla ilgili motivasyonel bir modeli test etmektir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmaya 849 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, test edilecek motivasyonel modelde yer alan her bir değişken için bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin akademik yeterliliklerini doğrudan etkilediği, ancak arkadaşlarından aldığı özerklik desteğinin akademik yeterliği etkilemediği görülmüştür. Ayrıca, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden ve yakın arkadaşlarından gelen özerklik desteğinin akademik motivasyonlarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendileri ile ilgili algıladıkları akademik yeterlilik öz belirlenmiş akademik motivasyonlarının güçlü bir şekilde doğrudan etkilemiş, ancak öğrencilerin kendileri ile ilgili algıladıkları akademik özerkliklerin öz belirlenmiş akademik motivasyona doğrudan zayıf etkisinin olduğu bulunmuştur. Son olarak, öz belirlenmiş akademik motivasyonun akademik başarıyı doğrudan etkilediği görülmüştür.

Uyulgan ve Akkuzu (2014), birtakım içsel ve dışsal değişkenlerin akademik içsel motivasyonla ilişkisini araştırmak amacıyla, öğretmen adaylarına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini farklı öğretmenlik bölümlerinde okuyan 780 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, sınıf düzeyi değişkeninin akademik içsel motivasyon üzerindeki etkisine bakıldığında, sınıf düzeyi arttıkça akademik içsel motivasyonun azaldığı görülmüştür. Akademik not ortalaması değişkenlerine bakıldığında, not ortalaması düşük olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonunun da düşük olduğu belirtilmiştir. Çalışma ortamı değişkeni incelendiğinde, çalışma ortamının ve fiziksel koşulların akademik içsel motivasyon üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğretmen olma isteği değişkeninin akademik içsel motivasyon üzerindeki etkisi incelendiğinde ise akademik içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yüksek bir ihtimalle bu mesleği icra edebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu

perspektiften bakıldığında, akademik içsel motivasyonunun Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mesleklerini icra etme açısından pozitif yönde bir etki gösterdiği tespit edilmiştir.

Alemdağ, vd., (2014), Beden Eğitimi öğretmen adaylarının birtakım değişkenlere göre akademik motivasyon ve akademik özerklik algılarını incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 75'i kadın, 127'si erkek olmak üzere toplam 202 Beden Eğitimi öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Akademik Güdülenme Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, çalışma grubuna dahil olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyi ve akademik özerklik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Akademik motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin lehine, sınıf değişkenine göre ise birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte, akademik özerklik algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülürken, sınıf düzeyi değişkenine göre, üçüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek akademik öz yeterlilik puan ortalamasına sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013), öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini toplam 806 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, Akademik Motivasyon Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir biçimde farklılık göstermiştir. Buna göre, erkek öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri, kadın öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkeni göz önünde bulundurulduğunda, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Bölüm değişkenine bakıldığında ise Resim-İş öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyleri, Matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının başarmaya yönelik içsel motivasyonları ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinin Okul Öncesi öğretmen adaylarıinkinden yüksek olduğu görülmüştür. En yüksek düzeyde belirlenmiş olan

dışsal motivasyon düzeyinin, Okul Öncesi ve Bilgisayar Öğretetim Teknolojileri bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarında bulunduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Altun (2013), üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile genel akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 214'ü kadın, 308'i erkek olmak üzere toplam 522 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Bilgi Toplama Formu ve Motivasyon Anketi geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenmeden zevk almak, konuların faydalı olduğuna inanmak, öğrenme merakı, bilgi sahibi olmak, öğrenme ihtiyacını karşılamak, öğrenmeye ilgi duymak gibi içsel motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre, içsel motivasyon kaynaklarının akademik performansı arttırdığı ifade edilmiştir. Dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Sınıfta içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının bir arada yer alabileceği, ancak bu araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin genel akademik başarıları üzerinde daha çok içsel kaynakların etkili olduğu görülmüştür.

2.8.3. Öğrenci Liderliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Annan, vd., (2023), tıbbi alanlarda öğrenim gören öğrencilerin liderlik deneyimlerinin niteliğini ortaya koymak için 2015-2019 yılları arasında öğrenim görmüş 12 öğrenci ile 2020 yılının sonu, 2021 yılının başında görüşmeler yapmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmış, veriler yansıtıcı tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların her biri Kanada'nın farklı Tıp okullarından mezun olmuşlardır. Tematik analizler sonucu temalar sürekli meşgul olma, fakültede mentörlük görevi, liderliğin gereklilikleri ile mücadele etme, öğrenci liderliğini genişletme, daha iyi bir doktor olma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, liderlik gösteren Tıp öğrencilerinin mesleki gelişimlerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, fakülte tarafından desteklenen tüm olumlu liderlik deneyimlerine karşı liderliğin zor yönleri ve olumlu yönleri olduğunu ifade eden katılımcılar, öğrenci liderliğinin mezun olduktan sonra doktorluk becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, fakültelerin Tıp alanındaki öğrenci liderleri desteklemeleri noktasında önemli rollere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büi (2023), doktora tez çalışmasında baskın olmayan kültürel öğeler aracılığıyla, uluslararası lisans öğrencilerinden liderlik rolü üstlenenlerin kültürlerarası gelişim sürecinde

yaşadıkları deneyimleri ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, 8 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve iki odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, uluslararası öğrenciler hakkında eksik incelemeler yapılmasının önündeki engeller belirlenmiştir. Katılımcıların uluslararası kültür hakkındaki algıları, bakış açıları, dönüşüm yolculuğu, anlam oluşturma süreçleri, katılımları ve kültürlerarası gelişiminin liderlikteki rolü ortaya çıkmıştır.

Tyurina, vd., (2022), proje metodunun öğrenci liderliği üzerindeki etkilerini inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 292 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, lisede proje yöntemi kullanımına ilişkin bilgiler ve öğrencinin yaşına göre liderlik gelişiminin detayları analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, $p=0.05$ düzeyinde anlamlı değişiklikler olduğu görülmüş ve daha fazla değişiklik yapılması gerektiği önerilmiştir. Araştırmada biçimlendirici deney, gözlem, test ve istatistiksel veri işleme yöntemleri kullanılmış ve teşhis araçları da seçilmiştir. Bu araçlar, liderlik becerilerinin teşhisi, iletişimsel ve organizasyonel becerileri değerlendirme, başarı motivasyonu inceleme yöntemleri, istemli öz kontrol anketi ve duygusal zeka testidir. Katılımcıların %88'inde incelenen özelliklerin benzer nitelikte olduğu ve kullanılan testlerin psikometrik gereklilikleri karşıladığı görülmüştür. Öğrencilerde liderlik becerilerinin geliştirilmesinin, proje yönteminin ilgili olduğu metodolojik araçların kullanımına bağlı olduğunu ortaya koyan araştırmalarda en az gelişmiş liderlik becerilerinin başarı ve istemli öz kontrol olduğu belirtilmiştir. Grup projeleri yöntemi, istemli öz denetim dışındaki tüm kriterlerde liderlik becerilerini geliştirilmesinde etkinlik göstermiştir. Bireysel proje tekniği ise sadece başarı motivasyonunun geliştirilmesinde etkili olmuştur. Proje uygulaması sırasında, liderlik becerilerinin gelişiminde kilit noktanın sosyal etkileşim yapısı olduğu görülmüştür.

Noori (2021), Malezya'da bir üniversitede verilen liderlik dersi aracılığıyla, Afgan lisansüstü öğrencilerin liderlik gelişimine ilişkin deneyimlerini keşfetmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nicel araştırma tekniği ile gerçekleştirilen araştırmada farklı alanlarda öğrenim gören 46 lisansüstü öğrencisine 19 maddelik online bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, katılımcılar liderlik dersinin liderlik becerilerini geliştirdiğini, davranışlarını değiştirdiğini, zor durumda başa çıkmalarına yardımcı olduğunu, yüksek eğitim hedefleri belirlediğini ve öğrencilerin becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Ghamrawi, Ghamrawi ve Shal (2018), öğrencilerin öğrenci liderliğine ilişkin algılarını araştırmak amacıyla Lübnan'ın başkenti Beyrut'ta 4 devlet okulunda 412

öğrencisinden veri toplamıştır. Veriler, Kouzes ve Posner tarafından geliştirilen Liderlik Uygulama Envanteri'nden uyarlanarak geliştirilen ve 20 maddeden oluşan bir anket ile toplanmıştır. Bununla birlikte ankete katılan her okuldan 2 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Toplanan nicel ve nitel veriler sonucunda, öğrencilerin öğrenci liderliğinin güçlü ve zayıf yönlerini fark ettikleri ve bu yönler iyi bir şekilde test edildiğinde okullarda öğrencilerin öğrenme eğilimlerinin artacağı görülmüştür.

Wagoner (2017), öğrenci organizasyonlarında yönetici liderlik rolü üstlenen kadın üniversite öğrencilerinin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Daha spesifik boyutta çalışma sosyal rol beklentilerinin, kadınların üniversitede lider olarak algı ve deneyimleriyle nasıl etkileşime girdiğini anlamaya çalışmaktadır. Veriler büyük bir kamu araştırma kurumundaki lisans öğrencisi kadın öğrencilerle bireysel görüşmeler ve grup görüşmeleri gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, kadın öğrenci katılımcıların lider rolünü üstlenmede kişisel güç gösterdikleri, üyelikleri ile beraber örgütsel değişim yaratma konusunda güçlü bir sorumluluk duygusu taşıdıkları ve cinsiyete dayalı beklenen sosyal davranışlarla uyumsuz hareket ettiklerinde çok sayıda zorluk yaşadıkları görülmüştür.

Baccei (2015), doktora tez çalışmasında kampüs temelli liderlik eğitimlerine katılan üniversite öğrencilerinin, liderlik gelişimi üzerindeki etkilerini ve potansiyel katkılarını incelemek amacıyla, cinsiyet ve ırk faktörünü göz önünde bulundurarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kampüs temelli eğitimler ve liderlik gelişimi arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için ABD'deki 21 eyalette 47 üniversiteden oluşan çok kurumlu boylamsal bir veri seti kullanılmıştır. Bu çalışma, kampüs temelli liderlik eğitimleri ile liderlik gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran ilk çok kurumlu boylamsal çalışmalardan birisi olmuştur. Çalışma sonucunda, üniversite öğrencisinin geçmişinin ve liderlik deneyiminin, müfredat başarısının, farklı akranlarla olan etkileşiminin, liderlik gelişim fırsatlarının bilinçli bir şekilde organize edilmesinin önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca, kampüs temelli liderlik deneyimlerinin öğrencilerin sosyal alanda sorumluluk sahibi liderler olarak gelişebilmelerine yardımcı olacak potansiyel bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Posner (2014), öğrenci liderliği üzerine yapmış olduğu araştırmada cinsiyet, etnik köken, okul ortamı ve deneyimin öğrenci liderliğini nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu çerçevede, 5 liderlik uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalar arasında model olma, ilham verme, meydan okuma, katkı sağlama ve cesaretlendirme bulunmaktadır. Öğrenci liderlerinin davranışlarında bu değişkenler çevresinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ancak

yapılan birtakım analizler sonucunda, bu farklılıklarını öğrenci liderliğini önemli ölçüde etkilemediği ortaya çıkmıştır. Yani, en etkili öğrenci liderleri cinsiyet, etnik köken veya okul ortamından bağımsız olarak 5 liderlik uygulamasına, etkisi az olan liderlere oranla daha fazla katılmışlardır.

Plummer (2014), bir okulun tarihinin, öğrenci yönetiminde liderlik pozisyonlarındaki cinsiyet temsili ile ilişkili olup olmadığını görmek için kabul politikasını kadınlardan karma eğitime geçen, erkeklerden karma eğitime geçen ya da kurulduğundan beri karma eğitim veren bir okuldan, sadece kadınların ya da erkeklerin eğitim aldığı bir okula dönüştüren okulların arşiv verilerini karşılaştırmıştır. Karma eğitime geçen okulların hepsi bu değişimi aynı anda yapmıştır. Çalışmada, tamamen kadınlardan karma eğitime geçen okullardan birindeki 235 öğrenciye ve tamamen erkeklerden karma eğitime geçen okuldaki 55 öğrenciye, son 40 yılda kaç öğrenci hükümeti başkanı ve başkan yardımcısının kadın olduğunu tahmin edecekleri anket uygulanmıştır. Katılımcılardan günümüz toplumunda cinsiyetçiliğin varlığına ilişkin görüşleri de alınmıştır. Anket, bir okulun tarihinin, mevcut öğrencilerin cinsiyetçilikle ilgili görüşleri ve ideal bir liderin sahip olması gerektiğini düşündükleri özelliklerle ilişkili olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak, okulun geçmişinin öğrencilerin, öğrenci hükümeti liderlik pozisyonlarında kadınların temsiline ilişkin tahminleriyle ilişkili olduğunu, ancak ideal bir lider veya cinsiyetçi inançlarıyla ilgili olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, sonuçlar cinsiyet faktörünün cinsiyetçi inançlarla ilişkili olduğunu göstermiştir.

McClellan (2013), akademik danışmanlığın sınıf içi ve ders dışı liderlik gelişim programları ile ortak rolünü incelemiştir. Bu amaçla, yükseköğretimde akademik danışmanların rollerini gözden geçirmiş ve bu rollerin liderlik eğitimcisi olarak danışman rolünü de içerecek şekilde genişletmenin uygulanabilirliğini tartışmıştır. Bunu yaparken, öğrenci liderliği gelişimi ile ilgili literatürün bir incelemesini sunmuş, danışmanlık çıktıları ile liderlik gelişimi çıktılarının benzerliğini vurgulamıştır. Yükseköğretimde akademik danışman rollerini liderlik gelişimi ile ilişkisinin yanı sıra danışmanların nasıl bilinçli bir liderlik eğitimcisi haline gelebilecekleri kuramsal olarak ortaya konulmuştur.

Anderson (2012), Katılım Teorisi ve Etkili Modeli temel alarak üniversite öğrencilerinin liderlik gelişimine yönelik bir model geliştirerek üniversite döneminde sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin liderlik gelişimi sürecini incelemiştir. Bununla birlikte, liderlik öz yeterlik (LSE) ve sosyal sorumlu liderlik (SRL) değerleri açısından farklı spor seviyelerine katılan öğrenciler arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. Araştırma sonucunda,

atletizme katılan üniversite öğrencilerinin üniversiteye başlamadan önceki değişkenleri, geçmişi ve üniversite sırasındaki katılımı kontrol edildikten sonra LSE’de diğer üniversite öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı ve liderlik açısından atletik katılım düzeyleri arasında farklılıklara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, çok seviyeli ve rekreasyonel spor katılımcıları pozisyonel liderlik, LSE ve SRL’de, sporcu olmayanlardan ve kulüp sporcularından daha yüksek puan almışlardır. Buna ek olarak, cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmuş, kadınlar erkeklerden daha yüksek puan almıştır. Elde edilen bir başka sonuç ise mentörlük, pozisyonel liderlik ve üniversite öncesi LSE’nin LSE gelişimi üzerinde doğrudan etkisi olmasıdır.

Wisner (2011), güçlü yönleri sahiplenme, psikolojik sermaye, umut, öz yeterlik, iyimserlik dayanıklılık, cinsiyet, üniversite sınıf düzeyi, liderlik deneyimi ve güç deneyimi gibi demografik özelliklerin Liderlik Mücadelesi Modelinde tanımlanan etkili liderlik uygulamalarını ne ölçüde yordadığını araştırmıştır. Katılımcılar üniversitede öğrenci gelişim programlarında, liderlik pozisyonlarında bulunan 153 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılara Öğrenci Liderlik Uygulamaları Envanteri (SLPI), Psikolojik Sermaye Anketi ve Güçlü Yönleri Sahiplenme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öz yeterlik ve iyimserlik puanlarının her birini SLPI üzerinde önemli yordayıcılar olduğu görülmüştür. Bu psikolojik sermaye nitelikleri, Liderlik Mücadelesi Modelindeki gibi hedefe yönelik düşünmeyi vurgulamaktadır. Ayrıca, çalışmanın sonuçları liderlik gelişim programlarıyla, üniversite öğrencilerinde umut ve hedefe yönelik düşünme gelişimini etkilemenin önemini ortaya koymuştur.

Dugan ve Komives (2010), Kolombiya bölgesini temsil eden 50 kurumdan 14.252 üniversite son sınıf öğrencisinin katıldığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, yükseköğretimin liderlik gelişiminin, Sosyal Gelişim Modeli kullanarak teorik olarak temellendirilen sekiz liderlik sonuç ölçütü üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu ölçütler arasında benlik bilinci, uyum, bağlılık, işbirliği, ortak amaç, nezaketle tartışma, vatandaşlık ve değişim yer almıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, akranlarla sosyokültürel sohbetler, fakülte mentörlüğü, toplum hizmetine katılım, liderlik yeterliği üzerinde kilit etkiler olarak tanımlanmış ve liderlik yeterliğinin önemi vurgulanmıştır.

2.8.4. Akademik Motivasyonla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Shofiah vd. (2023), akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerini belirlemeyi amaçlayan bir

çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemi 127 üniversite öğrencisi ve sağlık çalışanı oluşturmuştur. Akademik motivasyon profilini ölçmek için Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Akademik öz yeterlik ise Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmanın sonucunda, akademik öz yeterliğin deneysel olarak akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmede rol oynadığı görülmüştür.

Elbaly ve Elfeky (2023), çevrimiçi öğrenme ortamının yüksek lisans derecesi alan kız ve erkek öğrenci gruplarında akademik motivasyonu ne kadar desteklediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde, yarı deneysel desen kullanılarak iki deney grubu oluşturulmuştur. Katılımcılar, Eğitim Teknolojisi alanında profesyonel yüksek lisans derecesi alan akademik düzeyde öğrencilerdir. Yirmi dokuz kadın, yirmi dokuz erkek olmak üzere toplam 58 kişilik iki grup tarafından Etkileşim ve Multimedya dersi çalışılmıştır. Çalışmada, ölçme aracı olarak Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarının, akademik motivasyonun gelişimi üzerinde kullanımında kız ve erkek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Berestova vd. (2022), e-öğrenme bağlamında öğrenci motivasyonunun özünü incelemek ve akademik motivasyonu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya, yaşları 21-23 arasında değişen 123 Tıp Fakültesi 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, deney grubu (online eğitim) ve kontrol grubu (geleneksel eğitim) olarak iki gruba ayrılmışlardır. Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen spesifik faktörlerin belirlenmesi için özel olarak bir ölçek geliştirilmiştir. Motivasyon analizinde Rus öğrenciler için Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır ve geleneksel eğitim grubu katılımcıları arasında motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, iletişim eksikliği, zaman yönetimi, akademisyenlerin desteği, öğrenme ekipmanlarının ve teknolojik etkinliklerin öğrenme motivasyonunu da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Fuente vd. (2022), akademik motivasyon, akademik bağlamda sosyal problem çözme yeteneği ve psikolojik uyum (yaşam memnuniyeti ve depresif belirtiler) arasındaki ilişkileri, akademik motivasyonun her bir bileşeninin psikolojik uyumdaki yordayıcı rolünü ve sosyal problem çözme yeteneğinin psikolojik uyumu yordamadaki artan faydasını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini 197 kadın ve 56 erkek olmak üzere 253 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerden elde edilen yanıtlara dayanarak, sosyal problem çözme becerisinin öğrenci uyumunda önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

Ayrıca, analizler sonucunda olumsuz problem yönelimi depresif belirtilerin ve yaşam memnuniyetinin önemli bir yordayıcısıken; olumlu problem yönelimi yalnızca yaşam memnuniyetinin önemli bir yordayıcısı olarak görülmüştür. Bu çalışma, aynı zamanda motivasyonun değer, beklenti ve sevgi bileşenlerinin öğrenci uyumundaki rolünü de göstermiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel refahını iyileştirmek için problem çözme yönelimi ve motivasyon bileşenleri eğitiminin uygunluğunun vurgulandığı görülmüştür.

Trolan ve Jach (2020), üniversite eğitiminde uygulamalı öğrenme deneyimlerine katılım ile öğrencilerin dört yıldaki akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla boylamsal ve çok kurumlu bir sanat eğitimi çalışmasından elde edilen verilerin kullanıldığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenini 4. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonu, bağımsız değişkenini öğrencilerin üniversite süresince sıklıkla karşılaştıkları uygulamalı öğrenme deneyimleri oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, çeşitli uygulamalı öğrenme deneyimleri artan akademik motivasyonla ilişkilendirilmiştir. Bu uygulamalar arasında, kavramları sorunlara veya yeni durumlara uygulamak, bir sorunu ele almak için sınavlara veya ödevlere katılmak, bilgiyi eyleme dönüştürmeye yardımcı olan sınıf dışı deneyimler yer almıştır. Uygulamaların sonucunda, üniversite döneminde akademik motivasyon düşme eğiliminde olduğundan, uygulamalı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci motivasyonunu artırmaya yardımcı olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Wang, vd., (2020), yükseköğretimdeki sınıf ikliminin öğrenci akademik motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemiştir. Bu doğrultuda, Çin'de bir Tıp Fakültesinden 119 lisans öğrencisine anket uygulanmıştır. Anket verilerinin analizi sonucunda, sınıf ikliminin öğrencilerin akademik motivasyonunu önemli ölçüde ve pozitif yönde etkilediği, bu ilişkiye akademik öz yeterliğin önemli ölçüde aracılık ettiği görülmüştür. Ayrıca, bu çalışmada kurulan ilişki, planlı ve uyumlu bir sınıf ikliminin öğrencinin akademik motivasyonunu arttırabileceğine işaret etmiştir. Buna göre, planlı ve adil bir sınıf ikliminin öğrencilerin öğrenme öz yeterliklerini etkili bir şekilde geliştirmiştir. Ayrıca çalışmanın, olumlu sınıf ikliminin etkili öğrenme motivasyonunu arttırmada oynadığı önemli rolü vurguladığı görülmüştür.

Hidajet vd., (2020), sosyal bilişsel kuram çerçevesinde, öğrencilerin akademik motivasyon dinamiklerinin araştırmak üzere öğretmen yetiştirme ve eğitim programından 102 öğrencinin dahil olduğu odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Ayrıca, seçilmiş 4

katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin akademik motivasyonlarının dinamik olduğu, motivasyonsuzluk durumundan sosyal destek, hedef yönelimi, başarı kaygısı ve öz yeterlikten etkilenen içsel motivasyona doğru ilerlediği görülmüştür. Ayrıca, bu çalışma akademik motivasyonunun dinamik ve devam eden bir süreç olduğunu ve bu sürecin içsel ve dışsal faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Schiffrin ve Liss (2017), helikopter ebeveynliğin öğrenme motivasyonu, mükemmeliyetçilik ve yetki sahibi olmak gibi akademik başarı ve başarıyla ilgili yapılar üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nicel araştırma tekniği ile gerçekleştirilen çalışmada, 192 üniversite öğrencisi ve annelerine anket uygulanmıştır. Önceki araştırmalarda, çocukların annenin helikopter ebeveynliğine ilişkin raporları düşük akademik motivasyonla ilişkilendirilirken, öğrenmeye yönelik dışsal motivasyonun mükemmeliyetçi, tutarsız ve öğrenmeye yönelik kaçınma hedefleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, annenin helikopter ebeveynlik raporu çocukların hak sahibi olma duygusuyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada, helikopter ebeveynliğin motivasyon ve başarı üzerinde olumsuz etkilerinin, uyumsuz akademik motivasyonla ilişkili olduğu görülmüştür.

Li vd., (2016), üniversite öğrencilerinin İngilizce dersinde akademik motivasyonları ve bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İletişimsel Dil Öğretimi dersinde, öğrencilerin akademik motivasyonları ve bağlılıkları üzerine yapılan çalışmaya dayanarak, İngilizce dersinde öğrenci motivasyonu ve bağlılığının tahmin edilebileceği varsayılmıştır. Öğrencilerin derse yönelik algılarını araştırmak için bir Akademik Motivasyon Envanteri modeli kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacılar tarafından ankete bağlılık maddeleri eklenmiştir. Ankete toplam 101 üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmış ve elde edilen veriler dersin güçlendirme, başarı ve ilgi açısından temel sorunlarını ortaya koymuştur. Analizler sonucunda, kullanılan modeldeki güçlendirme ve başarı bileşenlerinin öğrenci bağlılığını yordadığı görülmüştür. Bulgular ise öğrencileri İngilizce dersine motive etmek ve katılmalarını sağlamak için, aynı zamanda öğretim sürecini yeniden tasarlamak için modeldeki teknikleri kullanmanın mümkün olduğunu ortaya koymuştur.

Rojas (2015), azmin, yaratıcılık ve akademik başarı arasında artan bir faktör olarak hizmet edip etmediğini akademik bir bağlamda ayırt etmeye çalışmıştır. Çalışmada, ikili lisans öğrencisi örnekleme (N=817, N=187), yaratıcılıklarını ve azimlerini ölçen bir ankete katılmıştır. Katılımcılara uygulanan ölçeklerin psikolojik özellikleri ile yaratıcılık, azim,

akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle, iki farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların sonucunda, yaratıcılığın notlarla ölçülen akademik başarıyla, dikey bir ilişkide olduğu görülmüştür.

Cerino (2014), akademik motivasyon ve öz yeterliğin birlikte, üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme davranışı ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, akademik motivasyon ve öz yeterlik ile akademik ortalama arasında negatif yönde güçlü bir ilişki olduğu varsayılmıştır. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenimi gören 64'ü kadın, 37'si erkek olmak üzere toplam 101 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, akademik erteleme ile 3 tür içsel, 1 tür dışsal motivasyon ve genel öz yeterlik arasında orta ile büyük etki büyüklüklerine sahip anlamlı, negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca, hiyerarşik regresyon modelinde, akademik motivasyon, akademik ertelemeyi yordamıştır. Ancak, öz yeterlik maddelere benzer bir katkı sağlamamıştır.

Akomolafe, vd., (2013), akademik özerklik, akademik motivasyon ve akademik benlik kavramının ortaokul öğrencilerinin akademik performansını etkilemedeki rolünü araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 398 öğrenci oluşturmuştur. Bağımlı ve bağımsız değişkenler için standartlaştırılmış ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, akademik öz yeterlik, akademik motivasyon ve akademik benlik kavramının öğrencilerin akademik performansını önemli ölçüde yordadığını göstermiştir. Katkının büyüklüğü açısından akademik öz yeterlik, akademik performansa en önemli katkıyı yapmış, bunu sırasıyla akademik benlik kavramı ve akademik motivasyon izlemiştir. Bulgulara dayanarak, akademik öz yeterlik, akademik motivasyon ve akademik benlik kavramının uygun stratejilerle geliştirilmesi önerilmiştir.

Öğrenci liderliği ve akademik motivasyona ilişkin yurt içi ve yurt dışındaki alan yazın incelendiğinde, bu iki kavramı ayrı ayrı ele alan birçok çalışma öne çıkmaktadır. Her iki kavramın da farklı kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Ancak, hem ulusal literatür hem de uluslararası literatürde öğrenci liderliği ve akademik motivasyon kavramlarını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmaya ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri toplama araçlarının uygulanışı, elde edilen verilerin kaydedilmesi ve çözümlenmesi alt başlıkları ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile, üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışma ilişkisel tarama modeline tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, eğitimde belirli bir konuya yönelik insanların algı tutum ve düşünceleri ile ilgili veri toplayarak bunları betimlemeyi ve bu verilerden yola çıkarak iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Lodico, vd., 2006). Araştırmada, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin liderlik özellikleri ile cinsiyet, yaş, bölüm ve başarı düzeyi değişkenleri temel alınarak akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleminde Bulunan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	Katılımcı Sayısı
İngilizce Öğretmenliği	120
Matematik Öğretmenliği	80
Okul Öncesi Öğretmenliği	44
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)	53
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	53
Türkçe Öğretmenliği	37
Sınıf Öğretmenliği	34
Toplam	421

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 2., 3. ve 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evren toplam 1603 kişidir. Katılımcılardan elde edilen bilgilere göre, öğrenim gördükleri bölümlerin İngilizce

Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği olduğu görülmüştür. Katılımcılara ait kişisel bilgilere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, başarı düzeyi) basılı halde dağıtılan ölçekler aracılığıyla erişilmiştir. Tablo 1, araştırmanın örnekleminin bölümlere göre dağılımını göstermektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini 120'si İngilizce Öğretmenliği, 80'i Matematik öğretmenliği, 44'ü Okul Öncesi Öğretmenliği, 53'ü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR), 53'ü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 37'si Türkçe Öğretmenliği ve 34'ü Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 421 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemi belirlerken birinci sınıf öğrencilerinin not ortalaması belli olmadığı ve başarı düzeyleri hakkında yorum yapılamayacağı için örnekleme dahil edilmemişlerdir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme tekniğiyle oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, özellikleri önceden belirlenmiş bir örnekleme uygun olan katılımcılara ulaşmayı gerektiren örnekleme tekniğidir (Christensen, vd., 2014).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri katılımcılara basılı olarak verilen ölçek uygulaması aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler, araştırmanın amacına uygun olarak daha önceki çalışmaların da incelenmesi ile belirlenmiştir. Ölçme aracının ilk bölümünde, katılımcılara ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümünde, Liderlik Özellikleri Ölçeği (LÖ), üçüncü bölümde ise Akademik Motivasyon Ölçeği (AÖ) yer almaktadır. Araştırmanın bu alt bölümünde sırasıyla Kişisel Bilgiler bölümü, Liderlik Özellikleri Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği bölümlerine yer verilmiştir.

Kişisel Bilgiler Bölümü: Bu bölüm öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, not ortalamaları ve öğrenim gördükleri bölüm bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanan 5 maddeden oluşmaktadır.

Liderlik Özellikleri Ölçeği (LÖ): Araştırmada, üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Liderlik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. LÖ, Cansoy, vd., (2015) tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek, *özgüven* (8 madde), *grupla çalışabilme* (7 madde), *güvenilir olma* (5 madde), *ikna yeteneği* (3 madde), *problem çözebilme* (3 madde) ve *sorumluluk alma* (2 madde) olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelere ilişkin örneklerle bakılacak olursa, özgüven boyutunda “*Kendime güvendiğimi bilirler.*”, “*Yapılan*

çalışmalarda öne çıktığımı görürler.”, grupla çalışabilme boyutunda *“Benimle dostluklarının bozulmasını istemezler.”*, *“İhtiyaçlarını rahatlıkla bana söylerler.”*, güvenilir olma boyutunda *“Çevremdekilere adaletli davrandığımı düşünürler.”*, *“Kararlarımı çabuk vermediğimi ve kararsız olmadığımı bilirler.”*, ikna yeteneği boyutunda *“Başkalarının fikirlerini değiştirmeye çalıştığımı düşünürler.”*, *“Başkalarına yol gösterdiğimi bilirler.”*, problem çözebilme alt boyutunda *“Değişik sorunlara farklı çözüm yolları ürettiğimi görürler.”*, *“Yeteneklerime göre bana farklı görevler verirler.”*, sorumluluk alma boyutunda *“Planlı olduğumu bilirler.”*, *“Sabırlı davrandığım için değişik sorumlulukları bana verirler.”* gibi maddeler yer almaktadır. Ölçekte 5’li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler öğrencilerin sınıf arkadaşlarının liderlik özellikleri açısından, onları nasıl algıladıklarını ortaya koyacak şekilde hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin derecelendirilmesi Daima (5), Sıklıkla (4), Ara sıra (3), Çok ender (2), Asla (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Cansoy, vd., (2015), ölçeğin Cronbach Alfa değerini .92 olarak belirtmişlerdir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise özgüven alt boyutunun .83, grupla çalışabilme alt boyutunun .86, güvenilir olma alt boyutunun .85, ikna yeteneği alt boyutunun .59, problem çözebilme alt boyutunun .66 ve sorumluluk alma alt boyutunun .71 olarak hesaplandığı görülmüştür.

Akademik Motivasyon Ölçeği (AÖ). Akademik Motivasyon Ölçeği, 1992 yılında Vallerand vd., (1984) tarafından geliştirilen, 2012 yılında Ünal Karagüven tarafından Türkçeye uyarlanan ve 28 maddeden oluşan bir ölçektir. Likert tipi oluşturulan ölçekte, Hiç uyuşmuyor, Biraz uyuşuyor, Orta derecede uyuşuyor, Oldukça uyuşuyor ve Tam uyuşuyor ifadeleri derecelendirme olarak kullanılmıştır. Ölçek, üniversite düzeyindeki öğrencilerin akademik motivasyonlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir, ancak aynı form, bazı maddelerindeki ifadeler değiştirilerek lise düzeyindeki öğrenciler için de uygulanabilir hale getirilmiştir. Ölçeği uyarlama esnasında araştırmacı, alan uzmanları ve ana dili İngilizce olan dil uzmanlarından görüş almış ve ölçeği uygulamaya hazır hale getirmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakılacak olursa, *içsel motivasyon bilme (İMBİ)*, *içsel motivasyon başarma (İMBA)*, *içsel motivasyon hareket (İMH)*, *dışsal motivasyon tanıma (DMT)*, *dışsal motivasyon kendini ispatlama (DMKİ)*, *dışsal motivasyon düzenleme (DMD)* ve *motivasyonsuzluk (MS)* alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Her bir alt boyuta ilişkin 4 madde vardır. Ölçek maddelerinin başlangıcında “Neden okula gidiyorsunuz?” sorusu ve devamında Çünkü... bağlacı yer almakta, sonrasında ise maddeler sunulmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, 1 Hiç uyuşmuyor ve 7 Tam uyuşuyor ifadeler arasında derecelendirilmiştir ve

katılımcılardan 1 ve 7 arasında işaretleme yapmaları beklenmektedir. Ölçekte yer alan maddelere içsel motivasyon bilme alt boyutundan “Yeni bir şeyler öğrenmekten zevk alıyorum.”, içsel motivasyon başarıma alt boyutunda “Derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.”, içsel motivasyon hareket alt boyutunda “İlginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.”, içsel motivasyon tanıma alt boyutunda “Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.”, dışsal motivasyon kendini ispatlama alt boyutunda “Kendi kendime derslerde başarılı olabileceğini göstermek istiyorum.”, dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunda “İleride daha iyi bir ücret alabilmek için.”, ve motivasyonsuzluk alt boyutunda “Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.” ifadeleri örnek olarak verilebilir. Karagüven (2012) yapmış olduğu analizlerde ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa değerini .87 olarak belirlemiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa değerleri ise içsel motivasyon bilme .79, içsel motivasyon başarıma .74, içsel motivasyon hareket .67, dışsal motivasyon tanıma .79, dışsal motivasyon kendini ispatlama .75, dışsal motivasyon düzenleme .73 ve motivasyonsuzluk .83 şeklindedir.

3.4. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları

Araştırmanın Güvenirlik Çalışmaları: Araştırma doğrultusunda kullanılan Liderlik Özellikleri Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği’nin güvenilirliğine yönelik analizler sonucunda ulaşılan Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyutlar	Ölçek	Cronbach Alfa Değerleri
Liderlik Özellikleri Ölçeği		.83
Özgüven		.86
Grupla Çalışma		.86
Güvenilir Olma		.87
İkna Yeteneği		.88
Problem Çözebilme		.86
Sorumluluk Alma		.88
Akademik Motivasyon Ölçeği		.68
İçsel Motivasyon Bilme		.68
İçsel Motivasyon Başarıma		.68
İçsel Motivasyon Hareket		.69
Dışsal Motivasyon Tanıma		.72
Dışsal Motivasyon Kendini İspatlama		.76
Dışsal Motivasyon Düzenleme		.74
Motivasyonsuzluk		.88

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya yönelik yapılan analizler sonucunda liderlik özellikleri ölçeğinin Cronbach Alfa değeri .83 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Cronbach Alfa katsayısına göre yüksek düzeyde güvenilir kabul edilir (Karagöz, 2017, s.445). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise Cronbach Alfa değerlerinin *özgüven* boyutunda .86, *grupla çalışma* boyutunda .86, *güvenilir olma* boyutunda .87, *ikna yeteneği* boyutunda .88, *problem çözme* boyutunda .86 ve *sorumluluk alma* boyutunda .88 olduğu görülmüştür. Araştırma doğrultusunda kullanılan ikinci ölçme aracı Akademik Motivasyon Ölçeği’nin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değeri .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değeri ise *içsel motivasyon bilme* boyutunda .68, *içsel motivasyon başarma* boyutunda .68, *içsel motivasyon hareket* boyutunda .69, *dışsal motivasyon tanıma* boyutunda .72, *dışsal motivasyon kendini ispatlama* boyutunda .76, *dışsal motivasyon düzenleme* boyutunda .74 ve *motivasyonsuzluk* boyutunda .88 olarak bulunmuştur. Karagöz (2017, s.445) Cronbach Alfa değerini .00-0.40 arası güvenilir değil, .40-.60 arası düşük düzeyde güvenilir, .60-.80 arası oldukça güvenilir ve .80-1.00 arası yüksek düzeyde güvenilir olarak ifade etmiştir. Bu doğrultuda ilerleyen güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen değerler iki ölçeğin de kabul görebilir nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Veri toplama aracı olarak belirlenen LÖ ve AÖ’ nün bu çalışmada kullanılabilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren bilim insanlarından gerekli izinler alınmıştır (Ek 5). AÖ’yü Türkçe’ye uyarlayan bilim insanı, ölçek için izin almaya gerek olmadığını, sadece atıf yapılmasının yeterli olacağını belirttiği için kendisinden ayrıca izin alınmamış, yalnızca orijinal ölçek yazarlarından izin alınmıştır. Verilerin toplanması aşamasında önce gerekli olan “Etik Komisyon Onay Bildirim Belgesi” (Ek 1) Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 17.07.2023 tarihli toplantısında, 1040254 sayılı yazısı ile alınmıştır. Ölçek formunun, örneklem olarak belirlenen Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmasına dair araştırma izin talebi Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 30.10.2023 tarih ve 158301 sayılı yazısı (Ek 4) ile uygun görülmüştür. Veriler 1 Kasım 2023-26 Ocak 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmada öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan 2 veri toplama aracının tek yüz ve tek baskı halinde 500'er tane çıktısı alınmış ve iki ölçme aracı zımbalanarak öğrencilere iki yaprak şeklinde dağıtılmıştır. Araştırmacı, ölçekleri uygulamadan önce ilgili sınıflarda uygun olan ders saatlerine bakarak eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde dersin öğretim üyesinden izin almış ve ölçekleri

sınıflara girerek bizzat uygulamıştır. Uygulamadan önce katılımcılara gönüllü katılım formu sunulmuş ve gönüllü katılım sağlanmıştır. Öğrencilerin ölçeklerle ilgili soruları araştırmacı tarafından anlık olarak cevaplanmış ve daha güvenilir sonuçların elde edilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı, katılımcılar tarafından doldurulan formları her bir bölümü ve sınıf düzeyini ayırt etmek için ayrı ayrı dosyalamıştır. Böylece, ölçme araçları çalışmanın amacı doğrultusunda uygulanmış ve veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Veri toplama sürecinde öğrenciler tarafından doldurulan formlar araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, 435 form arasından 14 tanesi uygun biçimde doldurulmadığı için analizin dışında tutulmuştur. Uygun şekilde doldurulan ölçekler ise bilgisayara kaydedilmiştir. Bilgisayara kaydedilen veriler kontrol edilerek, olası hatalar engellenmeye çalışılmıştır. Bilgisayara geçirilen ve kontrolleri sağlanan veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda SPSS 25.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analiz edilme sürecinde birtakım analizlerin gerçekleştirilmesi için uzman yardımına başvurulmuştur. Düzenlenen veriler analiz edilmeden önce, araştırmacının hatalı veri girişi yapmasından kaynaklanan uç değerler kontrol edilmiş ve yanlış girildiği tespit edilen araçlar kontrol edilerek düzeltilmiştir. %5'in altında olduğu tespit edilen kayıp veriler yerine *ortalamalar tekniği* ile veri ataması yapılmıştır. Bahsedilen düzeltmelerin sonunda, 421 ölçme aracının araştırma doğrultusunda analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Veriler düzenlendikten sonra öğrencilere ilişkin demografik bilgiler, frekans dağılımı ve yüzde şeklinde analiz edilmiştir. Tablo 3, araştırmaya katılan öğrencilere yönelik demografik bilgileri göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgiler		Frekans	%
1. Cinsiyet	Kadın	298	70.8
	Erkek	123	29.2
2. Yaş	17-20	93	22.1
	21-24	323	76.7
	25 ve üzeri	5	1.2
	2. sınıf	68	16.2
3. Sınıf	3. sınıf	273	64.8
	4. sınıf	80	19.0

Tablo 3'ün devamı

Kişisel Bilgiler		Frekans	%
4. Başarı	0-25	2	0.5
	26-50	2	0.5
	51-75	157	37.3
	76-100	260	61.8
	İngilizce Öğretmenliği	120	28.5
5. Bölüm	Matematik Öğretmenliği	80	19.0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	44	10.5
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	53	12.6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	53	12.6
	Türkçe Öğretmenliği	37	8.8
	Sınıf Öğretmenliği	34	8.1

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %70.8'i kadın, %29.2'si erkektir. Öğrencilerin yaş dağılımına bakıldığında, 21-24 yaş aralığındaki öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir (%76.7) Öğrencilerin %22.1'ini 17-20 yaş aralığı, %1.2'sini 25 yaşından büyük olanlar oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi ele alındığında çoğunluğu 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (%64.8). Üçüncü sınıf öğrencilerini %19.0 ile 4. sınıf öğrencileri takip etmektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin katılım oranı ise %16.2'dir. Başarı düzeyine bakıldığında, 0-25 ve 26-50 arasında not ortalamalarına sahip öğrencilerin %0.5 oranında olduğu görülmektedir. 51-75 arası not ortalamasına sahip öğrenciler %37,3, 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencileri ise %61.8 oranındadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ele alındığında en fazla İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin araştırmaya katıldığı bilinmektedir (%28.5). Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin %19, PDR ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin %12.6, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin %10.5, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin %8.8 ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin %8.1 oranına sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin analizinden önce çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada bulunan değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek belirlenmiştir. Araştırmada bulunan değişkenlere yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo3'de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere ve Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Çarpıklık Değerleri	Basıklık Değerleri
LÖ	-.720	.862
Özgüven	-.266	-.100
Grupla Çalışma	-.680	.309
Güvenilir Olma	-.846	.906
İkna Yeteneği	.299	-.040
Problem Çözebilme	-.447	.092
Sorumluluk Alma	-.304	-.158
AÖ	-.563	.303
İçsel Motivasyon Bilme	-.922	.484
İçsel Motivasyon Başarma	-.130	-.467
İçsel Motivasyon Hareket	-.354	-.471
Dışsal Motivasyon Tanıma	-1.275	1.710
Dışsal Motivasyon Kendini İspatlama	-.307	.013
Dışsal Motivasyon Düzenleme	-.849	.313
Motivasyonsuzluk	.899	.020

Tablo 4'e göre araştırma için kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin artı 1 ile -1 aralığında olduğu görülmektedir. Sadece akademik motivasyon ölçeğinin *dışsal motivasyon tanıma alt boyutunda* -2 ile +2 arasında değer aldığı görülmüştür. Leech ve diğerleri (2005), normal dağılımlarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması gerektiğini ve yine normal dağılım durumunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 ile -2 arasında değer alabileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olduğunu söylemek mümkündür.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde sırasıyla alt problemlere ilişkin bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

4.1. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerini Sergileme Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi iki aşamada çözümlenmiştir. İlk aşama, öğrencilerin liderlik özellikleri sergileme düzeyine ilişkin algılarını betimlemektedir. İkinci aşamada ise bu algılar cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm ve başarı değişkenlerine göre ele alınmıştır. Bu doğrultuda, ilk olarak öğrencilerin LÖ'den aldıkları puanların betimlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Araştırmada, aritmetik ortalamaların yorumlanmasında LÖ için ($5-1=4$, $4/5=0.80$) kat sayısı temel alınmıştır. Bu doğrultuda, LÖ için aritmetik ortalama değerlendirme aralığı, 1-1.80 arası “asla”, 1.81-2.60 arası “çok ender”, 2.61-3.40 arası “ara sıra”, 3.41-4.20 arası “sıklıkla”, 4.21-5.00 arası “daima” şeklinde yorumlanmıştır. Daha sonra puanların değişkenlere göre farklılaşma durumunun belirlenmesinde iki gruptan oluşan değişkenler için t-testi, ikiden fazla grup barındıran değişkenler için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arası farklılık oluşması halinde, farklılığın kaynağını belirlemeye yönelik ikili karşılaştırmalarda Scheffe Testi'nden yararlanılmıştır.

Bu çerçevede, öğrencilerin liderlik özellikleri sergileme düzeylerine ilişkin algılarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerini Sergileme Düzeylerin İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=421)

Değişkenler	En Az	En Fazla	$\bar{X}$	S	Katılım Düzeyi
Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri	1	5	3.34	.63	Ara sıra
1. Öz güven	1	5	3.12	.78	Ara Sıra
2. Güvenilir Olma	1	5	3.88	.77	Sıklıkla
3. Problem Çözebilme	1	5	3.28	.90	Ara Sıra
4. Sorumluluk Alma	1	5	3.36	1.09	Ara Sıra
5. Grupla Çalışma	1	5	3.57	.78	Sıklıkla
6. İkna Yeteneği	1	5	2.58	.83	Çok ender

Tablo 5'e göre, üniversite öğrencilerine LÖ'den aldıkları puan ortalamasının 3.34 (S=.63) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ara sıra liderlik özellikleri algısına sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamanın *güvenilir olma* boyutuna ($\bar{X}$ =3.88, S=.77), en düşük ortalamanın ise *ikna yeteneği* boyutunda ($\bar{X}$ =2.58, S.83) olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin algılarına göre yüksek düzeyde güvenilir olduklarını ve düşük düzeyde ikna yeteneğine sahip olduklarını göstermektedir. Diğer yandan, öğrencilerin ara sıra özgüvenli olarak algılanmaları ($\bar{X}$ =3.12, S=.78), her zaman kendine güvenen davranışlar sergileyemediklerinin göstergesi olabilir. Bununla birlikte, ara sıra problem çözebilme becerilerine sahip oldukları algısı ($\bar{X}$ =.28, S =.90), her koşulda sorun çözme kabiliyetlerinin olmadığını gösteriyor olabilir. Benzer şekilde, öğrencilerin ara sıra sorumluluk alma algısına sahip olmaları ($\bar{X}$ =3.36, S=1.09), her zaman sorumluluk bilincine sahip olmadıklarının, belli koşullarda sorumluluk aldıklarının göstergesi olabilir. Ayrıca, öğrencilerin grupta çalışma algılarının yüksek olması ($\bar{X}$ =3.57, S=.78), grup çalışmalarından keyif aldıklarının ve grup içinde aktif rol aldıklarının göstergesi olabilir.

4.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyete göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri	Kız	298	3.32	.61	-1.172	.207
	Erkek	123	3.40	.70		
1. Özgüven	Kız	298	3.05	.75	-3.029	.353
	Erkek	123	3.30	.82		
2. Güvenilir Olma	Kız	293	3.92	.73	1.590	.065
	Erkek	123	3.78	.87		
3. Problem Çözebilme	Kız	298	3.24	.87	-1.727	.083
	Erkek	123	3.40	.96		
4. Sorumluluk Alma	Kız	298	3.37	1.05	.510*	.031
	Erkek	123	3.31	1.20		
5. Grupta Çalışma	Kız	298	3.58	.75	.597	.122
	Erkek	123	3.53	.86		
6. İkna Yeteneği	Kız	298	2.48	.81	-3.621	.807
	Erkek	123	2.81	.85		

* $p < .05$

Tablo 6'ya göre üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinde yalnızca *sorumluluk alma* alt boyutu açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır $t_{(421)}=.510, p<.05$. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin *sorumluluk alma* özelliği ($\bar{X}=37, S=1.05$) erkek öğrencilerin *sorumluluk alma* özelliğine göre ($\bar{X}= 3.31, S=1.20$) daha yüksek bulunmuştur. *Liderlik özellikleri* boyutu ile *özgüven, güvenilir olma, problem çözebilme, grupla çalışma* ve *ikna yeteneği* alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sorumluluk alma alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunduğu ve kız öğrencilerin sorumluluk alma özelliğinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi yapılmıştır. Hangi yaş aralıkları arasında fark olduğunu belirlemek için ise post hoc testlerinden Scheffe dikkate alınmıştır.

Tablo 7, üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin yaş değişkenine göre farklılığını belirten ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri	A. 17-20	93	3.22	.68	2.313	.100	-
	B. 21-24	323	3.38	.62			
	C. 25 ve üzeri	5	3.42	.51			
	Toplam	421	3.34	.63			
1. Özgüven	A.17-20	93	2.95	.81	2.736	.066	-
	B. 21-24	323	3.17	.77			
	C. 25 ve üzeri	5	3.27	.47			
	Toplam	421	3.12	.78			
2. Güvenilir Olma	A. 17-20	93	3.77	.85	1.431	.240	-
	B. 21-24	323	3.91	.75			
	C. 25 ve üzeri	5	4.20	.59			
	Toplam	421	3.88	.77			

Tablo 7'nin devamı

Değişkenler	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
3. Problem Çözebilme	A. 17-20	93	3.19	.96	.751	.472	-
	B. 21-24	323	3.31	.88			
	C. 25 ve üzeri	5	3.40	.82			
	Toplam	421	3.28	.90			
4. Sorumluluk Alma	A. 17-20	93	3.21	1.16	1.076	.342	-
	B. 21-24	323	3.40	1.08			
	C. 25 ve üzeri	5	3.30	1.03			
	Toplam	421	3.36	1.09			
5. Grupla Çalışma	A. 17-20	93	3.51	.85	.541	.583	-
	B. 21-24	323	3.58	.77			
	C. 25 ve üzeri	5	3.80	.59			
	Toplam	421	3.57	.78			
6. İkna Yeteneği	A. 17-20	93	2.40	.77	5.354*	.005	A-B
	B. 21-24	323	2.64	.84			
	C. 25 ve üzeri	5	1.80	.44			
	Toplam	421	2.58	.83			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 7, üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin yaş değişkenine göre *ikna yeteneği* alt boyutunda anlamlı farka sahip olduğunu göstermektedir ($F_{(3, 417)} = 5.354$, $p < .05$). İkna yeteneği alt boyutu incelendiğinde 21-24 yaş arasındaki öğrencilerin ($\bar{X} = 2.64$, $S = .84$), 17-20 yaş aralığındaki öğrencilere göre ($\bar{X} = 2.40$, $S = .77$) daha yüksek ikna yeteneği algısına sahip olduğu görülmüştür.

Elde edilen analiz sonuçları, 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin, 21-24 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha düşük *ikna yeteneği* algısına sahip olduklarını göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin liderlik özellikleri boyutunda ve *özgüven*, *güvenilir olma*, *problem çözebilme*, *sorumluluk alma*, *grupla çalışma* alt boyutlarında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Sınıf Değişkenine göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ANOVA testi yapılmış ve hangi sınıf düzeyleri arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Scheffe'ye bakılmıştır.

Tablo 8, üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri	A. 2. sınıf	68	3.09	.70	7.665*	.001	A-B A-C
	B. 3. sınıf	273	3.36	.65			
	C. 4. sınıf	80	3.49	.45			
	Toplam	421	3.34	.63			
1. Özgüven	A. 2. sınıf	68	2.79	.79	8.938**	.000	A-B A-C
	B. 3.sınıf	273	3.15	.81			
	C. 4. sınıf	80	3.31	.58			
	Toplam	421	3.12	.78			
2. Güvenilir Olma	A. 2. sınıf	68	3.68	.88	2.755	.065	-
	B. 3. sınıf	273	3.91	.79			
	C. 4. sınıf	80	3.96	.57			
	Toplam	421	3.88	.77			
3. Problem Çözebilme	A. 2. sınıf	68	3.05	1.10	5.721*	.004	A-C
	B. 3. sınıf	273	3.27	.87			
	C. 4. sınıf	80	3.54	.72			
	Toplam	421	3.28	.90			
4. Sorumluluk Alma	A. 2. sınıf	68	3.12	1.25	2.312	.100	-
	B. 3. sınıf	273	3.37	1.09			
	C. 4. sınıf	80	3.50	.96			
	Toplam	421	3.36	1.09			
5. Grupla Çalışma	A. 2. sınıf	68	3.38	.89	3.0.19	.050	-
	B. 3. sınıf	273	3.58	.79			
	C. 4. sınıf	80	3.69	.65			
	Toplam	421	3.57	.78			
6. İkna Yeteneği	A. 2. sınıf	68	2.40	.83	1.884	.153	-
	B. 3. sınıf	273	2.61	.85			
	C. 4. sınıf	80	2.63	.76			
	Toplam	421	2.58	.83			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 8'e bakıldığında, üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(2, 418)} = 7.665$, $p < .05$). İkinci

sınıf öğrencilerinin liderlik algılarının ($\bar{X}=3.09$, $S=.70$), üçüncü sınıf ($\bar{X}=3.36$, $S=.65$) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3.49$, $S=.45$) liderlik algılarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağına bakıldığında ise ikinci sınıf öğrencilerinin liderlik algılarının, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin liderlik algılarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Özgüven alt boyutu incelendiğinde ($F_{(2, 418)}= 8.938$, $p<.01$) üniversite öğrencilerinin özgüven algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin özgüven ortalamalarının ($\bar{X}=2.79$, $S=.79$), üçüncü sınıf ($\bar{X}=3.15$, $S=.81$) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3.31$, $S=.58$) özgüven ortalamalarıyla karşılaştırıldığında daha düşük ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur.

Problem çözebilme alt boyutunda ($F_{(2, 418)}=5.721$, $p<.05$) benzer şekilde üniversite öğrencilerinin problem çözebilme algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözebilme özelliği ($\bar{X}=3.54$, $S=.72$), ikinci sınıf ($\bar{X}=3.05$, $S=1.10$) öğrencilerinin problem çözebilme özelliği ile karşılaştırıldığında, dördüncü sınıfların daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur.

Elde edilen analiz sonuçlarına bakıldığında, dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre liderlik özellikleri ile *özgüven* ve *problem çözebilme* alt boyutlarıyla ilgili daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, *güvenilir olma*, *sorumluluk alma*, *grupla çalışma* ve *ikna yeteneği* alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Bölüm Değişkenine göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Hangi bölümler arasında fark olduğunu belirlemek için post hoc testlerinden Scheffe ve LSD dikkate alınmıştır.

Tablo 9’da, üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin bölüm değişkenine göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları ortaya konmuştur.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Bölüm Değişkenine göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri	A. 1-İngilizce	120	3.22	.71	3.410*	.003	A-B A-C A-E B-D C-D D-E
	B. 2-Matematik	80	3.44	.46			
	C. 3-Okul Öncesi	44	3.50	.52			
	D. 4-PDR	53	3.13	.75			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	3.54	.61			
	F. 6-Türkçe	37	3.35	.52			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	3.34	.63			
	Toplam	421	3.34	.63			
	A. 1-İngilizce	120	3.00	.81			
	B. 2-Matematik	80	3.18	.65			
1. Özgüven	C. 3-Okul Öncesi	44	3.29	.75	2.283*	.035	A-C A-E B-D C-D D-E D-G
	D. 4-PDR	53	2.88	.91			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	3.25	.78			
	F. 6-Türkçe	37	3.20	.63			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	3.27	.83			
	Toplam	421	3.12	.78			
	A. 1-İngilizce	120	3.75	.79			
	B. 2-Matematik	80	3.97	.68			
	C. 3-Okul Öncesi	44	4.01	.62			
	D. 4-PDR	53	3.65	.97			
2. Güvenilir Olma	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	4.16	.73	3.096*	.006	A-E B-D C-D D-E D-F E-G
	F. 6-Türkçe	37	3.98	.75			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	3.77	.73			
	Toplam	421	3.88	.77			
	A. 1-İngilizce	120	3.21	1.05			
	B. 2-Matematik	80	3.39	.74			
	C. 3-Okul Öncesi	44	3.52	.59			
	D. 4-PDR	53	3.01	.91			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	3.39	.98			
	F. 6-Türkçe	37	3.30	.81			
3. Problem Çözebilme	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	3.25	.84	1.804	.097	-
	Toplam	421	3.28	.90			

Tablo 9'un devamı

Değişkenler	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
4. Sorumluluk Alma	A. 1-İngilizce	120	3.21	1.15			
	B. 2-Matematik	80	3.44	1.11			
	C. 3-Okul Öncesi	44	3.55	.94			
	D. 4-PDR	53	3.23	1.19			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	3.59	1.03	1.249	.280	-
	F. 6-Türkçe	37	3.25	1.01			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	3.38	1.05			
	Toplam	421	3.36	1.09			
	A. 1-İngilizce	120	3.46	.87			
5. Grupla Çalışma	B. 2-Matematik	80	3.70	.63			A-B
	C. 3-Okul Öncesi	44	3.72	.77			A-E
	D. 4-PDR	53	3.39	.79			B-D
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	3.84	.71	2.819*	.011	C-D
	F. 6-Türkçe	37	3.45	.83			D-E
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	3.47	.72			E-F
	Toplam	421	3.57	.78			E-G
	A. 1-İngilizce	120	2.46	.91			
	B. 2-Matematik	80	2.70	.74			
6. İkna Yeteneği	C. 3-Okul Öncesi	44	2.72	.84			
	D. 4-PDR	53	2.40	.82			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	2.69	.89	1.444	.196	-
	F. 6-Türkçe	37	2.58	.73			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	2.60	.75			
	Toplam	421	2.58	.83			

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin *liderlik özelliklerinin* bölüm değişkenine göre anlamlı bir farka sahip olduğu görülmektedir ($F_{(6, 414)} = 3.410, p < .05$). Buna göre, İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin liderlik özelliklerinin ($\bar{X}=3.22, S=.71$), Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3.44, S=.46$) Okul Öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=3.50, S=.52$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3.54, S=.61$) bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük liderlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin liderlik özelliklerinin ($\bar{X}=3.13, S=.75$), Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3.44, S=.46$), Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X}=3.50, S=.52$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3.54, S=.61$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılığın kaynağına bakıldığında ise PDR bölümü öğrencilerinin daha düşük liderlik algısına sahip olduğu görülmüştür.

Özgüven alt boyutuna bakıldığında öğrencilerin bölüm değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F_{(6, 414)} = 2.283, p < .05$). Buna göre, İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=3.00, S=.81$), Okul Öncesi Öğretmenliği, ($\bar{X}=3.29, S=.75$), ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3.25, S=.78$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük özgüven algısına sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=2.88, S=.91$) özgüven algılarının, Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3.18, S=.65$), Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X}=3.29, S=.75$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3.25, S=.78$) ve Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X}=3.27, S=.83$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre farklılaştığı görülmüştür. Farklılığın kaynağı ise PDR öğrencilerinin daha düşük özgüven algısına sahip olmasıdır.

Güvenilir olma alt boyutunda ise ($F_{(6, 414)} = 3.096, p < .05$) benzer şekilde, öğrencilerin bölüm değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, İngilizce Öğretmenliği ($\bar{X}=3.75, S=.79$) ve Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X}=3.77, S=.73$) bölümünde öğrenim gören öğrencilerin güvenilir olma algıları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{X}=4.16, S=.73$) daha düşüktür. PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin güvenilir olma algıları ise ($\bar{X}=3.65, S=.97$), Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3.97, S=.68$), Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X}=4.01, S=.62$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=4.16, S=.73$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X}=3.98, S=.75$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşüktür.

Grupla çalışma alt boyutuna bakıldığında ise ($F_{(6, 414)} = 2.819, p < .05$) İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin grupla çalışma algılarının ($\bar{X}=3.46, S=.87$), Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3.70, S=.63$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3.84, S=.71$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin grupla çalışma algıları ise ($\bar{X}=3.39, S=.79$), Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3.70, S=.63$), Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X}=3.72, S=.77$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3.84, S=.71$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Bununla birlikte, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin grupla çalışma algılarının ($\bar{X}=3.84, S=.71$), Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X}=3.45, S=.83$) ve Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X}=3.47, S=.72$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek grupla çalışma algısına sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin *liderlik özellikleri* boyutu ile *özgüven* ve *grupla çalışma* alt boyutlarında, İngilizce Öğretmenliği ve PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. *Güvenilir olma* alt boyutunda, İngilizce ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle birlikte, PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin de daha düşük *güvenilir olma* algısına sahip oldukları görülmüştür. *Problem çözebilme*, *sorumluluk alma* ve *ikna yeteneği* alt boyutlarında ise bölüm değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.1.5. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Başarı Değişkenine göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ANOVA testi yapılmıştır. Başarı düzeyleri arasındaki farkı belirlemek için ise post hoc testlerinden Scheffe testi dikkate alınmıştır.

Tablo 10, üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin başarı değişkenine göre ortaya koyan ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özelliklerinin Başarı Değişkenine göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Başarı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri	A. 0-25	2	2.85	.10	2.468	.062	-
	B. 26-50	2	3.16	.17			
	C. 51-75	157	3.25	.73			
	D.76-100	260	3.40	.57			
	Toplam	421	3.34	.63			
1. Özgüven	A. 0-25	2	3.06	.08	1.201	.309	-
	B. 26-50	2	2.68	.44			
	C. 51-75	157	3.04	.81			
	D.76-100	260	3.17	.76			
	Toplam	421	3.12	.78			
2. Güvenilir Olma	A. 0-25	2	4.12	.17	2.939*	.033	C-D
	B. 26-50	2	3.87	.17			
	C. 51-75	157	3.74	.90			
	D.76-100	260	3.97	.68			
	Toplam	421	3.88	.77			
3. Problem Çözebilme	A. 0-25	2	2.50	2.12	.899	.442	-
	B. 26-50	2	2.83	.23			
	C. 51-75	157	3.25	1.03			
	D.76-100	260	3.32	.80			
	Toplam	421	3.28	.90			

Tablo 10'un devamı

Değişkenler	Başarı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
4. Sorumluluk Alma	A. 0-25	2	2.25	1.76	3.302*	.020	C-D
	B. 26-50	2	3.25	.35			
	C. 51-75	157	3.17	1.12			
	D.76-100	260	3.48	1.06			
	Toplam	421	3.36	1.09			
5. Grupla Çalışma	A. 0-25	2	2.57	1.81	3.949*	.008	C-D
	B. 26-50	2	3.57	.20			
	C. 51-75	157	3.43	.84			
	D.76-100	260	3.66	.73			
	Toplam	421	3.57	.78			
6. İkna Yeteneği	A. 0-25	2	2.00	.47	.658	.579	-
	B. 26-50	2	2.50	.23			
	C. 51-75	157	2.63	.88			
	D.76-100	260	2.55	.81			
	Toplam	421	2.58	.83			

* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin başarı değişkenine göre *güvenilir olma* alt boyutunda anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir ($F_{(3, 417)} = 2.939$, $p < .05$). Güvenilir olma alt boyutunda 51-75 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin ($\bar{X}=3.74$, $S=.90$), 76-100 ($\bar{X}=3.97$, $S=.68$) arası not ortalamasına sahip öğrencilere göre daha düşük güvenilir olma algısına sahip olduğu görülmektedir.

Sorumluluk alma alt boyutuna bakıldığında, başarı değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir ($F_{(3, 417)} = 3.302$, $p < .05$). 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin, ($\bar{X}=3.48$, $S=1.06$) 51-75 arası not ortalamasına sahip öğrencilere göre ($\bar{X}=3.17$, $S=1.12$) sorumluluk alma alt boyutunda farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılığın kaynağı ise 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin daha yüksek sorumluluk alma algısına sahip olması olarak görülmüştür.

Grupla çalışma alt boyutunda ise ($F_{(3, 417)} = 3.949$, $p < .05$) 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin ($\bar{X}=3.66$, $S=.73$), 51-75 arası ($\bar{X}=3.43$, $S=.84$) not ortalamasına sahip öğrencilerden daha yüksek grupla çalışma algısına sahip olduğu görülmüştür.

Elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde, 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin başarı değişkenine göre *güvenilir olma*, *sorumluluk alma* ve *grupla çalışma* alt boyutlarında 51-75 arası not ortalamasına sahip öğrencilere göre daha yüksek algıya sahip

olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin *liderlik özellikleri* boyutu ile *özgüven* ve *problem çözme* alt boyutlarında ise anlamlı farka rastlanmamıştır.

4.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümlenmesinde öğrencilerin akademik motivasyonlarına ilişkin algılarının betimlemesi yapılmıştır. Sonrasında bu algıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm ve başarı değişkenleriyle karşılaştırılması yapılmıştır. Bu noktada, öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanların betimlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Akademik motivasyon ölçeği için $(7-1=6, 6/7= 0.85)$ katsayısı temel alınmıştır. Buna göre, 1-1.85 arası “hiç uyuşmuyor”, 1.86-2.71 arası “uyuşmuyor”, 2.72-3.57 arası “biraz uyuşuyor”, 3.58-4.43 arası “orta derecede uyuşuyor”, 4.44-5.29 arası “uyuşuyor”, 5.30-6.15 arası “oldukça uyuşuyor” 6.16-7.00 arası “tam olarak uyuşuyor” şeklinde yorumlanmıştır. Grup sayısının iki olduğu durumlarda t-testi, ikiden fazla olduğu durumlarda tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Gruplar arasında fark olduğu durumlarda farkın kaynağının belirlenmesi için ikili karşılaştırmalarda Scheffe Testi'nden yararlanılmıştır.

Tablo 11’de öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanların analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=421)

Değişkenler	En Az	En Fazla	$\bar{X}$	S	Katılım Düzeyi
Akademik Motivasyon	1	7	4.60	.87	Uyuşuyor
1. İçsel Motivasyon Bilme	1	7	5.31	1.39	Oldukça uyuşuyor
2. İçsel Motivasyon Başarma	1	7	4.25	1.41	Orta derecede uyuşuyor
3. İçsel Motivasyon Hareket	1	7	4.39	1.39	Orta derecede uyuşuyor
4. Dışsal Motivasyon Tanıma	1	7	5.67	1.22	Oldukça uyuşuyor
5. Dışsal Motivasyon Kendini İspatlama	1	7	3.33	.73	Biraz uyuşuyor
6. Dışsal Motivasyon Düzenleme	1	7	5.62	1.12	Oldukça uyuşuyor
7. Motivasyonsuzluk	1	7	2.60	1.50	Uyuşmuyor

Tablo 11’e göre, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 4.60 (S=.87) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik motivasyon düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına

bakıldığında, en yüksek ortalamaya *dışsal motivasyon tanıma* ($\bar{X}=5.67$, $S=1.22$), en düşük ortalamaya ise *motivasyonsuzluk* alt boyutunun ($\bar{X}=2.60$, $S=1.50$) sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, *dışsal motivasyon tanıma* boyutunun öğrenci görüşlerine göre ölçek maddelerinde oldukça uyuştuğunu, *motivasyonsuzluk* boyutunun ise öğrenci görüşlerine göre ölçek maddeleriyle uyuşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, *içsel motivasyon bilme* ($\bar{X}=5.31$, $S=1.39$) ve *dışsal motivasyon düzenleme* ($\bar{X}=5.62$, $S=1.12$) boyutlarının öğrenci görüşlerine göre ölçek maddeleri ile oldukça uyuştuğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmeye açık olmaları ve ileriye dönük planlar yapmaları için yüksek düzeyde motive olduklarının göstergesi olabilir. *İçsel motivasyon başarıma* ($\bar{X}=4.25$, $S=1.41$) ve *içsel motivasyon hareket* boyutlarına bakıldığında ($\bar{X}=4.39$, $S=1.39$), orta derecede uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca, *dışsal motivasyon kendini ispatlama* ($\bar{X}=3.33$, $S=.73$) boyutunun öğrenci görüşlerine göre ölçek maddeleri ile biraz uyuştuğu görülmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin içsel tatmin yaşamak istemeleri, bu sebeple kendilerini ispatlama çabasına girmemeleri olabilir.

4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları	Kız	298	4.71	.79	4.348*	.015
	Erkek	123	4.31	.97		
1. İçsel.Motivasyon Bilme	Kız	298	5.50	1.30	4.531*	.024
	Erkek	123	4.83	1.48		
2. İçsel Motivasyon Başarıma	Kız	298	4.41	1.33	3.825*	.031
	Erkek	123	3.84	1.53		
3. İçsel Motivasyon Hareket	Kız	298	4.55	1.33	3.666	.085
	Erkek	123	4.01	1.48		
4. Dışsal Motivasyon Tanıma	Kız	298	5.89	1.06	6.092**	.000
	Erkek	123	5.12	1.42		

Tablo 12'nin devamı

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
5. Dışsal Motivasyon	Kız	298	3.32	.71	-607	.337
Kendini İspatlama	Erkek	123	3.37	.77		
6. Dışsal Motivasyon	Kız	298	5.75	1.05	4.007*	.012
Düzenleme	Erkek	123	5.27	1.23		
7. Motivasyonsuzluk	Kız	298	2.39	1.35	-4.776**	.000
	Erkek	123	3.14	1.72		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 12'ye göre, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir $t_{(421)}=4.348$, $p < .05$. Bu sonuca göre, üniversite öğrencilerinin *akademik motivasyon* düzeylerinin kız ve erkek öğrencilerde farklılaştığını söylemek mümkündür. Ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ($\bar{X}=4.71$, $S=.79$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=4.31$, $S=.97$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alt boyutlara bakıldığında, *içsel motivasyon bilme* boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür $t_{(421)}=44.531$, $p < .05$. Bu sonuç, kız ve erkek öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Ortalamalar, kız öğrencilerin *içsel motivasyon bilme* düzeyinin ($\bar{X}=5.50$, $S=1.30$) erkek öğrencilerin *içsel motivasyon bilme* düzeyinden ($\bar{X}=4.83$, $S=1.48$) daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin *içsel motivasyon başarıma* düzeyleri incelendiğinde, benzer şekilde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır $t_{(421)}= 3.825$, $p < .05$. Buna göre, kız öğrencilerin *içsel motivasyon başarıma* düzeylerinin ($\bar{X}=4.45$, $S=1.33$) erkek öğrencilerin *içsel motivasyon başarıma* düzeyinden ($\bar{X}=3.84$, $S=1.53$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dışsal motivasyon tanıma alt boyutuna bakıldığında $t_{(421)}= 6.092$, $p < .01$. elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin *dışsal motivasyon tanıma* düzeyleri, ($\bar{X}=5.89$, $S=1.06$) erkek öğrencilerin *dışsal motivasyon tanıma* düzeylerine göre ($\bar{X}= 5.12$, $S=1.42$) daha yüksektir. *Dışsal motivasyonun düzenleme* alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür $t_{(421)}= 4.007$, $p < .05$. Buna göre, ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin *dışsal motivasyon düzenleme* düzeylerinin ($\bar{X}=5.75$, $S=1.05$) erkek öğrencilerin *dışsal motivasyon düzenleme* düzeylerine göre ($\bar{X}=5.27$, $S=1.23$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin *motivasyonsuzluk* düzeyleri incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür $t_{(421)}=-4.776$, $p<.01$. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin *motivasyonsuzluk* düzeyi ortalamaları ($\bar{X}=2.39$, $S=1.35$), erkek öğrencilerin *motivasyonsuzluk* düzeyi ortalamalarından ($\bar{X}=3.14$, $S=1.72$) daha düşüktür.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişikliğine göre anlamlı farklılık gösterdiği; *içsel motivasyon hareket* ve *dışsal motivasyon kendini ispatlama* alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmüştür.

4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Farklılıkların hangi yaş grupları arasında olduğu sonucuna ulaşmak için ise post hoc testlerinden Scheffe/LSD testleri dikkate alınmıştır.

Tablo 13'te, üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Akademik Motivasyon Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Akademik Motivasyon	A. 17-20	93	4.75	.78	3.787*	.023	A-C
	B. 21-24	323	4.56	.88			
	C. 25 ve üzeri	5	3.81	.73			
	Toplam	421	4.60	.87			
1. İçsel Motivasyon Bilme	A.17-20	93	5.57	1.27	2.273	.104	-
	B. 21-24	323	5.24	1.41			
	C. 25 ve üzeri	5	4.90	1.29			
	Toplam	421	5.31	1.39			
2. İçsel Motivasyon Başarma	A. 17-20	93	4.26	1.44	.818	.442	-
	B. 21-24	323	4.26	1.41			
	C. 25 ve üzeri	5	3.45	.64			
	Toplam	421	4.25	1.41			
3. İçsel Motivasyon Hareket	A. 17-20	93	4.48	1.34	.721	.487	-
	B. 21-24	323	4.38	1.40			
	C. 25 ve üzeri	5	3.75	1.78			
	Toplam	421	4.39	1.39			

Tablo 13'ün devamı

Değişkenler	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
4. Dışsal Motivasyon Tanıma	A. 17-20	93	6.00	.94	4.808*	.009	A-B
	B. 21-24	323	5.58	1.28			
	C. 25 ve üzeri	5	5.10	1.39			
	Toplam	421	5.67	.94			
5. Dışsal Motivasyon Kendini İspatlama	A. 17-20	93	3.16	.78	3.376*	.035	A-B
	B. 21-24	323	3.38	.71			
	C. 25 ve üzeri	5	3.40	.57			
	Toplam	421	3.33	.73			
6. Dışsal Motivasyon Düzenleme	A. 17-20	93	5.87	.97	5.239*	.006	A-C
	B. 21-24	323	5.56	1.14			
	C. 25 ve üzeri	5	4.50	1.62			
	Toplam	421	5.62	1.12			
7. Motivasyonsuzluk	A. 17-20	93	2.49	1.50	.588	.556	-
	B. 21-24	323	2.64	1.51			
	C. 25 ve üzeri	5	2.15	1.37			
	Toplam	421	2.60	1.50			

* $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin *akademik motivasyon* düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir ($F_{(2, 418)} = 3.787, p < .05$). Buna göre, 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ($\bar{X}=4.75, S=.78$), 25 ve üzeri yaşındaki öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerine göre ($\bar{X}=3.81, S=.73$) farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağı ise 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin daha yüksek akademik motivasyon düzeyine sahip olmalarıdır.

Dışsal motivasyon tanıma alt boyutuna bakıldığında, yaş değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmıştır ($F_{(2, 418)} = 4.808, p < .05$). Buna göre, 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin ($\bar{X}=6.00, S=.94$), 21-24 yaş aralığındaki öğrencilere göre ($\bar{X}=5.58, S=1.28$) daha yüksek dışsal motivasyon tanıma algısına sahip olduğu görülmüştür.

Dışsal motivasyon kendini ispatlama alt boyutuna bakıldığında ($F_{(2, 418)} = 3.376, p < .05$), 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin ($\bar{X}=3.16, S=.78$), 21-24 yaş aralığındaki öğrencilere göre ($\bar{X}=3.38, S=.71$) farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağı ise 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin daha düşük dışsal motivasyon kendini ispatlama algısına sahip olmasıdır.

Dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunda ise benzer şekilde yaş değişkenine göre anlamlı farka rastlanmıştır ($F_{(2, 418)} = 5.239, p < .05$). Buna göre, 17-20 yaş aralığındaki

öğrencilerin ($\bar{X}=5.87$, $S=.97$) dışsal motivasyon düzenleme algılarının 25 ve üzeri yaşındaki öğrencilere göre ($\bar{X}=4.50$, $S=1.62$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçlara genel olarak incelendiğinde, 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin *akademik motivasyon* boyutu ile *dışsal motivasyon tanıma* ve *dışsal motivasyon düzenleme* alt boyutlarında daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. *Dışsal motivasyon kendini ispatlama* alt boyutunda ise 21-24 yaş aralığındaki öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, *içsel motivasyon bilme*, *içsel motivasyon başarma*, *içsel motivasyon hareket* ve *motivasyonsuzluk* alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Sınıf Değişkenine göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış, sonrasında farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında oluştuğunu belirlemek için Scheffe testine bakılmıştır.

Tablo 14, üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre farklılığını ortaya koyan ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 14. Akademik Motivasyon Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Akademik Motivasyon	A. 2. sınıf	68	4.72	.75	.943	.390	-
	B. 3. sınıf	273	4.56	.88			
	C. 4. sınıf	80	4.62	.90			
	Toplam	421	4.60	.87			
1. İçsel Motivasyon Bilme	A. 2. sınıf	68	5.36	1.52	.068	.935	-
	B. 3. sınıf	273	5.29	1.38			
	C. 4. sınıf	80	5.30	1.32			
	Toplam	421	5.31	1.39			
2. İçsel Motivasyon Başarma	A. 2. sınıf	68	4.24	1.39	.190	.827	-
	B. 3. sınıf	273	4.23	1.39			
	C. 4. sınıf	80	4.34	1.52			
	Toplam	421	4.25	1.41			

Tablo 14'ün devamı

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
3. İçsel Motivasyon Hareket	A. 2. sınıf	68	4.40	1.42	.742	.477	-
	B. 3. sınıf	273	4.44	1.37			
	C. 4. sınıf	80	4.22	1.44			
	Toplam	421	4.39	1.39			
4. Dışsal Motivasyon Tanıma	A. 2. sınıf	68	5.90	1.05	1.691	.186	-
	B. 3. sınıf	273	5.60	1.27			
	C. 4. sınıf	80	5.70	1.17			
	Toplam	421	5.67	1.22			
5. Dışsal Motivasyon Kendini İspatlama	A. 2. sınıf	68	3.01	.81	8.666**	.000	A-B A-C
	B. 3. sınıf	273	3.37	.73			
	C. 4. sınıf	80	3.47	.57			
	Toplam	421	3.33	.73			
6. Dışsal Motivasyon Düzenleme	A. 2. sınıf	68	5.78	.98	3.009	.050	-
	B. 3. sınıf	273	5.52	1.17			
	C. 4. sınıf	80	5.81	1.05			
	Toplam	421	5.62	1.12			
7. Motivasyonsuzluk	A. 2. sınıf	68	2.84	1.59	1.168	.312	-
	B. 3. sınıf	273	2.53	1.44			
	C. 4. sınıf	80	2.63	1.62			
	Toplam	421	2.60	1.50			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 14'e göre, akademik motivasyon düzeyinin sınıf değişkenine göre *dışsal motivasyon kendini ispatlama* alt boyutunda anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{(2, 418)} = 8.666$, $p < .01$). Buna göre, *dışsal motivasyon kendini ispatlama* alt boyutuna bakıldığında ikinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3.01$, $S=.81$) üçüncü sınıf ve ($\bar{X}=3.37$, $S=.73$) dördüncü sınıf öğrencilerine göre ($\bar{X}=3.47$, $S=.57$), daha düşük kendini ispatlama algısına sahip olduğu görülmüştür.

Elde edilen analiz sonuçlarına bakıldığında dördüncü sınıf öğrencilerinin *dışsal motivasyon kendini ispatlama* algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, *akademik motivasyon boyutu* ile *içsel motivasyon bilme*, *içsel motivasyon başarma*, *içsel motivasyon hareket*, *dışsal motivasyon tanıma*, *dışsal motivasyon düzenleme* ve *motivasyonsuzluk* alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.2.4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Bölüm Değişkenine göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve hangi bölümler arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Scheffe/LSD dikkate alınmıştır.

Tablo 15’te, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 15. Akademik Motivasyon Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Akademik Motivasyon	A. 1-İngilizce	120	4.53	.90	1.596	.147	-
	B. 2-Matematik	80	4.54	.80			
	C. 3-Okul Öncesi	44	4.48	1.04			
	D. 4-PDR	53	4.66	.77			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	4.92	.72			
	F. 6-Türkçe	37	4.57	.97			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	4.54	.83			
	Toplam	421	4.60	.87			
1. İçsel Motivasyon Bilme	A. 1-İngilizce	120	5.17	1.58	1.609	.143	-
	B. 2-Matematik	80	5.20	1.24			
	C. 3-Okul Öncesi	44	5.08	1.54			
	D. 4-PDR	53	5.50	1.24			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	5.77	1.28			
	F. 6-Türkçe	37	5.31	1.28			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	5.28	1.17			
	Toplam	421	5.31	1.39			
2. İçsel Motivasyon Başarma	A. 1-İngilizce	120	3.98	1.53	2.024	.061	-
	B. 2-Matematik	80	4.29	1.28			
	C. 3-Okul Öncesi	44	4.10	1.51			
	D. 4-PDR	53	4.39	1.29			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	4.71	1.38			
	F. 6-Türkçe	37	4.18	1.42			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	4.46	1.25			
	Toplam	421	4.25	1.41			

Tablo 15'in devamı

Değişkenler	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
3. İçsel Motivasyon Hareket	A. 1-İngilizce	120	4.20	1.48			
	B. 2-Matematik	80	4.21	1.30			
	C. 3-Okul Öncesi	44	4.29	1.47			
	D. 4-PDR	53	4.39	1.44			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	5.08	1.22	3.041*	.006	A-E
	F. 6-Türkçe	37	4.63	1.25			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	4.32	1.25			
	Toplam	421	4.39	1.39			
	A. 1-İngilizce	120	5.82	1.14			
4. Dışsal Motivasyon Tanıma	B. 2-Matematik	80	5.50	1.32			
	C. 3-Okul Öncesi	44	5.59	1.28			
	D. 4-PDR	53	5.89	1.01			A-F
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	5.83	1.07	2.230*	.040	D-F E-F
	F. 6-Türkçe	37	5.14	1.57			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	5.60	1.14			
	Toplam	421	5.67	1.22			
	A. 1-İngilizce	120	3.18	.79			
	B. 2-Matematik	80	3.43	.54			
5. Dışsal Motivasyon Kendini İspatlama	C. 3-Okul Öncesi	44	3.48	.66			A-B
	D. 4-PDR	53	3.18	.85			A-C
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	3.52	.78	2.510*	.021	A-E C-D D-E
	F. 6-Türkçe	37	3.41	.63			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	3.29	.67			
	Toplam	421	3.33	.73			
	A. 1-İngilizce	120	5.75	1.12			
	B. 2-Matematik	80	5.55	1.08			
	C. 3-Okul Öncesi	44	5.46	1.28			
6. Dışsal Motivasyon Düzenleme	D. 4-PDR	53	5.76	1.08			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	5.62	.95	1.019	.412	-
	F. 6-Türkçe	37	5.57	1.04			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	5.32	1.38			
	Toplam	421	5.62	1.12			

Tablo 15'in devamı

Değişkenler	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
7. Motivasyonsuzluk	A. 1-İngilizce	120	2.72	1.66	1.037	.401	-
	B. 2-Matematik	80	2.65	1.57			
	C. 3-Okul Öncesi	44	2.70	1.50			
	D. 4-PDR	53	2.29	1.30			
	E. 5-Sosyal Bilgiler	53	2.49	1.31			
	F. 6-Türkçe	37	2.88	1.59			
	G. 7-Sınıf Öğretmenliği	34	2.30	1.26			
	Toplam	421	2.60	1.50			

* $p<.05$

Tablo 15 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin bölüm değişkenine göre *içsel motivasyon hareket* alt boyutunda anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir ($F_{(6, 414)} = 3.041$, $p<.05$). Buna göre, İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=4.20$, $S=.1.48$) içsel motivasyon hareket algılarının, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre ($\bar{X}=5.08$, $S=.1.22$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Dışsal motivasyon tanıma alt boyutuna bakıldığında ($F_{(6, 414)} = 2.230$, $p<.05$) Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=5.14$, $S=.1.57$), İngilizce Öğretmenliği ($\bar{X}=5.82$, $S=.1.14$), PDR ($\bar{X}=5.89$, $S=.1.01$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=5.83$, $S=.1.07$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın kaynağına bakıldığında ise Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha düşük dışsal motivasyon tanıma algısına sahip olduğu görülmektedir.

Dışsal motivasyon kendini ispatlama alt boyutuna bakıldığında, bölüm değişkenine göre anlamlı farka rastlanmıştır ($F_{(6, 414)} = 2.510$, $p<.05$). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=3.18$, $S=.79$), Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3.43$, $S=.54$), Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X}=3.48$, $S=.66$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3.52$, $S=.78$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre farklılaştığı görülmüştür. Farklılığın kaynağı ise İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha düşük dışsal motivasyon kendini ispatlama algısına sahip olmasıdır. Bununla birlikte, PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=3.18$, $S=.78$), Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X}=3.48$, $S=.66$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3.52$, $S=.78$) bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre farklılaştığı

görülmektedir. Farklılığın kaynağı ise PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha düşük dışsal motivasyon kendini ispatlama algısına sahip olmasıdır.

Elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde, *içsel motivasyon hareket* alt boyutunda İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. *Dışsal motivasyon tanıma* alt boyutuna bakıldığında, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. *Dışsal motivasyon kendini ispatlama* alt boyutunda ise İngilizce Öğretmenliği ve PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha düşük kendini ispatlama algısına sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, *akademik motivasyon* boyutu ile *içsel motivasyon bilme*, *içsel motivasyon başarıma*, *dışsal motivasyon düzenleme* ve *motivasyonsuzluk* alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.2.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Başarı Değişkenine göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ANOVA testi yapılmıştır. Hangi başarı aralıkları arasında farklılık olduğunu belirlemek için post hoc testlerinden Scheffe/LSD testlerine bakılmıştır.

Tablo 16, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin başarı değişkenine göre farklılığını belirten ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 16. Akademik Motivasyon Düzeyinin Başarı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Başarı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Akademik Motivasyon	A. 0-25	2	3.73	.98	1.372	.251	-
	B. 26-50	2	3.94	.68			
	C. 51-75	157	4.55	.88			
	D.76-100	260	4.64	.86			
	Toplam	421	4.60	.87			
1. İçsel Motivasyon Bilme	A. 0-25	2	3.25	2.12	2.734*	.043	A-C A-D
	B. 26-50	2	4.50	.70			
	C. 51-75	157	5.17	1.42			
	D.76-100	260	5.41	1.35			
	Toplam	421	5.31	1.39			

Tablo 16'nın devamı

Değişkenler	Başarı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
2. İçsel Motivasyon Başarma	A. 0-25	2	2.87	1.94			
	B. 26-50	2	3.00	.35			
	C. 51-75	157	4.10	1.45	2.354	.072	-
	D.76-100	260	4.36	1.37			
	Toplam	421	4.25	1.41			
3. İçsel Motivasyon Hareket	A. 0-25	2	3.87	.53			
	B. 26-50	2	4.37	1.94			
	C. 51-75	157	4.41	1.42	.100	.960	-
	D.76-100	260	4.39	1.38			
	Toplam	421	4.39	1.39			
4. Dışsal Motivasyon Tanıma	A. 0-25	2	3.12	1.94			
	B. 26-50	2	5.25	2.12			
	C. 51-75	157	5.54	1.22	4.246*	.006	A-D
	D.76-100	260	5.77	1.19			
	Toplam	421	5.67	1.22			
5. Dışsal Motivasyon Kendini İspatlama	A. 0-25	2	2.25	.35			
	B. 26-50	2	3.37	.17			
	C. 51-75	157	3.25	.81	2.706*	.045	A-D
	D.76-100	260	3.39	.67			
	Toplam	421	3.33	.73			
6. Dışsal Motivasyon Düzenleme	A. 0-25	2	4.87	.17			
	B. 26-50	2	4.75	2.12			
	C. 51-75	157	5.55	1.15	1.057	.367	-
	D.76-100	260	5.67	1.10			
	Toplam	421	5.62	1.12			
7. Motivasyonsuzluk	A. 0-25	2	4.25	.35			
	B. 26-50	2	2.62	2.29			
	C. 51-75	157	2.86	1.55	3.497*	.016	C-D
	D.76-100	260	2.43	1.45			
	Toplam	421	2.60	1.50			

* $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin başarı değişkenine göre *içsel motivasyon bilme* alt boyutunda anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir ($F_{(3, 417)} = 2.734, p < .05$). Buna göre, 0-25 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin *içsel motivasyon bilme* düzeylerinin ($\bar{X}=3.25, S=2.12$), 51-75 arası ($\bar{X}=5.17$,

S=1.42) ve 76-100 arası ($\bar{X}=5.41$, $S=1.35$) not ortalamasına sahip öğrencilere göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın kaynağı ise 0-25 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin daha düşük içsel motivasyon bilme algısına sahip olmasıdır.

Dışsal motivasyon tanıma alt boyutuna bakıldığında, başarı değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir ($F_{(3, 417)}= 4.246$, $p<.05$). Buna göre, 0-25 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin ($\bar{X}=3.12$, $S=1.94$), 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilere göre ($\bar{X}=5.77$, $S=1.19$) daha düşük dışsal motivasyon tanıma algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Dışsal motivasyon kendini ispatlama alt boyutuna bakıldığında başarı değişkenine göre anlamlı farklılık vardır ($F_{(3, 417)}= 2.706$, $p<.05$), 0-25 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin ($\bar{X}=2.25$, $S=.35$), 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilere göre ($\bar{X}=3.39$, $S=.67$) farklılaştığı görülmüştür. Farklılığın sebebi ise 0-25 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin daha düşük kendini ispatlama algısına sahip olmasıdır.

Motivasyonsuzluk alt boyutuna bakıldığında, başarı değişkenine göre anlamlı farka rastlanmıştır ($F_{(3, 417)}=3.497$, $p<.05$). Buna göre, 51-75 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin ($\bar{X}=2.86$, $S=1.55$), 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilere göre ($\bar{X}=2.43$, $S=1.45$) daha yüksek motivasyonsuzluk algısına sahip olduğu görülmüştür.

Elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde, *içsel motivasyon bilme* alt boyutunda 0-25 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin daha düşük içsel motivasyon bilme algısına sahip olduğu görülmektedir. *Dışsal motivasyon tanıma* alt boyutunda ise 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülür. *Dışsal motivasyon kendini ispatlama* alt boyutuna bakıldığında benzer şekilde, 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin daha yüksek kendini ispatlama algısına sahip olduğu belirlenmiştir. *Motivasyonsuzluk* alt boyutunda ise 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin, düşük motivasyonsuzluk algısına sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, *akademik motivasyon* boyutu ile *içsel motivasyon başarma*, *içsel motivasyon hareket* ve *dışsal motivasyon düzenleme* alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri ve Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi, üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, araştırmanın son alt probleminde üniversite öğrencilerini liderliği ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Literatürde korelasyon katsayısının değerleri, 0.00-0.25 çok

zayıf, 0.20-0.49 zayıf, 0.50-0.69 orta, 0.70-0.89 yüksek, 0.90-1.00. çok yüksek şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Buna göre, öğrencilerin “Liderlik Özellikleri Ölçeği” ve Akademik Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon matrisi tablo 17’de gösterilmiştir.



Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri ve Akademik Motivasyon Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Matrisi

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri	421	3.34	.63	-														
2. Özgüven	421	3.12	.78	.825**	-													
3. Grupla Çalışma	421	3.57	.78	.823**	.520**	-												
4. Güvenilir Olma	421	3.88	.77	.753**	.460**	.608**	-											
5. İkna Yeteneği	421	2.58	.83	.607**	.492**	.323**	.346**	-										
6. Problem Çözebilme	421	3.28	.90	.778**	.608**	.536**	.523**	.473**	-									
7. Sorumluluk Alma	421	3.36	1.09	.656**	.388**	.485**	.523**	.362**	.500**	-								
8. Akademik Motivasyon	421	4.60	.87	.327**	.210**	.250**	.314**	.158*	.271**	.346**	-							
9. İçsel Motivasyon Bilme	421	5.31	1.39	.305**	.165*	.245**	.316**	.146*	.233**	.356**	.820**	-						
10. İçsel Motivasyon Başarma	421	4.25	1.41	.322**	.228**	.226**	.273**	.196**	.248**	.365**	.848**	.755**	-					
11. İçsel Motivasyon Hareket	421	4.39	1.04	.349**	.235**	.252**	.343**	.235**	.276**	.323**	.789**	.752**	.718**	-				
12. Dışsal Motivasyon Tanıma	421	5.67	1.22	.244**	.087	.289**	.262**	.007	.174**	.308**	.665**	.619**	.506**	.442**	-			
13. Dışsal Motivasyon Kendini İspatlama	421	3.37	.73	.858**	.644**	.688**	.683**	.605**	.604**	.714**	.342**	.350**	.343**	.337**	.272**	-		
14. Dışsal Motivasyon Düzenleme	421	5.62	1.12	.129*	.054	.169**	.139*	-.060*	.101*	.164*	.610**	.424**	.347**	.261**	.573**	.156*	-	
15. Motivasyonsuzluk	421	2.60	1.50	-.115*	-.023	-.185**	-.129*	.024	-.018	-.164*	-.059	-.398**	-.228**	-.184**	-.417**	-.136*	-.146*	-

Tablo 17'de, ölçek toplam puanlarına ilişkin değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, iki ölçeğe ait ilişkinin zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre, LÖ ile AÖ arasındaki ilişki zayıf düzey olarak ifade edilmektedir ($r=.32, p<.01$). AÖ'nün LÖ alt boyutlarından *özgüven* ($r=.21, p<.01$), *grupla çalışma* ($r=.25, p<.01$) ve *ikna yeteneği* ($r=.16, p<.05$) ile arasındaki ilişki çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bulunmuştur. *Güvenilir olma* ($r=.31, p<.01$), *problem çözebilme* ($r=.27, p<.01$) ve *sorumluluk alma* ($r=.35, p<.01$) alt boyutlarıyla Akademik Motivasyon Ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında ise bu ilişkinin zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir.

LÖ ile AÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında *içsel motivasyon bilme* ($r=.30, p<.01$), *içsel motivasyon başarma* ($r=.32, p<.01$), *içsel motivasyon hareket* ($r=.34, p<.01$) alt boyutlarında zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. *Dışsal motivasyon tanıma* ($r=.24, p<.01$) ve *dışsal motivasyon düzenleme* ($r=.13, p<.05$) alt boyutlarıyla LÖ arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, *dışsal motivasyon kendini ispatlama* ($r=.86, p<.01$) ve LÖ arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. *Motivasyonsuzluk* alt boyutu ile ($r=-.11, p<.05$) LÖ arasında ise çok zayıf düzeyde, negatif yönlü, anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

AÖ alt boyutlarının LÖ alt boyutları ile ilişkisi incelendiğinde, *içsel motivasyon bilme* ile *özgüven* ($r=.16, p<.05$), *grupla çalışma* ($r=.24, p<.01$), *ikna yeteneği* ($r=.14, p<.05$) ve *problem çözebilme* arasında ($r=.23, p<.01$) çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel motivasyon bilme ile *güvenilir olma* ($r=.31, p<.05$) ve *sorumluluk alma* arasında ise ($r=.35, p<.01$) zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

İçsel motivasyon başarma ile *özgüven* ($r=.22, p<.01$), *grupla çalışma* ($r=.22, p<.01$), *ikna yeteneği* ($r=.19, p<.01$) ve *problem çözebilme* arasında ($r=.24, p<.01$) çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel motivasyon başarma ile *güvenilir olma* ($r=.27, p<.01$) ve *sorumluluk alma* arasında ise ($r=.36, p<.01$), zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur.

İçsel motivasyon hareket ile *özgüven* ($r=.23, p<.01$) ve *ikna yeteneği* arasında ($r=.23, p<.01$) çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülürken; *grupla çalışma* ($r=.25, p<.01$), *güvenilir olma* ($r=.34, p<.01$), *problem çözebilme* ($r=.27, p<.01$) ve *sorumluluk alma* alt boyutları arasında ($r=.32, p<.01$) zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Dışsal motivasyon tanıma ile *problem çözebilme* arasında ($r=.17, p<.01$) çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülürken; *grupla çalışma* ($r=.28, p<.01$), *güvenilir olma* ($r=.26, p<.01$) ve *sorumluluk alma* arasında ($r=.30, p<.01$) zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki görülmüştür. *Özgüven* ve *ikna yeteneği* ile dışsal motivasyon tanıma alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Dışsal motivasyon kendini ispatlama ile *ölgüven* ($r=.64, p<.01$), *grupla çalışma* ($r=.68, p<.01$), *güvenilir olma* ($r=.68, p<.01$), *ikna yeteneği* ($r=.60, p<.01$) ve *problem çözebilme* ile arasında ($r=.60, p<.01$) orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki görülürken; *sorumluluk alma* ile arasında ($r=.71, p<.01$) yüksek düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki görülmüştür.

Dışsal motivasyon düzenleme ile *grupla çalışma* ($r=.16, p<.01$), *güvenilir olma* ($r=.13, p<.05$), *ikna yeteneği* ($r=.06, p<.05$), *problem çözebilme* ($r=.10, p<.05$) ve *sorumluluk alma* arasında ($r=.16, p<.05$) çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişkili görülmüş; *ölgüven* ile arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Motivasyonsuzluk alt boyutu ile *grupla çalışma* ($r=-.18, p<.01$) ve *güvenilir olma* arasında ($r=-.12, p<.05$) negatif yönlü, çok zayıf düzeyde, anlamlı ilişki bulunmuştur. *Sorumluluk alma* ile motivasyonsuzluk arasında ($r=.16, p<.05$) pozitif yönlü, çok zayıf düzeyde, anlamlı ilişki bulunmuşken; *ölgüven*, *ikna yeteneği* ve *problem çözme* ile motivasyonsuzluk arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

Araştırmanın bu bölümünden elde edilen bulgulara göre, ölçeklerin birbirleriyle pozitif yönlü, anlamlı ilişkiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırma dahilinde elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları doğrultusunda ulaşılan sonuçların özeti ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma, Amasya Üniversitesi'nde öğrenimine devam etmekte olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin liderlik özelliklerini sergileme düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, ulaşılan sonuçların özeti aşağıdaki gibidir.

Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre, liderlik özelliklerini sergilemelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Cansoy, vd. (2015)'nin elde ettiği sonuçlarla benzerdir. Bunun nedeni araştırmanın yapıldığı bölgedeki öğrencilerin orta seviyede güdüleme, arabulucu olma, yönlendirme ve empati kurma yetisine sahip olduklarının göstergesi olabilir. Altınışık ve Çelik (2022)'in araştırmasında liderlik özellikleri gösteren öğrencilerin ileri seviyede iletişim becerilerine, başkalarını anlama ve onları motive etme yetisine, yönlendirme becerisine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. LÖ'nün alt boyutları incelendiğinde, en yüksek ortalama güvenilir olma alt boyutu, en düşük ortalama ise ikna yeteneği alt boyutu sahiptir. Bu durum, lider öğrencilerin çevrelerinde her zaman güvenilir olarak algılandıklarının, ancak her konuda ikna edici olmadıklarının göstergesi olabilir. İkna edici olmama nedenleri arasında katılımcı ve demokratik liderlik özellikleri sergileyerek, sadece kendi fikirlerini dayatmadan grupta karar almaları gösterilebilir. Pazarbaş (2012)'in yapmış olduğu çalışmada grupta karar alan demokratik liderlerin daha çok kabul gördüğü belirtilmiştir. Cansoy, vd. (2015)'nin geliştirmiş oldukları ölçeğe ise güvenilir olma alt boyutunun yüksek, ikna yeteneği alt boyutunun ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu noktada, bu araştırma Cansoy vd. (2015)'nin geliştirmiş oldukları ölçekle farklılık göstermiştir. Farklılığın nedeni, iki araştırmanın farklı kademelerde ve farklı bölgelerde yapılmış olmasından kaynaklanabilir.

Üniversite öğrencilerinin liderlik özellikleri farklı değişkenler açısından ele alındığında, cinsiyet değişkenine göre liderlik özelliklerinin farklılık göstermediği, sadece

sorumluluk alma alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, kız ve erkek öğrencilerin liderlik özelliklerini sergilemeleri açısından eşit olduklarının ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla sorumluluk bilincine sahip olduğunun göstergesi olabilir. Kız öğrencilerin daha fazla sorumluluk bilincine sahip olma nedenleri ele alındığında ekonomik kaygılar, yetiştirilme tarzı ve toplumda var olma çabalarının, onları daha sorumlu bireyler yaptığı görülebilir. Coşkun vd., (2023)'nin yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem bireysel anlamda, hem de topluma karşı daha fazla sorumluluk sahibi oldukları belirtilmiştir. Anderson (2012) ise yapmış olduğu araştırmada kız öğrencilerin çeşitli değişkenler çerçevesinde, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde liderlik özelliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akyürek (2020), Saylık ve Anık (2021) ve Topaloğlu (2022)'nin yapmış oldukları çalışmalara bakıldığında, bu çalışma ile benzer şekilde, cinsiyet değişkenine göre liderlik özelliklerinin farklılık göstermediği belirtilmiştir. Posner (2014)'ın yapmış olduğu araştırmada bu araştırmanın sonucuyla benzer olarak, cinsiyet faktörünün öğrenci liderliğini önemli ölçüde etkilemediğini ortaya konulmuştur. Plummer (2014)'ın araştırmasında yine benzer olarak, cinsiyet değişkeninin öğrenci liderliği üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Özçetin ve Atalay (2022)'nin çalışmasında ise bu çalışmayla paralel olarak kız öğrencilerin sorumluluk alma boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin liderlik özellikleri başarı değişkenine göre incelendiğinde, not ortalamalarına göre herhangi bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, her başarılı olan öğrencinin liderlik özellikleri sergilemediğini ya da liderlik özellikleri sergileyen öğrencilerin her zaman başarılı olmadıklarını gösterebilir. Liderlik özellikleri sergileyen öğrencilerin akademik başarılarının etkilenmemesinin nedenleri arasında, sosyal yönlerini daha fazla ön plana çıkarmaları, girişimciliğe başarıdan daha çok önem vermeleri ve grup içindeki organizasyonlara daha fazla vakit ayırmaları yer alabilir. Özmusul (2018), yapmış olduğu araştırmada, akademik başarının okul hayatının tek gerçekliği olmadığını ve çeşitli dışsal organizasyonlarla öğrencilerin sosyal anlamda desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, güvenilir olma, sorumluluk alma ve grupta çalışma alt boyutlarında başarı değişkenine göre farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre, güvenilir olma, sorumluluk alma, grupta çalışma boyutlarında 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin, daha yüksek düzeyde bu özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha güvenilir, daha çok

sorumluluk sahibi ve grupla çalışmaya daha yatkın bireyler olduğu söylenebilir. Özcan ve Keskin (2024)'in araştırmalarından elde ettikleri sonuç da, akademik başarısı yüksek öğrencilerin saygı, sorumluluk, güvenilirlik ve empati kurma gibi değerlere sahip olduklarını göstermektedir. Literatürde, liderlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın sonucuyla benzer olarak liderlik özellikleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Yıldırım, 2021; Solmaz ve Aydın, 2015). Ancak, bu sonuçlara zıt olarak liderlik becerilerin akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde daha belirgin olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Can, vd., 2022).

Üniversite öğrencilerinin liderlik özellikleri, bölüm değişkeni çerçevesinde ele alındığında, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek düzeyde liderlik özelliklerine sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal olaylarda daha fazla öne çıkmaları, sorunların gündeme getirilmesinde öncülük etmeleri ve bireysel farklılıklar konusunda daha fazla farkındalık sahibi olmaları olabilir. Aldan Karademir (2017)'in yapmış olduğu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin lider ve rehber olma, demokrasi kültürüne sahip olma ve farklılıkları daha fazla vurgulama özelliklerine sahip oldukları vurgulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, güvenilir olma ve grupla çalışma alt boyutlarında Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Özgüven alt boyutunda ise Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ise Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerilerinin, kendilerini ifade yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının daha gelişmiş olmasından kaynaklanabilir. Göksoy (2022), yapmış olduğu araştırmada Okul Öncesi öğretmenlerinin kendilerinde bulunması gereken ve bulunan özellikleri etkili iletişim, gözlem becerileri ve düşündürme, sorgulama, hayal gücünün kullanılması olarak ifade ettiklerini vurgulamıştır. Literatür incelendiğinde ise öğrencilerin liderlik özellikleri ile öğrenim gördükleri bölüm arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sınıf düzeyi ve öğrencilerin liderlik özelliklerine bakıldığında, 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise özgüven ve problem çözebilme alt boyutlarında 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin, özgüven ve problem çözebilme düzeylerinin daha yüksek olması, öğrencilik deneyimlerinin daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Tatlılıoğlu (2014), araştırmasında bu

durumu 4. sınıf öğrencilerinin, 1. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla kendine güven duygusu, sosyal girişkenlik ve özerklik kazanması ile açıklamıştır. Literatürde liderlik davranışlarını sınıf düzeyi bağlamında ele alan çalışmalar mevcuttur. Solmaz ve Aydın (2015)'in yapmış oldukları araştırmada, 2. sınıf öğrencilerinin liderlik özellikleri ve davranışlarının daha yüksek düzeyde bulunduğu görülmüştür. Özçetin ve Atalay (2022)'in çalışmasında ise bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzer olarak, 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek liderlik özellikleri ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara bakıldığında ise Atalay ve Özdemir (2022), özgüven, ikna yeteneği ve sorumluluk alma alt boyutlarında 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Güvenilir olma ve grupla çalışabilme alt boyutlarında ise bu çalışmanın sonucunda olduğu gibi Atalay ve Özdemir (2022)'in çalışmasında da sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin liderlik özellikleri yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında, ikna yeteneği alt boyutunda 21-24 yaş aralığındaki öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, 21-24 yaş aralığındaki öğrencilerin daha etkili iletişim kurabilmeleri ve böylelikle fikirlerini daha kolay benimsetebilmeleri olabilir. Benzer şekilde Topaloğlu (2022), araştırmasında 20 yaş üzeri öğrencilerin daha etkileyici bir iletişim becerisine sahip bireyler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Liderlik özellikleri ve diğer alt boyutlar ile yaş değişkeni arasında ise herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonucun aksine, büyük yaş grubundaki öğrencilerin liderlik özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Cansoy, vd., 2015; Solmaz ve Aydın, 2015). Bununla birlikte, Durmuş (2011), yapmış olduğu çalışmada ise küçük yaş grubundaki öğrencilerin daha yüksek düzeyde liderlik özelliklerine sahip olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Literatür incelendiğinde, liderlik özellikleri ve yaş değişkeni arasındaki ilişkinin büyük ve küçük yaş grupları arasında farklılaştığı, grubun özelliklerine göre her yaş grubunda yüksek düzeyde liderlik özellikleri bulunabileceği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu söylemek mümkündür. AÖ'nün alt boyutları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın dışsal motivasyon tanıma, en düşük ortalamanın ise motivasyonsuzluk alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Karagüven (2012)'in uyarlamış olduğu ölçekte ise en yüksek ortalamaya dışsal motivasyon düzenleme, en düşük ortalamaya ise bu çalışmanın sonucu ile benzer olarak motivasyonsuzluk alt boyutunun sahip olduğu belirlenmiştir.

Motivasyonsuzluk alt boyutunun düşük olması, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğunun göstergesi olabilir. Hidajet vd. (2020), akademik motivasyonun içsel ve dışsal faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Demir Gdl (2015) ise, yapmış olduğu araştırmada motivasyonsuzluk düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek, bununla ters orantılı olarak, motivasyonsuzluğu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, Karagüven (2012)'in çalışmasıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar arasında, benzerlikler ve farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Son (2022)'un yapmış olduğu çalışma sonucunda bu çalışmayla benzer şekilde, en yüksek ortalamanın dışsal motivasyon tanıma, en düşük ortalamanın ise motivasyonsuzluk alt boyutuna ait olduğu görülmüştür.

A çeşitli değişkenler açısından ele alındığında, cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri arasında farklılaşma görülmektedir. Bu doğrultuda, kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinden daha yüksektir. Bu sonuç, erkeklerin motivasyonsuzluk düzeyinin kizlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun nedeni, kız öğrencilerin zamanı verimli kullanarak daha fazla ders çalışma isteğine sahip olması ve başarılı olma kaygısı taşımaları olabilir. Erdem vd. (2005), 'nin araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zamanı etkili kullanarak daha çok ders çalıştığı ve daha daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karagüven (2005), ölçeğin liselere uygulandığı çalışmada cinsiyet faktörünün akademik motivasyon üzerinde etkili olduğunu, ancak, bu çalışmanın sonucu ile zıt olarak kız öğrencilerin motivasyonsuzluklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Farklılığın nedeni, lise grubu ve niversite grubundaki kız öğrencilerin yaşlarının farklı olmasından kaynaklı olabilir. Ölçeğin niversite öğrencilerine uygulanan versiyonunda ise cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık ortaya konulmamıştır (Karagüven, 2012). Elbaly ve Elfaky (2023), Karagüven (2012)'in sonucuyla paralel olarak yapmış oldukları araştırmada kız ve erkek öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri arasında bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonucu ile benzer olarak, Ocak ve Atasever (2020) ve Küçüker (2022), yapmış oldukları çalışmalarda kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, kız öğrencilerin içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, dışsal motivasyon tanıma ve dışsal motivasyon düzenleme alt boyutlarında erkek öğrencilerden daha yüksek, motivasyonsuzluk alt boyutunda ise erkek öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, Ocak ve Atasever (2020) içsel ve dışsal motivasyon

düzeylerinin kız öğrencilerde daha yüksek, motivasyonsuzluk düzeyinin ise erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri başarı değişkenine göre incelendiğinde içsel motivasyon bilme, dışsal motivasyon tanıma ve dışsal motivasyon kendini ispatlama alt boyutlarında 76-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, toplam akademik motivasyon düzeyi ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuçla benzer olarak, Küçüker (2022), çalışmasında başarı düzeyi ve toplam akademik motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin akademik başarısı yüksek olsa bile, çeşitli sebeplerden dolayı (ailenin ekonomik durumunun iyi olması, istemediği bir bölümde öğrenim görme, farklı işlere yönelme isteği gibi) yeterince başarı motivasyonuna sahip olmamaları olabilir. Sarıkaya ve Khorshid (2009), yapmış oldukları araştırmada, işsiz kalma korkusuyla bölümünü seçen öğrencilerin başarılı olsalar bile yeterince motive olmadıklarını belirtmiştir.

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri bölüm değişkeni açısından ele alındığında, anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ölçeğin alt boyutları ele alındığında ise bölüm değişkeni ile içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanıma ve dışsal motivasyon kendini ispatlama arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, içsel motivasyon hareket ve dışsal motivasyon kendini ispatlama alt boyutlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler en yüksek ortalamaoya sahipken, dışsal motivasyon tanıma alt boyutunda ise PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek ortalamaoya sahip oldukları görülmektedir. Ocak ve Atasever (2020), yapmış oldukları çalışmada benzer şekilde, bölüm değişkenine göre Akademik Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde ettikleri sonuca göre, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin dışsal motivasyon ve Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Nayir ve Tekman (2017)'ın çalışmasında motivasyonsuzluk alt boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, İngilizce ve Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyi yüksek bulunmuştur.

Sınıf değişkeniyle akademik motivasyon düzeyi incelendiğinde, dışsal motivasyon kendini ispatlama alt boyutunda en yüksek ortalamaoya 4. sınıf öğrencileri, en düşük

ortalamaya ise 2. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, 4. sınıf öğrencilerinin mezun olma aşamasında olmaları, KPSS'ye hazırlanıyor olmaları ve yakın gelecekte atanma düşüncesine sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Gündoğdu vd. (2009)'nin araştırmasında, 4. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı olsa bile atanma düşüncesiyle kendilerini motive ettikleri belirtilmiştir. Nayir ve Tekman (2017)'in çalışmasında ise 4. sınıf öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, her iki çalışmada motivasyonsuzluk alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Ancak ulusal çalışmalarla zıt olarak, Trolan ve Jach (2020), yapmış oldukları araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının düşme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkmazer (2020)'in çalışmasında ise, sınıf değişkeni ile akademik motivasyon düzeyi arasında farklılığın olmadığı görülmüştür. Genel çerçeve ele alındığında akademik motivasyon düzeyi ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı, Akademik Motivasyon Ölçeği'nin bazı alt boyutlarının sınıf değişkenine göre farklılaşabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri yaş değişkeni ile karşılaştırıldığında, 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeni, henüz üniversiteye yeni başlamış olmaları olabilir. Aktan (2012), araştırmasında üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin öğrencilerin çoğunluğunun akademik olarak iyi seviyede olduğunu ve bu öğrencilerin, akademik olarak motive olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, dışsal motivasyon tanıma ve dışsal motivasyonun düzenleme alt boyutlarında 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyon kendini ispatlama alt boyutunda ise 25 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum ise, 25 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin daha fazla öğrencilik deneyimine sahip olmalarından ve bu sebeple kendilerini ispat etme çabasında olmalarından kaynaklanabilir. Akademik motivasyon ve yaş değişkenini birlikte ele alan çalışmalar incelendiğinde, akademik motivasyon ve yaş değişkeni arasında anlamlı farklılığa rastlanmadığı görülmüştür (Korkmazer, 2020; Küçüker, 2022). Bu çalışmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen sonucun farklı olmasının nedenleri arasında, araştırmanın yapıldığı bölge, öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversite veya fakültelerin farklı olması ve diğer çevresel faktörlerin farklı olması gösterilebilir.

Korelasyon katsayısının değerleri göz önünde bulundurulduğunda, liderlik özellikleri ve akademik motivasyon düzeyi arasında zayıf ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde,

öğrenci liderliği ve motivasyon düzeyi arasında zayıf ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Özkan, vd., 2015). Bununla birlikte, liderlik ve motivasyon arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. (Ballesteros, vd., 2023). Araştırmaların farklı sonuçlanmalarının nedenleri arasında farklı bölgelerde, farklı okul kademelerinde ve farklı yaş gruplarında yapılmış olmaları gösterilebilir. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin, Liderlik Özellikleri Ölçeği'nin alt boyutlarından özgüven, grupta çalışma ve ikna yeteneği ile arasında çok zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülürken, ulusal ve uluslararası literatürde buna benzer bir bulguya rastlanmamıştır. Liderlik Özellikleri Ölçeği'nin, Akademik Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarıyla olan ilişkisi ele alındığında ise motivasyonsuzluk alt boyutu ile çok zayıf düzeyde anlamlı ilişki, içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket alt boyutları ile zayıf düzeyde anlamlı ilişki ve dışsal motivasyon kendini ispatlama alt boyutu ile yüksek düzeyde anlamda ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatürde akademik motivasyon ve liderlik ile ilgili çalışmalar ele alındığında, bu sonuca benzer bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlara bakıldığında, üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler çerçevesinde liderlik özelliklerinin farkında oldukları, akademik motivasyon düzeyi ve liderlik özelliklerinin ilişkili olduğu ve araştırmada kullanılan ölçme araçları ile bu ilişkinin doğrulandığını söylemek mümkündür.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında, araştırmadan elde edilen sonuçlarla uyumlu olarak araştırmaya ve uygulamaya yönelik olmak üzere iki bölümde sunulan önerilere yer verilmektedir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerini sergilemelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim kurumlarında öğrencilerin liderlik özelliklerini ön plana çıkaracak daha fazla uygulamaya yer verilmelidir.
2. Erkek öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri, kız öğrencilere göre düşük bulunmuştur. Erkek öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak için daha fazla uyarıcı sunulmalıdır.

3. Bu araştırmada liderlik özellikleri ve akademik motivasyon düzeyi arasında zayıf ilişki tespit edilmiştir. İleriye dönük araştırmalar daha geniş bir evrende yürütülürse ilişki düzeyi farklılaşabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik neriler

Bundan sonra yapılacak araştırmalar için şu öneriler sunulmaktadır.

1. Bu araştırma sadece Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerle yrtlmştir. Benzer bir araştırma, daha geniş bir evrende yürütülebilir.
2. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüş ve araştırmada uygulanan ölçekler üzerinden sonuçlar elde edilmiştir. Buna benzer bir araştırma nitel araştırma yöntemi ile, öğrencilerle görüşme aracılığıyla veri toplayarak da gerçekleştirilebilir.
3. Araştırmanın rneklemine öğrenciler oluştırmaktadır. İleriye dönük araştırmalar, öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve akademisyenlere yönelik olarak yapılabilir.
4. Ulusal literatürde ğrenci liderliği üzerine yapılmış çok fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Ülkemizde ğrenci liderliğini, öğrencilerin akademik performansları, niversite yaşam doyumunu vs. zerindeki etkileri yönünden de konu alan araştırmalar yapılmalıdır.
5. Liderlik becerilerinin akademik motivasyon kavramı ile çevresel faktörler, aile, yaşanılan bölge vs. gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği araştırmalara yer verilmelidir.

5.2.3. Uygulayıcılara Yönelik neriler

Uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sunulmaktadır.

1. Eğitim hayatının her kademesinde ğrenci liderliği kavramı vurgulanmalı ve lider öğrencilere okul tarafından aktif sorumluluklar verilmelidir.
2. Liderlik zellikleri baskın olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının ve başarılarının yüksek olduğu grlmştir. Bu ğrencilerin, hem liderlik becerilerini hem akademik motivasyon düzeylerini geliştirecek etkinlikler organize edilmelidir.
3. Yalnızca yöneticinin ya da öğretmenin otorite olduğu geleneksel okul prensiplerinden uzaklaşarak, 21. yüzyıl okullarında sıklıkla bahsedilen liderlik

kavramı üzerine öğrencilere eğitimler verilmeli ve lider öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenmelidir.



KAYNAKÇA

- Abouserie R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-26.
- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki. Ankara ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Aghaei, M., Isfahani, A.N., Ghorbani, A. and Roozmand, O. (2021), "Implicit followership theories and resistance to leaders' unethical requests: the mediating role of organizational citizenship behavior", *International Journal of Organizational Analysis*, 1-20. doi: 10.1108/IJOA-06-2021-2830.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akdemir, A. (2004). *Temel işletmecilik bilgileri*. Türkmen Kitabevi: İstanbul.
- Akomolafe, M.J. and Fasooto, G.M. and Ogunmakın, A.O. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic selfconcept in predicting secondary school students' academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2). Doi:10.5901/jesr.2013.v3n2p335
- Akşit, H. (2020). Etik Liderlik. *Liderlik tarzları içinde çağdaş yönetim yaklaşımıyla insan sanatında ustalaşma*. Ed. Doç. Dr. H.Tezcan Uysal, Dr. Cenk Aksoy, Dr. Öğr. Üyesi Fatma Yılmaz, 303-314.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akyürek, M. İ., (2020). Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12 (2), 198-219.
- Aldan Karademir, Ç. ve Akgül, A. (2019). Öğretmenlerin "Etkili Sosyal Bilgiler Öğretmeni" algısı: Nitel bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 186-207. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.532411>
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 142–175. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X).

- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40, 461-485.
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A. and Oh, I.-S. (2008). Third-year college retention and transfer: effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>.
- Allen, N., Grigsby, B. and Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Allen, W. and Gilmore, H. L. (1993). *What managers do*. USA: Amacom.
- Allen, W. E. (2018). Leadership theory: A different conceptual approach. *Journal of Leadership Education*, 17(2), 149-161.
- Ali, Z., Tatlah, I.A. and Saeed, M (2010). Motivation and student's behavior: A tertiary level study. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(2), 29-32.
- Alimo-Metcalfe, B. (2013). A critical review of leadership theory. *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Leadership, Change, and Organizational Development*, 13-47.
- Alimo-Metcalfe, B., Alban-Metcalfe, J., Bradley, M., Mariathasan, J. and Samele, C. (2008), The impact of engaging leadership on performance, attitudes to work and wellbeing at work, *Journal of Health Organization and Management*, 22(6), 586-598.
- Altınışik Ü. ve Çelik, A. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin liderlik yönelimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1),225-236.
- Al-Zawahreh, A. and Al-Madi, F.(2012). The utility of equity theory in enhancing organizational effectiveness, *European Journal Of Eco-nomics, Finance and Administrative Sciences*, 46, 158-170.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. and Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.

- Ancona, D. (2005). *Leadership in an Age of Uncertainty*, MIT Leadership Center: Research. Brief. http://ebusiness.mit.edu/research/Briefs/Ancona_Leadership_Final_VI.pdf
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276.
- Anderson, D. (2012). Is building relationships the key to leadership? *Performance Improvement*, 51, 15-22.
- Anderson, R. E. and Dexter, S. L. (2000). School technology leadership: Incidence and impact.
- Anderson, M. L. and Lu, F. (2017). "Learning to manage and managing to learn: The effects of student leadership service." *Management Science*, 63(10), 3246-61.
- Annan, H. G., Do, V. and MacLeod, A. (2023). Learning by doing: a phenomenological study of medical student leaders. *Medical Education*, 57(8), 753-760.
- Arda, L. (2016). *Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin incelenmesi / Examining the leadership orientations of pre-service teachers. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-60. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.69648>.
- Askari, J. (2006). Assessment of risk factors of motivational deficiencies in university students from their viewpoints. *Quarterly Journal of Andeesheh Va Raftar*, 43(11), 455-623.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1993). An empirical typology of college students. *Journal of college student development*, 34(1), 36-46.
- Astin, A. W. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37(2), 123-134.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Astin, A. W. and Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*: Kellogg Foundation.

- Astin, H. S. (1996). Leadership for social change. *About campus*, 1(3), 4-10.
- Astin, H. S., Astin, H., Boatsman, K., Bonous-Hammarth, M., Chambers, T. and Goldberg, S. (1996). *A social change model of leadership development: Guidebook (Version III)*. University of California, Los Angeles.: Higher Education Research Institute.
- Avcı, B. (2009). *Öğrencinin liderliği*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ayaz, S. (2022). Transformational leadership and dynamic capabilities in businesses: A review. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5(3), 602-621.
- Aydemir, N. K. (2010). *İşletmelerdeki liderlik yaklaşımları ile Türk silahlı kuvvetlerindeki liderlik yaklaşımlarının karşılaştırılması*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, R., Bozkuş, T. ve Kul, M. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğrencilerin liderlik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 4(1), 122-131.
- Ayhan, Ö. (2012). *Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin etkili liderlik özelliklerinin araştırılması "Kocaeli İli Örneği"*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2000), *Gelişim ve öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Baccei, M. A. (2015). *Understanding college student leadership development: a longitudinal examination of the impact of campus-based leadership trainings*. The University of Iowa.
- Baeten, M., Dochy, F. and Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 484-501.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 73-84.
- Ballesteros, L. A. A., Esquivel, F. A., Moreno, S. E. R., García, S. J. A. and Cerrillo, M. A. R. (2023). *Motivation and leadership in higher education*. *Revista Caribeña De Ciencias Sociales*, 12(5), 2021–2034. <https://doi.org/10.55905/rcssv12n5-002>.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.

- Baloğlu, N. ve Doğan, O. (2018). Leadership initiatives in terms of non-positional of vocational school students. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), 2033-2050.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership* (3r Ed.). New York, NY: The Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52, 130-139. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Becker, R. (2009). Wie können “bildungsferne” Gruppen für ein hochschulstudium gewonnen werden? What could be done in order to motivate the working classes for university education? An empirical simulation with implications for educational politics. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 563-593.
- Berestova, A., Burdina, G., Lobuteva, L. and Lobuteva, A. (2022). Academic motivation of university students and the factors that influence it in an e-learning environment. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(2), 201-210.
- Bess, J.L. and Dee, J.R. (2007). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice: II* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003448457>
- Bilgili H. ve Keklik İ. (2022). Akademik öz yetkinlik ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 213-227. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1026072>.
- Blaskova, M., Blasko, R., Figurska, I. and Sokol, A. (2015). Motivation and development of the university teachers' motivational competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 116-126.
- Blašková, M., Majchrzak-Lepczyk, J., Hriníková, D. and Blaško, R. (2019). Sustainable academic motivation. *Sustainability*, 11(21), 5934.
- Boatman, S. A. (1999). The leadership audit: A process to enhance the development of student leadership. *NASPA Journal*, 37(1), 325-336.
- Boone, D. A. and Taylor, N. (2007). Leadership skills: Where are they being taught. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 82(8), 48-50.

- Boyatzis, R. E. and McKee, A. (2005). *Resonant leadership: renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Boston: Harvard Business School Press.
- Booyesen, L. A. (2020). Responsible inclusive leadership: A whole system collective process outcome. In *Inclusive Leadership* (pp. 195-211). Routledge.
- Boyd, P. (2002). *Educational leadership: A reference handbook*. Bloomsbury Publishing USA.
- Boyer, E. L. (1987). *College: The undergraduate experience in America*. New York: Harper and Row, Publishers.
- Bozanoğlu İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bozanoğlu İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Bozgeyikli, H., Sünbül, A. M., Kesici, S. ve Ure, O. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçlarının ilişkisel analizi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi: Malatya: 9-11 Temmuz 2003*.
- Brasof, M. (2011). Student input improves behavior, fosters leadership. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 20-24.
- Brandt, R. (1995). Punished by rewards. *Educational leadership*, 53(1), 13-16.
- Brophy, J. (2012). *Motivating students to learn*. Routledge: New York.
- Brown, D. (1987). *Principles of language learning and teaching*, USA: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, N. R. P. (2015). *College student leadership development participation and emotional intelligence*. PhD Thesis, Lindenwood University.
- Buharalı, D. (2021). *Kültürel zekanın akademik motivasyon üzerine etkisi*. Doktora Tezi Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Bùi, T. A. (2023). *Intercultural competence development: Exploring international graduate student leaders' journeys through contemplation and mindfulness-based inquiry*. PhD Thesis, Brock University St. Catharines, Ontario.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. and Hamaker, C. (2000). The relation between learning styles, the big five personality traits, and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26(1), 129–140.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 300-317.
- Cansoy, R. (2015). *Türkiye’de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E. ve Parlar, H. (2015). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli eğitim dergisi*, 45(212), 139-159.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. and Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 156–163.
- Chan, I. L. (2023). *Effects of student leadership style on their academic performance*. Doctoral dissertation. Liberty University.
- Chelladurai, P. (2009). *Managing organizations for sport and physical activity* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Chen, S.Y. and Lu, L. (2015). The role of achievement motivations and achievement goals in Taiwanese college students: Cognitive and psychological outcomes. *Journal of College Student Development*. 56(4), 397-412. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0040>.
- Chen, J., Yang, Y., Xu, F., Xu, W., Zhang, X., Wang, Y. and Zhang, Y. (2022). Factors influencing curriculum leadership of primary and secondary school teachers from the perspective of field dynamic theory: An empirical investigation in China. *Sustainability*, 13, 12007, 1-20. doi:10.3390/su132112007.
- Cherrington, D. J.(1994): *Organizational behavior: The management of individual and organizational performance* (2nd Edition). Boston, Ma: Allyn and Bacon.

- Clark, M.H. and Schroth, C.A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning And Individual Differences*, 19-24.
- Coder, L. A., Poff, R., Baker, J., Swanson, R., Schlunker, W., Jerome, A. and Baker, J. P. (2014). University student leadership involvement, practices, and high school class size: An investigation using the student leadership practices inventory. *Leadership and Organizational Management Journal*, 2014(3), 157-169.
- Cooper, C. D., Scandura, T. A. and Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 475-493.
- Coşkun, A. (2022). *Modern liderlik türleri ve örgütsel iletişim*. Ed. Sezer Ayaz, Vildan Bayram, Anı Yayıncılık, Ankara, ss.3-18.
- Coşkun, M., Çalışkan, H. and Terzi, T. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 48-59.
- Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-Oster, K. and Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, 42(1), 15-27.
- Creighton, T. (2003). *The principal as technology leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Cummings, J. N. (2004). Work groups, structural diversity, and knowledge sharing in a global organization. *Management Science*, 50, 352-364.
- Çelik, H., Terzi, A. R. ve Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(48), 422-434
- Çetin, B. (2015). Academic motivation and self-regulated learning in predicting academic achievement in college. *Journal of International Education Research – Second Quarter*, 11(2). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060062.pdf>.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlemelerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)23.
- Çetinel, M.H. ve Gürcüoğlu, S. (2022). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Optimum Journal of Economics and Management Sciences*, (9)1. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/optimum>.

- Çevik Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın Eşitlik Teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193-235.
- Çubukcu, A. ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile öz liderlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 25-41. <https://doi.org/10.19171/uefad.533032>
- Dávila, A. and Mora, M. T. (2007). Civic engagement and high school academic progress: An analysis using nels data. *CIRCLE Working Paper 52*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE): University of Maryland.
- Dean, K. W. (2008). Values-based leadership: How our personal values impact the workplace. *The Journal of Values-based leadership*, 1(1), 9-16.
- Deci, E. L., Cascio, W. F. and Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of personality and social psychology*, 31(1), 81-85. doi:10.1037/h0076168.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, and E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp.416.437, Vol.1)..Thousand.Oaks,.CA.:Sage.<https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Delve, C. I., Mintz, S. D. and Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service: A design. *New Directions for Student Services*, 50(2), 7-29. <https://doi.org/10.1002/ss.37119905003>.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success: A self management approach*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Demirbilek, N. ve Han, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.(24),311-324. <https://doi.org/10.29029/busbed.1165591>.

- Demir Gdl, M. (2015). *niversite ğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Doktora tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Deng, W., Li, X., Wu, H. and Xu, G. (2019). Student leadership and academic performance, *China Economic Review* (60). <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2019.101389>.
- Deniz, S. ve Doğan, U. (2019). Eğitim fakültesi ğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak, karar verme stilleri ve akademik güdülenme. *1.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? *Remedial and special education*, 18(1), 12-19. doi:10.1177/074193259701800104.
- Dexter, S. (2011). School technology leadership: artifacts in systems of practice. *Journal of School Leadership*, 21(2), 166-189.
- D'Intino, R. S., Goldsby, M. G., Houghton, J. D. and Neck, C. P. (2007). Self-Leadership: A Process for Entrepreneurial Success, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 105-120.
- Dicle, A. ve Ertop, D. (2019). *Liderlikte etik, toplumsal sorumluluk, kültür*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Dodd, D. R. (1999). *Student Leadership: The Development of the Emerging Individual in Academic Contexts*. Doctoral Dissertation. The University of Western Ontario London.
- Domene, J. F., Socholotiuk, K. D. and Woitowicz, L. A. (2011). Academic motivation in post secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 99-127.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. and Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting styles to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Doruk, E. K. (2015). *İknanın sosyal psikolojisi: Temel kavramlar ve kuramlarıyla*. Derin Yayınları: İstanbul.
- Drneyi, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*, Essex: Longman.
- Drneyi, Z. (2009). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. *Introducing applied linguistics: Concepts and Skills*, 3(5), 74-83.

- Drafke, M. ve Kossen, S. (1998). *The human side of organizations*, 7th. Edition, Addison-Wesley, USA.
- DuBrin, A. J. (2015). *Leadership: Research findings, practice, and skills*: Nelson Education.
- Dugan, J. P. (2006). Explorations using the social change model: Leadership development among college men and women. *Journal of college student development*, 47(2), 217-225.
- Dugan, J. P. (2011). Research on college student leadership development. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, W. Wagner and Associates (Eds.). *The handbook for student leadership development* (2nd ed.; pp. 1-32). San Jossey-Bass.
- Dugan, J. P. and Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(5), 525-549. <https://doi.org/10.1353/csd.2010.0009>
- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Eich, D. (2003). *Leadership courses: Developing foundational undergraduate leadership courses* (Leadership Insights and Applications Series No. 17). College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Eich, D. (2008). A grounded theory of high quality leadership: Perspectives from student leadership development programs in higher education. *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 15(2), 176-187.
- Elbyaly, M.Y.H. and Elfeky, A.I.M. (2023). The efficiency of online learning environments in fostering academic motivation. *European Chemical Bulletin*, 12(6), 6622-6628
- Elenkov, D. S., Judge, W. and Wright, P. (2005). Strategic leadership and executive innovation influence: An international multi-cluster comperative study. *Strategic Management Journal*, 26(7), 665-682. <https://doi.org/10.1002/smj>. 469.
- Emir, S. and Acar, S. (2007). Zekâ-liderlik ilişkisi: Üstün zekâlı olan ve olamayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 189-201.
- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J.L. and Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730.

- Epitropaki, O. and Martin, R. (2004). Implicit leadership theories in applied settings: factor structure, generalizability, and stability over time. *Journal of applied psychology*, 89(2), 293.
- Erdem, R., Pirinçci, E. ve Dikmetaş, E. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi davranışları ve bu Davranışların akademik başarı ile ilişkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 167-177.
- Erdogan, B. and Bauer, T. N. (2014). 19 Leader-Member Exchange (LMX) Theory: The Relational Approach to Leadership. *The Oxford handbook of leadership and organizations*, 407.
- Erdoğan, İ. (2002), *Eğitimde değişim yönetimi*, Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 11.Basım, İstanbul: Beta Basım.
- Ergene T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-330.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. doi: 10.16986/HUJE.2018036646
- Erol, G. ve Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10 (3), 45-64.
- Erturhan Işkın, H. ve Filizöz, B. (2022). Hizmet işletmelerinde örgütsel sinizm. *Sosyal, beşeri ve idari bilimler alanında uluslararası araştırmalar XIV*. Mehmet Yücenurşen (Ed.). Eğitim Yayınevi, Konya, ss. 1-20.
- Etten, S.V, Pressley, M., McInerney, D.M. and Liem, A.D. (2008). College seniors' theory of their academic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 812–828.
- Evans, N.J., Forney, D.S., Guido, F.M., Patton, L.D. and Renn, K.A. (2010). *Student Development in college. Theory, research and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 246-255.
- Fairholm, G. W. (2000). *Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart*: Greenwood Publishing Group.
- Felshiem, M. J. (2001). *Pathways to success: How university students become student leaders*. Doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison.

- Fındıkçı, İ. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi*. (8. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fleenor, J.F. (2011). Trait approach to leadership. *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*. SAGE Publications.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. and Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Education Psychology*, 20, 257–274.
- Frey, B. and Osterloh, M. (2002). *Successful management by motivation: Balancing intrinsic and extrinsic motivation*. Springer, Berlin. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-10132-2>.
- Frost, J. (2014). Values based leadership. *Industrial and commercial training*, 46(3), 124-129.
- Fuente, A., Cardeñoso, O., Chang, E. C., Lucas, A. G., Li, M. and Chang, O. D. (2023). The role of problem-solving ability, beyond academic motivation, in college students' psychological adjustment. *Current Psychology*, 42(21), 17888-17897.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology in second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Gerras, S. J. (2010). Strategic leadership primer. 3. bs. Carlisle Barrack: Department of Command, Leadership and Management United States Army War College.
- Gerstner, C. R. and Day, D. V. (1994). Cross-cultural comparison of leadership prototypes. *The Leadership Quarterly*, 5(2), 121-134.
- Ghamrawi, A.R., Ghamrawi, N. and Shal, T. (2018). Perception of character education: The case of Lebanese school leaders. *Open Journal of Leadership*, 6(4), 129-142. doi: 10.4236/ojl.2015.44012.
- Gini, A. (1997). Moral leadership: An overview. *Journal of business ethics*, 16, 323-330.
- Goldberg, M. D. and Cornell, D. G. (1998). The influence of motivation and selfconcept on academic achievement in second and third-grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(2), 179-205.
- Goleman, D. (2006). The socially intelligent. *Educational leadership*, 64(1), 76-81.
- Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.

- Gottfredson, R.K. and Reina, C.S. (2020). Exploring why leaders do what they do: An integrative review of the situation-trait approach and situation-encoding schemas. *The Leadership Quarterly*, 31(1). <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101373>.
- Göksoy, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki genel yeteneklerinin belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 92-104.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. <https://doi.org/10.20296/tsad.36644>.
- Graber, D. R. and Kilpatrick, A. O. (2008). Establishing values-based leadership and value systems in healthcare organizations. *Journal of Health and Human Services Administration*, 31(2), 179-197.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J. and Marsh, H. 2006. The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Greenberg, J. D. (2008). Leadership development for students at York University. (*Masters Thesis*), Royal Roads University.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership*: New York: Paulist Press
- Griffin, R., MacKewn, A., Moser, E. and VanVuren, K. (2012). Do learning and study skills affect academic performance? An empirical investigation. *Contemporary Issues in Education Research*, 5(2), 1-7. doi:10.19030/cier.v5i2.6928.
- Grolnick, W.S. and Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237-252.
- Groves, K. S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and organizational change. *Leadership and Organization Development Journal*, 27(7), 566-583.
- Güler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*. Hiperlink Yayınları.
- Gün, İ. ve Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetim Dergisi*, 5(3), 217-226.

- Günaydın, H.D. (2021). The impact of social problem skills on academic motivation by means of Covid-19 fear A sem model: social problem solving, Covid-19, academic motivation. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01665-z>.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2009). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Hackman, J. R. and Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hadi, A. S. (2006). *Regression analysis by example*, 607. John Wiley and Sons.
- Hamman, K. A. (2012). *Assessment of leadership skills of high school student government members*. PhD Thesis, Walden University.
- Hawkins, A. (2004). *The impact of cooperative education participation on career indecision, career decision-making self-efficacy and career decision-making style among college students*. Doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Hedlund, J., Forsythe, G.B., Horvath, J.A., Williams, W. M., Snook, S. and Sternberg, R. J., (2003). Identifying and assessing tacit knowledge: Understanding the practical intelligence of military leaders, *The Leadership Quarterly*, 14, 117-140.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hensel, N. and Franklin, C. (1983). Developing emergent leadership skills in elementary and junior high students. *Roeper Review*, 5(4), 33-35.
- Herzberg, F. (2003). One more time: How do you motivate employees. *Harvard Business Review Press*, 81(1), 87-106.
- Hicks, L. and Murphy, AM. (1995). *Social and achievement, goals and academic self regulation in adolescents*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Hidajat, H. G., Hanurawan, F., Chusniyah, T. and Rahmawati, H. (2020). Why I'm bored in learning? Exploration of students' academic motivation. *International Journal of Instruction*, 13(3), 119-136. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1339a>.
- Hilliard, A. T. (2010). Student leadership at the university. *Journal of College Teaching and Learning (TLC)*, 7(2). <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i2.93>.
- Hine, G. (2011). Exploring the need for improvement in a student leadership program. *Journal of Catholic School Studies*, 84(1), 12-22.

- Holloway, E. A. (1998). *Candidates' and non-candidates' perceptions of student leadership factors at the University of Southern Mississippi*. PhD Thesis, The University of Southern Mississippi.
- Hong, E. (1998). Differential stability of individual differences in state and trait test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 10, 51-69. [http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80142-3](http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80142-3).
- House, R. J. and Mitchell, T. R. (1997). Path-goal theory of leadership. In R. P. Vecchio (Ed.), *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (pp. 259–273).
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Huang, Y., Lv, W. and Wu, J. (2016). Relationship between intrinsic motivation and undergraduate students' depression and stress: the moderating effect of interpersonal conflict. *Psychological reports*, 119(2), 527-538.
- Hunt, J. G. J. (2004). What is leadership?. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, and R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 19–47). Sage Publications, Inc.
- Hur, Y., Van Den Berg, P. T. and Wilderom, C. P. (2011). Transformational leadership as a mediator between emotional intelligence and team outcomes. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 591-603.
- Immerwahr, J. and Farkas, S. (2006). The view from inside: Students discuss accelerated learning *Accelerated learning options: Moving the needle on access and success: A study of state and institutional policies and practices* (pp. 47–56). Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Ingleton, T. (2013). College student leadership development: Transformational leadership as a theoretical foundation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(7), 219-229.
- İnce, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.
- Jenkins, K. E. (2004). *The influence of parental attachment, gender, and academic major choice on the career decision-making self-efficacy of first year African American college students*. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania State, State College, PA.

- Karabay, M. E. (2015). *İşletmelerde etik ve etik liderlik: Sigortacılık sektöründe bir araştırma*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karagüven, M. H. (2005, July). *Academic motivation and communal mastery of technical high school students*. Paper presented at the 25th International STAR Conference, Stress and Anxiety Research Society, Germany.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599–2620.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003.
- Karataş, H. and Erden, M.. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 708-715.
- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C. and Merki, K.M. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context a long-term challenging task. *Learning and Individual Difference*, 74.
- Karnes, F. A. and Bean, S. M. (1990). *Developing leadership in gifted youth* (Report No. EDO-EC-90-4). Reston, VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED321490).
- Karnes, F.A. and Stephens, K.R. (1999). Lead the way to leadership education. *Educational Horizons*, 77(2), 62-65.
- Kaufman, J. C., Agars, M. D. and Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 492–496.
- Keegan, A. and Hartog, D. (2004). Transformational leadership in a project-based environment: a comparative study of the leadership styles of project managers and line managers. *International Journal of Project Management*, 22(8), 609-617. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.05.005>.

- Kenney, R. A., Schwartz-Kenney, B. M. and Blascovich, J. (1996). Implicit leadership theories: Defining leaders described as worthy of influence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(11), 1128-1143.
- Kermally, S. (1999). *Gurus on people management*. New Delhi: Viva Books Private Limited
- Kezar, A. and Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development: A student exploring gender and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, 41(1), 55-69.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241 – 252. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. (13.Baskı). Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Komarraju, M. and Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557–567.
- Komives, S. R., Dugan, J. P., Owen, J. E., Slack, C., and Wagner, W. (2011). *The handbook for student leadership development*. John Wiley and Sons.
- Komives, S., Lucas, N. and McMahon, T. (2007). *Exploring leadership: for college students who want to make a difference*. San Francisco, California: John Wiley and Sons, Inc.
- Komives, S. R., Lucas, N. and McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (3rd ed.). San Francisco, CA: John Wiley and Sons, Inc.
- Komives, S. R., Longerbeam, S. D., Owen, J. E., Mainella, F. C. and Osteen, L. (2006). A leadership identity development model: Applications from a grounded theory. *Journal of college student development*, 47(4), 401-418.
- Konan, N. (2015). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Konuk, S. (2018). *Kouzes ve Posner'ın liderlik modeline dayalı öğrenci liderliği programının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502-515.
- Korkmazıyürek, Y. (2021). *Liderlik ve motivasyon teorileri*. Hiperyayın, İstanbul.

- Kouzes, J. M. and Posner, B. Z. (1998) "The project manager" in *The project management institute's project management handbook*, J. Pinto (ed.), San Francisco: Jossey-Bass, (pp. 249-255).
- Kouzes, J. M. and Posner, B. Z. (2012). *LPI: Leadership practices inventory: Development Planner* (Vol. 270). John Wiley and Sons.
- Kouzes, J. M. and Posner, B. Z. (2017). *The student leadership challenge: Five practices for becoming an exemplary leader*. John Wiley and Sons.
- Kowal, J. and Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory, *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2021). An investigation of academic motivation and career decidedness among university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 125-143. <https://doi.org/10.46328/ijres.1694>
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.
- Kuh, G. D., Shedd, J. D. and Whitt, E. J. (1987). Student affairs and liberal education: Unrecognized and unappreciated common law partners. *Journal of College Student Personnel*, 28(3), 252-260.
- Küçük, K. (2022). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmelliyetçiliğin etkisinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Kwan, P. (2020). Is transformational leadership theory passe? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 321-349.
- Leech, N. L. Barrett, K. C. and Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2. Baskı). Taylor and Francis.
- Li, M., Yu, L., Qin, Y., Lu, P. and Zhang, X. (2016). College student academic motivation and engagement in the college English course. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1767.
- Lineburg, M.Y. and Gearheart, R. (2008). Involving senior students in shared leadership. *Principal Matters*, 76(3), 2-4.

- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- Locke, E. A. (1966). A closer look at level of aspiration as a training procedure: a reanalysis of Fryer's data. *Journal of Applied Psychology*, 50, 417- 420.
- Locke, E. A. (1967). Motivational effects of knowledge of results: knowledge or goal setting? *Journal of Applied Psychology*, 51, 324-329.
- Loeb, P. R. (1995). *Generation at the crossroads: Apathy and action on the American campus*. Rutgers University Press.
- Lodico, M.G, Spaulding, D.T. and Voegtle, K.H. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*. San Fransisco, CA: John Wiley and Sons, Inc.
- Lord, R. G., Foti, R. J. and De Valder, C. L. (1984). A test of leadership categorization theory: internal structure, information processing, and leadership perceptions, *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 343-378.
- Lu, J., Laux, C. and Antony, J. (2017). Lean six sigma leadership in higher education institutions. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(5): 638-650. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-09-2016-0195>.
- Matthew, C. T. and Sternberg, R. J. (2006). Leading innovation through collaboration. In *Innovation through collaboration* (pp. 27-52). Emerald Group Publishing Limited.
- Mau, W.C. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian Immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34, 267-277.
- Maxwell, J. (2007). *The 21 Irrefutable Laws of Leadership: Follow Them and People Will Follow You*. Thomas Nelson.
- McCarley, T. A., Peters, M. L. and Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(2), 322–342.
- McClellan, J. L. (2013). Contributing to the development of student leadership through academic advising. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 207-233.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*, New Jersey, Van Nostrand.
- McGregor, J. (2007). Recognizing student leadership: Schools and networks as sites of opportunity. *Improving Schools*, 10(1), 86-101.
- McKenzie, B. L. (2015). *Leadership identity development in traditional-aged female undergraduate college students: A grounded theory*. Kent State University.

- McNae, R. (2011). Student leadership in secondary schools: The influence of school context on young women's leadership perceptions. *Leading and Managing*, 17(2), 36-51.
- Meng, J., Berger, B. K., Gower, K. K. and Heyman, W. C. (2012). A test of excellent leadership in public relations: Key qualities, valuable sources, and distinctive leadership perceptions. *Journal of Public Relations Research*, 24(1), 18-36.
- Mihelic, K. K., Lipicnik, B. and Tekavcic, M. (2010). Ethical leadership. *International Journal of Management and Information Systems* 14(5), 31-45.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning: Reconceiving roles for planning, plans, and planner*. New York: The Free Press.
- Mirze, K. (2002). *Introduction to business*. Literatür Yayınevi, İstanbul.
- Molavi, P., Rostami, K.H., Fadaee naeini, A.R., Mohamadnia, H. and Rasolzadeh, B. (2007). Factor responsible for lack of motivation among medical student's of Ardabil Medical University. *The Journal Iranian of Med Ass*, 25(1), 53-8.
- Moneta, G. B. and Siu, C. M. Y. (2002). Trait intrinsic and extrinsic motivations, academic performance, and creativity in Hong Kong college students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 664–683.
- Montana, P. J. and Charnov, B. H. (2008). *Management* – 4th edition;– Barron's Educational Series, Inc. ISBN 978-0-7641-3931-4.
- Mozhgan, A., Parivash, J., Nadergholi, G. and Jowkar, B. (2010). College student leadership competencies development: A model. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(3), 168-172.
- Mullins, L. J. (2002). *Management and organizational behaviour*, Prentice Hall: UK
- Murray, K.A. (2019). *Sustainability is man base for strategy*. Speech on: Sustainability Summit; SmartHead Co., Bratislava, Slovak Republic.
- Murtonen, M., Olkinuora, E., Tynjälä, P. and Lehtinen, E. (2008). “Do I need research skills in working wife?” University students’ motivation and difficulties in quantitative method courses. *Higher Education*, 56, 599-612.
- Myers, T. (2005) Developing a culture of student leadership. *Teacher*, 155(1), 26-29.
- Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment*, 15(4),.446-462.
<https://doi.org/10.1177/1069072707305762>.

- Nayir, Ö. ve Tekcan, B. (2017). Öğretmen adaylarının gözüyle öğrenme ortamlarının akademik motivasyon ve problem çözme becerisine katkısının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 4(2), 122-135.
- Nishii, L. H. and Rich, R. E. (2013). Creating inclusive climates in diverse organizations. *Diversity at work: The practice of inclusion*, 330-363.
- Noori, A. Q. (2021). Students' experiences of their leadership development through the leadership subject taught in universiti teknologi Malaysia. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 3(8), 01-09.
- Northcraft, G.B. and Neale, M.A. (1990): *Organizational behavior, A management challenge*. The Dryden Press: USA.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory and practice* (2nd. ed.). Sage Publications, Inc.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th. ed). Western Michigan University: Sage publications.
- Nowruzi Khiabani, M. and Naissi, Z. (2010). Promoting EFL learners' academic motivation and reading comprehension via portfolio development of concept maps. *JELS*, 1(2), 59-82.
- Ocak, G. ve Atasever, N. A. (2020). Üniversite öğrencilerinde hayatın amacı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yönetim ve Çalışma Dergisi*. 4(1), 93-112.
- Oğuzhan, Y.S. ve Arıbaş, A.N. (2022). *Modern dünyanın liderlik teorileri*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda iş tatmini: Sağlık sektörü üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Omirtay, B. (2009). *Motivasyon teorileri kapsamında motivasyon (özendirme) araçlarının farklı işletmeler açısından analizi*. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Ouellette, M. (1998). *Characteristics, experiences, and behavior of university student leaders*. Doctoral Dissertation, University of Alberta, Canada.
- Öğüt, A., Akgemci, T. ve Demirsel, M. T. (2004). Stratejik insan kaynakları yönetimi bağlamında örgütlerde işgören motivasyonu süreci. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 277-290.

- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2016). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal. Bilimler.Dergisi*, 5(2), 43-64. <https://doi.org/10.20493/bt.25754>.
- Öz, H. ve Baloğlu, N. (2020). Öğrencilerin eğitim kademelerinde liderliği deneyimleme durumlarının analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 139-158.
- Özcan, N. and Keskin, Y. (2024). Akademik başarısı yüksek öğrencilerin sahip oldukları değerler ve kişilik özellikleri: Öğrenci, veli ve öğretmen üçgeninde sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik durum çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 939-960.
- Özen Kılıç, D. (2021). Okul gelişiminde değerlendirme: bütünsel bakış açısı. N. Özdemir, S. Turan ve Ö. Çoban (Ed.). *21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* (ss. 367-396). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgener, Ş. (2000). Gelişmekte olan ülkelerde işgörenin güdülenmesi ve TKY'nin işgörenin güdülenmesine katkıları. *S.Ü. Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 4, 1-33.
- Özkan Ö. N., Akın, S. ve Durna, Z. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeyleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 12(1), 51-61.
- Özkaynar, K.G. (2022). Yükseköğretim gençliğinin liderlik özellikleri algılarının araştırılmasına yönelik bir çalışma. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 365-385.
- Özmuş, M. (2018). Okul yönetiminde karar sürecine öğrenci, veli ve personelin katılması: Paylaşımçı liderlik bakımından bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram Ve Uygulama*, 1(2), 94-103.
- Öztürk, İ. (2020). Liderliğe özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı. K. Yılmaz (Ed.). *Liderlik: Kuram-araştırma-uygulama* (ss.7-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Panitz, T. (1999). Benefits of cooperative learning in relation to student motivation. In M. Theall (Ed.), *Motivation from within: Approaches for encouraging faculty and students to excel, new directions for teaching and learning* (pp. 59-68). San Francisco, CA: Josey-Bass Publishing.
- Papa, R. (2012). *Technology leadership for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Parlar, H., Türkoğlu, M. E. ve Cansoy, R. (2017). Leadership development in students: Teachers' opinions regarding activities that can be performed at schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 217-227.

- Pascarella, E. T. (1980). Student–faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2): San Francisco: Jossey-Bass.
- Patterson, B. (2012). Influences of student organizational leadership experiences in college students leadership behaviors. *E Journal of Organizational Learning and Leadership*, 10(1), 1-12.
- Paulsen, M. and Feldman, K. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17-25. <https://doi.org/10.1002/tl.7802>
- Pavlou, V. (2006). Pre-adolescents' perceptions of competence, motivation and engagement in art activities. *International Journal of Art and Design Education*, 25(2), 194-204. doi:10.1111/j.1476-8070.2006.00484.x
- Pazarbaş, M. (2012). *Liderlik ve otorite: lise öğrencilerinin liderlik ve otorite algısı üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R. and Schunk, D.H., (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. and Zuscho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press.
- Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Plowman, P. D. (1980). Training extraordinary leaders. *Roeper Review*, 3(3), 13-16.
- Plummer, G. (2014). Student leadership and college co-educational history. *Psychology Honors Papers*. 45.
- Porter, L. W., Bigley, G. A. and Steer, R. M. (2003). *Motivation and work behavior*. McGraw- Hill: New York.

- Posner, B. Z. (2004). A leadership development instrument for students. *Updated Journal of College Student Development*, 45(4), 443-456. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0051>
- Posner, B. Z. (2014). The impact of gender, ethnicity, school setting, and experience on student leadership: Does it really matter? *Management and Organizational Studies*, 1(1), 21-31.
- Posner, B. Z. and Kouzes, J.M. (1988). Development and validation of the leadership practices inventory. *Education and Psychological Measurement*, 48(2), 483-96.
- Posner, B. Z. and Kouzes, J. M. (1997). Ten lessons for leaders and leadership developers. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 3(3), 3-10. <http://doi.org/10.1177/107179199700300302>.
- Qaralleh, T. J. (2020). Leadership styles prevailing for faculty members at the college of education in Al-Delam from the point of view of its female students. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 167-183.
- Qian, J., Lin, X. and Chen, G. Z. X. (2012). Authentic leadership and feedback-seeking behaviour: An examination of the cultural context of mediating processes in China. *Journal of Management and Organization*, 18(3), 286-299.
- Quinn, R. E. (1996). *Deep change: Discovering the leader within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rana, R. A., Mahmood, N. and Reid, N. (2015). Motivation and science performance: influence on student learning in science. *Science Institute (Lahore)*, 27(2), 1445-1452.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reis, S. and Housand, A. (2008). Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains. *Achieving excellence: Educating the gifted and talented*, ss. 62-81.
- Restubog, S. L. D., Florentino, A. R. and Garcia, P. R. J. M. (2010). The mediating roles of career self-efficacy and career decidedness in the relationship between contextual support and persistence. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 186-195. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.005>.
- Rivers, W. M. (1983). *Speaking in many tongues*, 3rd Edition, New York: Cambridge University Press.
- Roberts, D. C. (2007). *Deeper learning in leadership: Helping college students find the potential within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Robbins, S. P. (2000). *Essentials of organizational behavior* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Robinson, V. W. H. (2004). *The experience of elected undergraduate student leaders in Canada*. Masters Thesis, University of Toronto.
- Rojas, J. P. (2015). The relationships among creativity, grit, academic motivation, and academic success in college students. *Educational, School, and Counseling Psychology*, 39.
- Roksa, J. and Whitley, S. (2017). Fostering academic success of first-year students: Exploring the roles of motivation, race, and faculty. *Journal of College Student Development*, 58, 333-348. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0026>.
- Rosch, D. M. and Caza, A. (2012). The durable effects of short-term programs on student leadership development. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 28-48.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Praeger, New York.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. ve Deci E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. and Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theoretical and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. and Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of selfregulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. N. Can (Ed.). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıkaya, T. and Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Saruhan, S. and Yıldız, M. L. (2009). *Çağdaş yönetim bilimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

- Saylık, A. and Anık, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 245-262.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, Doubleday/Currency, New York, NY.
- Scheel, M., Madabhushi, S. and Backhaus, A. (2009). The academic motivation of at-risk students in a counseling prevention program. *The Counseling Psychologist*, 37, 1147-1178. <https://doi.org/10.1177/0011000009338495>.
- Schiffrin, H. H. and Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1472-1480. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0658-z>
- Schultz, D. P. and Schultz, S. E. (1990). *Psychology and industry today: An introduction to industrial and organizational psychology*. McMillan Publishing: New York
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. and Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Shamir, B. (2004). Leading questions: Leaders' life stories are social reality: A rejoinder to Gronn. *Leadership*, 1(4), 491-500.
- Shofiah, V., Taruna, S., Asra, Y. K., Rajab, K. and Sa'ari, C. Z. (2023). Academic self-efficacy as a mediator on the relationship between academic motivation and academic achievement of college students during the online learning period. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 154-168. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.18247>
- Sincar, M. (2015). Teknolojik liderlik. Necdet Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde* (ss. 21-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning and Administration*, 1(2), 161-171.
- Son, K. (2022). *Sağlık yönetimi öğrencilerinin bölümü tercih nedenleri ve akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Squires, M. A. E., Tourangeau, A. N. N., Spence Laschinger, H. K. and Doran, D. (2010). The link between leadership and safety outcomes in hospitals. *Journal of nursing management*, 18(8), 914-925.

- Steers, R. M. and Porter, L. W. (1975). *Motivation and work behavior*. (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sullivan, J. J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of management Review*, 13(1), 104-115.
- Sünbül, A. M., Kesici, Ş. and Bozgeyikli, H. (2003b). The Psychological needs of teachers, the level of teachers" motivating and managing students. *Selçuk University, BAP Research Project*, Turkey.
- Struthers, C. W., Perry, R. P. and Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41, 581-592. <https://doi.org/10.1023/A:1007094931292>.
- Şeker, S. E. (2014). Beklenti teorisi (Expectancy theory). *YBS Ansiklopedi*, 1(3), 20 -23
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. 1. Baskı. Beta Basım. İstanbul.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi*. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, İdari Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Kuramı'na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(7), 939-971. <https://doi.org/10.14225/Joh400>.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Terzi, A. R. ve Uyangör, N. (2017). The relation between prospective teachers' perceptions of academic motivation and the school climate they perceive. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(4), 185-196. doi: 10.26579/jocress-7.4.14.
- Tevrüz, S. (1999). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Türk Psikologları Derneği Yayınları. Ankara.
- Thomson, P. (2012). Understanding, evaluating and assessing what students learn from leadership activities: Student research in Woodlea Primary. *Management in Education*, 26(3), 96-103.
- Thomas, L. G. and Knezek, D. (1991). Providing technology leadership for restructured schools. *Journal of Research on Computing in Education*, 24, 265-79.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. İstanbul: Beta.

- Tichy, N. M. and Ulrich, D. O. (1984). SMR forum: The leadership challenge--A call for the transformational leader. *Sloan Management Review*, 26(1), 59.
- Tokmak, M. (2020), Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ve özgüven düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *BMIJ*, 8(1), 1-19 doi: <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v8i1.1420>.
- Topaloğlu, E. Ö. (2022). Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri: Konya’da bir uygulama. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 178-186.
- Trolan, T. L. and Jach, E. A. (2020). Engagement in college and university applied learning experiences and students’ academic motivation. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 317-335.
- Trolan, T. L, Jach, E. A, Hanson, J. and Pascarella, E. (2016). Influencing academic motivation: The effects of student-faculty interaction. *Journal of College Student Development*, 57, 810-826. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0080>.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A. and Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488. doi:10.1002/pits.10038.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (ss.293-336). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış: Örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programının 6.sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tyurina, V. O., Shevchuk, H. Y., Kriukova, Y. D., Lukashchuk, M. M. and Savishchenko, V. M. (2022). The impact of the project method on the development of leadership skills in students. *Apuntes Universitarios*, 12(2), 179-197.
- Uhl-Bien, M. (2004). *Relational leadership approaches. Encyclopedia of leadership*. 1. (Edt. Goethals, G.R., Sorenson, G.J., Burns, J.M.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1304-1307.
- Ulaş-Kılıç, Ö. (2018). Üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinliği düzeylerini etkileyen değişkenler. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 248-275. <https://doi.org/10.26466/opus.462704>.

- Urick, A. (2016). Examining US principal perception of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 152-172. doi:10.1108/JEA-07-2014-0088.
- Ulukuş, K. S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 247-262.
- Urdan, T., Solek, M. and Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1), 7-21
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan üniversitesi örneği)*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Uyulgan, M. A., ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 7-32. doi: 10.12738/estp.2014.1.2013.
- Üçok, T. (1993). *Yönetim ilkeleri*. (4.Baskı). Gazi Büro Kitabevi: Ankara.
- Ünal Karagüven, M.H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360. Academic Press.
- Vallerand, R. J. and Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>.
- Vallerand, R. J. and Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of applied sport psychology*, 11(1), 142-169.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C. and Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vogt, K. (2007). *Leadership development at university: Comparing student leaders with different levels of involvement in a leadership education program*. Order No. MR40778, Simon. Fraser. University. <https://search.proquest.com/docview/304722335?accountid=17384>.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley and Sons.

- Wagner, W. (2011). Considerations of student development in leadership. *The handbook for student leadership development*, 2, 85-107.
- Wagoner, H. Y. (2017). *Determined to make a difference: a qualitative study of college women student leaders*. Doctoral Dissertation, University of Kentucky.
- Wang, Q., Lee, K. C. S. and Hoque, K. E. (2020). The effect of classroom climate on academic motivation mediated by academic self-efficacy in a higher education institute in China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 194-213.
- Wang, M., Zhou, L. and Liu, S. (2014). Multilevel issues in leadership research, in David V. Day (ed.), *The Oxford handbook of leadership and organizations*, Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199755615.013.009>.
- Wasserman, D. J. (2022). *Organizational change perspectives of chief business officers in US Mid-Atlantic public higher education: COVID-19*. Wilmington University (Delaware).
- Weibler, J. (2004). New perspectives on leadership research. *Zeitschrift für Personalforschung / German Journal of Research in Human Resource Management*, 18(3), 257–261. <http://www.jstor.org/stable/23277823>
- Weissbourd, R. and Jones, S. (2012). Joining hands against bullying. *Educational Leadership*, 70(2), 26-31.
- Wentzel, K. R. and Wilgfield, A. (2009). *Handbook of motivation in school*. USA: Routledge.
- Wood, C. M. (2006). Collegiate life knowledge: A student-centered leadership development program. *Journal of Animal Science*, 84.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wigfield, A., Lutz, L. S. and Wagner L. A. (2005). Early adolescents development across the middle school years: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 9(2), 112-119.
- Wilkesmann, U., Fischer, H. and Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-the German case*. Dortmund: Zentrum für Weiterbildung.

- Wisner, M. D. (2008). *Psychological capital and strengths ownership as predictors of effective student leadership*. Azusa Pacific University.
- Wisner, M. D. (2011). Psychological strengths as predictors of effective student leadership. *Christian Higher Education*, 10(3-4), 353-375.
- Yaşbay Kobal, H. (2023). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve öğrenci liderliği ilişkisi: Hakkari Üniversitesi örneği., 4. *Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi* (pp.66-86). , Türkiye.
- Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(6) 1241-1252.
- Yeni, G. (2020). 21.yüzyıl becerilerinin okul yöneticilerinin liderlik yönlerine olan etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 19-30.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 62(1), 253-278.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
- Yıldırım, T. (2021). *Üniversite öğrencilerinin liderlik özellikleri üzerine bir alan araştırması: Fırat Üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yılmaz, E. (2011). İşletmede insan davranışını etkileyen bazı unsurlar. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. 2(3), 83-97.
- Yılmaz, M., Taşkesen, O. ve Taşkesen, S. (2016). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin bazı değişkenlere göre akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1056-1072. 10.17556/jef.62310.
- Ylimaki, R. M. (2007). Instructional leadership in challenging US schools. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM))*, 35(3).
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories *Leadership Quarterly*, 10,,285-305. [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2).

- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Yukl, G. A. (2013). Effective leadership behavior: What we know and what question need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.
- Yukl, G. A. and Latham, G. P. (1978). Interrelationships among employee participation, individual differences, goal difficulty, goal acceptance, goal instrumentality, and performance. *Personnel Psychology*, 31, 305-323.
- Yurdasever, E. ve Fidan, Y. (2020). KOMB (VUCA) Dünyası ve yeni liderlik becerileri. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1638-1664. <https://doi.org/10.15869/itobiad.705576>.
- Yurtseven, N. and Doğan, S. (2019). Structural relationships among academic procrastination, academic motivation, and problem solving skill in prep class college students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 849-876. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.027>
- Yüksek Öğretim Araştırma Enstitüsü, (1996). *Asocial change model of leadership development: Guidebook version III*. College Park MD National Clearinghousefor Leadership Programs.
- Zencirkıran, M. ve Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Dora Basım. 1. Baskı. Bursa.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. and Schunk, D. (2012). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>

İnternet Kaynakları

- MEB. (2023). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- TDK. (2023). <https://sozluk.gov.tr/>
- <http://www.ekademik.com/erg-teorisi/>



EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.07.2023-140254



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-140254
Konu : Etik Onay İzni (Selin Ayyıldız YL Tezi)

17.07.2023

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN
Öğretim Üyesi

İlgi : 06.06.2023 tarihli ve 4410 sayılı yazı.

"Üniversite Öğrencilerinin Liderliği ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Dr. Safiye Çiğdem Gören Başvuru Değerlendirme 1 (1 Sayfa)
- 2- Etik Onay İzni (Selin Ayyıldız YL Tezi) (14 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSVBY3SN4S Pin Kodu :88682

<https://turkiye.gov.tr/ebd?ak=5544&eD=BSVBY3SN4S&eS=140254>

Adres: Akbilal Mah. Muharrem Yancoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya

Tel:0366 2600060 Faks:2600059

e-Posta:genelsekretarik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-

kurulu.aspx

Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi :

Bilgi için: Nida EMÜL

Unvanı: Etik Kurul Üyesi

Tel No: 5377866255



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Araştırma İzin Onayı

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
	SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı: Üniversite Öğrencilerinin Liderliği ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	06.06.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	03.07.2023
Karar tarihi	03.07.2023

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad, soyadı ve imzaları.

Prof. Dr. Songül KEÇECİ KURT	Başkan	Fen Edebiyat Fakültesi
Doç.Dr. Melike BAŞ	Üye-Raportör	Eğitim Fakültesi
Doç.Dr. Üyesi Fatih CAN	Üye-Başkan Yard.	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Seda Sabah	Üye- Başkan Yard.	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Ash ALTANLAR	Üye	Mimarlık Fakültesi
Doç. Dr. Davut AĞBAL	Üye	İlahiyat Fakültesi
Doç.Dr. Önder ERYILMAZ	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Nida EMÜL	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Üye	Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Etik Kurul Başvuru Dilekçesi

	Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2023-4410 AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURULU BAŞVURU DİLEKÇESİ
---	---

Ek-2

SOSYAL BİLİMLER ETİK KURULU BAŞKANLIĞI'na

“Üniversite Öğrencilerinin Liderliği Ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”
adlı araştırmamızın bilimsel ve etik açılarından incelenmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Sorumlu Araştırmacı

Unvanı Adı Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN

Çalıştığı Kurum-Birim: Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Tarih ve İmza : [Redacted]

Eki: 1- Başvuru Dilekçesi (Bu belge)

2- Başvuru Formu ve Ekleri

KYT-FRM-076/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Ölçek Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.10.2023-158301



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-76009418-044-158301
Konu : Anket Uygulama İzni

30.10.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Üniversitemiz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28.10.2023 tarihli ve E-47526769-302.08.01-157920 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı 228013001 numaralı öğrencisi Selin AYYILDIZ'ın, Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN danışmanlığında "*Üniversite Öğrencilerinin Liderliği ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki*" konulu araştırma çalışması kapsamında hazırlamış olduğu anketin Bölümünüz bünyesinde öğrenim gören öğrencilere duyurulması hususunda gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Resul ÇEKİN
Dekan V.

Ek:İlgi Yazı ve Ekleri (20 Sayfa)

Dağıtım:
Beden Eğitimi ve Spor Bölüm Başkanlığına
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığına
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Temel Eğitim Bölümü Başkanlığına
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSR56F59R0 Pin Kodu :54142

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSR56F59R0&eS=158301>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 P.K. 05100 Merkez/Amasya
Telefon:0 (358) 252 62 30 - 31 - 32 Faks:0 (358) 252 62 22
e-Posta:egitimfakultesi@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/akademik/fakulteler.aspx
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Elif Özge PEKŞEN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 3582115046



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1/2

Ek 5. Ölçek Uygulama İzni

Ek 5'in Devamı (Ölçek Uygulama İzni)

Ek 6. Veri Toplama Araçları

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre üniversite öğrencilerinin liderliği ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Ölçek maddelerine verdiğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, kişi adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Bu ölçek 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgi formu olarak tasarlanmıştır. İkinci bölüm öğrenci liderliğine ilişkin 28 madde, üçüncü bölüm ise akademik motivasyona ilişkin 28 maddeden oluşmaktadır. Lütfen her bir ifade için size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Dr. Öğretim Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN (Danışman)
Amasya Üniversitesi Eğitim Fak. Eğt. Bil. Böl.

Selin AYYILDIZ (Yüksek Lisans Öğrencisi)
Amasya Üniversitesi Eğt. Bil. Böl.

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()		
Yaşınız:	17-20 ()	21-24 ()	25 ve üzeri ()	
Sınıf Düzeyi:	1. Sınıf ()	2. Sınıf ()	3. Sınıf ()	4. Sınıf ()
Başarı Ortalamanız:	0-25 ()	26-50 ()	51-75 ()	76-100 ()
Okuduğunuz Bölüm:				

BÖLÜM 2: LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Maddeler	Asla	Çok ender	Ara sıra	Sıklıkla	Daima
Açıklama: Kendinizle ilgili sınıftaki arkadaşlarınızı düşünerek aşağıda yer alan ifadelere ne derece katıldığınızı yanındaki seçenekleri kullanarak işaretleyiniz.					
1.Sınıf içinde bir çalışma organize ederken bana ihtiyaç duyarlar.					
2.Bir konu hakkında benim görüşlerime başvururlar.					
3.Yapılan çalışmalarda öne çıktığımı görürler.					
4.Yeteneklerimi geliştirdiğimin farkındadırlar.					
5.Farklı ortamlarda öne çıktığımı görürler.					
6.Kendime güvendiğimi bilirler.					
7.Fikirlerimi korkusuzca savunduğumu bilirler.					
8.Beni bir oyunda ve faaliyette kaptan ya da başkan olarak seçerler.					
9.Benimle ortak iş yapmaktan zevk alırlar.					
10.Birlikte çalışmaktan hoşlandığının farkındadırlar.					
11.Onlara destek verdiğim için motive olurlar.					
12.Benimle dostluklarının bozulmasını istemezler.					
13.Sınıf arkadaşlarımla vakit geçirmek beni mutlu eder.					
14.Sınıftakiler kararlarına saygılı davrandığımı bilirler.					
15.İhtiyaçlarını rahatlıkla bana söylerler.					
16.Başkaları ile ilişkilerime önem verdiğimin farkındadırlar.					
17.Çevremdekilere haksızlık yapmadığımı bilirler.					
18.Başkalarına yol gösterdiğimi bilirler.					
19.Çevremdeki insanlara her türlü yardımcı olduğumu görürler.					
20.Çevremdekilere adaletli davrandığımı düşünürler.					
21.Kavga çıktığında barıştırmak için beni çağırırlar.					
22.Kararlarımı çabuk vermediğimi ve kararsız olmadığımı bilirler.					
23.Başkalarının fikirlerini değiştirmeye çalıştığımı düşünürler.					
24.Meraklı biri olduğum için soru sorduğumu bilirler.					
25.Yeteneklerime göre bana farklı görevler verirler.					
26.Degışik sorunlara farklı çözüm yolları ürettiğimi görürler.					
27.Planlı olduğumu bilirler.					
28.Sabırlı davrandığım için değişik sorumlulukları bana verirler.					

Ek 6'nın Devamı (Veri Toplama Araçları)

BÖLÜM 3: AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Hiç uyuşmuyor-----Biraz uyuşuyor-----Orta derecede uyuşuyor-----Oldukça uyuşuyor -Tam uyuşuyor

1 2 3 4 5 6 7

Açıklama: Kendinizi düşünerek yukarıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı aşağıdaki kutucuklara işaretleyiniz.

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü...							
1...sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.							
2...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.							
3...üniversite eğitiminin seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.							
4...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.							
5...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boş zaman harcıyormuşum gibi geliyor.							
6...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.							
7...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.							
8...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.							
9...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.							
10...aslında, istediğim iyi bir iş alanına girmemi sağlayacak.							
11...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.							
12...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.							
13...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.							
14...şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.							
15...ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum.							
16...ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.							
17...meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.							
18...önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.							
19...neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umrumda değil.							
20...zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.							
21...kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.							
22...ileride daha iyi bir ücret alabilmek için.							
23...ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.							
24...inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.							
25...birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.							
26...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.							
27...üniversitedeki çalışmalarında mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.							
28...kendi kendime derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.							

ÖZ GEÇMİŞ

SELİN AYYILDIZ

Öğrenim Bilgisi

Yüksek Lisans 2022-2025	Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES)
Lisans 2017-2022	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği

Eserler

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. ...

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Akran Koçluğuna İlişkin Görüşleri

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

1. ...

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. ...

E. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. ...