

**T. C.**  
**İSTANBUL BİLİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**HEMŞİRELİK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK**  
**YÖNELİMLERİ VE MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Hemşire Nebahat (ÖZDEMİR) ÖZKAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**



**İSTANBUL, 2012**

**T. C.**  
**İSTANBUL BİLİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**HEMŞİRELİK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK**  
**YÖNELİMLERİ VE MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Hemşire Nebahat (ÖZDEMİR) ÖZKAN**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Semiha AKIN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İSTANBUL, 2012**

## BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarda etik dışı hiçbir davranışımın olmadığını, tezimdaki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışması sonucu elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlar için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Nebahat (ÖZDEMİR) ÖZKAN



# İÇİNDEKİLER

|   | Sayfa No |
|---|----------|
| 1. ÖZET .....   | 1        |
| 2. SUMMARY .....  | 2        |
| 3. GİRİŞ VE AMAÇ .....  | 3        |
| 4. GENEL BİLGİLER .....   | 6        |
| 4.1. LİDERLİK .....   | 6        |
| 4.1.1. Liderliğin Tanımı .....  | 6        |
| 4.1.2. Liderin Özellikleri .....  | 7        |
| 4.1.3. Liderin Güç Kaynakları .....   | 9        |
| 4.1.4. Lider ve Yönetici Kavramları .....                                   | 10       |
| 4.1.5. Temel Liderlik Davranışları .....                                    | 11       |
| 4.1.6. Liderlikle İlgili Yaklaşımlar .....                                  | 14       |
| 4.1.7. Liderlikle İlgili Yeni Yaklaşımlar .....                             | 23       |
| 4.2. MOTİVASYON .....   | 28       |
| 4.2.1. Motivasyon Tanımı .....  | 28       |
| 4.2.2. Motivasyon Süreci .....  | 29       |
| 4.2.3. Gütülenmeyi Etkileyen Faktörler .....                                | 31       |
| 4.2.4. Motivasyon Teorileri .....   | 32       |
| 4.3. ÖĞRENCİLERDE LİDERLİK VE MOTİVASYON .....                              | 43       |
| 5. MATERYAL VE YÖNTEM .....   | 47       |
| 5.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE TİPİ .....                                       | 47       |
| 5.2. ARAŞTIRMADA YANITLARI ARANAN SORULAR .....                             | 47       |
| 5.3. ARAŞTIRMANIN YERİ VE ÖZELLİKLERİ .....                                 | 47       |
| 5.4. ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ .....                                    | 47       |
| 5.5. VERİLERİN TOPLANMASI .....   | 48       |
| 5.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....  | 48       |
| 5.7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ .....                      | 54       |
| 6. BULGULAR .....   | 56       |
| 6.1. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....              | 56       |
| 6.2. ÖĞRENCİLERİN OKUL İLE İLİŞKİLİ ÖZELLİKLERİNE<br>İLİŞKİN BULGULAR ..... | 61       |

|   |     |
|---|-----|
| 6.3. LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ DAĞILIMI VE LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ PUANLARI İLE İLİŞKİLİ BULGULAR .....   | 63  |
| 6.4. GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ PUANLARININ DAĞILIMI VE GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ PUANLARI İLE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR..... | 76  |
| 6.5. GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ VE LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ .....  | 89  |
| 7. TARTIŞMA.....  | 91  |
| 7.1. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI .....   | 91  |
| 7.2. ÖĞRENCİLERİN OKUL İLE İLİŞKİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI.....  | 91  |
| 7.3. LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ DAĞILIMI VE LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ PUANLARI VE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLERİN TARTIŞILMASI .....                              | 92  |
| 7.4. GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ PUANLARININ DAĞILIMI VE GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ PUANLARI VE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLERİN TARTIŞILMASI .....    | 93  |
| 7.5. GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ VE LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI .....  | 96  |
| 8. SONUÇ.....   | 97  |
| 9. TEŞEKKÜR.....  | 102 |
| 10. KAYNAKLAR.....  | 103 |
| EKLER   |     |

## **SİMGE VE KISALTMALAR**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>ERG</b>   | Existence, Related-ness, Growth                             |
| <b>GLOBE</b> | Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness |
| <b>SPSS</b>  | Statistical Package for Social Sciences                     |
| <b>VİG</b>   | Var olma İhtiyacı, İlişki Kurma, Gelişme                    |

**Araştırma Proje No:** HEM/0822011

## TABLolar LİSTESİ

| <b>Tablo No</b> | <b>Tablo Adı</b>   | <b>Sayfa No</b> |
|-----------------|--|-----------------|
| Tablo 4.1.      | Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar.....  | 11              |
| Tablo 4.2.      | X ve Y Teorileri Arasındaki Farklılıklar.....  | 19              |
| Tablo 4.3.      | Liderlik Değişkeni.....  | 20              |
| Tablo 4.4.      | Karizmatik Liderlik Modeli .....   | 24              |
| Tablo 4.5.      | Herzberg'in Çift Faktör Teorisi.....   | 34              |
| Tablo 5.1.      | Liderlik Yönelimleri Ölçeği Madde Alt Ölçek Puan Korelasyon<br>Katsayıları ve Cronbach Alfa Değeri.....              | 50              |
| Tablo 5.2.      | Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Madde Alt Ölçek Puan<br>Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alfa Değeri..... | 53              |
| Tablo 5.3.      | Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Testler.....   | 55              |
| Tablo 6.1.      | Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılım (N=300).....   | 57              |
| Tablo 6.2.      | Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Verilerin Dağılımı (N=300).....   | 57              |
| Tablo 6.3.      | Öğrencilerin Sağlık Durumu ile İlişkili Özellikleri (N=300).....   | 58              |
| Tablo 6.4.      | Öğrencilerin Sağlık ile İlgili Özelliklerine İlişkin Verilerin Dağılımı.....   | 59              |
| Tablo 6.5.      | Öğrencilerin Aile ve Sosyal Çevre ile İlişkili Özelliklerine Göre<br>Dağılım (N=300).....                            | 60              |
| Tablo 6.6.      | Öğrencilerin Aile ve Sosyal Çevre ile İlişkili Özelliklerine İlişkin<br>Verilerin Dağılımı (N=296) .....             | 61              |
| Tablo 6.7.      | Öğrencilerin Okul İle İlişkili Özellikleri (N=300).....  | 62              |
| Tablo 6.8.      | Öğrencilerin Okul ile İlişkili Özelliklerine Ait Verilerin Dağılımı<br>(N=225).....                                  | 62              |
| Tablo 6.9.      | Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Dağılımı (N=300).....  | 64              |
| Tablo 6.10.     | Liderlik Yönelimleri Ölçeği Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı (N=300).....  | 66              |
| Tablo 6.11.     | Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Yaş ile İlişkisi (N=300).....  | 66              |
| Tablo 6.12.     | Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre<br>Karşılaştırılması (N=300).....                             | 67              |
| Tablo 6.13.     | Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Algısına Göre<br>Karşılaştırılması (N=300).....                 | 68              |

|   |    |
|---|----|
| Tablo 6.14. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Sağlık Sorunu Varlığına Göre Karşılaştırılması (N=300).....   | 69 |
| Tablo 6.15. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Önemli Bir Hastalık Geçirme Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=300).....                                | 69 |
| Tablo 6.16. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Sürekli İlaç Kullanma Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=300).....                                      | 70 |
| Tablo 6.17. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Aile Tipine Göre Karşılaştırılması (N=296).....   | 71 |
| Tablo 6.18. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre Karşılaştırılması (N=300).....  | 72 |
| Tablo 6.19. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması (N=295).....  | 73 |
| Tablo 6.20. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Başka Lisans Programından Mezun Olma veya Halen Devam Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=294)..... | 74 |
| Tablo 6.21. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Algısına Göre Karşılaştırılması (N=294).....  | 75 |
| Tablo 6.22. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Boyutları Arasındaki İlişki (N=300) .....   | 76 |
| Tablo 6.23. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Dağılımı (N=300) .....   | 77 |
| Tablo 6.24. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı (N=300).....  | 79 |
| Tablo 6.25. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Yaş ile İlişkisi (N=300) .....   | 79 |
| Tablo 6.26. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (N=300).....  | 80 |
| Tablo 6.27. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Algılarına Göre Karşılaştırılması (N=300) .....                               | 81 |
| Tablo 6.28. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Sağlık Sorunu Varlığına Göre Karşılaştırılması (N=300).....                                | 82 |
| Tablo 6.29. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Önemli Bir Hastalık Geçirme Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=300) .....                  | 82 |



|  |    |
|--|----|
| Tablo 6.30. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Sürekli İlaç Kullanma Durumuna Göre Karşılaştıırılması (N=300).....                             | 83 |
| Tablo 6.31. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Aile Tipine Göre Karşılaştıırılması (N=296).....  | 84 |
| Tablo 6.32. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının ğrencilerin Sınıflarına Göre Karşılaştıırılması (N=300).....                                   | 85 |
| Tablo 6.33. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştıırılması (N=295) .....                                  | 86 |
| Tablo 6.34. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Başka Lisans Programından Mezun Olma veya Halen Devam Etme Göre Karşılaştıırılması (N=294)..... | 87 |
| Tablo 6.35. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Akademik Başarısını Tanımlamasına Göre Karşılaştıırılması (N=294).....                          | 88 |
| Tablo 6.36. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Boyutları Arasındaki İlişki (N=300).....  | 89 |
| Tablo 6.37. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği ve Liderlik Yönelimleri leği Arasındaki İlişki (N=300).....   | 90 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

| Şekil No   | Şekil Adı  | Sayfa No |
|------------|--|----------|
| Şekil 4.1. | Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı ..... | 17       |
| Şekil 4.2. | Temel Motivasyon Süreci .....                    | 29       |
| Şekil 4.3. | Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi .....           | 33       |
| Şekil 4.4. | Herzberg'in İki Etmen Kuramı .....               | 35       |
| Şekil 4.5. | Vroom'un Beklenti Modeli .....                   | 38       |

## 1. ÖZET

Eğitimin işlevlerinden biri toplum yaşantısının çeşitli alanlarında ve ülke yönetiminde rol alacak liderleri yetiştirmektir. 21. yüzyılın hemşirelik mesleği eğitimcileri, uygulayıcıları ve yöneticilerinden hemşirelik mesleğinin gelişimine katkıda bulunmaları ve hemşirelik mesleğini geleceğe taşımak için iyi liderler yetiştirmeleri, öğrencilerin liderlik davranışlarını öğrenmeleri ve geliştirmeleri için destek olmaları beklenmektedir. Bu çalışma hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeylerini değerlendirmek, çalışma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin liderlik davranışları ve mesleki motivasyon düzeyini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmak amacı ile tanımlayıcı olarak planlanmış bir araştırmadır. Araştırma evrenini İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin hemşirelik yüksekokulunda öğrenimlerini sürdüren 2, 3 ve 4. sınıf hemşirelik öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini 300 hemşirelik öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler Öğrenci Bilgi Formu, Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği ile elde edildi. Verilerin istatistiksel analizi SPSS kullanılarak gerçekleştirildi. Hemşirelik öğrencilerinin İnsana yönelik liderlik alt boyut özellikleri en fazla sergilenen, Dönüşümsel liderlik alt boyut özellikleri en az sergilenen liderlik özelliği olduğu bulundu. Akademik başarısını iyi olarak tanımlayan öğrencilerin Karizmatik liderlik sergileme düzeyi akademik başarısını orta olarak tanımlayan öğrencilere göre daha yüksek bulundu. Lisans öğrenimlerini sürdüren hemşirelik öğrencilerinin İçsel güdülenme puanları ( $4,10 \pm 0,54$ ), Dışsal güdülenme puanları ( $4,22 \pm 0,56$ ) ve Mesleksel öğrenme güdülenme puanları ( $3,95 \pm 0,44$ ) ile Olumsuz güdülenme düzeyi ( $3,53 \pm 0,78$ ) yüksek bulundu. IV. sınıfta okuyan öğrencilerin Olumsuz güdülenme ve Mesleksel öğrenme güdülenme düzeyi diğer sınıfta okuyanlara göre daha yüksek düzeyde saptandı ( $p < 0,05$ ). Kız öğrencilerin İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek seviyede bulundu ( $p < 0,05$ ). Hemşirelik yüksekokullarındaki müfredat programının öğrencilerin İçsel, Dışsal ve mesleksel öğrenme güdülenme düzeylerini ve liderlik becerilerini geliştirecek yönde zenginleştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, liderlik, hemşirelik öğrencisi

## 2. SUMMARY

One of the aims of the education is to educate the next generation of leaders who will influence the many domains of social life and will take roles and responsibilities in management of the country. Nursing professionals, clinicians and nursing managers of 21<sup>st</sup> century are supposed to contribute to nursing profession and nursing education for prospective qualified nursing leaders, and help nursing students to gain and developed their leadership behaviours. The aim of the study was to assess the nursing students' leadership orientation and professional motivation, and to propose suggestions for improving the nursing students' leadership behaviours and professional motivation. The study adopted an experimental design. Research population was made of 2<sup>nd</sup> class, 3<sup>rd</sup> class and 4<sup>th</sup> class students studying at nursing school of a foundation university. The study sample comprised of 300 undergraduate nursing students. Data were collected using Student Information Form and Leadership Orientation (Self) Survey and Motivation's Resources and Problems Scale. The statistical analysis was performed using SPSS software. The current study found that the nursing students obtained higher scores from Human orientation leadership behaviours domain, and lowest scores from Transformational leadership behaviours domain. The scores of Charismatic leadership behaviours domain were higher in students who rated their academic success as good level than those who rated their academic success as average. Nursing students' mean scores of Motivation's Resources and Problems Scale were  $4.10 \pm 0.54$  for Intrinsic motivation subscale,  $4.22 \pm 0.54$  for Extrinsic motivation subscale,  $3.95 \pm 0.44$  for Professional learning motivation subscale and  $3.53 \pm 0.78$  for Negative motivation subscale. Negative motivation and Professional learning motivation level was higher in fourth grade students than second or third class nursing students ( $p < 0.05$ ). The internal and external motivation was higher in female nursing students than male nursing students ( $p < 0.05$ ). This study suggests that is vital to develop the curriculum of nursing schools for improving nursing students' internal, external and professional learning motivation and leadership skills.

**Key Words:** Motivation, leadership, nursing students

### 3. GİRİŞ VE AMAÇ

Liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (1). Liderlik konusunda ortaya atılan tanımlar incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığında bu kavram, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için bireyleri harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamı olarak tanımlanabilir (2).

Lider bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için grubu etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Yönetici ise bir zaman dilimi içerisinde ve değişen çevre koşulları altında belirli bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere maddi ve insani üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kimsedir (3). İşlevsel bakımdan birbirine yakın olan bu kavramlar yüklendikleri anlam bakımından farklılık göstermektedirler (4).

Çevrenin hızlı değişimi örgütte de önemli bir değişikliğe neden olacağı için örgütlerin yönetim anlayışının değişime ayak uyduracak tarzda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Hızlı değişim liderlik anlayışında da farklılıkların oluşmasına ve yeni boyutların eklenmesine neden olmuştur (5). Karizmatik liderlikte lider kişilik özelliklerini, davranışlarını ve ortamı hesaba kattığı için diğer teorilerden daha çok kabul görmektedir. Teoriye göre, güç, kendine güven ve ideallerine sahip olma karizmatik liderlerin en çok ihtiyaç duydukları konulardır. Kendine güvenmeyen liderin diğerlerini etkileyebilmesi ve başarılı olma olasılığı azdır (6).

Öğrenciler için liderlik fırsatları okul içinde ve dışında her yerdedir (7). Öğrencilerin liderlik yeteneklerini keşfetmek ve bunların ortaya çıkarılıp gelişebilmesine olanak sağlayacak her türlü eğitsel uygulamalara ve fırsatlara yer verilmelidir. Diğer taraftan eğitimin işlevlerinden biri de toplum yaşantısının çeşitli alanlarında ve ülke yönetiminde rol alacak liderleri yetiştirmektir (8).

Yabancı literatürde motivasyon olarak geçen bu kavram dilimizde teşvik etme ya da güdülenme anlamına gelmektedir (9). Motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir (10). Motivasyonun etkin şekilde yönetimi, hedeflerimize ulaşmak için potansiyelimizi en iyi şekilde kullanabilme olanağını vermektedir. Kendimize en uygun hedefleri seçebilmeyi ve içsel-dışsal

kaynaklarımızın farkına vararak bu süreçte onlardan en iyi şekilde faydalanmamızı sağlamaktadır. Bireyin performansının en üst düzeye çıkartarak, kaynaklarının hedeflerine yönelmeyi ve sonuçta, en iyi sonuç almasına olanak tanımaktadır (11).

İçsel motivasyon bireylerin öğrenme ve yaratıcılığa karşı kendi yönelimlerini kapsar. İçsel olarak motive olmuş davranışlar, bireyler tarafından belirlenmiş eylemlerin bir örneğidir (12). Bireylerin seçim yapmaları içsel motivasyonu arttırırken başkaları tarafından zorlanmalar içsel motivasyonu azaltır (12). Yaptığı etkinliklerden mutluluk duyma, hoşlanma, yeni bir şeyler öğrenmeyi başarma isteği, merak etme veya konuya ilgi duyma gibi içsel nedenler; bir araya gelerek insan organizmasında içsel motivasyonu meydana getirirler ve içsel motivasyon bu gereksinimlerle birlikte öğrenme esnasında organizmada önemli bir tetikleyici olmaktadır. Böylelikle organizmanın ihtiyacı karşılandığında başarı hissi ve doyum elde edilir. Doyumun elde edilmesi motivasyon mekanizmasını harekete geçirir ve eğer birey doyum elde etmek için işi başarmaya çalışıyorsa bu bir içsel güdülenme olarak karşımıza çıkar (13).

Bireyler her zaman kendi istekleriyle hareket etmeyebilirler bazen bireyin ilgisini çekmeyen eylemler için harici motivasyona ihtiyaç vardır (14). Dışsal motivasyon içsel olarak hissedilmeyen ancak bir ürüne ulaşmak için başkaları veya bir güç tarafından yönlendirme ile yapılan eylem için kullanılan terimdir (15). Dışsal motivasyon ödülle ulaşmak ya da cezadan kaçmak için bireyi harekete geçirir. Yapılan çalışmalar sonucunda bireylerin içsel olarak motive olduklarında daha fazla çaba ve istikrar sergiledikleri görülmüştür (16). Para, ödül ya da derece kazanmak, bir cezadan kaçınmak, birilerini memnun etmek ya da başka dışsal sebepler ile davranışta bulunmak, dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir (17). İçsel kaynaklı güdülenmeler uzun süreli; dışsal kaynaklı güdülenmeler ise kısa sürelidir. Dışsal pekiştiriciler, uyarılan organizmadan uzaklaştırıldığında, bireyin güdülenme düzeyinde azalma görülür (18). Dışsal güdülenme ile birey, dışa bağımlı hale gelirken; içsel güdülenme, bireyin özgürce karar vermesi ve buna göre hareket etmesine katkıda bulunur (18).

Akademik motivasyon; bir bireyin eğitimsel konular ile ilgili olarak sahip olduğu bakış açısını, çalışma azmini, ilgi düzeyini içine alan ihtiyaç ve arzularını kapsar. Öğrenim görülen alan ile ilgili olarak sahip olunan sorumlulukları yerine getirmek ve başarılı olmak önemlidir (19). Öğrencilerin akademik performansını arttırmak, verimli bir şekilde eğitim öğretimlerini gerçekleştirmek için bu konu üzerinde yoğun bir şekilde çalışılmaktadır.

Özellikle son 30 yılda bu konudaki araştırmalar ivme kazanmış, akademik motivasyon güncel ve önemli bir konu olarak incelenmeye devam edilmiştir (20).

Bireylerin sahip olduğu öğrenme yetersizlikleri, huysuz mizaçlar, gelişimsel gecikmeler, eğilimler, yetenek ve kabiliyetler gibi karakteristik özellikler, önceden yaşanmış başarısızlıklar, gerçek dışı hedef belirlemeler vb. faktörler; akademik motivasyonu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen unsurlardandır (21). Bunların yanında iyimser bir bakış açısına sahip olma, başarıya odaklanma, gerçekçi ve bilinçli amaçlar belirleme, sahip olduğu yetenek ve özelliklerin bilincinde olarak hareket etme, kendine özgüven gibi faktörler de akademik motivasyonu arttıran bireysel özellikler olarak ifade edilirler (22).

Ebeveyni ile olumlu ilişkilere sahip olan bireyler, akademik motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerdir. Ebeveyn tutumu, bireylerin akademik motivasyonu ve başarısı açısından oldukça önemlidir (21). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonu üzerine yapılan bir çalışmada; meslek ve kariyer sahibi olma, bağımsızlık, özgüven, iyi bir gelecek, öğrenme isteği, kendi kendini yönetebilme, güçlü sosyal ilişkilere sahip olma, stres ve stresle başa çıkma gibi faktörlerin; öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (23).

Hemşirelik öğrencilerin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi konulu bu çalışma; öğrencilerin liderlik davranışları ve motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi ve ilişkili faktörlerin belirlenmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda önerilerin geliştirilmesi amacıyla tanımlayıcı olarak planlanmış bir araştırmadır.

## 4. GENEL BİLGİLER

### 4.1. LİDERLİK

#### 4.1.1.Liderliğin Tanımı

Liderlik, sosyal bilimlerin ortak inceleme konularından olmasına karşın, ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı ağı oluşmamıştır. Liderlik, bakış açısına göre farklı biçimlerde tanımlanabilen, analiz edilebilen bir olgudur. Bu doğrultuda liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılarından ele alınıp analiz edilebilen bir olgu olmaktadır (1). Kaynaklar ve araştırmalar incelendiğinde liderlikle alakalı birçok tanım karsımıza çıkmaktadır. Farklı yazarlar liderliği farklı şekillerde tanımlamışlardır. Lider, belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını davranışa sevk eden kişi olarak tanımlanabilir (24).

Champoux (2006)'a göre liderlik iki ya da daha fazla insan gerektiren (lider ve takipçileri) sosyal etkileşim sürecidir (25). Mullins (2005) liderliği, insanların istekli çalışmasını ve diğerlerinin takip etmesini sağlamak olarak tanımlamıştır (26). Huczynsky ve Buchanan (1991) liderliği insanların vizyonlarını daha yükseklerle taşıma, performanslarını daha yüksek standartlara çıkarma ve kişiliklerini normal sınırların ötesine yükseltme olarak tanımlamıştır (27). Huczynsky ve Buchanan gibi Adler (2002) de liderliğin örgütün vizyonunu şekillendirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir (28). Ellis ve Dick (2003)'e göre liderlik, örgütün başarısını ya da başarısızlığını etkileyen çok önemli etkinlik ve girişimlerdir (29).

Liderlik konusunda ortaya atılan tanımlar incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığında bu kavram, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için bireyleri harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamı olarak tanımlanabilir (2). Liderliği tanımlamanın güçlüğü kabul edilerek, tanımların farklı ve ortak noktalarından hareketle şu yargılara ulaşılabilmektedir:

- Liderlik ve yöneticilik, birbirinden farklıdır.
- Liderlik, formal konuma bağlı değildir.



- Liderlik, politiktir.
- Liderlik, kültürelidir.
- Liderlik, tinsel bazı özelliklerin ön plana çıktığı bir süreçtir (30).

#### 4.1.2. Liderin Özellikleri

Liderler, grup faaliyetlerine yön vererek hedeflere taşıyan kişiler oldukları için, liderlik çağlar boyu önemini koruyan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (31). Herkesin başarabileceği, gerçekleştirebileceği bir iş olmayan liderlik bir takım özelliklere sahip olmayı gerektirmektedir (2). Liderlik ile ilgili yapılan tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır. Liderlik bazen bir kişilik özelliği olarak, bazen belli bir duruma ait özellik olarak, bazen de bir davranış özelliği olarak tanımlanmıştır (32).

Karşılı yapmış olduğu bir araştırma (1997) ile stratejik nitelikteki liderlik becerilerini belirlemiştir. 267 liderlik becerisi analiz etmiş olan Karşılı (1997) en yüksek oranda teori ve kurslarda yer verilen, önemli liderlerce ortaya konulan beceriler belirlemiş, bunları da stratejik liderlik becerileri olarak adlandırmıştır (33). Bu beceriler; liderin sorumlu olduğu grup ve bireylerin gereksinimlerini ve özelliklerini anlama becerisi, grup kaynaklarının bilinmesi ve kullanılması becerisi, iletişim becerisi, planlama becerisi, grup ediminin kontrol edilmesi, değerlendirme becerisi, örnek olma becerisi, liderliğin paylaşılması becerisi, danışmanlık becerisi, grubu temsil etme ve etkili öğretim becerisi olarak belirtilmiştir (33).

Başarılı bir liderin kişisel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Liderler özgüven duygusu gelişmiş olan ve takip edenlerine özgüven veren bir kişilik yapısına sahiptir.
- Liderler durumsal etkenleri doğru çözümlyerek etkili ve hızlı kararlar alan ve kararlarını sağlanabilecek en geniş ittifakla uygulamaya koyabilen insanlardır.
- Liderler, kararlılık, sorumluluk ve sosyal uyum yetenekleri gelişmiş insanlardır.
- Liderler, kendilerini kontrol, bağlılık, uzak görüşlülük, sezgi ve cesaret gibi özellikleri kişiliğinde harmanlamış insanlardır.
- Liderler, takipçileri ile çok yönlü iletişim kuran, olay ve olguları gözleyen, neden ve sonuçlar arasında ilişkiler kuran, işbirliğine yakın ve teknik kavrağı yüksek insanlardır.

- Liderler, yaratıcı, girişken, zeki ve idealist insanlardır.
- Lider, iyi bir organize edici, bilgili ve becerikli bir yönetici, akıllı bir denetleyici ve aktif bir yürütücüdür.
- Liderler, dengeli ve tutarlı bir kişilik yapısına, duygu ve coşkuları kontrol edebilme yeteneğine sahip insanlardır.
- Liderler, organizasyonda birlik duygusu yaratma yeteneğine, olaylar ve insanlara karşı duyarlılığa sahip bireylerdir.
- Liderler, ön yargılardan uzak, eleştiriye ve karşıt düşüncelere açıktır.
- Liderler, iyi birer konuşmacı ve dinleyicidirler.
- Liderler, iş başarma duygusu ve motivasyonu güçlü insanlardır.
- Liderler çok boyutlu ve soyut düşünme kapasiteleri gelişmiş insanlardır (34).

Akiş (2003) ise, 64 ülkeden 154 araştırmacının oluşturduğu bir kültürler arası araştırma programı olan GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) projesi çerçevesinde, aşağıdaki 22 özelliğin her kültürde kabul edilebildiği ve farklı ağırlıklarda liderlerde bulunabildiğinin tespit edildiğini aktarmaktadır. GLOBE projesi kapsamında, aşağıda yer alan liderlik özelliklerinin çalışanlar tarafından takdir edildiğini bildirmektedir (35):

- *Pozitif*: genelde optimist ve kendine güvenen,
- *Yüreklandiren*: telkin ya da tavsiye ederek cesaret, güven ve umut veren,
- *Harekete geçiren*: takipçileri aktive eden,
- *Güven yaratan*: kişilere inanarak onların güvenini kazanan,
- *Dinamik*: çok ilgilenen, enerjik, hevesli, motive,
- *Motive eden*: diğerlerini, işin gerektirdiğinden fazla ve üzerinde efor harcayarak, kişisel özveri göstermeleri için harekete geçiren,
- *Öngörü sahibi*: olası gelecek olayları tahmin edebilen,
- *Önceden planlayan*: önceden tahmin eden ve hazırlanan,
- *Bilgili*: birikimli ve konulardan haberi olan,
- *İletişim içinde olan*: diğerleri ile sık sık iletişime geçen,
- *Takım kuran*: grup üyelerinin birlikte çalışmalarını sağlayabilen,
- *Koordinatör*: altında çalışanların işlerini yönetip düzenleyebilen,

- *Güvene layık:* verdiği sözleri tutacağına inanılan,
- *Adil:* doğru ve adaletli davranan,
- *Dürüst:* doğru konuşan ve buna uygun davranan,
- *Yönetmel beceri sahibi:* çok sayıda (75 üstü) çalışanın işini planlayabilen, organize, koordine ve kontrol edebilen,
- *Kazan-kazan anlayışı ile problem çözücü:* farklı ve çatışan menfaati olan bireyleri memnun edecek çözümler üreten,
- *Etkili pazarlık eden:* diğerleri ile etkin bir şekilde müzakere eden ve lehte sonuç alabilen,
- *Zeki:* parlak, kolayca öğrenip anlayabilen,
- *Kararlı:* kararları ciddi ve çabuk alabilen,
- *Mükemmeliyetçi:* hem kendisi hem de altında çalışanlar için performansta mükemmelliği arayan ve güvenilir kişidir.

#### 4.1.3. Liderin Güç Kaynakları

Güç ve etkileme liderlik kavramının temelini oluşturur. Liderlerin kullanmış oldukları güç şekilleri; lidere verilen veya kendinde bulunan güç şekilleri liderlik fonksiyonlarını yerine getirirken kullandığı enstrümanlardır. Bu nedenle lider, kullanabileceği güçlerin genel olarak neler olduğunu bilmelidir (36). Liderin iyi anlaşılabilmesi için, liderin güç kaynakları analiz edilmelidir. Liderin sahip olduğu güç kaynakları beş grupta toplanabilir

- **Yasal güç:** Liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. Otoriteyi ifade eder (37, 38). Yasal gücü, “Pozisyon gücü” olarak da tanımlamak mümkündür. Astlar, üst kademelerden gelen isteklere kendilerini mecbur hissederler (39).
- **Ödül gücü:** Lider, ödül gücünü kullanarak astlarının yeteneklerini değerlendirir. Kime ne kadar ödül verileceğine lider karar verir. Ödüllendirme, ücret artışı, terfi, daha fazla sorumluluk verme, övgü, takdir vb. şekilde olabilir (37, 38). Ödüllendirme çalışanların motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bunu sağlayan kişiye karşı bağlılıklarını arttırmaya yardımcı olur. Bir liderin

denetimindeki ödülleri ne kadar çok ve bu ödülleri astlar için önemi ne kadar fazla ise, liderin ödüllendirme gücü o kadar fazladır (39).

- **Zorlayıcı güç:** Bu güç, ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Zorlayıcı gücü kullanan lider, astlarının olumsuz davranışlarını cezalandırarak kontrol etmeye çalışır. Zorlayıcı güç, korkulardan kaynaklanmaktadır. Gücün bu şekli, kişiler üzerinde negatif bir anlam ifade eder (37, 38). Cezalandırmak, liderin otoritesini ifade eder. İş görenlerin örgütün zorunlu kıldığı görevleri yerine getirmedikleri takdirde cezalandırılacakları korkusu ile iş görmeleri anlamına gelir. Bu gücün özünde zorlama bulunmamaktadır (39).
- **Uzmanlık gücü:** Bu güç, liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgiye bağlı olan gücünü yansıtır. Eğitim ve deneyim durumuna bağlı olarak lider bu gücünü kullanır. Eğer bir lider bilgili ve tecrübeli olarak algılanıyorsa, o lider astlarını kolaylıkla etkileyebilir (37, 38). Lider analiz etme, uygulama ve kontrol etme yeteneğine sahiptir (37). Grup üyeleri, liderin özel yeteneklere ve geniş bilgiye sahip olduğuna inanırlar (39).
- **Karizmatik güç:** Karizmatik güç, liderin kişisel karizma, inanç ve düşüncelerinin oluşturduğu güçlü etkiye dayanır. Çok az liderde bulunan bir etkileme gücüdür. Atatürk, Gandhi ve Martin Luther King önemli Karizmatik liderler olarak görülebilir (37). Kitle üzerindeki etkileri, bir zorlamadan ziyade ikna etmeye, uyandırdıkları güven düzeyine, kitlelerin gönüllü rızasına, insanlarla kurdukları ilişki ve iletişim biçimine bağlı görülmektedir (40). Karizmaya dayalı bu güç, liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtmaktadır (37, 39).

#### 4.1.4. Lider ve Yönetici Kavramları

Lider bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Yönetici ise bir zaman dilimi içerisinde ve değişen çevre koşulları altında belirli bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere maddi ve beşeri üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kimsedir (3). İşlevsel bakımdan birbirine yakın olan bu kavramlar yüklendikleri anlam bakımından farklılık göstermektedirler (4). Aynı kavramlar olarak kullanılmasının altında yatan temel neden, yöneticinin yetkiyi, liderliğin etkileme ve ikna etme yeteneğini öne çıkartmasından kaynaklanmaktadır (41).

**Tablo 4.1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar**

| <b>Lider</b>                         | <b>Yönetici</b>                   |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Değişmeyle ilgilenmez                | Yapıyı korumayla ilgilenir        |
| Yönlendiricidir                      | Yöneticidir                       |
| Konuşma metnini kendisi yazar        | Yazılan konuşma metnini okur      |
| Moral otoriteye dayanır              | Bürokratik otoriteye dayanır      |
| İzleyenlere mücadele ruhu aşılır     | Mutlu topluluğu korur             |
| Vizyon sahibidir                     | Liste ve bütçe sahibidir          |
| Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır | Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır |
| Güdüler                              | Denetler                          |
| İlham verir                          | Düzenler                          |
| Aydınlatır                           | Eşgüdüm                           |

Çelik V. Eğitimsel Liderlik. Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2007.

#### **4.1.5. Temel Liderlik Davranışları**

Temel liderlik davranışları ya da tarzları, liderin izleyiciler ile veya yönettiği grupla olan ilişkilerindeki tutumuyla ilgilidir. Demokratik liderlik, otokratik liderlik ve tam serbesti tanıyan liderlik olmak üzere üç temel liderlik davranışı bulunmaktadır (3);

**1. Demokratik Liderlik:** Demokratik-Katılımcı tarzdaki liderler, yönetim yetkisini izleyicileri ile paylaşma eğilimi taşırlar. Bu tarz liderler, amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde daima astlarına danışır ve onlardan aldıkları fikirler doğrultusunda liderlik davranışı sergilerler (42). Demokratik liderler, astlarını etkilemek için uzmanlık ve ilgi gücünü kullanmaktadırlar. Bu liderlik tarzında üyeleri hedefe ulaşma noktasında cesaretlendiren ve üyelerin yetki ve sorumluluklarının belirgin bir biçimde yapıldığı, övgü ve eleştirilerin de bu standartlara uygun olduğu görülmektedir. Demokratik liderlik tarzının en belirgin özelliği, liderin amaç, plan ve politikaların belirlenmesinde astların fikir ve düşüncelerinden yararlanmasıdır (43). Demokratik liderlik tarzının faydalarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (3):

- Grup üyelerinin lider kadar örgütü etkileyen koşullarla ilgilenmesi amaç, karar, plan ve politikalarla ilgili öneriler bulmaya çalışmaları örgütte daha sağlıklı karar verilmesine olanak sağlamaktadır.

- Fikir, düşünce, inanç ve arzularına önem verilen iş görenlerin iş görme arzusu ve motivasyonları olumlu biçimde etkilenmekte ve psikolojik tatmin duymaları sağlanmaktadır.

Demokratik liderlik tarzının sakıncalarını ise aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (44):

- Acil durumlarda karar almak gerektiğinde bu liderlik biçimi başarısız olmaktadır.
- İzleyici grubun kalabalık olduğu hallerde grup karar alamaz hale gelebilmekte ve masraflar artmaktadır.
- Herkesin fikir vermeye zorlanması, uzmanı olmadığı konularda kendisinden fikir sorulması hem izleyicileri zor durumda bırakabilmekte ve hem de yanlış bazı fikirlerin ortaya atılıp savunulmasına yol açmaktadır.

**2.Otokratik Liderlik:** Liderler izleyenleri yönetim dışında tutarlar. Amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde izleyicilerin hiçbir söz hakkı yoktur. İzleyiciler sadece liderden aldıkları emirleri harfiyen yerine getirmekle yükümlüdürler. Yönetim yetkisi tamamen liderde toplanmaktadır (3). Bu tarz liderlik davranışı genellikle kısa dönemde etkili olabilir, ancak uzun dönemde astların iş tatminine gereken önemi vermemesi ve böylece iş tatminini yok etmesi nedeniyle başarılı bir çalışma ortamı yaratılamaz (45). Otokratik liderlik, hem planlayan hem de uygulayan konumundadır. Dolayısıyla sosyal iletişim, dikta liderliğin gölgesinde kaybolup gitmektedir. Bunun sonucu olarak da lider, kimi bireyleri gruptan dışlayabilir ve bireyler arasında, bazen de bireylerle lider arasında düşünce ayrılığı ve kavga meydana gelebilir (46). Bu tip liderler tek başına karar verdikleri için astların liderlik özelliklerini geliştirme imkanı oldukça azdır. Lider astları hakkındaki değerlendirmede kişisel bir tutum takınır. Her şey lidere bağımlı olduğu için geleceğe yönelik yapılacak çalışmalar için bir belirsizlik söz konusudur ve katı bir denetim vardır (47). Otokratik liderlik tarzının faydalarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (3, 43).

- Eğer izleyiciler otokratik ve bürokratik toplumlarda yetişmiş ve eğitim görmüşlerse ve geleneksel büyüğe karşı aşırı saygı ve kararı büyükten bekleme alışkanlıklarına sahiplerse bu kişiler liderlerinden yetkilerini tam kullanmalarını bekleyecek ve ancak otokratik davranan liderin bilgili olduğuna ve kendilerine güven ve tatmin sağladığına inanacaklardır.

- Otokratik liderler ancak kendilerini tam yetkili oldukları zaman daha etkili ve rahat hissetmektedirler. Bağımsız hareket edebilme inancı ve güvenine sahip olmak lideri motive etmektedir.
- Bu davranış tarzı lideri daha fazla iş ile ilgilenmeye daha etkin ve hızlı karar vermeye sevk etmektedir.
- Bu liderlik tarzında iş görenler tarafından ortaya konulan iş miktarı demokratik tarzda ortaya konulandan daha fazladır.

Buna karşılık demokratik tarzda işin niteliği otokratik olana göre daha fazladır.

Otokratik liderlik tarzının sakıncalarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (3, 43):

- Liderin aşırı derecede bencil davranması ve izleyicilerin inancı ve duygularını hiç dikkate almaması halinde iş görme arzusu olumsuz olarak etkilenir ve tatminsizlikler baş gösterir. Tatminsizliği grup içi çatışmalar yönetime karşı nefret ve moral bozukluğu gibi diğer olumsuzluklar takip edecektir.
- Grup içinde liderden başkasının amaç, plan, program ve iş görme yöntemleri üzerinde söz sahibi olmaması otokratik liderler tarafından yönetilen kurumlarda örgütsel yenilik faaliyetlerini asgariye indirgemektedir.
- Otokratik lider gruptan ayrıldığında iş görenlerin çalışmayı aksatmaları demokratik liderin gruptan ayrılması haline göre daha fazladır.

**3. Tam Serbesti Taniyan Liderlik:** Tam serbesti taniyan liderler (Laissez-Faire Leaders), güç ve sorumluluktan kaçmaktadırlar. Onlar, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için gruba bağımlıdırlar. Grup üyeleri kendi kendilerini eğitir ve motive ederler. Tam serbesti taniyan liderler, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dahilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkan taniyan davranış göstermektedirler (43, 44). Bu tip liderliğin sonucunda grup genellikle farklı yönere kayar, bunun sonucunda da amaçlara ulaşmak zorlaşır (47). Tam serbesti taniyan liderlik tarzının en önemli faydası grup üyelerinin amaç plan ve politikalarını kendilerinin saptayıp icra ile ilgili kararları kendilerinin alıp uygulamaları her üyenin bireysel yaratıcılığını harekete geçirmektedir. Tam serbesti taniyan liderlik tarzının sakıncalarını ise aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (3):

- Grup içinde anarşinin dogması ve herkesin dilediği amaçlara doğru ve hatta birbirlerine karşıt amaçlara doğru yönelmelerine yol açması,

- Bireysel başarıların dışında grup başarılarının gittikçe azalması ve
- Tembel olan ve iş görmekten kaçma yollarını arayan kimselerin kargaşa ve anarşiyi arttırmaları, örgütsel kaynakları kendileri için kullanmaları ve hatta grubu bölme ve parçalamaya çalışma çabalarının çoğalmasındır.

#### 4.1.6. Liderlikle İlgili Yaklaşımlar

Liderlik konusunun örgüt ve grup davranışlarını gerçekten etkilediğinin bilinmesine rağmen, 20.yy.' a kadar liderlikle ilgili bilimsel araştırmalara rastlanmamıştır. Yapılan ilk çalışmalara bakıldığında, liderin kişisel özellikleri üzerinde daha fazla durulduğu görülmüştür. Liderin kişisel özelliklerinin yanında davranışsal özelliklerinin de incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (48).

**1.Özellikler Yaklaşımı:** Liderlikle ilgili ilk çalışmalarda araştırmacılar liderlere odaklanmışlardır. Bu ilk çalışmalar “büyük adam” yaklaşımı olarak isimlendirilmekteydi. Psikolog Edwin P. Hollander bu periyodu, iyi liderlerin özelliklerinin araştırılmasının baskın olduğu bir periyod olarak açıklamaktadır (49). Büyük adam kuramı zamanla yerini, liderlik özelliklerinin öğrenim ve tecrübeyle de kazanılabileceğini savunan daha gerçekçi bir yaklaşıma bırakmıştır. Bu yaklaşımla yapılan bir çok araştırma sonucunda liderin özellikleri arasında; yakışıklılık, olgunluk, başkalarına güven verme, zeka, bilgi, ileriye görebilme, başkalarına güven verme, inisiyatif sahibi olma, duygusal olgunluk, dürüstlük, samimiyet, doğruluk, açık sözlülük, kararlılık, kendine güvenme, iş başarma ve güzel konuşma yeteneği gibi unsurların olabileceğini ortaya koymuştur (50). Özellikler yaklaşımı liderliği, bazı bireylerin sahip olduğu başkalarında olmayan yetenek ve özelliklerin bütünü olarak ele almışlardır. Bu yönde yapılan araştırmaların çoğu, başarılı bir liderin niteliklerini ve izleyicilerden farklarını belirten bir grup liderlik özelliklerini bulmaya yönelmiştir. Boy ve kilo gibi fiziksel faktörler, kişiler arası yetenek ve statü gibi sosyal özellikler ve kişilik özellikleri araştırılan özelliklerden bazılarıdır (51).

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilik yapan liderlerin özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Yaşadıkları döneme ve ülkelere damgasını vuran Atatürk, Napolyon, Gandi, Lincoln, gibi unutulmaz ve etkin liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (44). Bu yaklaşıma göre liderin, özellikleri



bakımından grup üyelerinden farklı bir kişi olması gerekir. Bu amaçla gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda liderin; fiziksel, düşünsel, duygusal ve sosyal özellikleri incelenmeye çalışılmıştır (24):

- *Fiziksel Özellikler:* Güçlü olma, yas, boy, cinsiyet, yakışıklılık, ırk, etkileme, aktivite, güzel konuşma.
- *Düşünsel Özellikler:* Zeka, dikkat, inisiyatif, kararlılık, ileri görüşlülük, sorumluluk, gerçekçilik, bilgi, yetenek, ikna etme.
- *Duygusal Özellikler:* Algılama, kendini kontrol etme, güven duygusu, sevmek ve sevindirmek, yüksek başarıma duygusu, hırs.
- *Sosyal Özellikler:* Başkalarıyla iyi iletişim kurma, dostluk arkadaşlık, yeteneği, dışa dönük kişilik yapısı, kendini kabul ettirme.

Liderlerin özelliklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçme yolları, soyut ölçütlerdir. Özellikle liderlik özelliklerini saptamaya yönelik olarak geliştirilen anketlerin geçerliliği ve güvenilirliği de hala tartışma konusudur. Bunun yanında liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel yapısıyla da yakından ilgilidir. Belirli liderlik özelliklerine sahip olan kişilerin, yaşadıkları toplumdaki başka bir toplumda etkili bir lider olmaları mümkün değildir (2, 32). Özellikler yaklaşımı, etkili ve etkili olmayan liderlerin özelliklerini ortaya koyması açısından oldukça fazla destek görmesinin yanında bazı yönleriyle eleştirilmiştir. İlk olarak, başarılı liderlerinden bir sürü özelliği tanımlanırken tutarlı bir şablon ortaya konulamamaktadır. İkinci olarak, bu yaklaşım başarılı liderleri tanımlamada fiziksel karakteristiklere önem vermesidir. Bu yaklaşımda; boy, kilo, fiziksel görünüm, sağlık durumu gibi özellikler önemli özellikler olarak kabul edilmektedir. Üçüncü eleştiri; liderliğin kendi içerisinde karmaşık bir yapıya sahip olmasından ve bunun sadece ortaya konan özelliklerle açıklanamayacağından kaynaklanır (52). Özellikler yaklaşımına ilişkin olarak yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu yaklaşımın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği araştırmacıları liderlik konusunda görüş birliği oluşturamamış ve diğer boyutları araştırmaya yöneltmiştir (2).

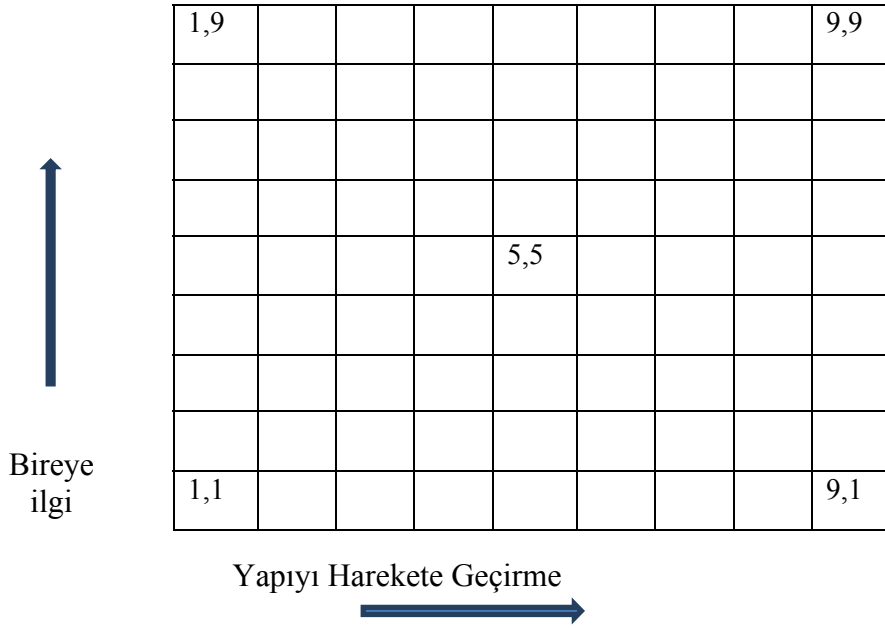
**2.Davranışsal Yaklaşımlar:** Davranışsal yaklaşıma göre, liderin etkinliğini kişisel özellikleri değil, davranışları belirlemektedir. Bu görüşten yola çıkarak davranışsal yaklaşım liderin, liderlik yaparken gösterdiği davranışlar (ve/veya davranış tarzları) üzerinde durmuştur (53). Bu yaklaşımının savunucularına göre liderlik, bir gruptaki bir bireyin oynadığı role ve bu rolün öbür üyelerin beklentilerini biçimlendirmesine dayanan

karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır. Lider, grup üyelerinin de çabalarını desteklemeli ve onların kişisel değerlerini gözetici davranışlar ve organizasyon süreçleri ortaya koyarak bu uygulamayı yapmalıdır (2).

Ohio State Üniversitesi Araştırmaları: Lider davranışlarının grup ve örgütsel amaçların gerçekleşmesinde önemli olduğunu belirtmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmalar, özellikle ‘Liderler hangi davranış biçimlerini sergiliyor?’ ve ‘Bu liderler gruplarının performansını ve doyumunu nasıl etkiler?’ sorularına cevap aramışlardır. Araştırma sonucunda, liderlik davranışlarının ‘İnsana önem verme’ ve ‘yapıyı harekete geçirme’ olarak iki grupta toplandığı görülmüştür (54):

- **İnsana önem vermek;** İş görenlere güvenmek ve güven vermek, onları dinlemek, dostluklarını kazanmak, gereksinimleriyle ilgilenmek, isteklerini yerine getirmek ve iş görenlerin duygularını anlamaya çalışmak şeklinde ifade edilebilir.
- **Yapıyı harekete geçirme;** İşin yapılması için kural koymak, çalışanların kendilerinden ne beklediğini hissettirmek, çalışmayı örgütlemek, görevin tanımını yapmak ve görevi çalışanlara dağıtmak anlamsız gelmektedir (55).

2.1. *Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı:* Michigan ve Ohio araştırmalarına göre, insan ve görev boyutları birbiriyle çatışmakta, lider bir boyuta ağırlık verdiğiğinde, diğer boyuta yönelimin azalacağı varsayılmaktadır (55). Oysa yönetim gözeneği bu iki boyutun çatışma içinde olmadığı, liderin her iki boyuttan da puan alabileceğini savunmuştur (55). Genellikle, örgüt geliştirme ile ilgili eğitim programlarında kullanılan bu model, liderin davranışlarında ağırlık verdikleri faktörleri, iki grupta toplamıştır. Birinci boyut üretime ilgi, ikinci boyut iş görene ilgi boyutudur (52). Üretime ilgi, liderin politika oluşturma, yeni ürün geliştirme, süreçleri iyileştirme, iş yükleme ve satışları artırma gibi üretime ilişkin konuların hepsinde liderin tutumunu ifade eder (52). İş görene ilgi, hedeflere ulaşırken organizasyonun tümüne güvenme, iyi çalışma koşulları sağlama, adaletli bir ücret yapısı oluşturma ve çalışanlarla iyi sosyal ilişkiler kurma gibi beşeri ilişkiler bağlamındaki tüm konularda liderin tutumunu ifade eder (52, 56). Yönetim Gözeneği Kuramı'na göre İnsana ilgi boyutu ile üretime ilgi boyutu 1'den 9'a kadar derecelendirilmiş ve bu ölçekten alınan puana göre liderler gözenekteki yerine konularak liderin, liderlik biçimi ortaya çıkmıştır (37, 55). Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı'na göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte bunları beş temel liderlik biçimi olarak özetlenebilir (56).



#### Şekil 4.1. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı

Zel U. Kişilik ve Liderlik. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

- **(1,1) Zayıf Liderlik:** Lider, hem insan hem de üretim konusuna az önem vermektedir. Lider, sıradan bir örgüt üyesi olarak, asgari ölçüde çaba sarf eder (52). Çünkü ne işin gerektirdiği girişimi, planlamayı ve örgütlemeyi yapmakta, ne de üyelerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadır (37). Liderin, takipçileri ile iletişimi çok azdır (56).
- **(9,1) Göreve Dönük Liderlik:** Lider, iş şartlarını iyi planlayıp düzenleyerek etkin bir şekilde çalışmakta fakat üyelerin istek ve ihtiyaçları ile düşük ölçüde ilgilenmektedir. Lider, ne pahasına olursa olsun üretim istemektedir (57). Güç, yetki ve denetimden yararlanır (56).
- **(5,5) Denge Sağlayıcı Liderliği:** Lider, işe yönelik ilgiyle yüksek moral arasında tatminkâr bir denge sağlamaya çalışır. Gereken yerde taviz verir. Yapılması gereken işleri de vasat ölçüde planlar (57).
- **(1,9) Şehir Klubü Liderliği:** Lider, rahat ve arkadaşça bir hava yaratarak üyelerin istek ve ihtiyaçlarını azami ölçüde dikkate alır (57). Lider, üretime en az düzeyde önem verirken, iş görene en üst düzeyde önem verir (37).
- **(9,9) Grup Liderliği:** Lider, işi başarmak için istekli kişileri, grubun amaçlarını ve ihtiyaçlarını da dikkate alarak harekete geçirecek plan ve organizasyonları yapar. İşe ve

insana dönüklük en üst düzeydedir. Örgütte yüksek düzeyde katılım ve takım çalışması olmasını sağlar. Lider grup üyeleri ile güçlü bir işbirliği yapar (37, 56,57).

- Liderlik sürecinin anlaşılması ve açıklanması konusunda davranışsal teoriler önemli katkıda bulunmuşlardır. Bununla birlikte, liderlik sürecinin oluştuğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri bu görüşlerin zayıf tarafı olmuştur (50).

2.2. *Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Modeli:* Tannenbaum ve Schmidt tarafından 1950'li yılların sonlarında geliştirilen bu kuram "davranışsal akımın" en önemli kuramları arasında yer alır. Liderlik stilleriyle ilgili daha önceki yapılan çalışmalara getirilen bir eleştiri de, bu çalışmaların liderlik stillerine ya siyah ya da beyaz noktadan bakmalarıdır (2). Model yönetici tarafından kullanılan yetki miktarını ve çalışanlara tanınan özgürlük miktarını belirler. Liderlik merkezli yönetici durumun kontrolünü tam olarak ele alır, kararı verir ve çalışanlara duyurur. Geri besleme yapmak, fikir istemek için hiçbir girişimi çabası yoktur. Alt liderlik merkezli yönetici ise, yönetici ve çalışanların işbirliği yapmasını tanımlamıştır, örgüt kısıtları içinde kararlar alınır (58).

2.3. *Douglas McGregor'un X ve Y Teorileri:* McGregor'a göre yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. Taylor ve Fayol'un çalışmalarından etkilenecek X kuramını geliştirmiş olan McGregor, daha sonra da bu teoriyi şiddetle eleştirerek Y kuramı adını verdiği beşeri ilişkiler kavramının ortaya atmıştır (59). McGregor bu varsayımlarını, birbirine zıt iki uç noktayı temsil eden X Teorisi ve Y Teorisi olarak adlandırmıştır (50). Liderlik tarzlarından X teorisi, otokratik liderler tarafından iş yapmaları için çalışanlar, temelde tembeldir ve zorlanmalıdırlar veya korkutulmalıdırlar zannına dayanır. Teori Y ise çalışanlar, onları destekleyen ve fırsatlar sağlayan, organizasyonda kararlar alma konusunda fikirlerine danışan demokratik liderler için yaratıcıdırlar ve çok çalışırlar (60).

*X teorisinde;* insanın işini sevmemesiyle ilgili özelliğinden dolayı, insan zorlanmalı, denetlenmeli, yöneltilmeli ve örgütsel amaçlara ulaşmak için ceza tehdidi altında tutulmalıdır. İnsan yöneltilmeyi sever, sorumluluktan kaçmak ister, hırslı değildir, güvenliği olsun ister. *Y teorisinde* ise insanın işten nefret etmesi söz konusu değildir. Denetlenebilen koşullara göre iş tatmin olma kaynağı olabilir. Sıkı denetim ve ceza tehdidi insanı örgüt amaçlarına yöneltecek tek yol değildir. İnsan kendi kendini yöneltme ve denetim yoluyla örgütte daha başarılı olacaktır. Amaçlara bağlılık, onların elde edilmesi ile ilgili ödüllere bağlıdır. En önemli olan ödül psiko-sosyal gereksinmelerini

doyurulmasıdır. Sorumluluktan kaçma, hırs olmaması ve güvene aşırı önem verme genellikle kötü yönetim deneylerinin insanları olumsuz bir şekilde etkilemesinin sonucudur, yaratıcılık yetenekleri insanlar arasında sınırlı değil geniş ölçüde dağılmıştır (59, 61, 62).

**Tablo 4.2. X ve Y Teorileri Arasındaki Farklılıklar**

| <b>X TEORİSİ</b>  | <b>Y TEORİSİ</b>  |
|---|---|
| 1. Birey pasif ve statiktir,<br>2. İş görenler suçlanır,<br>3. Ekonomik güdüler,<br>4. Dış denetim,<br>5. İşletmenin amaçlarına göre yönetim,<br>6. Karar organı yöneticiler,<br>7. Katı ve sert otorite. | 1. Birey aktif ve dinamiktir,<br>2. Yöneticiler suçlanır,<br>3. Sosyo-psikolojik güdüler,<br>4. Kendi-kendine yönetim ve denetim,<br>5. Bireysel ve organizasyonel amaçlara göre yönetim<br>6. Kararlara katılma söz konusudur,<br>7. Yumuşatılmış, ılımlı otorite. |

Sabuncuoğlu Z, Tüz M. Örgütsel Psikoloji. Bursa, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2001.

*2.4. Likert Sistem-4 Modeli:* Lider davranışlarının anlaşılması ve gruplanması ile ilgili olarak geliştirilen bir diğer model ise Rensis Likert'in Dörtlü Yaklaşım Modeli'dir. Likert'in Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirdiği bu modele göre, yöneticilerin davranışları Sistem 1, Sistem 2, Sistem 3 ve Sistem 4 adı altında dört grupta toplanmaktadır (63, 64). Likert, otokratik uçtan demokratik uca doğru uzanan liderlik ayrımını, birden dörde kadar numaralanan sistem adları altında gruplandırmıştır. Buna göre:

*Sistem 1- Sömürücü-Otoriter Liderlik:* Lider, astlarına güvenmemekte ve kararları kendisi almaktadır. Astlarını korkutma ve cezalandırma ile güdülemektedir. Yukarıdan aşağı iletişimi tercih benimsemektedir (50).

*Sistem 2- Yardımsever-Otoriter Liderlik:* Lider, astlarına az da olsa güven duymaktadır, aşağıdan yukarıya iletişime biraz da olsa izin vermektedir. Cezalandırma ve korkutma yollarıyla astlarını güdülemektedir (50).

*Sistem 3- Danışmalı Liderlik:* Lider, astlarına büyük ölçüde güvenmekte, karar alırken onların fikirlerini dikkate almakta ve kullanmaktadır. Aşağıdan yukarıya iletişim tercih edilmekte ve ödüllendirme yoluyla astlarını güdülemektedir (50).

*Sistem 4- Katılımcı-Grup Liderliği:* Liderin astlarına güveni tamdır. Kararlar ortaklaşa alınır. Aşağıdan yukarıya iletişim egemendir. Grup katılımı ve başarısına dayalı ödüllendirme geçerlidir (50).

**Tablo 4.3. Liderlik Değişkeni**

| <b>Liderlik Değişkeni</b>            | <b>Sistem 1 İstismarcı otokratik</b>   | <b>Sistem 2 Yardımsever otokratik</b>  | <b>Sistem 3 Katılımcı</b>   | <b>Sistem 4 Demokratik</b>   |
|--------------------------------------|--|--|---|--|
| <b>Çalışanlarına İnanç ve Güveni</b> | Çalışanlarına inanç ve güveni yoktur.  | Çalışanlarına güveni Vardır.   | Güveni vardır ama tam değildir. Kararlar da denetlemeyi elde tutmak ister.                                  | Tüm konularda çalışanlarına tam güven duyar.   |
| <b>Çalışanlarının Özgürlük Hissi</b> | Çalışanlar işle ilgili konuları üstleriyle konuşmada kendilerini hiç özgür hissetmezler. | Çalışanlar işle ilgili konuları üstleriyle konuşmada kendilerini pek özgür hissetmezler. | Çalışanlar işle ilgili konuları üstleriyle konuşmada kendilerini özgür hissetmezler.                        | Çalışanlar işle ilgili konularda üstleriyle konuşmada kendilerini tümüyle özgür hissederler. |
| <b>Çalışanların Katılımı</b>         | Sorunların çözümünde yönetici ender olarak çalışanların görüşlerini alır.                | Sorunların çözümünde yönetici zaman zaman çalışanların görüşünü alır.                    | Sorunların çözümünde yönetici genel olarak çalışanların görüşlerini alır ve bunları yapıcı olarak kullanır. | Sorunların çözümünde yönetici daima çalışanların görüşlerini sorar ve bunları kullanır.      |

Ateş G. Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Hava Kuvvetleri Komutanlığında Uygulama. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Kütahya, 2005.

### 3. Durumsallık Yaklaşımları

Lider, ortamın özellik ve gereksinimlerine göre ortaya çıkar. Bireysel özellikler göz önüne alınmaz. Sadece ortamsal özellikler söz konusudur. Bu yaklaşıma göre lider, işin durumuna göre çeşitli davranış biçimleri göstererek çalışanları güdülemeye ve onları başarılı olmaya yöneltir (24).

*3.1.Fiedler'in Durumsallık Kuramı:* Liderlikte durumsallık teorisini ilk kez Fred Eduard Fiedler kullanmıştır. Etkili liderlik davranışının insan ilişkilerine ya da Yapıya ağırlık verilerek gerçekleştirilebileceğini savunan Fiedler; ne anlayışlı liderin, ne de yapıyı kurucu liderin sürekli olarak etkili olabileceğini savunmuştur. Düşünüre göre bir durumun lider açısından uygun olması ya da olmaması üç önemli faktör ile ilişkili olduğu belirtilmektedir:

- *Lider ile üyeler arasındaki ilişkiler.* Bu değişken liderin grup üyeleri tarafından sevildiğini lidere olan güven ve bağlılıklarının olup olmadığını ifade etmektedir. Liderin Karizmatik kişiliğinin de etkili olabileceği bu ilişkiler liderin takipçilerini etkileme derecesini belirleyeceklerdir.
- *Başarılacak işin niteliği.* Bu değişken, görevin ne ölçüde tanımlanmış ayrıntılı çalışma standartlarına göre belirlenmiş ya da ne ölçüde belirsiz ve tanımlanmamış şekilde bırakıldığını göstermektedir.
- *Liderin konumuna dayanan yetkisinin derecesi.* Bu otorite ödüllendirme, cezalandırma, göreve son verme, terfi ettirme gibi konularda sahip olduğu resmi otoritenin derecesini ifade etmektedir. Liderlik görevinin ifası bu resmi otoritenin kuvvetli olduğu durumlarda daha kolay olacaktır (66).

*3.2.Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı:* Lider etkililiğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanması, kuramın temel varsayımdır. Kuram değerlendirildiği zaman dört temel önerme üzerinde durulabilir.

1. (M1) görev yönelimli (Q1) liderlik biçimi, bir grup çok düşük bir olgunluk düzeyine sahip olduğunda daha etkili olmaktadır.
2. Grup, biraz düşük olgunluk düzeyine sahip olduğunda (M2) dinamik liderlik biçimi, (Q2) yüksek-görev ve yüksek-ilişki davranışı en etkili liderlik biçimi olmaktadır.
3. (M3) ilişki yönelimli liderlik biçimi, (Q3) yüksek-ilişki ve düşük-görev davranışı, grubun orta düzeyde bir olgunluğa sahip olması durumunda en etkili olmaktadır.

4. Grubun çok olgun olması durumunda (M4), yetki devredici liderlik biçimi, (Q4) düşük-ilişki ve düşük-görev davranışı en etkili liderlik biçimi olmaktadır (37). *3.3.House'un Yol-Amaç (Araç-amaç) Kuramı:* House ve Mitchell tarafından geliştirilen bu kuramda liderin, izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durularak liderlerin, örgütsel amaçlara erişmek, iş tatminini gerçekleştirmek ve izleyicileri güdülemek bakımından etkinlikleri olan kimseler olduğu düşüncesinden hareket edilmektedir (57). Yol-Amaç Kuramı'na göre liderlik, örgütsel amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için izlenmesi gereken yöntemleri belirleme yeteneğidir. Amaçlara ulaşmak, izleyenlerin beklenti ve gereksinimlerini karşılayacak bir güdüleme ile birlikte yapıyı uyumlaştıracak bir etkileşim ve iletişim sistemini geliştirmekle olanaklıdır (67).

Bu kuramda dört tip liderlik davranışı olduğu ileri sürülmektedir:

- *Emir verici:* Liderin, neyi ne zaman yapacağını ifade eder. Astlar karar vermeye katılmaz.
- *Destekleyici:* Lider, astlarına arkadaşça yaklaşarak ilgi gösterir.
- *Katılmacı:* Lider, astların önerilerini dikkate alarak onları karar vermeye katılmalarını ister.
- *Başarı Arayıcı:* Liderin amaçları iddialıdır ve bu amaçların başarılmasında astlarına güven duyar (68).

*3.4.Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı:* Vroom ve Yetton tarafından 1973 yılında geliştirilmeye başlanmış ve 1988 yılında son şekli verilmiştir. Bu kurama göre, liderin en önemli işi karar vermek, işle ilgili en önemli sorun da karar sürecine katılmaktır. İyi verilmiş kararlar kadar, bu kararlara uygun zaman ve düzeyde astların katılımı kararların kabulünü ve amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Aynı zamanda liderin etkililiğini artırır ve astları geliştirir (6, 64).

*3.5.Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı:* Üç Boyutlu Liderlik Kuramı'nda liderlik davranışının görev ve ilişki boyutlarına bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir. Reddin'in kuramında; 1. Düşük görev ve düşük ilişki, 2. Düşük görev ve yüksek ilişki, 3. Yüksek görev ve düşük ilişki ve 4. Yüksek görev ve yüksek ilişki şeklinde dört temel liderlik biçimi belirlenmiştir (37).



#### 4.1.7. Liderlikle İlgili Yeni Yaklaşımlar

Çevrenin hızlı değişimi örgütte de önemli bir değişikliğe neden olacağı için örgütlerin yönetim anlayışının değişime ayak uyduracak tarzda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Hızlı değişim liderlik anlayışında da farklılıkların oluşmasına ve yeni boyutların eklenmesine neden olmuştur (5). Çevresiyle daha ilgili, daha donanım sahibi insan unsuru, kendisini sınırlayan ve şekillendiren yönetim kalıplarını zorlamaya başlamıştır (69). Günümüzün küreselleşen iş dünyasında değişim kavramının işletmeler için kazandığı önem de göz önüne alındığında, yepyeni sistemler ile yeni liderlik uygulamalarının gündemin ön sırasına oturması şaşırtıcı değildir (70).

*4.1.Karizmatik Liderlik:* Max Weber, karizma kelimesini, makam otoritesine dayanmayan etki veya izleyenlerin liderde olağandışı niteliklerin bulunduğu düşüncesine sahip olmaları şeklinde ifade etmiştir (6,56). Liderin kişilik özelliklerini, davranışlarını ve ortamı hesaba kattığı için diğer teorilerden daha çok kabul görmüştür. Teoriye göre, güç, kendine güven ve ideallerine sahip olma Karizmatik liderlerin en çok ihtiyaç duydukları konulardır. Kendine güvenmeyen liderin diğerlerini etkileyebilmesi ve başarılı olma olasılığı azdır (6). Karizmatik liderlik üzerine yapılan araştırmaların sonuçları, bu tarz liderliğin gözlemlenebilir, tanımlanabilir ve belirli davranış özelliklerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (5).

**Tablo 4.4. Karizmatik Liderlik Modeli**

| <b>Lider Davranışı</b>   | <b>İzleyicilerin kendilerine Güvenlerini kazanmaları</b>                             | <b>Motivasyon mekanizmaları</b>                               | <b>Kişisel Sonuçlar</b>                                      |
|--|--|---|--|
| * Lider bir vizyon belirler.   | * İzleyiciler motive edilir, başarıya uyumlaştırılır. Amaçlar konusunda ikna edilir. | * Örgütün amaçları ile izleyicilerin çabaları uyumlaştırılır. | * Lidere ve vizyona kişisel bağlılık                         |
| * Lider yüksek performans beklentisi belirler ve vizyon gerçekleştirmede yeteneğini ortaya koyarak, izleyicilerin güvenini sağlar. | * İzleyiciler lideri ve örgüt üyeleri ile ortak ilgi alanlarını belirler.            | * Performans beklentilerini arttıran çabalar gösterilir.      | * Kişisel fedakârlık davranışı                               |
| * Lider modelleri; istenilir değerler, özellikler, inançlar ve vizyon gerçekleştirmede istenilen davranışlardır.                   | * İzleyicilerin kendine güvenleri ve onurları artırılır.                             | * Amaçlara ulaşmada içsel değerler artırılır.                 | * İşin anlamlandırılması ve tatmin<br>* Performansın artması |

Kirel Ç. Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüşümsel Liderliğe. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2001, 1(1):43-59.

*4.2.Dönüşümsel Liderlik:* Dönüşümsel Liderlik Yaklaşımı, siyaset bilimci James McGregor Burns tarafından politik liderliği açıklamak amacıyla ortaya atılmasına karşılık, davranış bilimci Bernard M. Bass ve Robert J. House tarafından yönetim ve örgüt konularına uygulanmıştır (5). Transformasyonel liderlik davranışının dört temel boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar karizma veya idealleştirilmiş etki, entellektüel uyarım, bireysel düzeyde ilgi ve ilham verici motivasyon olarak belirlenmiştir (72). Bu boyutlar şu şekilde ele alınabilir (37):

- *Karizma:* Liderin, izleyenlerin güvenini ve saygısını kazanıp onların davranışlarını etkilemeyi ve böylelikle örgütün hedeflerine ulaşılmasını sağlar.
- *Entelektüel Uyarım:* Yeni yöntemleri ve fikirleri içinde barındıran bir değişim sürecidir. Lider, izleyenlerin işe ilişkin varsayımlarını yeniden denemelerine imkân sağlayarak performansı artırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir.
- *Bireysel Düzeyde İlgi:* Bu boyut liderin, yönlendirdiği çalışan grubunun her bir üyesini bireysel olarak ele almasını ve onların kişisel ihtiyaçları ile ilgilenmesini, uygun olduğu sürece bu ihtiyaçların karşılanmasını ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmasını ifade etmektedir.
- *İlham Verici Motivasyon:* Lider, paylaşılan amaçlara anlam kazandırırken, izleyenlerin işlerini kabullenerek yapmaları için motive eder.

Lider, izleyenlerin kalite, mükemmellik ve performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir. Bunların sonucunda izleyenlerde şu durumlar gerçekleşir (72):

- Görevlerinin ve performanslarının organizasyon için önemini bilincinde olmalarına yardımcı olma,
- Kişisel gelişim ve başarılar için gerekli ihtiyaçların bilincinde olma ve
- Kendi amaçları dışında organizasyon amaçları doğrultusunda bir bakış açısı yaratma (72).

*4.3.Etkileşimsel Liderlik:* Çalışanlar ile liderler arasındaki ilişkilerin temelde işe dayalı olduğu liderlik tarzı transaksiyonel liderlik olarak adlandırılmaktadır. Burns'a göre transaksiyonel lider, çalışanların kurallara uyma, yüksek performans gösterme, görev odaklı çalışma gibi olumlu örgütsel davranışları göstermesi halinde onları ödüllendirirken; kurallara uymama veya düşük performans gösterme gibi olumsuz davranışları karşısında ise cezalandıracaktır. Çalışanlar, bu konuda bilgi sahibi oldukları için işlerini daha istekli ve azimle yerine getireceklerdir. Burada lider ile çalışanları arasında, yapılan iş ve gösterilen sadakat karşılığında maddi ve sembolik ödüllerin sağlandığı bir alışveriş ilişkisi

söz konusudur (72). Etkileşimci liderlikte basit olarak, lider almak istediği bir şey için izleyicilerine istediklerini vermektedir. Aralarındaki ilişki karşılıklı bağımlılığı içermektedir. İzleyicileri için liderlerinin isteklerini yerine getirmek çok önemlidir. Bunun yanında liderlerde sık sık izleyicilerinin beklentilerini karşılamak durumundadır. Etkileşimci liderlik, liderin izleyicilerinin değişen gereksinimlerini hangi ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır (73).

Etkileşimci liderlik tarzı ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda dört temel boyut belirlenmiştir. Bunlar koşullu ödüllendirme, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif), tam serbesti tanıyan liderliktir (laissez-faire).

- *Koşullu Ödüllendirme:* Liderler, amaçların gerçekleşmesi durumunda nasıl bir yol izleneceği ve onların ihtiyaçlarının nasıl tatmin edileceğine dair açıkça bir anlaşmaya varırlar. Liderler, izleyenlerini belirlenmiş performans seviyesine ulaştıkları için ödüllendirir. Burada ödül, harcanan çabaya ya da başarılı performans seviyesine bağlıdır.
- *İstisnalarla Yönetim (Aktif):* Liderler, izleyenlerin performansını takip eder ve onların standartlardan sapmalarını ve hatalarını düzeltir.
- *İstisnalarla Yönetim (Pasif):* Liderler hataların ve sapmaların ortaya çıkmasına kadar hiçbir şey yapmadan bekler. Bu süreçte düzeltici bir eylemde bulunmazlar.
- *Laissez-faire liderlik:* Bu tür liderler çoğunlukla pasiftirler. Karar vermekten ve sorumluluklardan kaçarlar. İhtiyaç duyulduğunda fazla görünmezler (74).

*4.4. Vizyoner Liderlik:* Vizyon geleceği düşlemek ve tasarlamaktır. Vizyon sahibi liderler toplumlarının, örgütlerinin geleceğini düşleyen ve tasarlayan kişilerdir (30). Örgüt açısından vizyon, o örgütün gelecekte ulaşmak istediği yeri, gelecekteki resmini ifade etmektedir ve etkili bir vizyonun temel özelliklerini şu şekilde sıralanmaktadır (37):

- *Hayal edilebilir.* Geleceğin nasıl görüneceğine ilişkin resim çizerler.
- *Arzu edilebilir.* İş görenlerin uzun vadeli istek ve beklentilerini karşılamaya çalışır.
- *Gerçekleştirilebilir.* Gerçekçi, ulaşılabilir hedefler ortaya koyarlar.
- *Odak noktaları bellidir.* Karar alma sürecine rehberlik edecek ölçüde açıktırlar.
- *Esnekler.* Değişen koşullara uyum sağlayıcı ve esnek bir yapı özelliği gösterirler.
- *İletimleri kolaydır.* Kolay anlaşılır ve kolay anlatılırlar.

Vizyoner ve yeni bakış açısına sahip bir yönetici, diğer yöneticilerden farklı olarak değişik gelişmeleri ve olayları okuyabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Vizyoner lider, yeni bir gözle geleceğe bakabilen liderdir (75). Vizyoner liderlik davranışında gelecek yönelimli davranışları büyük önem taşımaktadır. Vizyoner liderlik bir ufuk liderliğidir ve geleceğe yönelir. Vizyoner liderler vizyonlarıyla isteyenleri geleceğe taşımaya çalışırlar (37).

*4.5. Etik Liderlik:* Etik liderlik, yeni liderlik kuramları ve yaklaşımları arasında giderek daha fazla tartışılmaya başlayan bir liderlik yaklaşımı olmuştur. Etik liderlik, özellik kuramları ve durumsallık kuramlarıyla benzerlikler taşımaktadır. Etik liderin öncelikle birtakım etik değer ve ilkeleri taşıması gerekir. Bu yönüyle etik liderlik özellik kuramıyla bütünleşmektedir (37). Mesleki etik ilkeleri ahlaki bir boyut içeren ve örgütün içinden ve dışından kaynaklanan sorunların çözümünde, örgüt ve iş görenlerin gereksinim duydukları bir çerçeve çizer. Bu çerçeve iş görenleri etik ilkelere uygun davranmaya güdüleyici bir etkiye sahiptir ve aynı zamanda örgüt kültürünü de önemli ölçüde etkileyerek örgüt içinde bireylerin gerçekleştirilmesi istenen davranışları tanımlar (76).

Lider davranışının ana amacı örgüt üyelerinin faaliyetlerini etkilemektir. Faaliyetlerin etkilenmesi, çalışanların davranışlarına yansiyarak örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır. Liderin rol davranışları, izlediği strateji ve taktikler örgütte görevlerin başarılmasının ve uyumun sağlanmasının yanında izleyicilerin değerlerini, inançlarını ve davranışlarını etkiler. Liderin davranışları ve izlediği stratejiler, çalışanlar tarafından etik açıdan doğru bir biçimde algılandığı zaman anlamlı olur (77).

*4.6. Öğretimsel Liderlik:* Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (78). Öğretimsel liderlikte okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması olan birinci boyut eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi olan ikinci boyut, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi olan üçüncü boyut, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi olan dördüncü boyut ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olan beşinci boyutu oluşturmaktadır (79). Okullarda öğretimin liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir (80).

## 4.2. MOTİVASYON

### 4.2.1. Motivasyon Tanımı

Yabancı literatürde motivasyon olarak geçen bu kavram dilimizde teşvik etme ya da güdülenme anlamına gelmektedir. Genel bir tanım yapmak gerekirse, iş görenleri işletme amaçlarına yaklaştıracı, inandırıcı ve özendirici nitelikte yapılan tüm eylem ve uğraşlara motivasyon denilebilir (9). Motivasyon kavramının anlamı genel olarak insan organizmasını davranışa iten, bu davranışın şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını kapsamaktadır (81). Motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir (10).

Motivasyonun etkin şekilde yönetimi, bireyin hedeflerine ulaşmak için mevcut potansiyelin en iyi şekilde kullanabilmesine olanak verir. Bireyin performansını en üst düzeye çıkartarak, kaynakları hedeflere yöneltmeyi ve sonuçta, en iyi sonuçlara ulaşılmasına olanak tanımaktadır (11). Motivasyon sürecinde; harekete geçirici, hareketi devam ettirici sürdürücü ve olumlu yöne yönettici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Her davranışın arkasında bir istek, önünde ise amaç vardır. Amaçlara ulaşmak için, birey isteklerinin doyurulması gerekir. Birey kendi dünyasında uygun ve kendine özgü nitelikte çizdiği amaçlarına ulaştığı ölçüde mutludur, tersi durumda ise mutsuz, huzursuz ve sürekli gerilim içindedir. Doyumsuzluktan kaynaklanan boşluk duygusu çoğu kez çalışma verimine doğrudan doğruya yansımaktadır (9).

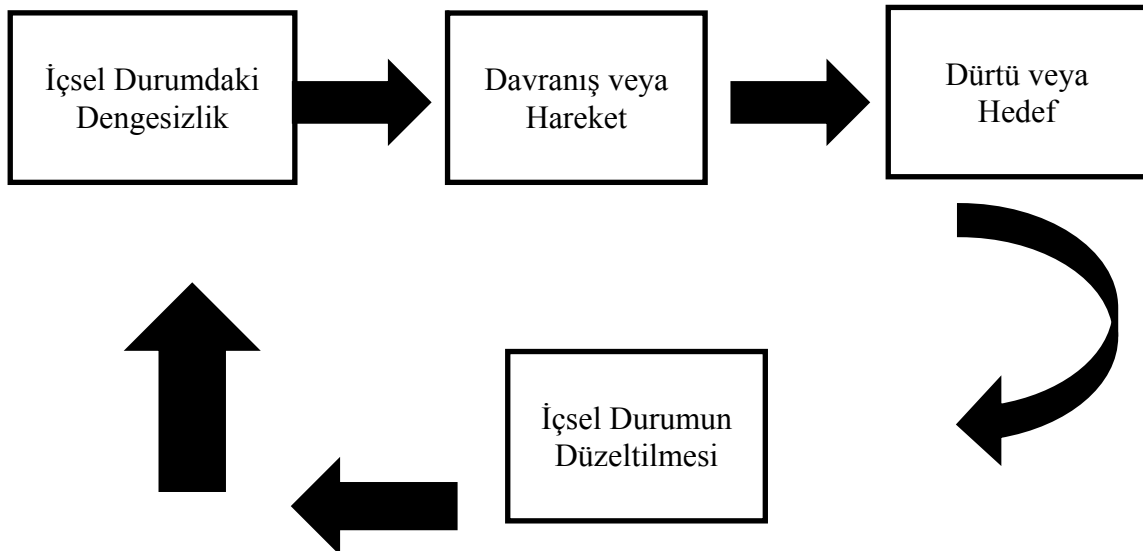
Bugün, hemen hemen tüm insanların – uygulayıcılar ve akademisyenler – kendi motivasyon tanımları vardır. Genellikle şu kelimelerin bir ya da daha fazlası tanıma dahil edilmiştir: “arzular”, “istekler”, “dilekler”, “amaçlar”, “hedefler”, “ihtiyaçlar”, “dürtüler”, “güdüler” ve “teşvikler”. Teknik olarak motivasyon terimi “hareket etmek” anlamına gelen Latince kelime “movere”ye dayanır. Motivasyon; bir amaç ya da teşviği hedefleyen davranış ya da dürtüyü harekete geçiren bir fizyolojik veya psikolojik eksiklik ya da ihtiyaçla başlayan bir süreçtir. Böylece, motivasyon sürecini algılamamanın anahtarı anlamında ve ihtiyaçlar, dürtüler ve teşvikler arasındaki ilişkiye uzanır (63). Başkalarıyla iş yapan ya da paylaşımda bulunan pek çok kişi bir iş için diğerlerinin ya da kendilerinin ne kadar motivasyona sahip olduklarını sorgular. Bunun yanında bireylerin sahip oldukları motivasyon hem çeşitlidir hem de seviyeleri farklıdır (82). İşletmelerde motivasyon,

çalışanların işletme amaçlarına yoğunlaşmalarını sağlayan ve ihtiyaç duyulan performans bariyerlerini aşmalarına etki eden İçsel bir uyarıcı, öncelikle de insanların içinde gerçekleşen psikolojik bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (83). Motivasyon bilgi ve teorileri çalışanın istekle çalışmasını sağlamayı amaçlar ve bunun için ne gibi önlemlerin alınması gerektiğini incelemektedir. Buna göre, kişilerin beklenti ve ihtiyaçları, amaçları, davranışları, çalışma hayatındaki performansları hakkında bilgi verilmesi konuları ile ilgidir (84). Erkan (1995)'a göre temel motivasyon tipleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- a) Duygusal motivasyon yapısı: Bunlar hırs, rekabet, sempati ve antipati gibi unsurlara dayanır.
- b) Geleneksel motivasyon yapısı: Bunlar yaşam alışkanlıklarından kaynaklanır.
- c) Değer sistemlerine dayalı motivasyon yapısı: Bunlar dini, etik ve politik değer yargılarından kaynaklanır.
- d) Amaçlara dayalı motivasyon yapısı: Bunlar belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine yöneliktirler (85).

#### 4.2.2. Motivasyon Süreci

Dunnette ve Kirchner (1965) tarafından geliştirilen “Temel motivasyon süreci modeli”, bireyleri harekete geçiren güçlerin ya da durumların bireyleri nasıl etkilediğini göstermektedir (86).



**Şekil 4.2. Temel Motivasyon Süreci Modeli**

Steers MR, Porter LW. Motivation and Work Behavior. NY, McGraw-Hill, 1975.

Bu modele göre bireyler çok çeşitli ihtiyaç, beklenti ve isteklere sahiptirler. Bunlar, öncelikle bireyde bir dengesizlik – eşitsizlik durumuna sebep olur ve bireyler bu dengesizlik durumunu azaltmaya çalışırlar. Daha sonrasında ise bu istekler bireyde beklenti oluşturur. Bu beklenti sonucunda bireyler dengesizliği azaltmak için harekete geçerler (87). Motivasyon süreci bireyin farklı şiddetteki ihtiyaç, arzu ve beklentileriyle amaçlarına dayanmaktadır. Davranışların altındaki bu faktörleri uyararak bireyleri harekete geçirmek ve onların belirli yönlerde enerjilerini yoğunlaştırmak motivasyon faktörleriyle sağlanacaktır (88).

**Motivasyonda GÜDÜ Çeşitleri:** GÜDÜ çeşitli ihtiyaçların karşılanması için bireyleri davranış ve eyleme iten neden olarak tanımlanırken, motivasyon bu eylemin kendisini yansıtır (89).

**İçgüdüler:** Bireyleri doğal nitelik taşıyan gereksinimlere yönelten bilinçsiz davranışlardır. Herhangi bir davranışın içgüdüsel olarak nitelendirilmesi için şu koşulları taşıması gerekir:

- Kesin bir fizyolojik neden bulunmalıdır.
- İçgüdüsel davranışın, hayvanlar aleminde evrensel niteliği olmalıdır.
- İçgüdüye dayalı davranış, öğrenme süreci sonunda değişmemelidir.
- İçgüdüler bilinçsiz olmakla birlikte evrensel bir düzeni yansıtır (9, 90).

**Fizyolojik GÜDÜLER:** Bu tür güdüler insan yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel ya da birincil gereksinimlerin elde edilmesine yönelmiş güdülerdir. Yarı bilinçli veya yarı bilinçsiz niteliktedir; beslenmek, giyinmek, ısınmak gibi (90).

**Sosyal GÜDÜLER:** Birey toplumun bir parçasıdır ve ondan soyutlanamaz. Her toplumun kendine özgü kural, gelenek ve baskıları vardır. Birey toplumsal düzen içerisinde bu değerlere saygılı olmak zorundadır. Fakat aynı zamanda birey toplumun iyi, güzel ve ideal olarak kabul ettiği düzeye erişmek ister; bir gruba üye olmak, iyi bir görevde çalışmak, tanınmak, özgürce düşünmek, sevmek sevilme gibi. Birey bu amaçlara ulaştığı sürece kendisini mutlu hisseder (90).

**Psikolojik GÜDÜLER:** Sosyal güdülerin dışında bireylerin davranışlarını biçimlendiren ya da yönlendiren psikolojik nitelikli güdüler de vardır. Psikolojik güdüler, bireyin doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan güdüleridir. Bu güdülerin yapısı bireylerin kişilik ve davranış modellerini oluşturur. Çeşitli aşamalardan geçerek gelişen kişilik yapısı, psikolojik güdülerin oluşma biçimini belirler. Psikolojik güdü bazen kendini gösterme isteği, bazen de bağımsız olma isteğidir. Ama bunları birleştiren bağ, iktidar olma arzudur (90). Bireyleri ruhsal (manevi ve psikolojik) olarak güdeleyen faktörler; amaç ve



hedefi olmak, başarı ve kazanç sağlamak, ilerlemek ve yükselmek, ödül almak, buluş (icat ve kesif) yapmak, mal/eşya (ev, araba, vb.) satın almak, kendine inanmak ve güvenmek, dürüst ve adil olmak, affetmek ve merhamet sahibi olmak, özgür ve özerk olmak, ihtiras sahibi olmak, meydan okumak, değişmek ve gelişmek, aldatmak ve ihanet etmek, zengin olmak, umutsuz ve çaresiz olmak, heyecan duymak, eğlenmek, kendini savunmak ve kanıtlamak, okumak ve eğitim yapmak, olumlu düşünmek, denetlemek ve kontrol etmek, merak etmek, yardım etmek, iyilik etmek, hayır yapmak, iyi bir insan olmak, isim ve eser bırakmak şeklinde sıralanabilir (91)

#### 4.2.4. GÜDÜLENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Güdülenmeyi oluşturan davranışın kaynağında istek, devamında ise amaç vardır. Amaca ulaşmak için, organizmanın isteklerinin karşılanması gerekmektedir. Amaçlar, şartlara göre oluşur ve birey her zaman kendi istediği amaçları oluşturamaz. Olaylar bazen kendi kontrolü dışında da gelişebilir (89). Güdülenme bilişsel, davranışlar, çevre ve diğer kişisel etkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu kişisel etkenler şu şekilde sıralanabilir (92):

- *Uyarılma:* Genelde uyarılmışlık hali, organizmanın verimli bir öğrenme sağlayabilmesi için hazır ve tetikte bulunmasıdır (92).
- *İhtiyaçlar:* İhtiyaçlar, motivasyonun ilk aşamasını oluşturur. Bir insanın ilk basamaktaki ihtiyaçları giderilmeden üst basamak ihtiyaçlarını motivasyon unsuru olarak kullanmak mümkün olmaz (93).
- *İnançlar:* Yeteneklerin kararı ve denetlenemez olduğunu ifade ederken, bazı görüşler de yeteneklerin çabayla geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Diğer yandan yetenekle ilgili inançlarda gelişimsel farklılıklar vardır (92).
- *Amaçlar:* İnsanın her davranışının arkasında bir neden ve önünde de hedef vardır. İnsan hedefsiz, rastgele hareket etmez. Hedefe ulaşamayabilir ama davranışlarını hedefe ulaşmak için düzenler (93).

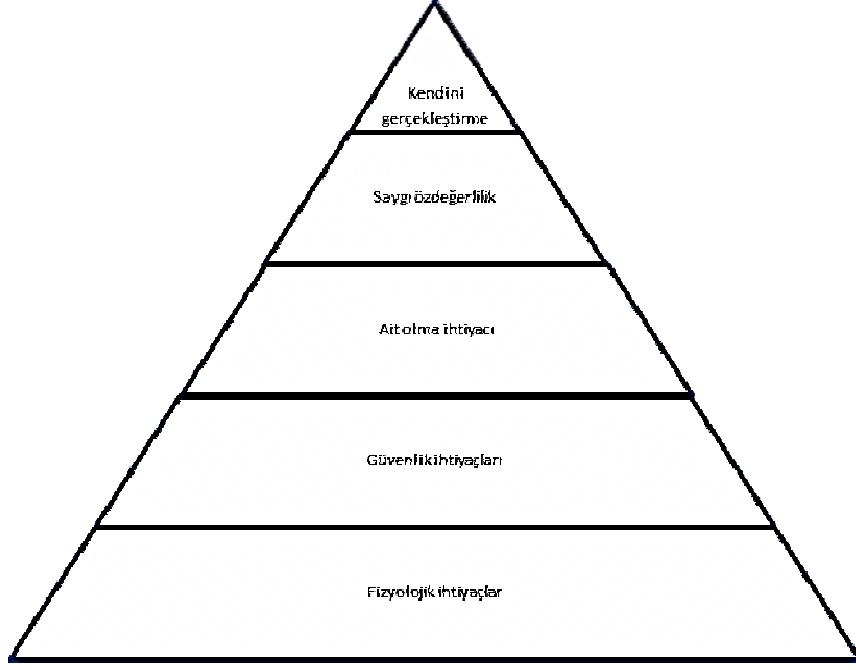
#### 4.2.5. Motivasyon Teorileri

##### *Kapsam Teorileri*

Kapsam kuramları, gereksinimlerin doğasına ve insanları neyin güdelediğine önem vermektedir (94). Kuramlar temelde insanları motive eden ihtiyaçları vurgulamaktadır. İhtiyaç kuramları insanların tatmin etmek istedikleri bir takım fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları bulunduğunu ileri sürer. Güdüleme bireyin bu ihtiyaçları tatmin etmek istemesinden doğan bir güçtür (95).

**1.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi:** Maslow'a göre her insanın doğuştan gelen birtakım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar belirli bir hiyerarşik sıraya göre ortaya çıkar. Maslow bu ihtiyaçları önem sırasına göre sıralamış ve beş gruba ayırmıştır. Bunlardan ilk iki grup " Fizyolojik İhtiyaçlar" grubunu, diğer üç grup ise "Üst düzeydeki İhtiyaçlar" grubunu oluşturmaktadır. Genel olarak bir ihtiyacın ortaya çıkması bunun altındaki ihtiyacın belirli düzeyde tatmin edilmesine bağlıdır. Bir alt düzeydeki ihtiyaç belirli düzeyde tatmin edilmedikçe üst düzeydeki ihtiyaçlar kendilerini gösteremez, organizmayı harekete geçirecek motivasyon ortamını yaratamazlar (93). Maslow'un teorisi başlıca üç varsayıma dayanmaktadır (96):

- İnsanlar isteyen varlıklardır ve ihtiyaçlardır, onların davranışlarını etkiler. Ancak davranışı etkileyenler, doyurulmamış ihtiyaçlardır; doyurulan ihtiyaçlar ise güdeleyici olmaz.
- İhtiyaçlar önem derecelerine göre basit olanlardan, karmaşık olana doğru hiyerarşik bir şekilde sıralanırlar.
- İnsanın bir ihtiyaç seviyesinden diğerine; yükselmesi için bir alttaki ihtiyacın en azından asgari derecede doyurulmuş olması gerekir.



**Şekil 4.3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi**

Koçel T. İşletme Yöneticiliği. İstanbul, Arıkan Basım Yayın ve Dağıtım, 2005.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı'na göre beş ihtiyaç kategorisi en alt düzeyden yukarı doğru hiyerarşik olarak sıralanmıştır

*Fizyolojik İhtiyaçlar:* Bu ihtiyaçlar “açlık, susuzluk” gibi insanların temel ihtiyaçlarını kapsar (98). Bu gereksinimler “tatmin edilmez ise birey, bu fizyolojik gereksinimleri tarafından baskı altına alınmakta ya da tüm diğer gereksinimler önemini yitirerek, bireyi tekrar bu dürtüleri tatmin etmeye yöneltmektedir” (99).

*Güvenlik ihtiyacı:* İkinci seviyedeki bu ihtiyaçlar sakin ve istikrarlı bir toplum ihtiyacından ortaya çıkmıştır (98). Güvenlik ihtiyaçları sadece fizyolojik ihtiyaçların gelecek için garanti altına alınmış olmasından ibaret değildir. Güvenlik ihtiyacının bir kısmı da organizmanın hayatını tehlikeye düşürecek durumlardan emin olma halidir (100).

*Ait olma ihtiyacı:* Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılanan bir birey kendine toplumda bir yer edinmeye çalışır. Kişi kendine sosyal çevre oluşturma, bir gruba ait olma, başkalarıyla sosyal ilişkiler geliştirme, sevme ve sevilme ihtiyaçlarının güdümünde davranışlarını düzenler (93).

*Saygı (öz değerlilik) ihtiyaçları:* Toplumda herkes kendine saygı–kendine güven ihtiyaçlarını hisseder. Kendine değer verme, gerçek kapasitenin kullanılması, başarı ve başkalarının saygısını kazanmak olarak algılanabilir (101). Ait olma ve sevgi ihtiyacının

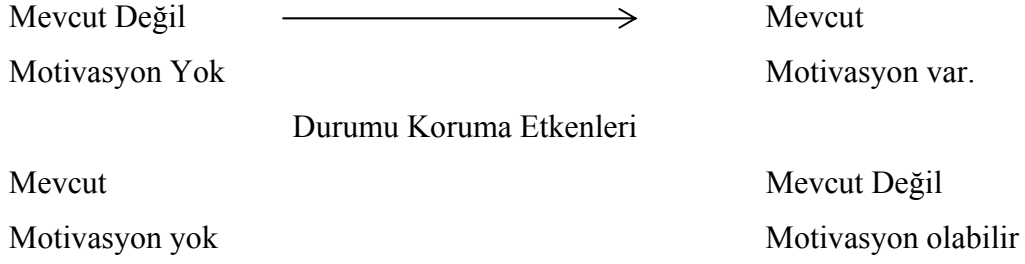
bir üst seviyesinde bulunan bu ihtiyaç; kişinin yaptıklarının başkaları tarafından olumlu karşılanmasını, saygın bir kişi olarak kabul edilmesini, kendisine güvenilmesini içerir (96). *Kendini gerçekleştirme*: Bu aşama bireyin ne olmak istediğiyle, hayattaki amaçlarına ne kadar ulaşabildiğiyle ve kendi potansiyelinin farkına varmasıyla ilgilidir (98). Maslow'un teorisinde en üst seviyede bulunan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, diğer 4 ihtiyacın doyurulması sonrasında hissedilen bir ihtiyaçtır. İlk dört ihtiyaç eksiksiz olarak doyurulduğu zaman kendini gerçekleştirme ihtiyacı artan oranda hissedilmeye başlar. Böylece bireyler yapmak istediklerini yapmaya daha fazla zaman ayırmaya başlarlar (10).

**2.Herzberg'in Çift Faktör Teorisi:** Bu kuramın varsayımlarına göre, işyerinde iş görenin kötümser olmasına yol açan ve işten ayrılmasına ve tatminsizliğine sebep olan hijyenik etmenler ile, işyerinde iş göreni mutlu kılan, işyerine bağlayan özendirici teşvik edici ya da doyum sağlayan etmenlerin birbirinden ayrılması gerekir. İşyerinde belirli etmenlerin varlığı doyuma katkıda bulunmaktadır. Bu etmenlerin yokluğu ise nötr bir durum yaratmakta, doyumsuzluğa yol açmamaktadır (102). Herzberg, motivasyonu belirleyici iki faktörden söz etmektedir. Birincisi, hijyen faktörler; “olumsuz duygulara neden olduklarında, insanların çalışmasını engelleyen faktörlerdir. İkincisi, motive ediciler, insanların kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan faktörlerdir” (103).

**Tablo 4.5. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi**

| Hijyenik Faktörler         | Özendirici Faktörler |
|----------------------------|----------------------|
| Şirket politikası ve idare | Başarı               |
| Yönetim                    | Tanınma              |
| Yöneticiyle ilişkiler      | İşin kendisi         |
| İş koşulları               | Sorumluluk           |
| Maaş                       | İlerleme             |
| Emsallerle ilişkiler       | Gelişme ve büyüme    |
| Şahsi hayat                |                      |
| Astlarla ilişkiler         |                      |
| Statü                      |                      |
| Güvenlik                   |                      |

Herzberg F. *The Managerial Choice* (Dow Jones-Irwin, Homewood, Illinois,1976), aktaran Hüseyin Nail Pekel, *İşletmelerde Motivasyon -Verimlilik İlişkisi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi Isparta, 2001.



#### Şekil 4.4. Herzberg'in İki Etmen Kuramı

Koçel T. İşletme Yöneticiliği. İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım, 2001.

Herzberg'in modeli kullanılan araştırma yöntemi, "herkese uygulanabilirliğinin bulunmayışı ve bireyin başarı düzeyinden çok, tatmin ve tatminsizlik üzerinde odaklanmış olması yönlerinden eleştirilere uğramıştır". Bununla birlikte ekonomik güdüleme etmenleri ikinci plana indirgenmiştir. Herzberg, yöneticilerin güdülemeyi anlamaları konusunda önemli katkılarda bulunmuştur (66, 104, 105, 106).

**3. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi:** Ünlü psikolog David McClelland, 1940'ların sonlarından beri ihtiyaçlar ve davranış arasındaki ilişkiyi incelemiştir. McClelland organizasyonların en az üç ihtiyacı tatmin etmek için bir fırsat sunmasını önermiştir:

- Güce sahip olma ihtiyacı
- Başarı ihtiyacı
- İlişki kurma ihtiyacı (107).

Bu ihtiyaçlar, hem birey, hem de toplum ve ulus yaşamında önem taşımaktadır (102). McClelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Düşünüre göre, başarıya yönelmiş bireylerin ortak özellikleri şunlardır:

- a) Bireyi başarılı olmaya yöneltten husus, başarı sonucunda elde edeceği içsel ödüllerden yani başarının ona verdiği kişisel tatminden doğmaktadır. Yoksa dışsal ödül ve çıkarlarla ilgili değildir.
- b) Başarılı olmak için faaliyette bulunan birey kişisel güven ve sorumluluk yüklenerek bir sorunu çözmekten hoşlanır.

- c) Başarılı olmak için faaliyette bulunan birey başarısızlığın gerektirebileceği tehlikeleri de dikkate alarak kendisi için üst derecede ve güç sayılabilecek amaçlar yerine ortak amaçlar belirler. Ancak başarılı olma olasılığı düşük olan sorumluluklar almak da işine gelmez.
- d) Başarılı olduğu takdirde bunu değerleyecek ve kendisine yansıtacak bir takım kontrol mekanizmasına da sahip olmak isteyecektir. Bu mekanizmanın araçları maddi ödüller olduğu kadar, sözlü övgüler ve yazılı takdirler de olabilir (102).

McClelland'a göre ihtiyaçlar öğrenilir ve davranışa etki etme potansiyellerine göre kişiden kişiye değişen bir hiyerarşi izlerler. İnsanlar yaşam süreçlerinde çevrelerinde gelişen olayları negatif ya da pozitif duygularla birleştirerek öğrenirler. Başarma ihtiyacı kişinin duygu hiyerarşisinde en üstte yer alır (93). Başarı güdüsü, büyük amaçların belirlenmesine katkıda bulunur ve bundan dolayı insanlar daha çok çalışır ve daha çok mutlu olurlar. Başarı güdüsünün yüksek olduğu toplumlar, sosyal ve ekonomik yönden büyük ilerlemeler gösteren toplumlardır (108).

**4.Alderfer'in ERG Teorisi:** Clayton Alderfer'in; Maslow'un ihtiyaçlar tasnifini basitleştirerek geliştirmiş olduğu bir motivasyon yaklaşımıdır. Bu teoride üç kategori ihtiyaç üzerinde durmaktadır. Var olma ihtiyacı (V), İlişki kurma ve aidiyet ihtiyacı (İ) ve Gelişme (G) ihtiyaçlarının bas harflerinden oluşan VİG Kuramı ile Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramını modern çağa uyarlamıştır. Maslow'un ilk ihtiyaçlar kademesinde bulunan fizyolojik ihtiyaçlar ile varlığını sürdürme, yani yaşamını sürdürme ve ayakta kalma ihtiyacı örtüşmektedir". İkinci basamakta ise; Alderfer'in ilişkiler kurma ve aidiyet ihtiyacı ile Maslow'un güvenlik ve sosyal ihtiyaçlar basamağı aynı hiyerarşide yer almaktadır. Üçüncü ve son basamakta ise; VİG Teorisinin gelişme ihtiyacı ile ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinin saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı aynı seviyede yer almaktadır (104, 109). VİG kuramına göre her bir basamağın tatmini artan bir biçimde soyut ve zor duruma gelir (105).

ERG Teorisi, var olma (existence), ilişki (related-ness) ve büyüme (growth) olmak üzere üç ihtiyaç kategorisi tanımlar:

*1-Var olma ihtiyaçları;* fiziksel olarak hayatta kalma ve neslini devam ettirme, bunun için her türlü tehlikeden uzak durup güvence olmalıdır.

*2-İlişkisel ihtiyaçlar;* başka insanlarla hem çalışma ortamında ve hem de diğer sosyal yaşamda iyi ilişkiler kurma ve devam ettirmeye ilişkindir.

3-*Gelişme veya büyüme ihtiyaçları*; insanın beşeri potansiyelini geliştirme, bireysel gelişme ihtiyaçlarına destek olmaya, kişisel gelişim ihtiyacını ifade eder (110).

### ***Süreç Teorileri:***

Süreç teorileri, çeşitli güçlerin bireyin etkileşimde bulunduğu çevre ile birlikte bireyi belli bir yöne doğru nasıl harekete geçirdiğini ve bu davranışların sebeplerini açıklamaya çalışır. Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar, kişiyi davranışa sevk eden faktörlerden sadece birisidir. Bu İçsel faktörlere ek olarak pek çok Dışsal faktör de davranış ve motivasyon üzerinde rol oynamaktadır (10).

***1.Lawler ve Porter'ın Şartlandırma Teorisi:*** Kişinin motive olma derecesi, bekleme tarafından etkilenmektedir. Ancak Porter ve Lawler'a göre kişinin yüksek bir gayret göstermesi yüksek bir performansla sonuçlanmaz, araya iki yeni değişken girmektedir. Birincisi; kişinin yeterli bilgi ve yeteneği, ikincisi ise kişinin kendisi için algıladığı rol ile ilgilidir (111). Porter-Lawler modelinin ilk üç basamağı Vroom'un beklenti modelinin aynıdır. Ancak Porter-Lawler modeli çabanın doğrudan doğruya başarıya ulaştıramayacağına işaret etmektedir. Çabanın başarıya götürülebilmesi için bilgi, yetenek ve rol algılamalarıyla desteklenmesi gerekir (95).

***2.Adams'ın Eşitlik Teorisi:*** Eşitlik teorisi, genellikle davranışın başlatılmasına yoğunlaşır. Teoriye göre, davranışlar mevcut durumdan etkilenir. Bireylerin içinde bulunduğu iş ortamı ve diğer çalışanlar ile kendilerini karşılaştırmaları onların motivasyonlarını belirler (87). Adams insanların doğruluk, haklılık ve adalet kavramlarının ne şekilde arzuladıklarını açıklayan bir motivasyon teorisi geliştirmiştir. Adams'ın 1963 yılında ortaya koyduğu teori," kişilerin kendi ödül ve katkılarıyla benzer işi yapan diğer kişilerin ödül ve katkılarını karşılaştırdıklarını; eşitsizlik durumunda motivasyonlarının düştüğünü ileri sürmektedir" (10). Kuram dört temel kavrama dayanır. Bunlar:

a)*Birey:* Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan kişi,

b)*Diğerleriyle karşılaştırma:* Yapılan işlere karşılık verilen ödüller anlamında kişinin karşılaştırma yaptığı diğer bireyler ya da gruplar.

c)*Girdiler:* Kişinin işine taşıdığı bireysel özellikler (Örneğin beceri, deneyim, yas, cinsiyet vb.),

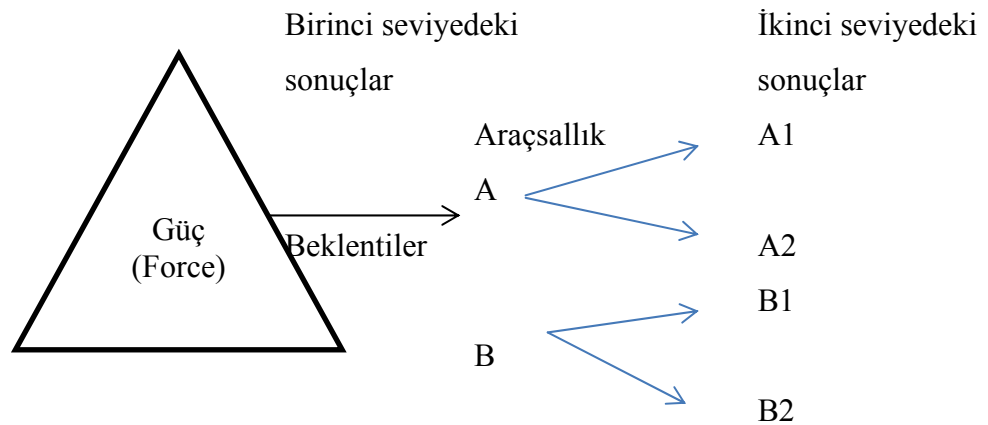
d)*Çıktılar ya da Sonuçlar:* Kişinin işinden elde ettiği ödüller, tanınma, ücret, yan gelirler gibi (105).

**3. Vroom'un Beklenti Teorisi:** Beklenti teorisi, motivasyonu sağlayan bilişsel durumlara odaklanarak ödüllerin davranışı nasıl yönlendireceğini açıklamaya çalışır. Teori temelde kişinin davranışının kendisine ödül ya da arzu ettiği bir çıktı olarak döneceğine inanması durumunda motive olacağını söyler. Davranışın sonucunda herhangi bir ödül elde etmemesi durumunda ise, kişi o davranışı göstermeye motive olmaz. Diğer bir ifade ile beklenti teorisi; belirli sonuçların ifade edilmesi beklentisi ile bu sonuçların gerçekleşebilirlik ihtimali ve bu sonuçlara verilen değerlerle ilgilidir (10).

Bu modelin üç temel kavramı vardır. Bunlar: valens (değer), bekleyiş (ihtimal) ve araçsallıktır.

Motivasyon Gücü= Valens x Bekleyiş'tir.

- Valens, bir kişinin belirli bir gayret sarf ederek elde edeceği ödülü arzulama derecesidir. -1 ile +1 arasında değer alır.
- Modelin ikinci kavramı olan bekleyiş, bireyin belirli bir davranışı sonucunu önceden hayal etmesidir. -1 ile +1 arasında değer alır ve kişinin algıladığı ihtimaldir.
- Modelin üçüncü kavramı ise araçsallıktır, araçsallık birinci kademe sonuçların ikinci kademe sonuçlara ulaştıracağı konusunda bireyin sahip olduğu subjektif olasılıktır (112).



**Şekil 4.5. Vroom'un Beklenti Modeli**

Eroğlu, F. Davranış Bilimleri. Beta Yayınları, İstanbul, 1995.



**4. Locke'ın Amaç Teorisi:** “Amaç Modeli, davranışın temel nedeninin bireylerin bilinçli amaç ve niyetlerinde olduğunu öne sürer. Yazara göre bir kişi bir işe ya da herhangi bir şeye başladığında amacına ulaşmaya dek çalışır. Amaç Modeli'nde niyetler özel bir önem taşır”. Ayrıca davranışı güdeleyen şeyin bilinçli amaçlar olduğu vurgulanır (105).

**5. Yükleme Teorisi:** Bu teoriye göre, bireylerin ya da öğrencilerin özellikle başarı çabalarına ve hedeflerine yönelik davranışlarına etki eden geçmiş deneyimleri önem kazanır. Bireyler doğal olarak olayların neden meydana geldiğini araştırırlar. Bireyler başarılarının ve başarısızlıklarının nedenlerini yetenek, şans, çaba, ruh hali, ilgi ve adaletsiz prosedürlere dayandırır (113). Başarısızlık eğer yetenek eksikliğine dayandırılıyorsa sonuç olarak performansta bir düşüş görülür. Ancak kişi başarısızlığının sebebini çaba eksikliği olarak görürse ise performansını arttırmak için sorumluluk alacaktır. Bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili algıları onların başarılı ya da başarısız olmalarını, motivasyonlarını ve performanslarını etkiler (98).

**6. Öz-Yetkinlik Teorisi:** Öz-yetkinlik, bireyin bir işi yapabileceğine kendinin yeteneği olduğu fikrine sahip olmasıdır (98). Gist ve Mitchell (1992)'e göre öz-yetkinlik:

- Kendi kapasitelerine güvenen bireyler daha başarılı olurlar ve çabaları uzun sürelidir.
- Kendi kapasitelerini aşan durum ya da işle karşılaşan bireyler bu işlerden kaçınırlar.
- Bireyler başarabileceklerine inandıkları aktivitelere yönelirler.
- Bireyler uzmanlık tecrübeleri, model alma, ikna ve psikolojik uyanma sayesinde öz-yetkinlik geliştirirler (114).

**7. Öz-belirleme Teorisi:** Bireyler en verimli oldukları dönemlerde bir şeylerden esinlenmiştir, öğrenme aşkına sahiptir, kendilerini geliştirmek için çaba harcarlar, yeni yetenekler geliştirirler ve yeteneklerini uygun şekillerde kullanırlar (82). Öz-belirleme teorisine göre hedefe yönelme ve başarıya ulaşma süreci bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma derecesine ve sonuçta elde edecekleri ürünlere verdikleri değerlere göre değişmektedir. Motivasyon çalışmalarında ihtiyaçlar önemli bir yere sahiptir. Çünkü ihtiyaçlar motivasyonun içeriğini belirler ve hareketin oluşmasına ve güçlendirilmesine temel oluşturur (12).

Okullar, bireylerin hayatlarına ve toplum hayatına etki eden önemli bir sosyalleşme kurumudur. İdeal okul sistemi, öğrencilerin öğrenme ve başarı için ilgilerini arttıracak yerler olarak görülür. Böylece öğrenciler problem çözmede daha esnek, bilginin kazanımında daha başarılı olurlar ve kişisel ve sosyal sorumluluğa sahip olurlar. En iyi

seviyede öğrenmenin ana özellikleri bilginin esnek kullanımı ve kavramsal olarak anlaşılmasıdır. Öz-belirleme teorisi kasıtlı ya da güdülenmiş davranışların sınıfında ekstra bir ayırım yapar. Davranış kişi tarafından belirlenmiş, güdülenmiş bir davranış ise, davranışı yöneten güç seçimdir. Ancak davranış kontrol edilmiş ise davranışı yöneten güç itaat ya da uyumdur (115).

Öğrencilerin motivasyonlarının desteklenmesi eğitimde çok önemli yere sahiptir. Bunu başarabilmek için gerekli öğeler ise otonomi desteği ve kişiler arası katılımıdır. Bunun sonucunda öğrenciler daha meraklı olacak ve öğrenmeye karşı İçsel motivasyonları artacaktır (115).

**1. İçsel Motivasyon:** Öz-belirleme teorisinin yaptığı en önemli ayırım bireysel (otonom) motivasyon ile kontrol edilmiş motivasyondur. Otonom motivasyon bireylerin seçimleri sonucu harekete geçmelerini anlamına gelir. En önemli örneği içsel motivasyondur (14).

İçsel motivasyon bireylerin öğrenme ve yaratıcılığa karşı kendi yönelimlerini kapsar. İçsel motivasyon bireylerin ilginç buldukları eylemlere serbestçe katılımlarını kapsar. Bireylerin seçim yapmaları içsel motivasyonu artırırken başkaları tarafından zorlanmalar içsel motivasyonu azaltır. Davranışa yönelik olumlu geribildirimler içsel motivasyonu artırırken, olumsuz geribildirimler içsel motivasyonu azaltır (12). İçsel motivasyon için en önemli güçlerden birisi ihtiyaçların karşılanmasıdır. Bireylerin motive olmalarını sağlayan etmenler; eylemlerin kendileri için bir değer taşıması, yeniliğe götürmesi, kendilerini zorlaması ve estetik açıdan değer taşımasıdır. Bunlar sağlandığında bireyler içsel olarak motive olabilirler. Ancak bazı durumlarda bireyler başka güçler tarafından yönlendirilirler. İşte bu güçler sayesinde harekete geçen bireyler, *dışsal* olarak motive edilmişlerdir (15).

Motivasyonun ilgi ve merak faktörleri ile oluşmasına içsel motivasyon denir. İçsel motivasyon, yeteneklerimizi kullanabilme ve bireysel beğenilerimize ulaşabilme konusunda, karşımıza çıkabilecek güçlüklerle göğüs germe ve bunları kabullenmeyi içeren doğal bir yönelimdir. Zorlama olmaksızın bizi bir şey yapmak için harekete geçiren, bir davranışta bulunma gücünü içimizde var eden şeydir (98). İçsel motivasyon, herhangi bir Dışsal ödül ile muhatap olmaksızın, insanın belirli davranışları yapmaya odaklanması, yoğunlaşması demektir. İçsel motivasyonda bireyin ödülü; kişisel olarak yaşamış olduğu mutluluk, sahip olduğu inanç ve beklentiler doğrultusunda elde etmiş olduğu tatmindir (116). Bireyin kendisinden kaynaklanan birtakım içsel motivasyon faktörleri mevcuttur. Yetenek, zekâ, deneyim, beceri; insanın kendisinden kaynaklanan iç

motivasyon faktörleri olup, bütün bu faktörler bireyin başarısını belirlemede önemli bir yere sahiptirler (117).

İçsel motive olmuş bireyler birtakım özelliklere sahiptirler.

- Öğrenme etkinliklerini kendileri başlatırlar.
- Zorlu görevleri tercih ve takip etmekten kaçınmazlar.
- Mevcut durumların ötesine dair sorgulama yeteneğine sahiptirler. Bilgilerini her zaman ilerletmek ve genişletmek amacını taşırlar.
- Sahip oldukları koşulları zorlamayı, bunların ötesine geçebilmeyi isterler.
- Başladıkları işi yarım bırakmayı sevmezler, onu tamamlamak isterler. Yarım bırakılmasına hoş bakmazlar.
- Dışsal koşullar belirgin olsun ya da olmasın görevlerini yerine getirmekte ihmalkâr davranmazlar.
- İçsel olarak motive olmuş bireyler, yaptıkları işte zevk alırlar ve mutlu bir görünüme sahip olurlar.
- Başarılarından gurur duyarlar (118).

Yaptığı etkinliklerden mutluluk duyma, hoşlanma, yeni bir şeyler öğrenmeyi başarma isteği, merak etme veya konuya ilgi duyma gibi içsel nedenler; bir araya gelerek insan organizmasında içsel motivasyonu meydana getirirler ve içsel motivasyon bu gereksinimlerle birlikte öğrenme esnasında organizmada önemli bir tetikleyici olmaktadır. Doyum elde etmek, motivasyon mekanizmasını harekete geçirir (13).

Birey; zevk aldığı, ilgi duyduğu, merakını celbettiği, yapmaktan keyif aldığı davranışları sergilediğinde daha başarılı ve etkin olmaktadır. Tüm bu özelliklerin kaynağını içsel teşvik unsurları oluşturmaktadır. Başkalarının gözüne girebilmek, acıdan ya da cezadan kaçabilmek ve ödül elde etmek gibi dışsal teşvik unsurlarının insan için oluşturacağı güdülenme boyutu hiçbir zaman içsel motivasyonun oluşturacağı güdülenme seviyesine ulaşamaz; çünkü her zaman insanın iç dünyasının istek ve arzuları, motive etme gücü daha ağır basmaktadır. Bir dışsal motivasyon unsuru, içten gelen bir etki ile bir anda tüm ihtişam ve popülaritesini kaybedebilir. Bu nedenle İçsel motivasyonun insanın hayatında önemli bir yeri vardır (118).

**2. Dışsal Motivasyon:** Bireyler her zaman kendi istekleriyle hareket etmeyebilirler bazen bireyin ilgisini çekmeyen eylemler için harici motivasyona ihtiyaç vardır (14). Dışsal motivasyon içsel olarak hissedilmeyen ancak bir ürüne ulaşmak için başkaları veya bir güç tarafından yönlendirme ile yapılan eylem için kullanılan terimdir. Dışsal olarak güdülenmiş eylemler dışarıdan bir güç sayesinde düzenlenmiştir ve çok az düzeyde bireyseldir. Dışsal motivasyonda bireyler başkaları tarafından oluşturulmuş bir düzenlemeyi kabullenirler ancak bu kabullenme tam olarak gerçekleşmez (15). Dışsal motivasyon ödülle ulaşmak ya da cezadan kaçmak için bireyi harekete geçirir. Yapılan çalışmalar sonucunda bireylerin içsel olarak motive olduklarında daha fazla çaba ve istikrar sergiledikleri görülmüştür (16). Bireyler dışarıdan bir güçle karşılaştıklarında ya da bir dış güç sayesinde eylemde bulduklarında bu dış gücü içselleştirirler. İçsel motivasyon ve iyi bir şekilde içselleştirilmiş Dışsal motivasyon otonom davranışın temelini oluşturur (15).

Bazı durumlarda bireyleri harekete geçiren güç bir ödül olabilmektedir. İstenen davranışa ulaşmak için kullanılan ödüller bu davranışa ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Ancak harici bir ödül verilmesi öğrencinin içsel motivasyonunu olumsuz şekilde etkileyebilir. Bireyin kendi seçimi içsel motivasyonun önemli bir özelliği olduğu için, ödüllendirme tek başına etkili değildir. İstenen davranışa ulaşmak için ödül kullanımında ödülün çekiciliğine dikkat edilmelidir. Eğer okuma ile ilgili motivasyon sağlanması gerekiyor ise ödüller kitaplar ya da kitaplarla ilgili olmalıdır (119).

İçsel motivasyonun aksine, dışsal motivasyon ceza ve ödüllere dayanır. Hareket ve davranışlarımızı yönlendiren terfi etme, şikâyet edilen şeyden kaçma, iyi bir makam kazanma veya liyakate dayalı yükselme gibi maksatlar; dışsal motivasyonun kaynaklarıdır. Motivasyon ve davranış, ödül ve ceza açısından değerlendirildiği için dışsal motivasyon, motivasyonun davranışsal açıdan ele alınması olarak ifade edilmektedir; insanların teşvik ediciler ve caydırıcılara göre hareket etmesine sebep olur (98).

Dışsal motivasyon; ya sahip olunan biyolojik ihtiyaçları gidermek için ya da dışsal ödüller ve teşvik edici unsurlar vasıtası ile belirli etkinlik ya da davranışları yapmak için yoğunlaşmaktır. Dışsal motivasyonda rekabet, hırs, kendini kanıtlama beğendirme, bir kazanç elde etme, teşvik edici maddi imkân gibi faktörler önem taşır (116).

İçsel kaynaklı güdülenmeler uzun süreli; dışsal kaynaklı güdülenmeler ise kısa sürelidir. Dışsal pekiştiriciler, uyarılan organizmadan uzaklaştırıldığında, bireyin güdülenme düzeyinde azalma görülür. Bireylerin dışsal olarak güdülenmeleri, içsel

güdülenmelerinde azalma meydana getirir, bu açıdan organizmada dışsal kaynaklı güdülenmelerin etkisi azaldıkça, İçsel kaynaklı güdülenmenin etkisinin artması söz konusu olacaktır. Dışsal güdülenme ile birey, dışa bağımlı hale gelirken; içsel güdülenme, bireyin özgürce karar vermesi ve buna göre hareket etmesine katkıda bulunur (18).

### 4.3. ÖĞRENCİLERDE LİDERLİK VE MOTİVASYON

#### 1. Öğrencilerde Liderlik

Okulların önemli görevlerinden biri, öğrencileri liderlik rolleri için hazırlamak olmalıdır. Öğrenciler için liderlik fırsatları okul içinde ve dışında her yerdedir. Çeşitli mentörlük programları, liderlik kursları, spor ya da gönüllü aktiviteler öğrencilerin liderlik rolleri kazanabilecekleri ortamlar sunmaktadır. Öğrenci liderliği programlarının görevi, öğrencileri liderlik rollerine ve görevlerine hazırlamaktır. Bu görevi tamamlamak için, program öğrencilere kişisel liderlik felsefesi geliştirme ve iletme fırsatı vermeli, öğrencilerin çeşitli liderlik deneyimleri edinmesine yardımcı olmalı, birçok liderlik tekniği, teorisi, modeli kullanılmalı ve örnek liderlik davranışlarını fark edip ödüllendirmelidir (7). Öğrenci liderliği için temel oluşturabilecek olan etkili liderlik rolleri şunlardır:

1. Temel liderlik bilgisine sahiptir.
2. Problemleri nasıl çözeceğini bilir.
3. Nasıl karar alacağını bilir.
4. Grup dinamiğini ve değerlendirmeyi anlar.
5. Kişisel yeteneklerini geliştirir.
6. Grup değerlerini ve kişisel değerleri aydınlatır.
7. Hedef koymayı ve plan yapmayı bilir.
8. Yazılı iletişim kurmayı bilir.
9. İyi konuşmayı ve bilgi sunmayı bilmelidir.

Bazı liderlik beceri ve davranışlarının eğitimle kazanılabileceği kabul edildiğinde örgün eğitimde liderlikle ilgili konu, program ve uygulamalara yer verilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Okulların temel işlevlerinden biri de seçme işlevidir. Okuldan beklenen, bu işlevine bağlı olarak öğrencilerin liderlik yeteneklerini keşfetmek ve bunların ortaya çıkarılıp gelişebilmesine olanak sağlayacak her türlü eğitsel uygulamalara ve fırsatlara yer

vermektedir. Diğer taraftan eğitimin işlevlerinden biri de toplum yaşantısının çeşitli alanlarında ve ülke yönetiminde rol alacak liderleri yetiştirmektir (8).

Etkili bir okul ortamında öğrencilerin liderlik gelişimi sağlanabilir, liderlik deneyimi yaşayabilmeleri için fırsatlar yaratılabilir. Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (80). Liderlik eğitimi programlarında da yaygın olarak sınıfta eğitim yapılmaktadır. Öğretmenler, tüm sınıf içi öğretim etkinliklerini öğrencilerle birlikte planlayarak, paylaşarak ve destekleyerek, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlayarak, performanslarını artırabilecek düşünce ve davranışlarının gerçekleşmesini özendirerek, etkili öğretmen liderliği davranışlarını sergilemiş olmaktadır (37). Liderlik kursları, spor ya da gönüllü aktiviteler öğrencilerin liderlik rolleri kazanabilecekleri ortamlar sunmaktadır. Öğrenci liderliği programlarının görevi, öğrencileri liderlik rollerine ve görevlerine hazırlamaktır. Bu görevi tamamlamak için, program öğrencilere kişisel liderlik felsefesi geliştirme ve ilerletme fırsatı vermeli, öğrencilerin çeşitli liderlik deneyimleri edinmesine yardımcı olmalı, birçok liderlik tekniği, teorisi, modeli kullanılmalı ve örnek liderlik davranışlarını fark edip ödüllendirmelidir (7).

*Okulda Motivasyon (Akademik Motivasyon):* Akademik motivasyon; bir bireyin eğitimsel konular ile ilgili olarak sahip olduğu bakış açısını, çalışma azmini, ilgi düzeyini içine alan ihtiyaç ve arzularını kapsar. Öğrenim görülen alan ile ilgili olarak sahip olunan sorumlulukları yerine getirmek ve başarılı olmak önemlidir. Akademik motivasyon, başarılı olma ya da içinde bulunulan şartlar içerisinde yapılan işi en etkili şekilde gerçekleştirme ihtiyacı olarak da ifade edilmektedir (19). Akademik motivasyonun önemi; eğitim kurumlarındaki öğrenme düzeyi üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır. Öğrenme ve motivasyon, akademik motivasyonun iki temel kavramıdır. Akademik motivasyon düzeyi yüksek olan bireyler eğitim ve öğretim hayatlarında daha başarılı bir performans ortaya koymaktadırlar (120). Akademik motivasyonu yüksek bireyler, yeni bilgi ve beceriler öğrenme isteğine sahip olur, öğrenme ile ilgili uygulamaları sever ve eğitim öğretim hayatının merkezi olan okul vb. kurumların kendisi için oldukça önemli olduğuna inanırlar. Bu bireyler sadece okulda başarılı olmakla kalmazlar, aynı zamanda öğrenme ve kendini geliştirmenin; bireysel, meslekî ve toplumsal açıdan hayatın her alanında çok önemli bir işleve sahip olduğunun bilincindedirler. Akademik motivasyonu yüksek olan bireyler; düzenli ve çok çalıştıkları takdirde başarılı olabileceklerine inanırlar. Bu bakış

açısı ile çalışmalarını sürdürür ve daima performanslarını en üst seviyede tutmaya gayret ederler (21). Akademik motivasyon, eğitim sahasıyla ilgili çalışmalarda ve psikolojide oldukça önemli bir konudur. Öğrencilerin akademik performansını arttırmak, verimli bir şekilde eğitim öğretimlerini gerçekleştirmek için bu konu üzerinde yoğun bir şekilde çalışılmaktadır. Özellikle son 30 yılda bu konudaki araştırmalar ivme kazanmış, akademik motivasyon güncel ve önemli bir konu olarak incelenmeye devam edilmiştir (20).

*Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler:* Akademik motivasyon, birçok İçsel ve Dışsal faktöre bağlı olarak gerçekleşir ve bireyleri başarı yönünde güdülemektedir. Bu faktörler bilinçli ve yararlı bir şekilde kontrol edilip kullanıldığında, akademik motivasyon etkili bir şekilde meydana gelir ve başarılı sonuçlar elde edilir. Genel olarak bireysel özellikler, cinsiyet farklılıkları, ebeveyn tutumları, okul ve arkadaş çevresi, öğrenci öğretmen ilişkileri gibi hususlar; akademik motivasyonu etkileyen faktörler olarak kaynaklarda yer almaktadır (120,121).

Bireylerin sahip olduğu öğrenme yetersizlikleri, huysuz mizaçlar, gelişimsel gecikmeler, eğilimler, yetenek ve kabiliyetler gibi karakteristik özellikler, önceden yaşanmış başarısızlıklar, gerçek dışı hedef belirlemeler vb. faktörler; akademik motivasyonu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen unsurlardandır (21). Bunların yanında iyimser bir bakış açısına sahip olma, başarıya odaklanma, gerçekçi ve bilinçli amaçlar belirleme, sahip olduğu yetenek ve özelliklerin bilincinde olarak hareket etme, kendine özgüven gibi faktörler de akademik motivasyonu arttıran bireysel özellikler olarak ifade edilirler (121).

Ebeveyni ile olumlu ilişkilere sahip olan bireyler, akademik motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerdir. Ebeveyn tutumu, bireylerin akademik motivasyonu ve başarısı açısından oldukça önemlidir. Kendine güvenen, yaptığı işlerde samimi olan, olumlu davranışlarda bulunan ve yeri geldiğinde sorumluluk almaktan kaçınmayan bireyler, hayatta başarıyı elde ederler ve akademik olarak da yüksek bir motivasyon düzeyine sahip olurlar. Bu bireylerin bu şekilde yetişmesinde ebeveynlere büyük görevler düşmektedir (21). Bir anne-babanın sık sık çocuğuyla birlikte eğitimin önemi ve eğitimsel meselelere dair görüş alışverişinde bulunması, çocuğun gelişimi açısından oldukça önemli bir uygulamadır ve bu durum akademik motivasyonu artırıcı bir faktör olarak ifade edilmektedir (122).

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonu üzerine yapılan bir çalışmada; meslek ve kariyer sahibi olma, bağımsızlık, özgüven, iyi bir gelecek, öğrenme isteği, kendi

kendini yönetebilme, güçlü sosyal ilişkilere sahip olma, stres ve stresle başa çıkma gibi faktörlerin; öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (23). Akademik motivasyon birçok içsel ve dışsal motive edici faktör tarafından etkilenmektedir. Örneğin; bazı öğrenciler, motive olabilmeleri ve bunun sonucunda da başarı elde edebilmeleri için birtakım ödüller ve teşvik unsurlarına ihtiyaç duyuyor iken; bazıları ise bu şekilde bir ihtiyacı çocukça ve yanlış bulmakta, belirli bir gayret sonucu elde edilecek başarının başlı başına bir ödül ve motivasyon kaynağı olacağını düşünmektedirler (123).

*Öğrenci Motivasyonunu Geliştirme:* Öğrenme atmosferi öğrencinin özerkliğini desteklemelidir. Bu bağlamda öğrenme atmosferi öğrencilerin ilgilerini arttırıcı, öz saygılarını, üreticiliklerini geliştirici, kavramları öğrenmeleri ve cesaretlendirilmeleri konusunda destekleyici nitelikte olmalıdır (124). Motivasyonun ilişkilendirildiği bir diğer değişkende akademik başarıdır. Motivasyon başarıyı etkileyen pek çok süreç üzerinde etkili olmaktadır (125).



## **5. MATERYAL VE YÖNTEM**

### **5.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE TİPİ**

Bu çalışma, hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeylerini değerlendirmek ve ilişkili faktörleri belirlemek ve çalışma sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunmak amacı ile tanımlayıcı nitelikte planlanmış bir araştırmadır.

### **5.2. ARAŞTIRMADA YANITLARI ARANAN SORULAR**

- 1.Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri nasıldır?
- 2.Hemşirelik öğrencilerinin motivasyon düzeyleri nasıldır?

### **5.3. ARAŞTIRMANIN YERİ VE ÖZELLİKLERİ**

Araştırma Nisan-Mayıs 2012 tarihleri arasında İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin hemşirelik yüksekokulunda gerçekleştirildi.

### **5.4. ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ**

Araştırma evrenini İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin hemşirelik yüksekokulunda öğrenimlerini sürdüren 2, 3 ve 4. sınıf hemşirelik öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreni toplam 378 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrenci hemşire evreni 142'si 2. sınıfta, 124'ü 3.sınıfta ve 112'si 4. sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan 378 hemşirelik yüksekokulu öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem dahil etme kriterleri; 1) Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve 2)Öğrenimlerine devam etmekte olan 2, 3. ve 4.sınıf hemşirelik öğrencisi olmak olarak belirlendi. Örneklem dahil edilme kriterlerine uygun tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmış olup, örneklem gelişigüzel örneklem yöntemi ile oluşturuldu. Veri toplama sürecinde araştırma 300 öğrenci ile tamamlandı.

## 5.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için yüksekokulu müdürlüğünden onay alındı. Ölçek kullanım izinleri alındı (Ek 1). Öğrencilere araştırmanın amacı elde edilen verilerin gizli kalacağı ve kimse ile paylaşılmayacağı açıklanarak öğrencilerden bilgilendirilmiş sözel onam alındı. Veriler, anket tekniğiyle aşağıda sıralanan veri toplama araçları kullanılarak elde edildi.

## 5.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Hemşirelik öğrencilerinin kişisel özellikleri Öğrenci Bilgi Formu, liderlik yönelimleri Liderlik Yönelimleri Ölçeği ile motivasyon düzeyleri ise Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği ile sorgulandı.

**1. Öğrenci Bilgi Formu:** Bu form öğrencilerin kişisel özellikleri (yaş, cinsiyet, çocukluğunun büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi, gelir düzeyi algısı), sağlık durumları ve sağlık alışkanlıkları (sigara ve alkol alışkanlıkları, ilaç kullanma), aile yapısına ilişkin özellikleri (aile tipi, anne ve baba eğitim düzeyi, aile ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri), okul ile ilişkili özellikler (eğitim gördüğü sınıf, mezun olunan lise türü) ve akademik başarı algısına ilişkin sorular içermektedir (Ek 2).

**2. Liderlik Yönelimleri Ölçeği:** Öğrencilerin liderlik özelliklerini değerlendirmek amacıyla Lee G. Bolman ve Terrence E.Deal (1990) tarafından geliştirilmiş ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Dereli (2003) tarafından gerçekleştirilmiş Liderlik Yönelimleri Ölçeği yer almaktadır (126) (Ek 3).

Ölçekte toplam 32 ifade yer almaktadır ve ölçek İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik olmak üzere dört temel liderlik özelliğini analiz etmektedir (Ek 3). Katılımcılar ölçekte yer alan ifadenin belirttiği davranışı sergileme sıklığını 5'li Likert tipinde değerlendirilmektedir. Değerlendirmeler her zaman seçeneğine 5, hiç seçeneğine 1 puan verilerek gerçekleştirildi. Buna göre ölçeğin boyutlarından alınan yüksek puan kişinin ilgili liderlik özelliklerinin her zaman sergilediğini; düşük puan ise hiç sergilemediğini ifade etmektedir. Sorulara verilen yanıtların yüksekliği hemşirelik öğrencilerinin kendilerini ilgili boyutta yeterli olduğunu göstermekte; düşük puan ise tam tersi bir durumu ifade etmektedir (126).

Dereli (2003)'nin çalışmasında ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değerleri ise sırasıyla 0,87, 0,87, 0,84 ve 0,88 olarak bildirildi (126).

Liderlik Yönelimleri leği için yapılan güvenirlik analizi ve toplam madde korelasyonu sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) *İnsana yönelik liderlik* alt boyutu için 0,83, *Yapıya yönelik liderlik* alt boyutu için 0,75, *Dönüşümsel liderlik* alt boyutu için 0,78 ve *Karizmatik liderlik* alt boyutu için 0,80 olarak bulundu. Ölçeğin tamamı için yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise güvenirlik katsayısı 0,93 olarak bulundu. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan oldukça yüksek anlamlılık düzeyinde olduğu belirlendi. Liderlik Yönelimleri leği leği'nin madde alt boyut puan korelasyonu katsayısı ise; *İnsana yönelik liderlik* alt boyutu için 0,61-0,77, *Yapıya yönelik liderlik* alt boyutu için 0,58-0,72, *Dönüşümsel liderlik* alt boyutu için 0,57-0,70, ve *Karizmatik liderlik* alt boyutu için 0,46-0,73 arasında bulundu (Tablo 5.1.).

**Tablo 5.1. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Madde Alt Ölçek Puan Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alfa Değeri (N=300)**

|                         |   | Madde Alt Ölçek Puan Korelasyonu |       |
|-------------------------|---|----------------------------------|-------|
|                         |   | $r_s$                            | P     |
| İnsana Yönelik Liderlik | 22. İyi bir dinleyiciyim diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açığım.   | 0,70**                           | 0,000 |
|                         | 18. Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açığım ve yardım ederim.                        | 0,77**                           | 0,000 |
|                         | 10. Diğer insanların ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlılık gösteririm.                  | 0,71**                           | 0,000 |
|                         | 6. Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler yoluyla güven veririm.                            | 0,66**                           | 0,000 |
|                         | 14. Alınan kararlarda insanların aktif rol almasını ve katılımlarını desteklerim.         | 0,65**                           | 0,000 |
|                         | 26. İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim.                                  | 0,67**                           | 0,000 |
|                         | 2. Diğer insanları destekler ve onların sorunlarına karşı ilgi gösteririm.                | 0,61**                           | 0,000 |
|                         | 30. Katılımı destekleyen bir liderim.   | 0,67**                           | 0,000 |
|                         | <b>Cronbach <math>\alpha</math>: 0,83</b>   |                                  |       |
| Yapıya Yönelik Liderlik | 5. Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgularım. | 0,61**                           | 0,000 |
|                         | 21. Açık ölçülebilir hedefler ortaya koyar ve kişileri sonuçlarından sorumlu tutarım.     | 0,59**                           | 0,000 |
|                         | 17. Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşırım.                              | 0,72**                           | 0,000 |
|                         | 13. Net, akılcı politikalar, süreçler geliştirir ve uygularım.                            | 0,59**                           | 0,000 |
|                         | 1. Net ve mantıklı bir biçimde düşünürüm.   | 0,63**                           | 0,000 |
|                         | 25. Detaya önem veririm.  | 0,62**                           | 0,000 |
|                         | 29. Eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda hiyerarşinin gerekliliğine inanırım              | 0,64**                           | 0,000 |
|                         | 9. Problemlerin mantıklı çözümlenme ve dikkatli   | 0,58**                           | 0,000 |

|   |  |        |       |
|---|--|--------|-------|
|   | düşünmeyle çözülebileceğine inanırım.  |        |       |
|   | <b>Cronbach <math>\alpha</math>: 0,75</b>  |        |       |
| <b>Dönüşümsel Liderlik</b>                | 31. Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşıyorum.  | 0,57** | 0,000 |
|   | 3. İşlerin yerine getirilmesi amacıyla insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma gibi yeteneğim vardır. | 0,66** | 0,000 |
|   | 7. Karşıt görüşlere sahip kişileri ikna etmede başarılı ve yetenekliyimdir.  | 0,70** | 0,000 |
|   | 11. İkna kabiliyetim iyi ve etkiliciyim.   | 0,66** | 0,000 |
|   | 23. Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekliyim.  | 0,61** | 0,000 |
|   | 15. Sınıf içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür, çözme konusunda yılmadan çalışırım.                            | 0,57** | 0,000 |
|   | 19. Güç sahibi başka insanların desteğini kazanmada etkiliyim.   | 0,62** | 0,000 |
|   | 27. Yeterli desteği sağlamak için okul içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştiririm.            | 0,57** | 0,000 |
|   | <b>Cronbach <math>\alpha</math>: 0,78</b>  |        |       |
| <b>Karizmatik Liderlik</b>                | 20. Güçlü, iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılıyorum.  | 0,73** | 0,000 |
|   | 12. Diğer insanlar için ilham kaynağıyım.  | 0,68** | 0,000 |
|   | 24. Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratırım.                                     | 0,63** | 0,000 |
|   | 32. Çevredeki insanlar için kişiliğimle model/örnek bir liderim.   | 0,68** | 0,000 |
|   | 28. Sadakat ve şevk aşılıyorum.  | 0,64** | 0,000 |
|   | 4. Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham veririm.                                    | 0,46** | 0,000 |
|   | 8. Karizmatik bir insanımdır.  | 0,66** | 0,000 |
|   | 16. Hayal gücüm kuvvetli ve yaratıcıyım.   | 0,63** | 0,000 |
| <b>Cronbach <math>\alpha</math>: 0,80</b> |  |        |       |
| <b>Cronbach <math>\alpha</math>: 0,93</b> |  |        |       |

$r_s$  = Spearman Korelasyon Analizi      \*\*  $p < 0,01$

**3. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği:** ğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Mc Munn ve Butler (1999) tarafından geliştirilen ASCD-Assessment and Motivation isimli çalışmanın geçerlilik ve güvenirliği Acat ve Demiral (2006) tarafından çalışmaları gerçekleştirilmiştir (127). Ölçekte 24 ifade bulunmaktadır ve İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme olumsuz güdülenme üç alt boyuttan oluşmaktadır (Ek 4) (127).

İçsel ve Dışsal güdülenme alt ölçeklerini oluşturan maddelerde ‘Hiç katılmıyorum’ yanıtına 1, ‘Kesinlikle katılıyorum’ yanıtına 5 puan verilir. Olumsuz güdülenme alt ölçeğini oluşturan maddelerde ‘Hiç katılmıyorum’ yanıtına 5, ‘Kesinlikle katılıyorum’ yanıtına 1 puan verilir. Her alt ölçeğin puanı, alt ölçeğin maddelerinden alınan puanların aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Elde edilen üç alt ölçeğin puanlarının ortalaması kişinin mesleksen öğrenme güdülenmesi düzeyinin puanını oluşturur. Ölçekteki ‘1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 23, 24 ’no.lu maddeler İçsel güdülenme, ‘13, 14, 15, 17, 20’ no.lu maddeler Dışsal güdülenme, ‘5, 11, 12, 16, 18, 19, 21, 22’ no.lu maddeler olumsuz güdülenme puanlarının elde edilmesinde kullanılır (127).

leği oluşturan faktörler içerdikleri maddeler dikkate alınarak şöyle isimlendirilmiştir. Faktr1: İçsel güdülenme alt leği, 11 maddeden oluşmaktadır; Faktör 2: Olumsuz güdülenme alt leği, 8 maddeden oluşmaktadır; Faktör 3: Dışsal güdülenme alt leği, 5 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktörü oluşturan maddelerin i tutarlılıklarını belirlemek için hesaplanan  $\alpha$  katsayısı  ölçek için 0,824 bulunmuştur. Buna göre faktörleri oluşturan maddelerin, i tutarlılıkları olan maddelerden oluştukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca leği oluşturan 24 maddenin de iç tutarlılığını belirlemek üzere hesaplanan  $\alpha$  değeri yüksek bulunmuştur (127).

*Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik Güvenirlik alışmaları:* Bu araştırmada Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği’nin güvenirlik analizi ve madde alt ölçek korelasyonu sınıandı. Tablo 5.2’de ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) **İçsel güdülenme** alt boyutu için 0,87, **Dışsal güdülenme** alt boyutu için 0,74, **Olumsuz güdülenme** alt boyutu için 0,85 ve ölçeğin tamamı için 0,85 bulundu. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan yüksek anlamlılık düzeyinde olduğu tespit edildi. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği’nin madde alt boyut puan korelasyonu katsayısı ise; **İçsel güdülenme** alt boyutu için 0,57-0,77, **Dışsal güdülenme** alt boyutu için 0,69-0,73, ve **Olumsuz güdülenme** alt boyutu için 0,62-0,78 arasında bulundu (Tablo 5.2.).

**Tablo 5.2. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Madde Alt lek Puan Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alfa Değeri (N=300)**

|                  |  | Madde Alt lek Puan Korelasyonu |       |
|------------------|--|----------------------------------|-------|
|                  |  | $r_s$                            | p     |
| İçsel Güdülenme  | 1. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim.   | 0,62**                           | 0,000 |
|                  | 2. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum.   | 0,67**                           | 0,000 |
|                  | 3. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak.   | 0,65**                           | 0,000 |
|                  | 4. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem kendimi bulmuş olacağım.   | 0,70**                           | 0,000 |
|                  | 6. Aldığım eğitim daha çok İnsana ulamamı sağlayacak.   | 0,57**                           | 0,000 |
|                  | 7. Aldığım hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik eğitimi sayesinde ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaacağım.   | 0,63**                           | 0,000 |
|                  | 8. Aldığım hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik eğitimi kariyerim açısından ykselmemi sağlayacak.   | 0,77**                           | 0,000 |
|                  | 9. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem, kendimi ve ailemi mutlu   | 0,73*                            | 0,000 |
|                  | 10. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili kazandığım beceriler arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor.  | 0,61**                           | 0,000 |
|                  | 23. Hemşirelik/ sağlık memurluğu/ebelik eğitimi almamın benim yaşam kalitemi artıracadığına inanıyorum.  | 0,68**                           | 0,000 |
|                  | 24. Gelecekte hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleğinin vazgeçilmez bir meslek olarak yerini alacağına inanıyorum.   | 0,65**                           | 0,000 |
|                  | <b>Cronbach <math>\alpha</math>: 0,87</b>  |                                  |       |
| Dışsal Güdülenme | 13. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede iini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır. | 0,72**                           | 0,000 |
|                  | 14. Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemli   | 0,73**                           | 0,000 |
|                  | 15. Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler.   | 0,73**                           | 0,000 |
|                  | 17. Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-ğretim süreci öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır.   | 0,71**                           | 0,000 |
|                  | 20.öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor.   | 0,69**                           | 0,000 |
|                  | <b>Cronbach <math>\alpha</math>: 0,74</b>  |                                  |       |

|   |   |        |       |
|---|---|--------|-------|
| <b>Olumsuz Güdülenme</b>                  | 5. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmek bir yetenek ve deneyim iidir. Ancak bunun bende çok sınırlı olduğunu dnyorum.               | 0,65** | 0,000 |
|   | 11.Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri ğrenemeyiimin nedeni yeterli çaba göstermememdir.  | 0,66** | 0,000 |
|   | 12. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum çünkü bunları öğrenmeye çabalarken gerginleiyorum ve unutkanlaıyorum.                   | 0,78** | 0,000 |
|   | 16. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye karşı bir dirence sahip olduğumu ve bunu hiçbir zaman tam olarak öğrenemeyeceğimi dnyorum. | 0,69** | 0,000 |
|   | 18. Okulda öğrenmem gerekenler konusunda benden beklenenler çok yüksek, bu durum beni olumsuz yönde etkiliyor   | 0,68** | 0,000 |
|   | 19. Hata yapma korkusu öğrenmemi olumsuz etkiliyor.   | 0,70** | 0,000 |
|   | 21. Benimki öğrenmek değil sadece bazı Şeyleri ezberlemek.  | 0,69** | 0,000 |
|   | 22. İletişim kurduğum insanların yarattığı baskı öğrenmemi etkiliyor.   | 0,62** | 0,000 |
|   | <b>Cronbach <math>\alpha</math>: 0,85</b>   |        |       |
| <b>Cronbach <math>\alpha</math>: 0,85</b> |   |        |       |

$r_s$  = Spearman Korelasyon Analizi

\*\*  $p < 0,01$

## 5.7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE DEğERLENDİRİLMESİ

Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde gibi betimsel istatistiklerden faydalanıldı. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek rneklem Kolmogorov Smirnov testi ile test edildi ve anlamlılık değerleri 0,05'den kk olduğu için ileri düzey çözümlenmelerde parametrik olmayan testler kullanıldı. Parametrik olmayan testlerden iki bağımsız değişken için Mann-Whitney testi, ikiden fazla bağımsız değişken için Kruskal-Wallis testi, ilişki analizleri için ise Spearman's korelasyon katsayıları kullanıldı. Korelasyon katsayısı |0-0,25| arasında olanlar çok zayıf derecede, |0,25-0,50| arasında olanlar zayıf derecede, |0,50-0,69| arasında olanlar orta derecede, |0,70-0,89| arasında olanlar yüksek derecede ve |0,90-1,0| arasında olanlar çok yüksek derecede ilişkili olarak tanımlandı (Tablo 5.3.).



**Tablo 5.3. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Testler**

| <b>Değerlendirilen Parametreler</b>   | <b>Kullanılan İstatistiksel Analizler</b>   |
|---|---|
| – Kişisel özellikler  | – Yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde                             |
| – Liderlik Yönelimleri Ölçeği ortalama puanları<br>– Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği ortalama puanları                         | – Yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde                             |
| – Liderlik Yönelimleri Ölçeği puanlarının karşılaştırılması<br>– Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği puanlarının karşılaştırılması | – Spearman Korelasyon Analizi<br>– Mann Whitney U testi<br>– Kruskal Wallis Testi |

## 6. BULGULAR

Araştırma kapsamına alınan 300 öğrenci ile yapılan çalışmadan elde edilen bulgular beş başlıkta ele alınarak sunuldu.

1. Öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular
2. Öğrencilerin okul ile ilişkili özelliklerine ilişkin bulgular
3. Liderlik Yönelimleri Ölçeği puanlarının dağılımı ve Liderlik Yönelimleri Ölçeği puanları ile ilişkin bulgular
4. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği puanlarının dağılımı ve ilişkili değişkenlere ilişkin bulgular
5. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği ve Liderlik Yönelimleri Ölçeği arasındaki ilişki

### 6.1. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 6.1. ve Tablo 6.2.'de gösterilmektedir.

Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin %94,3 (n=283) ile büyük çoğunluğu kızdır. Öğrencilerin yaşları 18 ve 35 arasında değişmekte olup yaş ortalaması  $21,43 \pm 2,00$ 'dir.

Öğrencilerin %42,7'si (n=128) yaşamlarının büyük bir bölümünü İstanbul'da geçirmişken %28'i (n=84) başka illerde geçirmiştir.

Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin gelir durumuna göre dağılımları incelendiğinde; %9'unun (n=27) desteğe/bursa gereksinimi olduğu, %18,3'ünün (n=55) ancak geçinebildiği, %38,7'sinin (n=116) orta derecede iyi, %32,7'sinin (n=98) iyi ve %1,3'ünün (n=4) ise çok iyi durumda olduğu tespit edildi.

**Tablo 6.1. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılım (N=300)**

| Kişisel Özellikler                    | Kategori          | n          | %           |
|---------------------------------------|-------------------|------------|-------------|
| Cinsiyet                              | Kız               | 283        | 94,3        |
|                                       | Erkek             | 17         | 5,7         |
|                                       | <b>Toplam</b>     | <b>300</b> | <b>100</b>  |
| Yaşamının büyük bölümünü geçirdiği il | İstanbul          | 128        | 42,7        |
|                                       | İstanbul dışı     | 84         | 28,0        |
|                                       | <b>Toplam</b>     | <b>212</b> | <b>70,7</b> |
| Gelir düzeyi algısı                   | Desteğe/bursa     | 27         | 9,0         |
|                                       | Ancak             | 55         | 18,3        |
|                                       | Orta derecede iyi | 116        | 38,7        |
|                                       | İyi               | 98         | 32,7        |
|                                       | Çok iyi           | 4          | 1,3         |
|                                       | <b>Toplam</b>     | <b>300</b> | <b>100</b>  |

**Tablo 6.2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Verilerin Dağılımı (N=300)**

| Kişisel Özellik | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | Minimum | Maksimum |
|-----------------|-----|-----------|----------|---------|----------|
| Yaş             | 300 | 21,43     | 2,00     | 18      | 35       |

Tablo 6.3. ve Tablo 6.4'te araştırmaya katılan öğrencilerin sağlık durumu ile ilişkili özelliklerine ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %89,7'sinde (n=269) herhangi bir sağlık sorunu yok iken %1'inde (n=3) anemi, astım ve hipotroid; %0,7'sinde (n=2) mide ülseri, obezite ve reflü; %0,3'ünde (n=1) ise alerji, demir eksikliği, diyabet, göz, hipoglisemi, migren, mitral yetmezliği, saçkıran ve solunum yetersizliği gibi sağlık sorunları mevcuttur.

Öğrencilerin %96 (n=288) ile büyük çoğunluğunun önemli bir hastalık geçirmediği tespit edildi.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %83,7'sinin (n=251) sigara kullanmadığı görülürken %11,7'sinin (n=35) sigara kullandığı ve %4,7'sinin (n=14) sigarayı bıraktığı tespit edildi. Sigara kullanan öğrencilerin günlük kullanım miktarı ortalama  $0,63 \pm 0,37$  paket iken sigara kullanım süreleri 1 ay ile 12 yıl arasında değişmekte ve ortalama kullanım süresi  $4,04 \pm 3,00$  yıldır.

**Tablo 6.3. Öğrencilerin Sağlık Durumu ile İlişkili Özellikleri (N=300)**

| <b>Sağlıkla Durumu Özellikleri</b> | <b>Kategori</b>           | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
|------------------------------------|---------------------------|------------|------------|
| Sağlık sorunu                      | Hayır                     | 269        | 89,7       |
|                                    | Evet                      | 31         | 10,3       |
|                                    | <b>Toplam</b>             | <b>300</b> | <b>100</b> |
| Sağlık sorunu                      | Alerji                    | 1          | 0,3        |
|                                    | Anemi                     | 3          | 1,0        |
|                                    | Astım                     | 3          | 1,0        |
|                                    | Demir Eksikliği           | 1          | 0,3        |
|                                    | Diyabet                   | 1          | 0,3        |
|                                    | Görme ile ilgili sorunlar | 1          | 0,3        |
|                                    | Hipoglisemi               | 1          | 0,3        |
|                                    | Hipotroidi                | 3          | 1,0        |
|                                    | Mide Ülseri               | 2          | 0,7        |
|                                    | Migren                    | 1          | 0,3        |
|                                    | Mitral Yetmezliği         | 1          | 0,3        |
|                                    | Obezite                   | 2          | 0,7        |
|                                    | Reflü                     | 2          | 0,7        |
|                                    | Saçkıran                  | 1          | 0,3        |
| Solunum Yetersizliği               | 1                         | 0,3        |            |
|                                    | <b>Toplam</b>             | <b>24</b>  | <b>8,0</b> |
| Önemli bir hastalık geçirme öyküsü | Hayır                     | 288        | 96,0       |
|                                    | Evet                      | 12         | 4,0        |
|                                    | <b>Toplam</b>             | <b>300</b> | <b>100</b> |
| Sigara kullanımı                   | Hayır                     | 251        | 83,7       |
|                                    | Evet                      | 35         | 11,7       |
|                                    | Bıraktı                   | 14         | 4,7        |
|                                    | <b>Toplam</b>             | <b>300</b> | <b>100</b> |
| Alkol kullanımı                    | Hayır                     | 276        | 92,0       |
|                                    | Evet                      | 22         | 7,3        |
|                                    | Bıraktı                   | 2          | 0,7        |
|                                    | <b>Toplam</b>             | <b>300</b> | <b>100</b> |
| Sürekli ilaç kullanımı             | Hayır                     | 278        | 92,7       |
|                                    | Evet                      | 22         | 7,3        |
|                                    | <b>Toplam</b>             | <b>300</b> | <b>100</b> |

**Tablo 6.4. Öğrencilerin Sağlık ile İlgili Özelliklerine İlişkin Verilerin Dağılımı**

| Kişisel Özellik   | n   | $\bar{x}$ | $\pm SS$ | Minimum | Maksimum |
|---|-----|-----------|----------|---------|----------|
| Son bir yıldaki sağlık durumu algısı<br>(0 = Kötü, 5= Orta düzeyde iyi, 10 = Çok iyi) | 300 | 7,12      | 2,20     | 0       | 10       |
| Sigara (Kaç paket/gün)  | 37  | 0,63      | 0,35     | 0       | 1        |
| Sigara (Kaç yıl)  | 29  | 4,04      | 3,00     | 0       | 12       |

Tablo 6.5'te ve Tablo 6.6'da araştırmaya katılan öğrencilerin aile ve sosyal çevre ile ilişkili özelliklerine ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile yapısına göre dağılımları incelendiğinde %80'inin (n=240) çekirdek aile, %13'ünün (n=39) geniş aile ve %5,7'sinin (n=17) ise anne babasının ayrı yaşadığı belirlendi.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımları incelendiğinde %1,7'si (n=5) okur-yazar değil, %3'ü (n=9) okuryazar-okul bitirmemiş, %31,3'ü (n=94) ilkokul mezunu, %15,7'si (n=47) ortaokul mezunu, %32,7'si (n=98) lise mezunu ve %14,9'u (n=42) üniversite ve üstü mezundur.

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre dağılımları incelendiğinde %66,7 (n=200) ile yarısından fazlasının çalışmadığı, %12'sinin (n=36) emekli, %7,7'sinin (n=23) memur, %3,7'sinin (n=11) işçi ve %8'inin (n=24) serbest meslek sahibi olduğu tespit edildi.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre dağılımları incelendiğinde %0,7'si (n=2) okur-yazar değil, %1,3'ü (n=4) okuryazar-okul bitirmemiş, %17'si (n=51) ilkokul mezunu, %18'i (n=54) ortaokul mezunu, %33,3'ü (n=100) lise mezunu ve %27'si (n=81) üniversite ve üstü mezundur.

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre dağılımları incelendiğinde %38,3'ünün (n=115) emekli, %15,3'sünün (n=46) memur, %11,3'ünün (n=34) işçi, %29'unun (n=87) serbest meslek sahibi olduğu ve %3,3'ünün (n=10) ise çalışmadığı belirlendi.

Öğrencilerin %91 (n=273) ile büyük çoğunluğunun kardeşi olduğu belirlendi.

**Tablo 6.5. Öğrencilerin Aile ve Sosyal Çevre İle İlişkili Özelliklerine Göre Dağılım (N=300)**

| Aile ve Sosyal Çevre Özellikleri | Kategori                  | n          | %           |
|----------------------------------|---------------------------|------------|-------------|
| Aile                             | Çekirdek aile             | 240        | 80,0        |
|                                  | Geniş aile                | 39         | 13,0        |
|                                  | Anne baba ayrı yaşıyor    | 17         | 5,7         |
|                                  | <b>Toplam</b>             | <b>296</b> | <b>98,7</b> |
| Annenin eğitim durumu            | Okur-yazar değil          | 5          | 1,7         |
|                                  | Okuryazar-okul bitirmemiş | 9          | 3,0         |
|                                  | İlkokul mezunu            | 94         | 31,3        |
|                                  | Ortaokul mezunu           | 47         | 15,7        |
|                                  | Lise mezunu               | 98         | 32,7        |
|                                  | Üniversite ve üstü        | 42         | 14,0        |
|                                  | <b>Toplam</b>             | <b>295</b> | <b>98,3</b> |
| Annenin mesleği                  | Emekli                    | 36         | 12,0        |
|                                  | Memur                     | 23         | 7,7         |
|                                  | İşçi                      | 11         | 3,7         |
|                                  | Serbest meslek            | 24         | 8,0         |
|                                  | Çalışmıyor                | 200        | 66,7        |
|                                  | <b>Toplam</b>             | <b>294</b> | <b>98,0</b> |
| Babanın eğitim durumu            | Okur-yazar değil          | 2          | 0,7         |
|                                  | Okuryazar-okul bitirmemiş | 4          | 1,3         |
|                                  | İlkokul mezunu            | 51         | 17,0        |
|                                  | Ortaokul mezunu           | 54         | 18,0        |
|                                  | Lise mezunu               | 100        | 33,3        |
|                                  | Üniversite ve üstü        | 81         | 27,0        |
|                                  | <b>Toplam</b>             | <b>292</b> | <b>97,3</b> |
| Babanın mesleği                  | Emekli                    | 115        | 38,3        |
|                                  | Memur                     | 46         | 15,3        |
|                                  | İşçi                      | 34         | 11,3        |
|                                  | Serbest meslek            | 87         | 29,0        |
|                                  | Çalışmıyor                | 10         | 3,3         |
|                                  | <b>Toplam</b>             | <b>292</b> | <b>97,3</b> |
| Kardeş sahibi olma durumu        | Hayır                     | 21         | 7,0         |
|                                  | Evet                      | 273        | 91,0        |
|                                  | <b>Toplam</b>             | <b>294</b> | <b>98,0</b> |

Öğrencilerin arkadaş ilişkileri algı puanları 2 ve 10 arasında değişmekte olup ortalaması  $8,72 \pm 1,38$ 'dir. Öğrencilerin aile ilişkileri algı puanları ise 3 ve 10 arasında değişmekte olup ortalaması  $8,98 \pm 1,34$ 'tür.

**Tablo 6.6. Öğrencilerin Aile ve Sosyal Çevre ile İlişkili Özelliklerine İlişkin Verilerin Dağılımı (N=296)**

| Kişisel Özellik  | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | Minimum | Maksimum |
|--|-----|-----------|----------|---------|----------|
| Arkadaş ilişkileri algısı<br>(0 = Kötü, 5= Orta düzeyde, 10 = Çok iyi) | 296 | 8,72      | 1,38     | 2       | 10       |
| Aile ilişkileri<br>(0 = Kötü, 5= Orta düzeyde, 10 = Çok iyi)           | 296 | 8,98      | 1,34     | 3       | 10       |

## 6.2. ÖĞRENCİLERİN OKUL İLE İLİŞKİLİ ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 6.7.'de ve Tablo 6.8.'de araştırmaya katılan öğrencilerin okul ile ilişkili özelliklerine ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Öğrencilerin sınıflarına göre dağılımları incelendiğinde %33,3'ünün (n=100) II. sınıfta, %33,3'ünün (n=100) III. sınıfta ve %33,3'ünün (n=100) ise IV. sınıfta öğrenim gördüğü belirlendi.

Mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin dağılımları incelendiğinde %61,7'sinin (n=185) düz lise, %5'inin (n=15) sağlık meslek lisesi, %21,3'ünün (n=64) süper lise, %10'unun (n=30) Anadolu lisesi ve %0,3'ünün (n=1) ise ticaret meslek lisesi mezunu olduğu tespit edildi.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızca %10,3'ünün (n=31) başka bir lisans programından mezun olduğu veya halen başka bir lisans programına devam ettiği belirlendi.

Öğrencilerin akademik başarı algılarına göre dağılımları incelendiğinde %1,3'ü (n=4) akademik başarısını çok iyi, %34,3'ü (n=103) iyi, %58'i (n=174) orta ve %4,3'ü (n=13) ise kötü bulmaktadır.

**Tablo 6.7. Öğrencilerin Okul İle İlişkili Özellikleri (N=300)**

| Okul İle İlişkili Özellikler                    | Kategori              | n          | %           |
|---|-----------------------|------------|-------------|
| Sınıf   | II. sınıf             | 100        | 33,3        |
|   | III. sınıf            | 100        | 33,3        |
|   | IV. sınıf             | 100        | 33,3        |
|   | <b>Toplam</b>         | <b>300</b> | <b>100</b>  |
| Mezun olunan lise türü                          | Düz lise              | 185        | 61,7        |
|   | Sağlık meslek lisesi  | 15         | 5,0         |
|   | Süper lise            | 64         | 21,3        |
|   | Anadolu lisesi        | 30         | 10,0        |
|   | Ticaret meslek lisesi | 1          | 0,3         |
|   | <b>Toplam</b>         | <b>295</b> | <b>98,3</b> |
| Mezun olunan/devam edilen başka lisans programı | Hayır                 | 263        | 87,7        |
|   | Evet                  | 31         | 10,3        |
|   | <b>Toplam</b>         | <b>294</b> | <b>98,0</b> |
| Akademik başarı algısı                          | Çok iyi               | 4          | 1,3         |
|   | İyi                   | 103        | 34,3        |
|   | Orta                  | 174        | 58,0        |
|   | Kötü                  | 13         | 4,3         |
|   | <b>Toplam</b>         | <b>294</b> | <b>98,0</b> |

Öğrencilerin Akademik Genel Not Ortalaması değeri 2,00 ve 3,90 arasında değişmekte olup ortalaması  $2,65 \pm 0,39$ 'dir.

**Tablo 6.8. Öğrencilerin Okul ile İlişkili Özelliklerine Ait Verilerin Dağılımı (N=225)**

| Kişisel Özellik                      | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | Minimum | Maksimum |
|--------------------------------------|-----|-----------|----------|---------|----------|
| Akademik Genel Not Ortalaması (AGNO) | 225 | 2,65      | 0,39     | 2,00    | 3,90     |



### 6.3. LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ DAĞILIMI VE LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ PUANLARI İLE İLİŞKİLİ BULGULAR

Tablo 6.9.'da araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği puan dağılımları yer almaktadır.

Her bir maddede belirtilen ifade için “Hiçbir zaman” dan başlayıp, “Her zaman” a kadar 1 ile 5 arasında verilen yanıtlara göre en yüksek ( $4,32 \pm 0,76$ ) puanı “26. *İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim*” buna karşın en düşük ( $3,34 \pm 1,01$ ) puanı “15. *Sınıf içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür, çözüme konusunda yılmadan çalışırım*” maddeleri aldı.

**Tablo 6.9. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Dağılımı (N=300)**

|                                |  | $\bar{x}$ | $\pm ss$ |
|--------------------------------|--|-----------|----------|
| <b>İnsana Yönelik Liderlik</b> | 22. İyi bir dinleyiciyim diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açığım.                                | 4,22      | 0,78     |
|                                | 18. Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açığım ve yardım ederim.   | 4,15      | 0,765    |
|                                | 10. Diğer insanların ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlılık gösteririm.   | 4,25      | 0,73     |
|                                | 6. Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler yoluyla güven veririm.   | 4,20      | 0,73     |
|                                | 14. Alınan kararlarda insanların aktif rol almasını ve katılımlarını desteklerim.                                      | 4,02      | 0,79     |
|                                | 26. İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim.   | 4,32      | 0,76     |
|                                | 2. Diğer insanları destekler ve onların sorunlarına karşı ilgi gösteririm.   | 4,19      | 0,73     |
|                                | 30. Katılımı destekleyen bir liderim.  | 3,96      | 0,89     |
| <b>Yapıya Yönelik Liderlik</b> | 5. Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgularım.                              | 4,09      | 0,79     |
|                                | 21. Açık ölçülebilir hedefler ortaya koyar ve kişileri sonuçlarından sorumlu tutarım.                                  | 3,63      | 0,95     |
|                                | 17. Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşırım.   | 4,17      | 0,71     |
|                                | 13. Net, akılcı politikalar, süreçler geliştirir ve uygularım.   | 3,86      | 0,78     |
|                                | 1. Net ve mantıklı bir biçimde düşünürüm.  | 4,13      | 0,68     |
|                                | 25. Detaya önem veririm.   | 4,15      | 0,83     |
|                                | 29. Eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda hiyerarşinin gerekliliğine inanırım   | 3,86      | 1,01     |
|                                | 9. Problemlerin mantıklı çözümlene ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanırım.                                   | 4,32      | 0,70     |
| <b>Dönüşümsel Liderlik</b>     | 31. Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşıyorum.  | 3,85      | 0,80     |
|                                | 3. İşlerin yerine getirilmesi amacıyla insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma gibi yeteneğim vardır. | 4,04      | 0,80     |
|                                | 7. Karşıt görüşlere sahip kişileri ikna etmede başarılı ve yetenekliyimdir.  | 3,80      | 0,86     |

|                            |   |      |      |
|----------------------------|---|------|------|
|                            | 11. İkna kabiliyetim iyi ve etkiliyim.  | 3,86 | 0,89 |
|                            | 23. Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekliyim.   | 3,78 | 0,93 |
|                            | 15. Sınıf içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür, çözme konusunda yılmadan çalışırım.                 | 3,34 | 1,01 |
|                            | 19. Güç sahibi başka insanların desteğini kazanmada etkiliyim.  | 3,91 | 0,87 |
|                            | 27. Yeterli desteği sağlamak için okul içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştiririm. | 3,54 | 1,00 |
| <b>Karizmatik Liderlik</b> | 20. Güçlü, iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılarım.   | 3,78 | 0,86 |
|                            | 12. Diğer insanlar için ilham kaynağıyım.   | 3,52 | 0,91 |
|                            | 24. Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratırım.                          | 3,70 | 0,83 |
|                            | 32. Çevredeki insanlar için kişiliğimle model/örnek bir liderim.  | 3,82 | 0,87 |
|                            | 28. Sadakat ve şevk aşılarım.   | 3,99 | 0,85 |
|                            | 4. Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham veririm.                         | 4,01 | 0,79 |
|                            | 8. Karizmatik bir insanımdır.   | 3,61 | 1,05 |
|                            | 16. Hayal gücüm kuvvetli ve yaratıcıyım.  | 4,04 | 0,92 |

Tablo 6.10.'da detaylı olarak değerlendirilen Liderlik Yönelimleri Ölçeği *İnsana yönelik liderlik* alt boyut puan ortalaması  $4,16 \pm 0,53$ , *Yapıya yönelik liderlik* alt boyut puan ortalaması  $4,03 \pm 0,49$ , *Dönüşümsel liderlik* alt boyut puan ortalaması  $3,76 \pm 0,56$ , *Karizmatik liderlik* alt boyut puan ortalaması  $3,81 \pm 0,57$  olarak tespit edildi. Çalışmada öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde en yüksek puanı ( $4,16 \pm 0,53$ ) *İnsana yönelik liderlik* alt boyutundan, en düşük puanı ( $3,76 \pm 0,56$ ) ise *Dönüşümsel liderlik* alt boyutundan aldığı görülmektedir.

**Tablo 6.10. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı (N=300)**

| Alt Boyutlar                            | Dağılım | $\bar{x}$ | $\pm SS$ | Minimum | Maksimum |
|---|---------|-----------|----------|---------|----------|
| İnsana Yönelik Liderlik alt boyut puanı | 1-5     | 4,16      | 0,53     | 2,12    | 5,00     |
| Yapıya Yönelik Liderlik alt boyut puanı | 1-5     | 4,03      | 0,49     | 2,75    | 5,00     |
| Dönüşümsel Liderlik alt boyut puanı     | 1-5     | 3,76      | 0,56     | 1,88    | 5,00     |
| Karizmatik Liderlik alt boyut puanı     | 1-5     | 3,81      | 0,57     | 1,88    | 5,00     |

Tablo 6.11'de Liderlik Yönelimleri Ölçeği alt boyut puanlarının yaş ile ilişkisi yer almaktadır. Öğrencilerin İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları ile yaşları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.11. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Yaş ile İlişkisi (N=300)**

|   | Yaş   |      |
|---|-------|------|
|   | $r_s$ | $p$  |
| İnsana yönelik liderlik alt boyut puanı | 0,02  | 0,67 |
| Yapıya yönelik liderlik alt boyut puanı | 0,02  | 0,74 |
| Dönüşümsel liderlik alt boyut puanı     | -0,08 | 0,19 |
| Karizmatik liderlik alt boyut puanı     | -0,04 | 0,48 |

$r_s$  =Spearman Korelasyon Analizi

Tablo 6.12'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları öğrencilerin cinsiyetine göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.12. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                         | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mwu}^{\dagger}$ | p    |
|-------------------------|----------|-----|-----------|----------|---------------------|------|
| İnsana Yönelik Liderlik | Kız      | 283 | 4,17      | 0,53     | -1,701              | 0,09 |
|                         | Erkek    | 17  | 4,01      | 0,31     |                     |      |
| Yapıya Yönelik Liderlik | Kız      | 283 | 4,03      | 0,50     | -0,195              | 0,85 |
|                         | Erkek    | 17  | 3,99      | 0,43     |                     |      |
| Dönüşümsel Liderlik     | Kız      | 283 | 3,77      | 0,57     | -0,486              | 0,63 |
|                         | Erkek    | 17  | 3,68      | 0,33     |                     |      |
| Karizmatik Liderlik     | Kız      | 283 | 3,81      | 0,58     | -0,570              | 0,57 |
|                         | Erkek    | 17  | 3,75      | 0,52     |                     |      |

<sup>†</sup> Mann Whitney U Testi

Tablo 6.13'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları öğrencilerin gelir düzeylerine göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.13. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Algısına Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                               | Gelir Düzeyi Algısı     | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $X^2_{kw}^{\ddagger}$ | p    |
|-------------------------------|-------------------------|-----|-----------|----------|-----------------------|------|
| İnsana<br>Yönelik<br>Liderlik | Desteğe gereksinimi var | 27  | 4,20      | 0,58     | 3,204                 | 0,52 |
|                               | Ancak geçinebiliyor     | 55  | 4,26      | 0,50     |                       |      |
|                               | Orta derecede iyi       | 116 | 4,10      | 0,58     |                       |      |
|                               | İyi                     | 98  | 4,18      | 0,46     |                       |      |
|                               | Çok iyi                 | 4   | 3,97      | 0,36     |                       |      |
| Yapıya<br>Yönelik<br>Liderlik | Desteğe gereksinimi var | 27  | 4,22      | 0,52     | 4,811                 | 0,31 |
|                               | Ancak geçinebiliyor     | 55  | 4,07      | 0,53     |                       |      |
|                               | Orta derecede iyi       | 116 | 3,98      | 0,49     |                       |      |
|                               | İyi                     | 98  | 4,00      | 0,46     |                       |      |
|                               | Çok iyi                 | 4   | 4,03      | 0,52     |                       |      |
| Dönüşümsel<br>Liderlik        | Desteğe gereksinimi var | 27  | 3,94      | 0,62     | 8,109                 | 0,09 |
|                               | Ancak geçinebiliyor     | 55  | 3,80      | 0,54     |                       |      |
|                               | Orta derecede iyi       | 116 | 3,70      | 0,57     |                       |      |
|                               | İyi                     | 98  | 3,76      | 0,54     |                       |      |
|                               | Çok iyi                 | 4   | 4,03      | 0,30     |                       |      |
| Karizmatik<br>Liderlik        | Desteğe gereksinimi var | 27  | 4,04      | 0,56     | 8,011                 | 0,09 |
|                               | Ancak geçinebiliyor     | 55  | 3,80      | 0,56     |                       |      |
|                               | Orta derecede iyi       | 116 | 3,77      | 0,59     |                       |      |
|                               | İyi                     | 98  | 3,78      | 0,56     |                       |      |
|                               | Çok iyi                 | 4   | 4,16      | 0,12     |                       |      |

<sup>‡</sup> Kruskal Wallis Test

Tablo 6.14'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları öğrencilerin sağlık sorunu varlığına göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.14. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Sağlık Sorunu Varlığına Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                         | Sağlık Sorunu | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mwu}^{\dagger}$ | p    |
|-------------------------|---------------|-----|-----------|----------|---------------------|------|
| İnsana Yönelik Liderlik | Hayır         | 269 | 4,17      | 0,52     | -0,212              | 0,83 |
|                         | Evet          | 31  | 4,12      | 0,61     |                     |      |
| Yapıya Yönelik Liderlik | Hayır         | 269 | 4,03      | 0,49     | -0,337              | 0,74 |
|                         | Evet          | 31  | 4,00      | 0,49     |                     |      |
| Dönüşümsel Liderlik     | Hayır         | 269 | 3,76      | 0,56     | -1,109              | 0,27 |
|                         | Evet          | 31  | 3,82      | 0,54     |                     |      |
| Karizmatik Liderlik     | Hayır         | 269 | 3,81      | 0,57     | -0,128              | 0,90 |
|                         | Evet          | 31  | 3,80      | 0,62     |                     |      |

<sup>†</sup> Mann Whitney U Testi

Tablo 6.15'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları öğrencilerin önemli bir hastalık geçirme durumuna göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.15. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Önemli Bir Hastalık Geçirme Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                         | Hastalık Geçirme Öyküsü | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mwu}^{\dagger}$ | p    |
|-------------------------|-------------------------|-----|-----------|----------|---------------------|------|
| İnsana Yönelik Liderlik | Hayır                   | 288 | 4,17      | 0,51     | -0,232              | 0,82 |
|                         | Evet                    | 12  | 3,99      | 0,81     |                     |      |
| Yapıya Yönelik Liderlik | Hayır                   | 288 | 4,02      | 0,49     | -0,348              | 0,73 |
|                         | Evet                    | 12  | 4,05      | 0,47     |                     |      |
| Dönüşümsel Liderlik     | Hayır                   | 288 | 3,77      | 0,56     | -1,190              | 0,23 |
|                         | Evet                    | 12  | 3,52      | 0,63     |                     |      |
| Karizmatik Liderlik     | Hayır                   | 288 | 3,82      | 0,57     | -1,033              | 0,30 |
|                         | Evet                    | 12  | 3,56      | 0,75     |                     |      |

<sup>†</sup> Mann Whitney U Testi

Tablo 6.16’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları öğrencilerin sürekli ilaç kullanma durumuna göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.16. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Sürekli İlaç Kullanma Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                         | Sürekli İlaç Kullanımı | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mww}^{\dagger}$ | p    |
|-------------------------|------------------------|-----|-----------|----------|---------------------|------|
| İnsana Yönelik Liderlik | Hayır                  | 278 | 4,17      | 0,53     | -0,761              | 0,45 |
|                         | Evet                   | 22  | 4,10      | 0,44     |                     |      |
| Yapıya Yönelik          | Hayır                  | 278 | 4,04      | 0,49     | -1,215              | 0,22 |
|                         | Evet                   | 22  | 3,89      | 0,46     |                     |      |
| Dönüşümsel Liderlik     | Hayır                  | 278 | 3,75      | 0,57     | -1,594              | 0,11 |
|                         | Evet                   | 22  | 3,91      | 0,37     |                     |      |
| Karizmatik Liderlik     | Hayır                  | 278 | 3,80      | 0,58     | -0,603              | 0,55 |
|                         | Evet                   | 22  | 3,87      | 0,44     |                     |      |

<sup>†</sup> Mann Whitney U Testi

Tablo 6.17.’de görüldüğü gibi öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları aile tipine göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).



**Tablo 6.17. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Aile Tipine Göre Karşılaştırılması (N=296)**

|                         | <b>Aile Tipi</b> | <b>n</b> | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $X^2_{kw}^{\ddagger}$ | <b>p</b> |
|-------------------------|------------------|----------|-----------|----------|-----------------------|----------|
| İnsana Yönelik Liderlik | Çekirdek aile    | 240      | 4,17      | 0,51     | 1,981                 | 0,37     |
|                         | Geniş aile       | 39       | 4,15      | 0,578    |                       |          |
|                         | Anne baba ayrı   | 17       | 4,35      | 0,43     |                       |          |
| Yapıya Yönelik Liderlik | Çekirdek aile    | 240      | 4,03      | 0,48     | 0,006                 | 0,997    |
|                         | Geniş aile       | 39       | 4,05      | 0,54     |                       |          |
|                         | Anne baba ayrı   | 17       | 4,06      | 0,52     |                       |          |
| Dönüşümsel Liderlik     | Çekirdek aile    | 240      | 3,74      | 0,55     | 2,724                 | 0,26     |
|                         | Geniş aile       | 39       | 3,87      | 0,61     |                       |          |
|                         | Anne baba ayrı   | 17       | 3,95      | 0,53     |                       |          |
| Karizmatik Liderlik     | Çekirdek aile    | 240      | 3,79      | 0,57     | 2,254                 | 0,32     |
|                         | Geniş aile       | 39       | 3,94      | 0,61     |                       |          |
|                         | Anne baba ayrı   | 17       | 3,82      | 0,56     |                       |          |

<sup>‡</sup> Kruskal Wallis Test

Tablo 6.18’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları öğrencilerin sınıfına göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.18. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                         | Sınıf      | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $X^2_{kw}$ <sup>‡</sup> | p    |
|-------------------------|------------|-----|-----------|----------|-------------------------|------|
| İnsana Yönelik Liderlik | II. sınıf  | 100 | 4,16      | 0,61     | 0,208                   | 0,90 |
|                         | III. sınıf | 100 | 4,17      | 0,48     |                         |      |
|                         | IV. sınıf  | 100 | 4,16      | 0,47     |                         |      |
| Yapıya Yönelik Liderlik | II. sınıf  | 100 | 4,04      | 0,59     | 0,942                   | 0,62 |
|                         | III. sınıf | 100 | 3,99      | 0,47     |                         |      |
|                         | IV. sınıf  | 100 | 4,05      | 0,41     |                         |      |
| Dönüşümsel Liderlik     | II. sınıf  | 100 | 3,87      | 0,64     | 3,821                   | 0,15 |
|                         | III. sınıf | 100 | 3,69      | 0,52     |                         |      |
|                         | IV. sınıf  | 100 | 3,73      | 0,51     |                         |      |
| Karizmatik Liderlik     | II. sınıf  | 100 | 3,83      | 0,65     | 0,106                   | 0,95 |
|                         | III. sınıf | 100 | 3,79      | 0,57     |                         |      |
|                         | IV. sınıf  | 100 | 3,81      | 0,49     |                         |      |

<sup>‡</sup> Kruskal Wallis Test

Tablo 6.19’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.19. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması (N=295)**

|                               | Lise Türü             | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $X^2_{kw}^{\ddagger}$ | p    |
|-------------------------------|-----------------------|-----|-----------|----------|-----------------------|------|
| İnsana<br>Yönelik<br>Liderlik | Düz lise              | 185 | 4,18      | 0,52     | 0,802                 | 0,94 |
|                               | Sağlık meslek lisesi  | 15  | 4,23      | 0,44     |                       |      |
|                               | Süper lise            | 64  | 4,19      | 0,49     |                       |      |
|                               | Anadolu lisesi        | 30  | 4,11      | 0,61     |                       |      |
|                               | Ticaret meslek lisesi | 1   | 3,88      | -        |                       |      |
| Yapıya<br>Yönelik<br>Liderlik | Düz lise              | 185 | 4,05      | 0,51     | 3,464                 | 0,48 |
|                               | Sağlık meslek lisesi  | 15  | 4,22      | 0,49     |                       |      |
|                               | Süper lise            | 64  | 3,99      | 0,45     |                       |      |
|                               | Anadolu lisesi        | 30  | 3,95      | 0,44     |                       |      |
|                               | Ticaret meslek lisesi | 1   | 3,75      | -        |                       |      |
| Dönüşümsel<br>Liderlik        | Düz lise              | 185 | 3,78      | 0,60     | 1,104                 | 0,89 |
|                               | Sağlık meslek lisesi  | 15  | 3,84      | 0,58     |                       |      |
|                               | Süper lise            | 64  | 3,76      | 0,52     |                       |      |
|                               | Anadolu lisesi        | 30  | 3,72      | 0,42     |                       |      |
|                               | Ticaret meslek lisesi | 1   | 3,38      | -        |                       |      |
| Karizmatik<br>Liderlik        | Düz lise              | 185 | 3,83      | 0,57     | 1,476                 | 0,83 |
|                               | Sağlık meslek lisesi  | 15  | 3,95      | 0,62     |                       |      |
|                               | Süper lise            | 64  | 3,81      | 0,56     |                       |      |
|                               | Anadolu lisesi        | 30  | 3,70      | 0,62     |                       |      |
|                               | Ticaret meslek lisesi | 1   | 3,75      | -        |                       |      |

$\ddagger$  Kruskal Wallis Test

Tablo 6.20’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları öğrencilerin başka lisans programından mezun olma veya halen devam etme durumuna göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.20. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Başka Lisans Programından Mezun Olma veya Halen Devam Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=294)**

|                         | <b>Başka Lisans Programından mezun olma veya devam etme durumu</b> | <b>n</b> | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mww}^{\dagger}$ | <b>p</b> |
|-------------------------|--|----------|-----------|----------|---------------------|----------|
| İnsana Yönelik Liderlik | Hayır  | 263      | 4,17      | 0,52     | -0,575              | 0,57     |
|                         | Evet   | 31       | 4,25      | 0,46     |                     |          |
| Yapıya Yönelik Liderlik | Hayır  | 263      | 4,03      | 0,49     | -0,278              | 0,78     |
|                         | Evet   | 31       | 4,05      | 0,51     |                     |          |
| Dönüşümsel Liderlik     | Hayır  | 263      | 3,78      | 0,56     | -0,501              | 0,62     |
|                         | Evet   | 31       | 3,76      | 0,54     |                     |          |
| Karizmatik Liderlik     | Hayır  | 263      | 3,83      | 0,58     | -1,132              | 0,26     |
|                         | Evet   | 31       | 3,73      | 0,47     |                     |          |

<sup>†</sup> Mann Whitney U Testi

Tablo 6.21’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, ve Dönüşümsel liderlik puanları öğrencilerin başka lisans programından mezun olma veya halen devam etme durumuna göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

Buna karşın Karizmatik liderlik alt boyut puan ortalamaları akademik başarısını çok iyi olarak tanımlayan öğrencilerde  $4,38 \pm 0,53$ , akademik başarısını iyi olarak tanımlayan öğrencilerde  $3,93 \pm 0,53$ , akademik başarısını orta olarak tanımlayan öğrencilerde  $3,74 \pm 0,69$  ve akademik başarısını kötü olarak tanımlayan öğrencilerde  $3,70 \pm 0,69$  olarak bulundu. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarını tanımlamalarına göre *Karizmatik liderlik* puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) olduğu tespit edildi. Akademik başarısını iyi olarak tanımlayan öğrencilerin Karizmatik liderlik puanı akademik başarısını orta olarak tanımlayan öğrencilere göre daha yüksek seviyede bulundu.

**Tablo 6.21. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Algısına Göre Karşılaştırılması (N=294)**

|                         | Akademik Başarı Algısı | n   | $\bar{x}$           | $\pm ss$ | $X^2_{kw}^{\ddagger}$ | p            |
|-------------------------|------------------------|-----|---------------------|----------|-----------------------|--------------|
| İnsana Yönelik Liderlik | Çok iyi                | 4   | 4,38                | 0,77     | 3,822                 | 0,28         |
|                         | İyi                    | 103 | 4,24                | 0,47     |                       |              |
|                         | Orta                   | 174 | 4,13                | 0,52     |                       |              |
|                         | Kötü                   | 13  | 4,17                | 0,69     |                       |              |
| Yapıya Yönelik Liderlik | Çok iyi                | 4   | 4,16                | 0,76     | 7,273                 | 0,06         |
|                         | İyi                    | 103 | 4,12                | 0,49     |                       |              |
|                         | Orta                   | 174 | 3,99                | 0,47     |                       |              |
|                         | Kötü                   | 13  | 3,90                | 0,65     |                       |              |
| Dönüşümsel Liderlik     | Çok iyi                | 4   | 4,06                | 0,48     | 7,426                 | 0,06         |
|                         | İyi                    | 103 | 3,87                | 0,53     |                       |              |
|                         | Orta                   | 174 | 3,70                | 0,56     |                       |              |
|                         | Kötü                   | 13  | 3,81                | 0,72     |                       |              |
| Karizmatik Liderlik     | Çok iyi <sup>(1)</sup> | 4   | 4,38                | 0,53     | 10,227*               | <b>0,017</b> |
|                         | İyi <sup>(2)</sup>     | 103 | 3,93 <sup>(3)</sup> | 0,53     |                       |              |
|                         | Orta <sup>(3)</sup>    | 174 | 3,74                | 0,58     |                       |              |
|                         | Kötü <sup>(4)</sup>    | 13  | 3,70                | 0,69     |                       |              |

\*  $p < 0,05$

<sup>‡</sup> Kruskal Wallis Test

Tablo 6.22'de Liderlik Yönelimleri Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler görülmektedir.

*İnsana yönelik liderlik* puanı ile *Yapıya yönelik liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,76,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve yüksek derecede; *İnsana yönelik liderlik* puanı ile *Dönüşümsel liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,67,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve orta derecede; *İnsana yönelik liderlik* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,69,  $p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve orta derecede ilişki saptandı.

*Yapıya yönelik liderlik* puanı ile *Dönüşümsel liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,69,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve orta derecede; *Yapıya yönelik liderlik* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,73,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve yüksek derecede ilişki saptandı.

*Dönüşümsel liderlik* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,78,  $p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve yüksek derecede ilişki saptandı.

**Tablo 6.22. Liderlik Yönelimleri Ölçeği Boyutları Arasındaki İlişki (N=300)**

|   | $r_s$  | p     |
|---|--------|-------|
| İnsana Yönelik Liderlik - Yapıya Yönelik Liderlik | 0,76** | 0,000 |
| İnsana Yönelik Liderlik - Dönüşümsel Liderlik     | 0,67** | 0,000 |
| İnsana Yönelik Liderlik - Karizmatik Liderlik     | 0,69** | 0,000 |
| Yapıya Yönelik Liderlik - Dönüşümsel Liderlik     | 0,69** | 0,000 |
| Yapıya Yönelik Liderlik - Karizmatik Liderlik     | 0,73** | 0,000 |
| Dönüşümsel Liderlik - Karizmatik Liderlik         | 0,78** | 0,000 |

\*\*  $p < 0,01$

$r_s$  =Spearman Korelasyon Analizi

#### **6.4. GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ PUANLARININ DAĞILIMI VE GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ PUANLARI İLE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR**

Tablo 6.23.'te araştırmaya katılan öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği puan dağılımları yer almaktadır.

Her bir madde için “ne ölçüde katılıyorsunuz?” sorusuna karşılık “Hiç katılmıyorum” dan başlayıp, “Kesinlikle katılıyorum” a kadar 1 ile 5 arasında verilen yanıtlara göre en yüksek ( $4,43 \pm 0,73$ ) puanı “13. *Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır*”, buna karşın en düşük ( $3,05 \pm 1,16$ ) puanı “19. *Hata yapma korkusu öğrenmemi olumsuz etkiliyor*” maddeleri aldı.

**Tablo 6.23. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Dağılımları (N=300)**

|  |  | $\bar{x}$ | $\pm ss$ |
|--|--|-----------|----------|
| <b>İçsel Güdülenme</b>   | 1. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim.   | 3,88      | 1,02     |
|  | 2. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum.   | 4,26      | 0,78     |
|  | 3. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak.   | 3,90      | 0,89     |
|  | 4. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem kendimi bulmuş olacağım.   | 3,96      | 0,84     |
|  | 6. Aldığım eğitim daha çok İnsana ulamamı sağlayacak.   | 4,32      | 0,60     |
|  | 7. Aldığım hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik eğitimi sayesinde ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaacağım.   | 4,07      | 0,74     |
|  | 8. Aldığım hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik eğitimi kariyerim açısından ykselmemi sağlayacak.   | 4,28      | 0,69     |
|  | 9. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem, kendimi ve ailemi mutlu edeceğim.   | 4,26      | 0,70     |
|  | 10. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili kazandığım beceriler arkadaşlarımla arasında bana prestij kazandırıyor.  | 3,89      | 0,88     |
|  | 23. Hemşirelik/ sağlık memurluğu/ebelik eğitimi almamın benim yaşam kalitemi artıracadığına inanıyorum.  | 4,11      | 0,84     |
| 24. Gelecekte hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleğinin vazgeçilmez bir meslek olarak yerini aladığına inanıyorum. | 4,17   | 0,88      |          |
| <b>Dışsal Güdülenme</b>  | 13. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede iini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır. | 4,43      | 0,73     |
|  | 14. Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi  | 4,06      | 0,89     |

|                          |  |      |      |
|--------------------------|--|------|------|
|                          | önemlidir.   |      |      |
|                          | 15. Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler.   | 4,19 | 0,81 |
|                          | 17.Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır.  | 4,24 | 0,72 |
|                          | 20.Öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor.   | 4,20 | 0,81 |
| <b>Olumsuz Gütülenme</b> | 5. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmek bir yetenek ve deneyim işidir. Ancak bunun bende çok sınırlı olduğunu düşünüyorum.               | 3,60 | 1,13 |
|                          | 11.Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir.   | 3,36 | 1,20 |
|                          | 12. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum çünkü bunları öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum.                    | 3,81 | 1,09 |
|                          | 16. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye karşı bir dirence sahip olduğumu ve bunu hiçbir zaman tam olarak öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. | 3,88 | 1,10 |
|                          | 18. Okulda öğrenmem gerekenler konusunda benden beklenenler çok yüksek, bu durum beni olumsuz yönde etkiliyor  | 3,47 | 1,02 |
|                          | 19. Hata yapma korkusu öğrenmemi olumsuz etkiliyor.  | 3,05 | 1,16 |
|                          | 21. Benimki öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek.   | 3,86 | 1,08 |
|                          | 22. İletişim kurduğum insanların yarattığı baskı öğrenmemi etkiliyor.  | 3,23 | 1,24 |



Tablo 6.24.'te detaylı olarak değerlendirilen Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği *İçsel güdülenme* alt boyut puan ortalaması  $4,10 \pm 0,54$ , *Dışsal güdülenme* alt boyut puan ortalaması  $4,22 \pm 0,56$ , *Olumsuz güdülenme* alt boyut puan ortalaması  $3,53 \pm 0,78$  olarak tespit edildi. Çalışmada ğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde en yüksek puanı ( $4,22 \pm 0,56$ ) *Dışsal güdülenme* alt boyutundan, en düşük puanı ( $3,53 \pm 0,78$ ) ise *Olumsuz güdülenme* alt boyutundan aldığı görülmektedir. Bu üç alt boyut puanlarının ortalaması ile alınarak belirlenen *Mesleksel ğrenme güdülenmesi düzeyi* puan ortalaması ise  $3,95 \pm 0,44$  olarak tespit edildi.

**Tablo 6.24. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Alt lek Puanlarının Dağılımı (N=300)**

| Alt Boyutlar                        | Dağılım | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | Minimum | Maksimum |
|-------------------------------------|---------|-----------|----------|---------|----------|
| İçsel güdülenme alt boyut puanı     | 1-5     | 4,10      | 0,54     | 1,73    | 5,00     |
| Dışsal güdülenme alt boyut puanı    | 1-5     | 4,22      | 0,56     | 2,00    | 5,00     |
| Olumsuz güdülenme alt boyut puanı   | 1-5     | 3,53      | 0,78     | 1,00    | 5,00     |
| Mesleksel ğrenme güdülenmesi puanı | 1-5     | 3,95      | 0,44     | 2,30    | 5,00     |

Tablo 6.25'te Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği alt boyut puanlarının yaş ile ilişkisi yer almaktadır. Öğrencilerin İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, Olumsuz güdülenme ve Mesleksel ğrenme güdülenmesi puanları ile yaş ortalamaları arasında ilişki istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.25. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Yaş ile İlişkisi (N=300)**

|                                     | Yaş   |          |
|-------------------------------------|-------|----------|
|                                     | $r_s$ | <b>p</b> |
| İçsel güdülenme alt boyut puanı     | -0,02 | 0,79     |
| Dışsal güdülenme alt boyut puanı    | 0,05  | 0,44     |
| Olumsuz güdülenme alt boyut puanı   | 0,09  | 0,14     |
| Mesleksel ğrenme güdülenmesi puanı | 0,08  | 0,17     |

$r_s$  =Spearman Korelasyon Analizi

Tablo 6.26’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Olumsuz güdülenme ve Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p > 0,05$ ).

Buna karşın, İçsel güdülenme alt boyut puan ortalamaları kız öğrencilerde  $4,12 \pm 0,54$ , erkek öğrencilerde  $3,81 \pm 0,54$ ; Dışsal güdülenme alt boyut puan ortalamaları ise kız öğrencilerde  $4,24 \pm 0,54$ , erkek öğrencilerde  $3,88 \pm 0,67$  olarak bulundu. Buna göre öğrencilerin cinsiyetine göre İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme alt boyut puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) olduğu tespit edildi. Kız öğrencilerin İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulundu.

**Tablo 6.26. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                              | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mwu}^{\dagger}$ | p            |
|------------------------------|----------|-----|-----------|----------|---------------------|--------------|
| İçsel Güdülenme              | Kız      | 283 | 4,12      | 0,54     | -2,510*             | <b>0,012</b> |
|                              | Erkek    | 17  | 3,81      | 0,54     |                     |              |
| Dışsal Güdülenme             | Kız      | 283 | 4,24      | 0,54     | -2,176*             | <b>0,030</b> |
|                              | Erkek    | 17  | 3,88      | 0,67     |                     |              |
| Olumsuz Güdülenme            | Kız      | 283 | 3,53      | 0,78     | -0,016              | 0,99         |
|                              | Erkek    | 17  | 3,49      | 0,92     |                     |              |
| Mesleksi Öğrenme Güdülenmesi | Kız      | 283 | 3,97      | 0,43     | -1,819              | 0,07         |
|                              | Erkek    | 17  | 3,73      | 0,58     |                     |              |

\*  $p < 0,05$

$\dagger$  Mann Whitney U Testi

Tablo 6.27’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, Olumsuz güdülenme ve Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanları öğrencilerin gelir düzeyine göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.27. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Gelir Düzeyi Algılarına Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                                     | Gelir Düzeyi Algısı     | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $X^2_{kw} \ddagger$ | p    |
|-------------------------------------|-------------------------|-----|-----------|----------|---------------------|------|
| İçsel<br>Güdülenme                  | Desteğe gereksinimi var | 27  | 4,12      | 0,55     | 4,672               | 0,32 |
|                                     | Ancak geçinebiliyor     | 55  | 4,19      | 0,56     |                     |      |
|                                     | Orta derecede iyi       | 116 | 4,02      | 0,52     |                     |      |
|                                     | İyi                     | 98  | 4,14      | 0,55     |                     |      |
|                                     | ok iyi                 | 4   | 4,16      | 0,44     |                     |      |
| Dışsal<br>Güdülenme                 | Desteğe gereksinimi var | 27  | 4,25      | 0,55     | 6,587               | 0,16 |
|                                     | Ancak geçinebiliyor     | 55  | 4,30      | 0,51     |                     |      |
|                                     | Orta derecede iyi       | 116 | 4,13      | 0,55     |                     |      |
|                                     | İyi                     | 98  | 4,28      | 0,60     |                     |      |
|                                     | ok iyi                 | 4   | 4,15      | 0,10     |                     |      |
| Olumsuz<br>Güdülenme                | Desteğe gereksinimi var | 27  | 3,43      | 0,97     | 0,583               | 0,97 |
|                                     | Ancak geçinebiliyor     | 55  | 3,47      | 0,89     |                     |      |
|                                     | Orta derecede iyi       | 116 | 3,53      | 0,73     |                     |      |
|                                     | İyi                     | 98  | 3,60      | 0,74     |                     |      |
|                                     | ok iyi                 | 4   | 3,56      | 0,55     |                     |      |
| Mesleksen<br>ğrenme<br>Güdülenmesi | Desteğe gereksinimi var | 27  | 3,93      | 0,46     | 3,586               | 0,47 |
|                                     | Ancak geçinebiliyor     | 55  | 3,99      | 0,43     |                     |      |
|                                     | Orta derecede iyi       | 116 | 3,89      | 0,44     |                     |      |
|                                     | İyi                     | 98  | 4,01      | 0,46     |                     |      |
|                                     | ok iyi                 | 4   | 3,96      | 0,20     |                     |      |

$\ddagger$  Kruskal Wallis Test

Tablo 6.28'de grldği üzere araştırmaya katılan ğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, Olumsuz güdülenme ve Mesleksen ğrenme güdülenmesi puanları öğrencilerin sağlık sorunu varlığına göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.28. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Sağlık Sorunu Varlığına Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                               | Sağlık Sorunu | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mwu}^{\dagger}$ | p    |
|-------------------------------|---------------|-----|-----------|----------|---------------------|------|
| İçsel Güdülenme               | Hayır         | 269 | 4,11      | 4,11     | -0,374              | 0,71 |
|                               | Evet          | 31  | 4,05      | 4,05     |                     |      |
| Dışsal Güdülenme              | Hayır         | 269 | 4,21      | 4,21     | -0,707              | 0,48 |
|                               | Evet          | 31  | 4,30      | 4,30     |                     |      |
| Olumsuz Güdülenme             | Hayır         | 269 | 3,54      | 3,54     | -0,729              | 0,47 |
|                               | Evet          | 31  | 3,43      | 3,43     |                     |      |
| Mesleksel ğrenme Güdülenmesi | Hayır         | 269 | 3,95      | 3,94     | -0,443              | 0,66 |
|                               | Evet          | 31  | 3,93      | 3,93     |                     |      |

<sup>†</sup> Mann Whitney U Testi

Tablo 6.29’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan ğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, Olumsuz güdülenme ve Mesleksel ğrenme güdülenmesi puanları öğrencilerin önemli bir hastalık geçirme durumuna göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı (p > 0,05).

**Tablo 6.29. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının nemli Bir Hastalık Geçirme Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                   | Hastalık Geçirme yks | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mwu}^{\dagger}$ | p    |
|-------------------|-------------------------|-----|-----------|----------|---------------------|------|
| İçsel Güdülenme   | Hayır                   | 288 | 4,11      | 4,12     | -0,992              | 0,32 |
|                   | Evet                    | 12  | 3,73      | 3,74     |                     |      |
| Dışsal Güdülenme  | Hayır                   | 288 | 4,23      | 4,23     | -0,055              | 0,96 |
|                   | Evet                    | 12  | 4,10      | 4,10     |                     |      |
| Olumsuz Güdülenme | Hayır                   | 288 | 3,53      | 3,53     | -0,258              | 0,80 |
|                   | Evet                    | 12  | 3,49      | 3,49     |                     |      |
| Mesleksel ğrenme | Hayır                   | 288 | 3,96      | 3,96     | -0,959              | 0,34 |
|                   | Evet                    | 12  | 3,77      | 3,78     |                     |      |

<sup>†</sup> Mann Whitney U Testi

Tablo 6.30'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, Olumsuz güdülenme ve Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanları öğrencilerin sürekli ilaç kullanma durumuna göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.30. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Sürekli İlaç Kullanma Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                              | <b>Sürekli İlaç Kullanımı</b> | <b>n</b> | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mwu}^{\dagger}$ | <b>p</b> |
|------------------------------|-------------------------------|----------|-----------|----------|---------------------|----------|
| İçsel Güdülenme              | Hayır                         | 278      | 4,11      | 4,11     | -1,026              | 0,31     |
|                              | Evet                          | 22       | 4,02      | 4,03     |                     |          |
| Dışsal Güdülenme             | Hayır                         | 278      | 4,22      | 4,22     | -0,030              | 0,98     |
|                              | Evet                          | 22       | 4,25      | 4,25     |                     |          |
| Olumsuz Güdülenme            | Hayır                         | 278      | 3,55      | 3,55     | -1,130              | 0,26     |
|                              | Evet                          | 22       | 3,35      | 3,35     |                     |          |
| Mesleksi Öğrenme Güdülenmesi | Hayır                         | 278      | 3,96      | 3,96     | -1,191              | 0,23     |
|                              | Evet                          | 22       | 3,87      | 3,87     |                     |          |

<sup>†</sup> Mann Whitney U Testi

Tablo 6.31.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme puanları aile tipine göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > 0,05$ ).

Buna karşın, olumsuz güdülenme alt boyut puan ortalamaları çekirdek ailelerde  $3,53 \pm 0,80$ , geniş ailelerde  $3,40 \pm 0,72$ , anne babası ayrı yaşayan öğrencilerde  $3,98 \pm 0,64$ ; mesleksi öğrenme güdülenmesi puan ortalamaları ise çekirdek ailelerde  $3,94 \pm 0,45$ , geniş ailelerde  $3,90 \pm 0,41$ , anne babası ayrı yaşayan öğrencilerde  $4,24 \pm 0,34$  olarak bulundu. Buna göre öğrencilerin aile tipine göre *Olumsuz güdülenme* ve Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) olduğu tespit edildi. Anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin olumsuz güdülenme puanı aile tipi geniş aile olan öğrencilere göre daha yüksek seviyededir. Anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanı ise aile tipi çekirdek aile ve geniş aile olan öğrencilere göre daha yüksek bulundu.

**Tablo 6.31. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Aile Tipine Göre Karşılaştırılması (N=296)**

|                               | Aile Tipi                     | n   | $\bar{x}$           | $\pm ss$ | $X^2_{kw} \ddagger$ | p            |
|-------------------------------|-------------------------------|-----|---------------------|----------|---------------------|--------------|
| İçsel Güdülenme               | ekirdek aile                 | 240 | 4,10                | 0,55     | 1,724               | 0,42         |
|                               | Geniş aile                    | 39  | 4,06                | 0,51     |                     |              |
|                               | Anne baba ayrı                | 17  | 4,25                | 0,45     |                     |              |
| Dışsal Güdülenme              | ekirdek aile                 | 240 | 4,20                | 0,57     | 4,350               | 0,11         |
|                               | Geniş aile                    | 39  | 4,24                | 0,53     |                     |              |
|                               | Anne baba ayrı                | 17  | 4,48                | 0,35     |                     |              |
| Olumsuz Güdülenme             | ekirdek aile <sup>(1)</sup>  | 240 | 3,53                | 0,80     | 8,279*              | <b>0,016</b> |
|                               | Geniş aile <sup>(2)</sup>     | 39  | 3,40                | 0,72     |                     |              |
|                               | Anne baba ayrı <sup>(3)</sup> | 17  | 3,98 <sup>(2)</sup> | 0,64     |                     |              |
| Mesleksel ğrenme Güdülenmesi | ekirdek aile <sup>(1)</sup>  | 240 | 3,94                | 0,45     | 8,076*              | <b>0,018</b> |
|                               | Geniş aile <sup>(2)</sup>     | 39  | 3,90                | 0,41     |                     |              |
|                               | Anne baba ayrı <sup>(3)</sup> | 17  | 4,24                | 0,34     |                     |              |

\* p < 0,05

$\ddagger$  Kruskal Wallis Test

Tablo 6.32’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan ğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme puanları sınıflarına göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı (p > 0,05).

Buna karşın, Olumsuz güdülenme alt boyut puan ortalamaları II. sınıftaki öğrencilerde  $3,43 \pm 0,85$ , III. sınıftaki öğrencilerde  $3,38 \pm 0,80$ , IV. sınıftaki öğrencilerde  $3,79 \pm 0,62$ ; Mesleksel ğrenme güdülenmesi puan ortalamaları ise II. sınıftaki öğrencilerde  $3,90 \pm 0,47$ , III. sınıftaki öğrencilerde  $3,89 \pm 0,41$ , IV. sınıftaki öğrencilerde  $4,06 \pm 0,42$  olarak bulundu. Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre **Olumsuz güdülenme** ve **Mesleksel ğrenme güdülenmesi** puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı (p < 0,05) olduğu tespit edildi. IV. sınıfta okuyan ğrencilerin Olumsuz güdülenme puanı ve Mesleksel ğrenme güdülenmesi puanı II. ve III. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek seviyededir.

**Tablo 6.32. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının ğrencilerin Sınıflarına Göre Karşılaştırılması (N=300)**

|                               | Sınıf                     | n   | $\bar{x}$             | $\pm ss$ | $X^2_{kw}^{\ddagger}$ | p            |
|-------------------------------|---------------------------|-----|-----------------------|----------|-----------------------|--------------|
| İçsel Güdülenme               | II. sınıf                 | 100 | 4,11                  | 0,67     | 1,896                 | 0,39         |
|                               | III. sınıf                | 100 | 4,07                  | 0,46     |                       |              |
|                               | IV. sınıf                 | 100 | 4,13                  | 0,46     |                       |              |
| Dışsal Güdülenme              | II. sınıf                 | 100 | 4,17                  | 0,62     | 1,700                 | 0,43         |
|                               | III. sınıf                | 100 | 4,22                  | 0,54     |                       |              |
|                               | IV. sınıf                 | 100 | 4,27                  | 0,51     |                       |              |
| Olumsuz Güdülenme             | II. sınıf <sup>(1)</sup>  | 100 | 3,43                  | 0,85     | 16,046***             | <b>0,000</b> |
|                               | III. sınıf <sup>(2)</sup> | 100 | 3,38                  | 0,80     |                       |              |
|                               | IV. sınıf <sup>(3)</sup>  | 100 | 3,79 <sup>(1,2)</sup> | 0,62     |                       |              |
| Mesleksen ğrenme Güdülenmesi | II. sınıf <sup>(1)</sup>  | 100 | 3,90                  | 0,47     | 12,316**              | <b>0,002</b> |
|                               | III. sınıf <sup>(2)</sup> | 100 | 3,89                  | 0,41     |                       |              |
|                               | IV. sınıf <sup>(3)</sup>  | 100 | 4,06 <sup>(1,2)</sup> | 0,42     |                       |              |

\*\* p < 0,01 \*\*\* p < 0,001

<sup>‡</sup> Kruskal Wallis Test

Tablo 6.33'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan ğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, Olumsuz güdülenme ve Mesleksen ğrenme güdülenmesi puanları öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı (p > 0,05).

**Tablo 6.33. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması (N=295)**

|                                       | Lise Türü             | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $X^2_{kw} \ddagger$ | p    |
|---------------------------------------|-----------------------|-----|-----------|----------|---------------------|------|
| İçsel<br>Güdülenme                    | Düz lise              | 185 | 4,16      | 0,54     | 9,262               | 0,06 |
|                                       | Sağlık meslek lisesi  | 15  | 4,17      | 0,43     |                     |      |
|                                       | Süper lise            | 64  | 3,95      | 0,52     |                     |      |
|                                       | Anadolu lisesi        | 30  | 4,04      | 0,65     |                     |      |
|                                       | Ticaret meslek lisesi | 1   | 4,00      | -        |                     |      |
| Dışsal<br>Güdülenme                   | Düz lise              | 185 | 4,21      | 0,57     | 1,161               | 0,88 |
|                                       | Sağlık meslek lisesi  | 15  | 4,23      | 0,47     |                     |      |
|                                       | Süper lise            | 64  | 4,26      | 0,62     |                     |      |
|                                       | Anadolu lisesi        | 30  | 4,23      | 0,47     |                     |      |
|                                       | Ticaret meslek lisesi | 1   | 4,00      | -        |                     |      |
| Olumsuz<br>Güdülenme                  | Düz lise              | 185 | 3,48      | 0,80     | 4,037               | 0,40 |
|                                       | Sağlık meslek lisesi  | 15  | 3,64      | 0,81     |                     |      |
|                                       | Süper lise            | 64  | 3,66      | 0,69     |                     |      |
|                                       | Anadolu lisesi        | 30  | 3,60      | 0,84     |                     |      |
|                                       | Ticaret meslek lisesi | 1   | 2,75      | -        |                     |      |
| Mesleksenel<br>ğrenme<br>Güdülenmesi | Düz lise              | 185 | 3,95      | 0,44     | 1,361               | 0,85 |
|                                       | Sağlık meslek lisesi  | 15  | 4,01      | 0,36     |                     |      |
|                                       | Süper lise            | 64  | 3,96      | 0,44     |                     |      |
|                                       | Anadolu lisesi        | 30  | 3,95      | 0,49     |                     |      |
|                                       | Ticaret meslek lisesi | 1   | 3,58      | -        |                     |      |

$\ddagger$  Kruskal Wallis Test



Tablo 6.34.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, Olumsuz güdülenme ve Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanları öğrencilerin başka lisans programından mezun olma veya halen devam etme durumuna göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.34. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Başka Lisans Programından Mezun Olma veya Halen Devam Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması (N=294)**

|                              | <b>Başka lisans programından mezun olma veya devam etme durumu</b> | <b>n</b> | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $Z_{mwu}^{\dagger}$ | <b>p</b> |
|------------------------------|--|----------|-----------|----------|---------------------|----------|
| İçsel Güdülenme              | Hayır  | 263      | 4,11      | 0,53     | -0,083              | 0,93     |
|                              | Evet   | 31       | 4,10      | 0,66     |                     |          |
| Dışsal Güdülenme             | Hayır  | 263      | 4,24      | 0,55     | -0,584              | 0,56     |
|                              | Evet   | 31       | 4,17      | 0,61     |                     |          |
| Olumsuz Güdülenme            | Hayır  | 263      | 3,55      | 0,76     | -0,217              | 0,83     |
|                              | Evet   | 31       | 3,49      | 0,97     |                     |          |
| Mesleksi Öğrenme Güdülenmesi | Hayır  | 263      | 3,96      | 0,44     | -0,228              | 0,82     |
|                              | Evet   | 31       | 3,92      | 0,48     |                     |          |

<sup>†</sup> Mann Whitney U Testi

Tablo 6.35.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, Olumsuz güdülenme ve Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanları öğrencilerin akademik başarısını tanımlamasına göre karşılaştırıldığında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.35. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Puanlarının Akademik Başarısını Tanımlamasına Göre Karşılaştırılması (N=294)**

|                               | Akademik Başarı Algısı | n   | $\bar{x}$ | $\pm ss$ | $X^2_{kw}^{\ddagger}$ | p    |
|-------------------------------|------------------------|-----|-----------|----------|-----------------------|------|
| İçsel Güdülenme               | ok iyi                | 4   | 4,09      | 0,85     | 4,601                 | 0,20 |
|                               | İyi                    | 103 | 4,19      | 0,50     |                       |      |
|                               | Orta                   | 174 | 4,06      | 0,57     |                       |      |
|                               | Kötü                   | 13  | 4,08      | 0,47     |                       |      |
| Dışsal Güdülenme              | ok iyi                | 4   | 4,60      | 0,43     | 4,075                 | 0,25 |
|                               | İyi                    | 103 | 4,30      | 0,50     |                       |      |
|                               | Orta                   | 174 | 4,18      | 0,59     |                       |      |
|                               | Kötü                   | 13  | 4,14      | 0,50     |                       |      |
| Olumsuz Güdülenme             | ok iyi                | 4   | 3,91      | 0,86     | 4,774                 | 0,19 |
|                               | İyi                    | 103 | 3,63      | 0,74     |                       |      |
|                               | Orta                   | 174 | 3,48      | 0,82     |                       |      |
|                               | Kötü                   | 13  | 3,38      | 0,64     |                       |      |
| Mesleksel ğrenme Güdülenmesi | ok iyi                | 4   | 4,20      | 0,59     | 6,769                 | 0,08 |
|                               | İyi                    | 103 | 4,04      | 0,39     |                       |      |
|                               | Orta                   | 174 | 3,91      | 0,47     |                       |      |
|                               | Kötü                   | 13  | 3,87      | 0,25     |                       |      |

<sup>‡</sup> Kruskal Wallis Test

Tablo 6.36.'da Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği puanları arasındaki ilişkiler görülmektedir. *İçsel güdülenme* puanı ile *Dışsal güdülenme* puanı ( $r_s$ : 0,53,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve orta derecede; *İçsel güdülenme* puanı ile *Olumsuz güdülenme* puanı ( $r_s$ : 0,16,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve çok zayıf derecede; *İçsel güdülenme* puanı ile *Mesleksel ğrenme güdülenmesi* puanı ( $r_s$ : 0,68,  $p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve orta derecede ilişki saptandı.

*Dışsal güdülenme* puanı ile *Olumsuz güdülenme* puanı ( $r_s$ : 0,16,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve çok zayıf derecede; *Dışsal güdülenme* puanı ile *Mesleksel ğrenme güdülenmesi* puanı ( $r_s$ : 0,70,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve yüksek derecede ilişki saptandı. *Olumsuz güdülenme* puanı ile *Mesleksel ğrenme güdülenmesi* puanı ( $r_s$ : 0,71,  $p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve yüksek derecede bir ilişki vardır.

**Tablo 6.36. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği Boyutları Arasındaki İlişki (N=300)**

|   | <b>r<sub>s</sub></b> | <b>p</b>     |
|---|----------------------|--------------|
| İçsel Güdülenme - Dışsal Güdülenme                | 0,53**               | <b>0,000</b> |
| İçsel Güdülenme - Olumsuz Güdülenme               | 0,16**               | <b>0,004</b> |
| İçsel Güdülenme - Mesleksel ğrenme Güdülenmesi   | 0,68**               | <b>0,000</b> |
| Dışsal Güdülenme - Olumsuz Güdülenme              | 0,16**               | <b>0,004</b> |
| Dışsal Güdülenme - Mesleksel ğrenme Güdülenmesi  | 0,70**               | <b>0,000</b> |
| Olumsuz Güdülenme - Mesleksel ğrenme Güdülenmesi | 0,71**               | <b>0,000</b> |

\*\* p < 0,01 r<sub>s</sub> =Spearman Korelasyon Analizi

## **6.5. GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI LEğİ VE LİDERLİK YÖNELİMLERİ LEğİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Tablo 6.37'de Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği ve Liderlik Yönelimleri leği arasındaki ilişkiler görülmektedir.

*İçsel güdülenme* puanı ile *İnsana yönelik liderlik* puanı (r<sub>s</sub>: 0,46, p < 0,01) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *İçsel güdülenme* puanı ile *Yapıya yönelik liderlik* puanı (r<sub>s</sub>: 0,39, p < 0,01) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *İçsel güdülenme* puanı ile *Dönüşümsel liderlik* puanı (r<sub>s</sub>: 0,33, p < 0,01) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *İçsel güdülenme* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı (r<sub>s</sub>: 0,31, p < 0,01) arasında ise pozitif yönlü ve zayıf derecede ilişki saptandı.

*Dışsal güdülenme* puanı ile *İnsana yönelik liderlik* puanı (r<sub>s</sub>: 0,45, p < 0,01) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *Dışsal güdülenme* puanı ile *Yapıya yönelik liderlik* puanı (r<sub>s</sub>: 0,33, p < 0,01) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *Dışsal güdülenme* puanı ile *Dönüşümsel liderlik* puanı (r<sub>s</sub>: 0,29, p < 0,01) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *Dışsal güdülenme* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı (r<sub>s</sub>: 0,32, p < 0,01) arasında ise pozitif yönlü ve zayıf derecede ilişki saptandı.

*Olumsuz güdülenme* puanı ile *İnsana yönelik liderlik* puanı (r<sub>s</sub>: 0,19, p < 0,01) arasında pozitif yönlü ve çok zayıf derecede; *Olumsuz güdülenme* puanı ile *Yapıya yönelik*

*liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,14,  $p < 0,05$ ) arasında pozitif yönlü ve çok zayıf derecede bir ilişki vardır. Buna karşın *Olumsuz güdülenme* puanı ile *Dönüşümsel liderlik* ve *Karizmatik liderlik* puanı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p > 0,05$ ).

*Mesleksel öğrenme güdülenmesi* puanı ile *İnsana yönelik liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,48,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *Mesleksel öğrenme güdülenmesi* puanı ile *Yapıya yönelik liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,37,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *Mesleksel öğrenme güdülenmesi* puanı ile *Dönüşümsel liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,26,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *Mesleksel öğrenme güdülenmesi* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı ( $r_s$ : 0,30,  $p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve zayıf derecede ilişki saptandı.

**Tablo 6.37. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği ve Liderlik Yönelimleri Ölçeği Arasındaki İlişki (N=300)**

| Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği | Liderlik Yönelimleri Ölçeği |       |                |       |                     |       |                     |       |
|--|-----------------------------|-------|----------------|-------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|  | İnsana Yönelik Liderlik     |       | Yapıya Yönelik |       | Dönüşümsel Liderlik |       | Karizmatik Liderlik |       |
|  | $r_s$                       | $p$   | $r_s$          | $p$   | $r_s$               | $p$   | $r_s$               | $p$   |
| İçsel Güdülenme                          | 0,46**                      | 0,000 | 0,39**         | 0,000 | 0,33**              | 0,000 | 0,31**              | 0,000 |
| Dışsal Güdülenme                         | 0,45**                      | 0,000 | 0,33**         | 0,000 | 0,29**              | 0,000 | 0,32**              | 0,000 |
| Olumsuz Güdülenme                        | 0,19**                      | 0,001 | 0,14*          | 0,013 | 0,06                | 0,32  | 0,10                | 0,08  |
| Mesleksel Öğrenme Güdülenmesi            | 0,48**                      | 0,000 | 0,37**         | 0,000 | 0,26**              | 0,000 | 0,30**              | 0,000 |

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

## 7. TARTIŞMA

Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeylerini değerlendirmek ve ilişkili faktörleri belirlemek, çalışma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin bilgi düzeylerini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmak amacı ile planlanan bu çalışmada, elde edilen bulgular beş başlıkta tartışıldı.

1. Kişisel özelliklere ilişkin bulguların tartışılması
2. Okul ile ilişkili bulguların tartışılması
3. Liderlik Yönelimleri Ölçeği puanlarının dağılımı ve Liderlik Yönelimleri Ölçeği puanları ile ilişkili değişkenlerin tartışılması
4. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları ölçeği puanlarının dağılımı ve Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği puanları ile ilişkili değişkenlerin tartışılması
5. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği ve Liderlik Yönelimleri Ölçeği arasındaki ilişkinin tartışılması

### 7.1. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Öğrencilerin %94,3 ile büyük çoğunluğu kızdır ve yaşları 18 ve 35 arasında değişmekte olup yaş ortalaması  $21,43 \pm 2,00$ 'dir. Bu çalışmada öğrencilerin %42,7'si yaşamlarının büyük bir bölümünü İstanbul'da geçirdiğini, %38,7'si gelir düzeyini orta derecede, %32,7'si ise iyi durumda olduğunu bildirildi. Örneklemin %80'inin çekirdek aile yapısında sahip olduğu ve %5,7'sinin ise anne babasının ayrı yaşadığı belirlendi.

### 7.2. ÖĞRENCİLERİN OKUL İLE İLİŞKİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI

Bu çalışmada örneklemin %33,3'ü II. sınıfta, %33,3'ü III. sınıfta ve %33,3'ü ise IV. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencileri akademik başarı algıları çoğunlukla iyi (%34,3) ve orta (%58) düzey olarak bildirildi.

### 7.3. LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ DAĞILIMI VE LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ PUANLARI VE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLERİN TARTIŞILMASI

Öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği puan dağılımları incelendiğinde, her bir maddede belirtilen ifade için “Hiçbir zaman” ifadesinden başlayıp, “Her zaman” a kadar 1 ile 5 arasında verilen yanıtlara göre en yüksek ( $4,32 \pm 0,76$ ) puanı “26. *İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim*” maddesi, buna karşın en düşük ( $3,34 \pm 1,01$ ) puanı ise “15. *Sınıf içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür, çözme konusunda yılmadan çalışırım*” maddesi aldı. Öğrencilerin “başkalarına karşı ilgili olma ve onları takdir etme” özelliğinin sahip olunan en önemli liderlik özelliği olduğu belirlendi. Buna karşın, Dönüşümsel liderlik özelliği olan “mücadeleci olma” olgusunun en az benimsenen liderlik davranışı olduğu görülmektedir.

Çalışmada Liderlik Yönelimleri Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin en yüksek puanı *İnsana yönelik liderlik* alt boyutundan, en düşük puanı ise *Dönüşümsel liderlik* alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Bu çalışma bulguları öğrencilerin İnsana yönelik liderlik davranışlarının en fazla sergilenen liderlik özellikleri olduğu, buna göre hemşirelik öğrencilerinin çoğunlukla izleyicilerin görüş ve düşüncelerine önem verdikleri ve onların sorunlarıyla ilgilenen kişiler oldukları dikkat çekmektedir. Çalışmada İnsana yönelik liderlik davranışlarını Yapıya yönelik liderlik davranışlarının izlediği, aynı zamanda öğrencilerin planlamaya önem veren, iş hedefleri koyan ve bunların ulaşılmasından kişileri sorumlu tutan liderlik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Araştırma bulguları, ayrıca hemşirelik öğrencilerinin Dönüşümsel liderlik özelliklerinin gelişmesi için desteklenmelerine gereksinim olduğunu göstermektedir.

Yine bu çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin yaş ortalamaları ve cinsiyete göre İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik davranışları arasında bir fark bulunmadı. Çelik ve ark. (2008) tarafından Mersin ilinde üniversite eğitimi almakta olan son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan liderlik algılamaları ile ilgili yapılan araştırmada, üniversite öğrencileri arasında kız/erkek öğrenciler arasında liderlik algılamaları yönünden bir fark belirlenmedi. Üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla, liderlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (128).

Öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik puanları aile tipine göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı. Beklenenden farklı olarak bu çalışmada, öğrencilerin aile tipine ve gelir durumu algısına göre liderlik davranışları arasında bir fark bulunmaması anlamlıdır. Yine bu çalışmada, tahmin edilenin aksine öğrencilerin mezun oldukları lise türüne, başka lisans programından mezun olma veya halen devam etme durumuna ve şu an eğitim görülen sınıfa göre hemşirelik öğrencilerinin liderlik davranışları yönünden anlamlı fark saptanmadı.

Hemşirelik öğrencilerinin akademik başarıları algılarına göre *Karizmatik liderlik* puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi. Bu bulgu akademik başarısını iyi olarak tanımlayan öğrenciler başarısını orta olarak tanımlayan öğrencilere göre daha fazla başkalarını etkileyebilme (karizma) ve vizyon sahibi gibi Karizmatik liderlik özelliklerine sahip olduğu düşünülmektedir.

Lisans düzeyinde hemşirelik eğitimlerini sürdüren öğrencilerin; Liderlik Yönelimleri Ölçeği *İnsana yönelik liderlik* puanı ile *Yapıya yönelik liderlik* puanı arasında, *İnsana yönelik liderlik* puanı ile *Dönüşümsel liderlik* puanı arasında, *İnsana yönelik liderlik* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı arasında, *Dönüşümsel liderlik boyutu* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı arasında bir ilişki saptandı. Yapıya yönelik liderlik puanı ile Dönüşümsel liderlik puanı arasında, ayrıca Yapıya yönelik liderlik puanı ile Karizmatik liderlik puanı arasında pozitif yönlü ve yüksek derecede bir ilişki saptandı. Bu çalışmada, ölçek alt boyut ortalamaları arasında saptanan ilişki liderlik için önem kazanan kavramlar ve liderlik davranışları arasında yakın ilişki olduğunu göstermektedir.

#### **7.4. GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ PUANLARININ DAĞILIMI VE GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ PUANLARI VE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLERİN TARTIŞILMASI**

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin en yüksek puanı “13. *Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır*” maddesinden, en düşük puanı “19. *Hata yapma korkusu öğrenmemi olumsuz etkiliyor*” maddeleri aldıkları

görülmektedir. Bu bulgular, öğrenciler yüksek düzeyde Dışsal güdülenme kaynakları ile motive olduklarını, olumsuz güdülenme düzeylerinin orta olduğunu göstermektedir.

Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme alt boyut puan ortalaması  $4,10 \pm 0,54$ , Dışsal güdülenme alt boyut puan ortalaması  $4,22 \pm 0,56$ , olumsuz güdülenme alt boyut puan ortalaması  $3,53 \pm 0,78$  olarak tespit edildi. Bu üç alt boyut puanlarının ortalaması ile alınarak belirlenen mesleksi öğrenme güdülenmesi düzeyi puan ortalaması ise  $3,95 \pm 0,44$  olarak tespit edildi. Bu çalışma bulguları doğrultusunda; öğrencilerin İçsel güdülenme düzeylerinin Dışsal güdülenme düzeyinden daha yüksek olduğu, mesleksi öğrenme güdülenme düzeyinin iyi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, Olumsuz güdülenme ve Mesleksi öğrenme güdülenmesi alt boyut puanları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmedi.

Öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği olumsuz güdülenme ve mesleksi öğrenme güdülenmesi puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ancak cinsiyetlere göre İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme alt boyut puanları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi. Çalışma bulguları, kız öğrencilerin İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada gelir düzeyi algısına göre öğrencilerin İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, olumsuz güdülenme ve mesleksi güdülenme düzeylerinde bir fark ortaya çıkmadı.

Öğrencilerin aile tipine göre İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme düzeylerinde bir fark bulunmadı. Yine bu çalışmada, hemşirelik öğrencilerinde anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin olumsuz güdülenme düzeyi aile tipi geniş aile olan öğrencilerden daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Yine anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin mesleksi öğrenme güdülenme düzeyinin aile tipi çekirdek ve geniş aile olan öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme puanları hemşirelik öğrencilerinin okudukları sınıflara göre İçsel ve Dışsal güdülenme düzeylerinde bir fark olmadığı göstermektedir. IV. sınıfta okuyan öğrencilerin olumsuz güdülenme düzeyi ve mesleksi öğrenme güdülenme düzeyi yine II. ve III. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek saptanması dikkat çekicidir.



Öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, olumsuz güdülenme ve mesleksel öğrenme güdülenmesi alt boyut puanları arasında öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı. Öğrencilerin motivasyon düzeyi puanları arasında fark olmaması mezun olunan lise türünün motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici faktör olmadığını düşündürmektedir.

Doğan (2009)'ın (N = 561) İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri çalışmasında mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinde bir fark bulunmamıştır (129). Öğrencilerin farklı müfredata sahip liselerden mezun olmalarına rağmen aralarında bir fark ortaya çıkmamıştır. Benzer şekilde bu çalışmada, ğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, olumsuz güdülenme ve mesleksel öğrenme güdülenmesi boyut puanları arasında öğrencilerin mezun oldukları lise türü ve başka lisans programından mezun olma veya halen devam etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı. Bu bulgu eğitim görülen orta ğretim türüne göre hemşirelik ğrencilerinin güdülenme derecesi yönünden fark olmadığını göstermektedir.

Doğan (2009)'ın (N = 561) İngilizce okuyan hazırlık ğrencilerinin motivasyon düzeyleri çalışmasında göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinde akademik başarı düzeylerine göre bir fark ortaya çıkmamıştır (129). Öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, olumsuz güdülenme ve mesleksel öğrenme güdülenmesi puanları öğrencilerin akademik başarısını tanımlamasına göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı (129). Bu bulgu başarı algılarına göre öğrencilerin benzer motivasyon düzeylerinin arasında bir fark gözlenmediğini göstermesi adına anlamlıdır.

Bu alışmada *İçsel güdülenme* puanı ile *Mesleksek ğrenme güdülenmesi* puanı arasında saptanan istatistiksel olarak anlamlı ilişki hemşirelik mesleği konusundaki motivasyon ile öğrencilerin i motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunun saptanması anlamlı bir bulgudur. *Dışsal güdülenme* puanı ile *olumsuz güdülenme* puanı arasında, *Dışsal güdülenme* puanı ile *Mesleksek ğrenme güdülenmesi* puanı arasında bir ilişki saptandı. *Olumsuz güdülenme* puanı ile *Mesleksek ğrenme güdülenmesi* alt boyut puanı arasında bir ilişki saptandı. Bu bulgular hemşirelik ğrencilerinin Mesleğe ilişkin güdülenme düzeyi ile Dışsal güdülenme ve Olumsuz güdülenme arasında ilişki olduğuna dikkat çekmektedir.

## 7.5. GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ VE LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI

Bu çalışmada *İçsel güdülenme* puanı ile *İnsana yönelik liderlik* puanı, *Yapıya yönelik liderlik* puanı, *Dönüşümsel liderlik* puanı ve *Karizmatik liderlik* puanı arasında bir ilişki bulundu. Yine benzer şekilde *Dışsal güdülenme* puanı ile *İnsana yönelik liderlik* puanı, *Yapıya yönelik liderlik* puanı, *Dönüşümsel liderlik* puanı ve *Karizmatik liderlik* puanı arasında ilişki saptandı. Bu çalışma bulguları hemşirelik öğrencilerinde Dışsal ve İçsel kaynaklı motivasyon ile liderlik davranışları arasında pozitif ilişki olduğunu, Dışsal kaynaklı motivasyon düzeyi arttıkça liderlik davranışlarının daha sık sergilendiğini göstermektedir.

*Mesleksi öğrenme güdülenmesi* puanı ile *İnsana yönelik liderlik* *Yapıya yönelik liderlik* puanı *Dönüşümsel liderlik* puanı ve *Karizmatik liderlik* puanı arasında bir ilişki saptandı. Bu sonuçlar hemşirelik öğrencilerinde mesleğe ilişkin güdülenme düzeyi arttıkça liderlik davranışlarının olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir.

## 8. SONUÇ

### ***Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular***

- Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin %94,3 ile büyük çoğunluğu kızdır ve yaşları 18 ve 35 arasında değişmekte olup yaş ortalaması  $21,43 \pm 2,00$ 'dir.
- Öğrencilerin %9'unun desteğe/bursa gereksinimi olduğu, %18,3'ünün ancak geçinebildiği, %38,7'sinin orta derecede, %32,7'sinin iyi ve %1,3'ünün ise çok iyi durumda olduğunu bildirildi.
- Örneklemin %80'inin çekirdek aile, %13'ünün geniş aile yapısında sahip olduğu ve %5,7'sinin ise anne babasının ayrı yaşadığı belirlendi.

### ***Öğrencilerin Okul ile İlişkili Özelliklerine İlişkin Bulgular***

- Örneklemin %33,3'ü (n=100) II. sınıf, %33,3'ü III. sınıf ve %33,3'ü ise IV. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin AGNO'ları 2,00 ve 3,90 arasında değişmekte olup ortalaması  $2,65 \pm 0,39$  ve %1,3'ü akademik başarısını çok iyi, %34,3'ü iyi, %58'i orta olarak tanımladı.
- Örneklem grubunun %61,7'si düz lise, %5'i sağlık meslek lisesi, %21,3'ü süper lise, %10'u Anadolu lisesi mezunudur.

### ***Liderlik Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Dağılımı ve İlişkili Değişkenler***

- Öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği puan dağılımları incelendiğinde, her bir maddede belirtilen ifade için “Hiçbir zaman” dan başlayıp, “Her zaman” a kadar 1 ile 5 arasında verilen yanıtlara göre en yüksek ( $4,32 \pm 0,76$ ) puanı “26. İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim” buna karşın en düşük ( $3,34 \pm 1,01$ ) puanı “15. Sınıf içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür, çözme konusunda yılmadan çalışırım” maddeleri aldı.
- Liderlik Yönelimleri Ölçeği *İnsana yönelik liderlik* alt boyut puan ortalaması  $4,16 \pm 0,53$ , *Yapıya yönelik liderlik* alt boyut puan ortalaması  $4,03 \pm 0,49$ , *Dönüşümsel liderlik* alt boyut puan ortalaması  $3,76 \pm 0,56$ , *Karizmatik liderlik* alt boyut puan ortalaması  $3,81 \pm 0,57$  olarak tespit edildi. Çalışmada öğrencilerin Liderlik Yönelimleri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek

puanı ( $4,16 \pm 0,53$ ) *İnsana yönelik liderlik* alt boyutundan, en düşük puanı ( $3,76 \pm 0,56$ ) ise *Dönüşümsel liderlik* alt boyutundan aldığı görülmektedir.

- Öğrencilerin *İnsana yönelik liderlik*, *Yapıya yönelik liderlik*, *Dönüşümsel liderlik* ve *Karizmatik liderlik* puanları ile yaşları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmadı ( $p > 0,05$ ).
- Öğrencilerin *Liderlik Yönelimleri Ölçeği* *İnsana yönelik liderlik*, *Yapıya yönelik liderlik*, *Dönüşümsel liderlik* ve *Karizmatik liderlik* puanları öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı ( $p > 0,05$ ).
- Öğrencilerin *Liderlik Yönelimleri Ölçeği* *İnsana yönelik liderlik*, *Yapıya yönelik liderlik*, *Dönüşümsel liderlik* ve *Karizmatik liderlik* puanları öğrencilerin sınıfına göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı ( $p > 0,05$ ).
- Öğrencilerin akademik başarıları algılarına göre *Karizmatik liderlik* puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) olduğu tespit edildi. Akademik başarısını iyi olarak tanımlayan öğrencilerin *Karizmatik liderlik* puanı akademik başarısını orta olarak tanımlayan öğrencilere göre daha yüksek bulundu.
- *Liderlik Yönelimleri Ölçeği* puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, *İnsana yönelik liderlik* puanı ile *Yapıya yönelik liderlik* puanı ( $r_s: 0,76, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve yüksek derecede; *İnsana yönelik liderlik* puanı ile *Dönüşümsel liderlik* puanı ( $r_s: 0,67, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve orta derecede; *İnsana yönelik liderlik* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı ( $r_s: 0,69, p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve orta derecede ilişki saptandı.
- *Yapıya yönelik liderlik* puanı ile *Dönüşümsel liderlik* puanı ( $r_s: 0,686, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve orta derecede; *Yapıya yönelik liderlik* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı ( $r_s: 0,73, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve yüksek derecede ilişki saptandı.
- *Dönüşümsel liderlik* puanı ile *Karizmatik liderlik* puanı ( $r_s: 0,78, p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve yüksek derecede ilişki saptandı.

### ***Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Puanlarının Dağılımı ve İlişkili Değişkenler***

- Her bir madde için “ne ölçüde katılıyorsunuz?” sorusuna karşılık “Hiç katılmıyorum”dan başlayıp, “Kesinlikle katılıyorum” a kadar 1 ile 5 arasında verilen yanıtlara göre en yüksek ( $4,43 \pm 0,73$ ) puanı “13. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek

yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır” buna karşın en düşük ( $3,05 \pm 1,16$ ) puanı “19. Hata yapma korkusu öğrenmemi olumsuz etkiliyor” maddeleri aldı.

- Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme alt boyut puan ortalaması  $4,10 \pm 0,54$ , Dışsal güdülenme alt boyut puan ortalaması  $4,22 \pm 0,56$ , Olumsuz güdülenme alt boyut puan ortalaması  $3,53 \pm 0,78$  olarak tespit edildi. Çalışmada öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde en yüksek puanı ( $4,22 \pm 0,56$ ) Dışsal güdülenme alt boyutundan, en düşük puanı ( $3,53 \pm 0,78$ ) ise Olumsuz güdülenme alt boyutundan aldığı görülmektedir. Bu üç alt boyut puanlarının ortalaması ile alınarak belirlenen Mesleksel öğrenme güdülenmesi düzeyi puan ortalaması ise  $3,95 \pm 0,44$  olarak tespit edildi.
- Öğrencilerin İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, olumsuz güdülenme ve mesleksel öğrenme güdülenmesi puanları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmedi ( $p > 0,05$ ).
- Öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Olumsuz güdülenme ve Mesleksel öğrenme güdülenmesi puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı ( $p > 0,05$ ).
- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme alt boyut puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) olduğu tespit edildi. Kız öğrencilerin İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulundu.
- Öğrencilerin aile tipine göre Olumsuz güdülenme ve Mesleksel öğrenme güdülenmesi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) olduğu tespit edildi. Anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin olumsuz güdülenme puanı aile tipi geniş aile olan öğrencilere göre daha yüksek bulundu. Anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin mesleksel öğrenme güdülenmesi puanı ise aile tipi çekirdek aile ve geniş aile olan öğrencilere göre daha yüksek bulundu.
- Öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme ve Dışsal güdülenme puanları arasında öğrencinin okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı ( $p > 0,05$ ).
- Öğrencilerin sınıflarına göre Olumsuz güdülenme ve Mesleksel öğrenme güdülenmesi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ( $p < 0,05$ ) bulundu.

IV. sınıfta okuyan öğrencilerin olumsuz güdülenme puanı ve mesleksi öğrenme güdülenmesi puanı II. ve III. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek bulundu.

- Öğrencilerin Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme, Dışsal güdülenme, olumsuz güdülenme ve mesleksi öğrenme güdülenmesi puanları öğrencilerin akademik başarı algısına göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı ( $p > 0,05$ ).
- Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği İçsel güdülenme puanı ile Dışsal güdülenme puanı ( $r_s: 0,53, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve orta derecede; İçsel güdülenme puanı ile Olumsuz güdülenme puanı ( $r_s: 0,16, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve çok zayıf derecede; İçsel güdülenme puanı ile Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanı ( $r_s: 0,68, p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve orta derecede bir ilişki bulundu.
- Dışsal güdülenme puanı ile Olumsuz güdülenme puanı ( $r_s: 0,16, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve çok zayıf derecede; Dışsal güdülenme puanı ile Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanı ( $r_s: 0,70, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve yüksek derecede ilişki saptandı.
- Olumsuz güdülenme puanı ile Mesleksi öğrenme güdülenmesi puanı ( $r_s: 0,710 p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve yüksek derecede ilişki saptandı.

#### ***Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği ile Liderlik Yönelimleri Ölçeği Arasındaki İlişki***

- Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği ve Liderlik Yönelimleri Ölçeği arasındaki ilişkiler incelendiğinde, İçsel güdülenme puanı ile İnsana yönelik liderlik puanı ( $r_s: 0,46, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; Yapıya yönelik liderlik puanı ( $r_s: 0,39, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; Dönüşümsel liderlik puanı ( $r_s: 0,33, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; Karizmatik liderlik puanı ( $r_s: 0,31, p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve zayıf derecede ilişki saptandı.
- Dışsal güdülenme puanı ile İnsana yönelik liderlik puanı ( $r_s: 0,45, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; Yapıya yönelik liderlik puanı ( $r_s: 0,33, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; Dönüşümsel liderlik puanı ( $r_s: 0,29, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; Karizmatik liderlik puanı ( $r_s: 0,32, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede ilişki saptandı.

- *Olumsuz güdülenme* puanı ile *İnsana yönelik liderlik* puanı ( $r_s: 0,19, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve çok zayıf derecede; *Olumsuz güdülenme* puanı ile *Yapıya yönelik liderlik* puanı ( $r_s: 0,14, p < 0,05$ ) arasında pozitif yönlü ve çok zayıf derecede ilişki belirlendi.
- *Mesleksel öğrenme güdülenmesi* puanı ile *İnsana yönelik liderlik* puanı ( $r_s: 0,48, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *Yapıya yönelik liderlik* puanı ( $r_s: 0,37, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *Dönüşümsel liderlik* puanı ( $r_s: 0,26, p < 0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede; *Karizmatik liderlik* puanı ( $r_s: 0,30, p < 0,01$ ) arasında ise pozitif yönlü ve zayıf derecede ilişki saptandı.

## Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda;

1. Hemşirelik öğrencilerinin dört yıllık lisans eğitimi boyunca liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeylerini geliştirmeye yönelik eğitim ve grup içi tartışmalar gibi eğitsel etkinliklerin düzenlenmesi,
2. Öğrencilerin özgüvenlerinin yetiştirilmesine yönelik stratejilerin benimsenmesi ve
3. Öğrencilerin liderlik davranışları ve Dışsal motivasyon düzeyini geliştirmeye yönelik eğitimler yapılması ve sosyal destek kaynaklarının etkin kullanılması önerilmektedir.

## Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıklarında birisi bu çalışmanın bir vakıf üniversitesinde eğitim gören hemşirelik öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Elde edilen veriler sadece Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Güdülenme ve Sorunları Ölçeği ile elde edilen yanıtlar ve sorular ile sınırlı olup araştırmada randomize örnekleme yöntemine gidilmemiştir. Bu araştırmanın diğer sınırlılığı ise, örnekleme 1. sınıf öğrencilerinin araştırma kapsamına dahil edilmemesidir.

## 9. TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın gerçekleşmesinde her zaman desteğini hissettiğim, engin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Zehra DURNA'ya tez çalışmamın her aşamasında yanımda olan tüm öneri, katkı ve bilgilerini bana aktaran emeğini ve desteğini üzerinde hissettiğim tez danışmanım değerli hocam Yard. Doç. Dr. Semiha AKIN'a saygı ve sevgilerimle teşekkür ederim.

Bu çalışmaya katılarak duyarlılıklarını gösteren hemşirelik öğrencilerine, tez çalışmam boyunca gösterdikleri özveri ve destek için tüm çalışma arkadaşlarıma ve öğrenim hayatım boyunca bana katkıları olan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca, hayatım boyunca her türlü destek, yardım ve sevgisini üzerimde hissettiğim ailem anneme ve babama, bu çalışma sırasında bana destek olan eşim Mustafa ÖZKAN'a minnet ve sevgiyle sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nebahat (ÖZDEMİR) ÖZKAN



## 10. KAYNAKLAR

1. Şişman M. Öğretim Liderliği. Ankara, Pegema Yayıncılık, 2002.
2. Eren E. Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul, Beta Yayın Dağıtım, 2010.
3. Eren E. Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul, Beta Yayınları, 2000.
4. Akgün N. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Doktora Tezi. Bolu, 2001.
5. Kılıç G. Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Projesi, Kayseri, 2006.
6. Zel U. Kişilik ve Liderlik. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
7. Tüysüz B. Öğrenci Liderliği Programı'nın 6. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Rollerini ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Bölümü, Doktora Tezi. İstanbul, 2007.
8. Şişman M. Geleceğin Liderlerinin Yetiştirilmesi ve Eğitimde Liderlik. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı. İstanbul 1997.
9. Sabuncuoğlu Z, Tüz M. Örgütsel Psikoloji. Bursa, Ezgi Kitabevi, 2001.
10. Keser A. Çalışma Yaşamında Motivasyon. Bursa, Alfa Yay, 2006.
11. Topaloğlu T. Motivasyona Giriş. <http://www.e-motivasyon.net/Motivasyona-Giris.html> Erişim Tarihi: Nisan 2012
12. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000A, (55)1: 68-78.
13. Ulusoy A. Gelişim ve Öğrenme. Ankara, Anı Yayıncılık, 2002.
14. Gagne M, Deci EL. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 2005, 26: 331-362.
15. Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000b, (25)1: 54-67.

16. Turban DB, Tan HH, Brown KG, Sheldon KM. Antecedents and outcomes of perceived locus of causality: an application of self-determination theory. *Journal of Applied Social Psychology*. 2007, 37(10): 2376–2404.
17. Woolfolk A. Educational Psychology. United States, A Viacom Company, 1980.
18. Ülgen G. Eğitim Psikolojisi. İstanbul, Alkım Yayınevi, 1997.
19. Erişim adresi: <http://www.iapsych.com/acmcewok/Academicmotivation.html> Erişim Tarihi: Mayıs 2012
20. Grouzet FME, Otis N, Pelletier LG. Longitudinal Cross-Gender Factorial Invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*. 2006,13(1): 73–98.
21. Brown MB. Academic motivation: strategies for students. *The National Association of School Psychologists Newspaper*. 2009,(38): 1.
22. Frank P. Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Education Research*. 2001, (95)1: 27-35.
23. King DH, Smith MN. Meanings of education for university students: academic motivation and personal values as Predictors. *Social Psychology of Education*. 2006, 9: 195–221.
24. Sabuncuoğlu Z, Tüz M. Örgütsel Psikoloji. Bursa, Furkan Ofset, 2003.
25. Champoux JE. Organizational Behavior Integrating Individuals, Groups and Organizations. United States, Thomson South Western Publication, 2006.
26. Mullins JL. Management and Organisational Behavior. England, Prentice Hall Pearson Education, 2005.
27. Huczynsky A, Buchanan D. Organizational Behavior. United Kingdom, Prentice Hall International, 1991.
28. Adler NJ. International Dimensions of Organizational. Behavior. Canada, Thomson South Western Publication, 2002.
29. Ellis S, Dick P. Introduction to Organizational Behavior. United Kingdom, Mc Graw-Hill Education, 2003.
30. Erçetin S. Lider Sarmalında Vizyon. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
31. Budak G. Liderlik ve Liderlik Kuramlarına Bütünleşik Bir Yaklaşım. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 2003.
32. Çelik V. Eğitimsel Liderlik. Ankara, Pegem Yayıncılık, 2000.

33. Karşlı MD. Stratejik Liderlik Becerileri.21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı. İstanbul, 1997.
34. Aydın A. Liderliğin Temel Nitelikleri Nelerdir? 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı. İstanbul, 1997.
35. Akiş YT. Vizyon Sahibi ve Yenilikçi Liderler. *CEO's Dergisi*. 2003,5: 1-9. <http://www.amrop-tr.com/pdf/articles/Ceo-5.pdf> Erişim Tarihi: Mayıs 2012
36. Efekan H. Kara Harp Okulu Olimpik Spor Branşlarında Yapılan Bireysel Sporlar İle Takım Sporlarının Harbiyeli'lerin Liderlik Özelliklerine Sağladığı Etkilerin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2007.
37. Çelik V. Eğitimsel Liderlik. Ankara, Pegema Yayıncılık, 2007.
38. Budak G, Budak G. İşletme Yönetimi. İzmir, Barış Yayınları, 2004.
39. Erdal M. İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş, 2007.
40. Bayrak S. Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 2001,6(1): 23-42.
41. Gürsun Y. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Kartal İlçesi Örneği. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2007.
42. Eren E. Yönetim ve Organizasyon. İstanbul, Beta Bas. Yay. Dağ. 2004.
43. Tengilimoğlu D. Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com), 2005,4 (14): 1-16.
44. Erdoğan İ. İşletmelerde Davranış. İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, 1991.
45. Werner İ. Liderlik ve Yönetim. Çev: Vedat Üner. İstanbul, Rota Yayınları,1993.
46. Aydın M. Örgütlerde Çatışma. Ankara, Bas-Yay Matbaası,1984.
47. Ilgar L. Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. İstanbul, Beta Yayınları, 2000.
48. Kirel Ç. Davranış Bilimlerine Giriş. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları. 2004.

49. Goethals GR, Sorenson GJ, Burns JM. Encyclopedia of Leadership. United States, Sage Publications, 2004.
50. Uzun G. Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Uygulama. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Adana, 2005.
51. Ceylan A. Liderliğe Kuramsal Yaklaşımlar. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı. İstanbul, 1997.
52. Aksel İ. Liderlik Teorileri. Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar. Ed. Celalettin Serinkan. Ankara, Nobel Yay. Dağ. 2008.
53. Bakan İ. Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *KMU İİBF Dergisi*. 2008,14:13-40.
54. Lunenburg FC, Ornstein CA. Educational administration: Concepts and practices. California, Wadsworth/ Thomson Learning, 2000.
55. Başaran İE. Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara, Nobel Yayıncılık, 2004.
56. Northouse PG. Leadership Theory and Practice. United States, SAGE Publications, 2010.
57. Eren E. Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. 2007.
58. Barkowski N. Organizational Behavior in Health Care. Canada, Jones and Bartlett Publishers, 2010.
59. Özalp İ, Koparal C, Berberoğlu G. Yönetim ve Organizasyon. Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitabı. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1996.
60. Thomas MA. Gurus On Leadership. United States, Thorogood Publishing, 2006.
61. Başaran İE. Eğitim Yönetimi, Ankara, Gül Yayınevi, 2000.
62. Tortop N, Aktan T, Ergun T. Kamu Yönetimi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.
63. Luthans F. Organizational Behavior, New York, McGraw Hill Inc., 1992.
64. Begeç S. Modern Liderlik Yaklaşımları ve Uygulaması. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli, 1999.
65. Ateş G. Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Hava Kuvvetleri Komutanlığında Uygulama. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. 2005.

66. Efil İ. İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. Bursa, Alfa Yayınları,1998.
67. Aydın A. Liderliğin Temel Nitelikleri Nelerdir? 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı. İstanbul, 1997.
68. Şimşek MŞ. Yönetim ve Organizasyon. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 1999.
69. Çağlar İ. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri ile Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırmalı analizi ve çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2004, 2:91-108.
70. Şimşek MŞ. Kariyer Yönetimi. Ankara, Gazi Kitabevi, 2004.
71. Kirel Ç. Liderlik Davranış Biçimleri. Eskişehir, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2001, 1(1):43-59.
72. Sabuncuoğlu Z, Tüz M. Örgütsel Psikoloji. Bursa, Alfa Aktüel Basım Yay. Dağ., 2008.
73. Eraslan L. Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 2004, (1) 1: 1-32.
74. Bass BM. Personal Selling and Transactional/Transformational Leadership. *Journal of Personal*. 1997,17(3): 19-28.
75. Erdil D, Can S, Göktaş Z, Arıkan AN. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyete bağlı olarak liderlik davranışı (yapıyı kurma boyutu) yönünden karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006,(6)1: 25-32.
76. Kırhan T. Bir Okul Müdürünün Yönetim ve Liderlik Anlayışının Değerlendirilmesi Örnek Olay İncelemesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Projesi. İstanbul, 2009.
77. Helvacı A. İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Journal of World of Turks*. 2010, 2: 391-402.
78. Yörük S, Akdağ GA. İlköğretim okul müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 2010( 3) 1: 66-92.
79. Şişman M. Öğretim Liderliği. Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2004.
80. Özdemir S. Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara, Pegema Yayıncılık, 2000.
81. Arık İA. Motivasyon ve Heyecana Giriş. İstanbul, Çantay Kitabevi, 1996.

82. Deci EL, Ryan RM. The what and why of goal pursuits: human needs and the Self-Determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000,4: 227–268.
83. Pekel HN. İşletmelerde Motivasyon-Verimlilik İlişkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Isparta, 2001.
84. Akdemir A. İşletme Bilimine Giriş. Eskişehir, Birlik Ofset Yayıncılık, 2000.
85. Erkan H. Ekonomi sosyolojisi. *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1995,3:31.
86. Dunnette MD, Kirchner WR. England, Appleton-Century Crofts, 1965.
87. Steers MR, Porter LW. Motivation and Work Behavior. New York, McGraw-Hill, 1975.
88. Eroğlu F. Davranış Bilimleri. İstanbul, Beta Yayınları, 1995.
89. Sabuncuoğlu Z, Tüz M. Örgütsel Psikoloji. Bursa, Alfa Aktüel Kitabevleri, 1998.
90. King LA. Wishes, motives, goals and personal memories: Relations and correlates of measures of human motivation. *Journal of Personality*. 1995,63:985-1007.
91. Peker Ö, Aytürk N. Etkili Yönetim Becerileri. Ankara, Yargı Yay. 2000.
92. Keskin A. Öğrenmede Dikkat ve Motivasyonun Önemi. Erişim: <http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyon>, Erişim Tarihi: Nisan 2012.
93. Önen L, Tüzün MB. Motivasyon. İstanbul, Epsilon Yayıncılık, 2005
94. Mullins LJ. Management and Organisational Behavior. United Kingdom, 2002.
95. Yüksel Ö. İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara, Gazi Kitabevi, 2000.
96. Tevruz S. Örgütte Kişisel Gelişim: Güdülenme. Ankara, Nobel Yayınları, 2002.
97. Koçel T. İşletme Yöneticiliği. İstanbul, Arıkan Basım Yayın ve Dağıtım, 2005.
98. Hoy WK, Miskel CG. Educational Administration: Theory, Research and Practice. Mc Graw Hill, 2005.
99. Maslow A. Motivation and Personality. United States, 1970.
100. Dinçer Ö, Fidan Y. İşletme Yönetimi. İstanbul, Beta Yayın, 1996.
101. Maslow AH. 1943. A Theory of Human Motivation. Derleyen. Vroom VH. Deci EL. Management and Motivation. London, Penguin, 1992.
102. Eren E. Yönetim ve Organizasyon. İstanbul, Beta Yayınları, 2003.
103. Forsyth P. Yaratıcı Motivasyon Teknikleri. Çev. Derya Demiray. İstanbul, Kaizen Yayınevi, 2006.
104. Koçel T. İşletme Yöneticiliği. İstanbul, Beta Basım Yayın Dağıtım, 2001.
105. Can H. Organizasyon ve Yönetim. Ankara, Siyasal Kitabevi, 2005.

106. Akat İ. Budak G. İşletme Yönetimi. İzmir, Beta Basım,1999.
107. Huczynski AA, Buchanan DA. Organizational Behaviour. New York, McGraw Hill Publishing, 2008.
108. Güney S. Davranış Bilimleri. Ankara, Nobel, 2011.
109. Şimşek Ş, Akgenci T, Çelik A. Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış. Ankara, Nobel Yay. Dağ., 2001.
110. Barutçugil İ. Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi. İstanbul, Kariyer Yayıncılık, 2002.
111. Akdemir A. Düşünceden Uygulamaya Temel İşletmecilik Bilgileri. İstanbul, Türkmen Kitabevi, 2003.
112. Özkalp E. Davranış Bilimleri ve Organizasyonlarda. Bursa, Ekin Kitabevi, 2004.
113. Weiner B. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychologist Review*. 2000, 12(1): 1-14.
114. Gist ME, Mitchell TB. Self-Efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*. 1992,17(2): 183-211.
115. Deci EL, Vallerand RJ, Pelletier LG, Ryan RM. Motivation and education: The self determination perspective. *Educational Psychologis*.1991,26: 325-346.
116. Plotnik R, Kouyoumdjian H. Introduction to Psychology. Canada, Thomson Learning Inc, 2008.
117. Genç N. Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar, Ankara, Seçkin Yayınları, 2005.
118. Stipek D. Motivation To Learn: From Theory To Practice. United States, A Viacom Company, 1998.
119. Marinak BA, Gambrell LB. Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text. *Literacy Research and Instruction*. 2008,47: 9-26.
120. Rusillo MTC, Arias PFC. Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2004,2(1): 97-12.
121. Frank P, Urdan T. Academic Motivation of Adolescents: Adolescence and Education Series. United States, Information Age Publishing, 2002.
122. Ghazi SR, Ali R, Shahzad S, Khan MS, Hukamdad H. Parental involvement in children academic motivation. *Asian Social Science*. 2010,(6)4: 96.

123. O'Connel Schmakel P. Early adolescents perspectives on motivation and achievement in academics. *Urban Education*. 2008, (43)6: 723-749.
124. Woolfolk AE. Educational Psychology. Boston, Allyn and Bacon, 1998.
125. Yavuz F. Okul Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirliği. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2006.
126. Dereli M. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2003.
127. Acat MB, Köşgeroğlu N. Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 2006; 7: 204-210.
128. Çelik C, Sünbül Ö. Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 2008, 13(3): 49-66.
129. Doğan Ö. İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir, 2009.



## **EKLER**

### **EK 1**

#### **GÜDÜLENME KAYNAKLARI VE SORUNLARI ÖLÇEĞİ İZİN**

Kimden: M.BAHATTİN ACAT <bacat@ogu.edu.tr>

Tarih: 23 Kasım 2011 22:28

Konu: Re: Güdülenme Kaynakları ve Sorunları leği

Kime: Nebahat zdemir <nebahat.ozdemir@istanbulbilim.edu.tr>

leği kullanabilirsiniz. Selamlarımla iyi alışmalar.

M. Bahaddin ACAT

### **EK 1**

#### **LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ İZİN**

Kimden: Mahce Dereli <mahce23121976@yahoo.com>

Tarih: 26 Mayıs 2012 15:06

Konu: Re: Liderlik Yönelimleri leği

Kime: Nebahat zdemir <nebahat.ozdemir@istanbulbilim.edu.tr>

Merhaba Nebahat hanım,

Tabiki kullanabilirsiniz. Bol şans ve başarılar dilerim.

Saygılarımla

Mahe Dereli

## EK 2

### ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

**Açıklama:** Bu çalışma hemşirelik eğitimine ilişkin farklı faktörleri analiz etmek amacıyla planlanmıştır. Elde edilen veriler yalnız araştırmacı tarafından ve bilimsel amaçlı olarak kullanılacak, kimlik bilgisi verilmeyecektir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyup içtenlikle cevaplayınız. Yanıtsız soru bırakmayınız.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

**Öğrenci No:** 20.....0500.....

**Adınız Soyadınız:** .....

#### **BÖLÜM 1. KİŞİSEL ÖZELLİKLER**

1. Yaşınız: .....

2. Cinsiyetiniz:  Kız  Erkek

3. Yaşamınızın büyük bölümünü geçirdiğiniz yer  İl: .....

4. Gelir düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

Desteğe/bursa gereksinimim vardır  Ancak geçinebiliyorum  Orta derecede iyi

İyi  Çok İyi

#### **BÖLÜM 2. SAĞLIK DURUMU VE SAĞLIK ALIŞKANLIKLARI İLE İLİŞKİLİ ÖZELLİKLER**

1. Sağlık sorunlarınız var mı?  Hayır  Evet ise belirtiniz: .....

2. Önemli bir hastalık geçirdiniz mi?  Hayır  Evet ise belirtiniz: .....

3. Son bir yıldaki sağlık durumunuz sizce nasıl? Aşağıdaki çizgi üzerinde işaretleyiniz.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kötü

Orta

İyi

4. Sigara kullanıyor musunuz?  Hayır  Evet  Bıraktım

5. Eğer sigara kullanmış veya kullanıyorsanız - Kaç paket/gün..... Kaç yıl.....

6. Alkol kullanıyor musunuz?  Hayır  Evet  Bıraktım

7. Sürekli olarak kullandığımız herhangi bir ilaç var mı?  Hayır  Evet

### **BÖLÜM 3. AİLE VE SOSYAL ÇEVRE İLE İLİŞKİLİ ÖZELLİKLER**

1. Aile tipiniz nedir?  Çekirdek aile  Geniş aile  Anne baba ayrı yaşıyor.

2. Annenizin eğitim durumu aşağıdakilerden hangisidir?

Okur-yazar değil  Okuryazar-okul bitirmemiş  İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  Lise mezunu  Üniversite ve üstü

3. Annenizin mesleği nedir?

Emekli  Memur  İşçi  
 Serbest Meslek  Çalışmıyor

4. Babanızın eğitim durumu aşağıdakilerden hangisidir?

Okur-yazar değil  Okuryazar-okul bitirmemiş  İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  Lise mezunu  Üniversite ve üstü

5. Babanızın mesleği nedir?

Emekli  Memur  İşçi  
 Serbest Meslek  Çalışmıyor

6. Kardeşiniz var mı?

Hayır  Evet → Kaç kardeşiniz? ..... Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz? .....

7. Arkadaşlarınız ile olan ilişkilerinizi aşağıdaki çizgi üzerinde işaretleyiniz.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kötü Orta İyi

**8. Aile ile ilişkilerinizi nasıl yorumlarsınız. Aşağıdaki çizgi üzerinde işaretleyiniz.**

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kötü Orta İyi

---

## **BÖLÜM 4. OKUL İLE İLİŞKİLİ ÖZELLİKLER**

**1. Eğitim gördüğünüz sınıfı işaretleyiniz.**

I. Sınıf  II. Sınıf  III. Sınıf  IV. Sınıf

**2. Mezun olduğunuz lise türü hangisidir?**

Düz lise  Sağlık meslek lisesi  Süper lise  Anadolu lisesi  Ticaret meslek lisesi

**3. Hemşirelik eğitimine başlamadan önce en son mezun olduğunuz/devam etmiş olduğunuz lisans veya önlisans programı var mı?  Hayır  Evet .....**

**4. Akademik Genel Not Ortalamanız (AGNO) nedir? .....**

**5. Akademik başarınızı nasıl tanımlarsınız?**

Çok iyi  İyi  Orta  Kötü

**EK 3**

| <b>Liderlik Yönelimleri Ölçeği</b>   | Hiçbir zaman             | Nadiren                  | Bazen                    | Sık Sık                  | Her zaman                |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 1. Net ve mantıklı bir biçimde düşünürüm.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Diğer insanları destekler ve onların sorunlarına karşı ilgi gösteririm.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. İşlerin yerine getirilmesi amacıyla insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma gibi yeteneğim vardır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham veririm.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgularım.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler yoluyla güven veririm.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Karşıt görüşlere sahip kişileri ikna etmede başarılı ve yetenekliyimdir.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Karizmatik bir insanımdır.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Problemlerin mantıklı çözümlenme ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanırım.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Diğer insanların ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlılık gösteririm.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. İkna kabiliyetim iyi ve etkiliyim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Diğer insanlar için ilham kaynağıyım.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Net, akılcı politikalar, süreçler geliştirir ve uygularım.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Alınan kararlarda insanların aktif rol almasını ve katılımlarını desteklerim.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Sınıf içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür, çözme konusunda yılmadan çalışırım.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Hayal gücüm kuvvetli ve yaratıcıyım.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşırım.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açığım ve yardım ederim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Güç sahibi başka insanların desteğini kazanmada etkiliyim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Güçlü, iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılarım.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Açık ölçülebilir hedefler ortaya koyar ve kişileri sonuçlarından sorumlu tutarım.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. İyi bir dinleyiciyim diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açığım.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekliyim.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratırım.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Detaya önem veririm.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Yeterli desteği sağlamak için okul içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştiririm.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Sadakat ve şevk aşılarım.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda hiyerarşinin gerekliliğine inanırım.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Katılımı destekleyen bir liderim.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşıyorum.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Çevredeki insanlar için kişiliğimle model/örnek bir liderim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## EK 4

| Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği   | Hiç katılmıyorum         | Katılmıyorum             | Kararsızım               | Katılıyorum              | Kesinlikle katılıyorum   |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 1. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem kendimi bulmuş olacağım.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmek bir yetenek ve deneyim işidir. Ancak bunun bende çok sınırlı olduğunu düşünüyorum.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Aldığım eğitim daha çok İnsana ulaşmamı sağlayacak.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Aldığım hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik eğitimi sayesinde ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Aldığım hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik eğitimi kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem, kendimi ve ailemi mutlu edeceğim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili kazandığım beceriler arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum çünkü bunları öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemlidir.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye karşı bir dirence sahip olduğumu ve bunu hiçbir zaman tam olarak öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Okulda öğrenmem gerekenler konusunda benden beklenenler çok yüksek, bu durum beni olumsuz yönde etkiliyor  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Hata yapma korkusu öğrenmemi olumsuz etkiliyor.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Benimki öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. İletişim kurduğum insanların yarattığı baskı öğrenmemi etkiliyor.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Hemşirelik/ sağlık memurluğu/ebelik eğitimi almamın benim yaşam kalitemi artıracığına inanıyorum.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Gelecekte hemşirelik/sağlık memurluğu/ebelik mesleğinin vazgeçilmez bir meslek olarak yerini alacağına inanıyorum.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |