



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SPOR YÖNETİCİLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hasan KURTYEMEZ

Danışman

Prof. Dr. Soner ÇANKAYA

SAMSUN
2021

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SPOR YÖNETİCİLİĞİ ANA BİLİM DALI**



**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hasan KURTYEMEZ

Danışman

Prof. Dr. Soner ÇANKAYA

SAMSUN
2021

TEZ KABUL VE ONAYI

Hasan KURTYEMEZ tarafından Prof. Dr. Soner ÇANKAYA danışmanlığında hazırlanan Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki: Samsun İl Örneği' başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 28.12.2020 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Üye (Danışman)	Prof. Dr. Soner ÇANKAYA Ondokuz Mayıs Üniversitesi Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Musa ÇON Ondokuz Mayıs Üniversitesi Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Burak CEVAHİRCİOĞLU Ordu Üniversitesi Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

İmza

26/01/2021

Hasan KURTYEMEZ

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı :Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri İle Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki: Samsun İl Örneği

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 26/01/2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 21

Tek kaynak oranı : % 2 çıkmıştır.

26 /01 / 2021

Prof. Dr. Soner ÇANKAYA

ÖZET

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ

Hasan KURTYEMEZ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yüksek Lisans, Ocak/2021

Danışman: Prof. Dr. Soner ÇANKAYA

Bu araştırmanın amacı spor bilimleri öğrencilerinin liderlik özellikleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu araştırmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 18-35 yaş arasındaki 320 gönüllü öğrenci katılmıştır. Katılımcılar blok rastgele şekline uygun olacak bir şekilde, serbest zamanlarında veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen, 9 sorudan oluşan demografik bilgi anketi, 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (26 soru) ve Liderlik Yönelim Ölçeği (32 soru) uygulanmıştır.

Bölüm ile liderlik alt boyutlarında insana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik ve karizmatik liderlik ile anlamlı farklılık görülürken, dönüşümsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Bölüm ile başarı yönelimlerinin karşılaştırılması incelendiğinde başarı yönelimi alt boyutlarından öğrenme yaklaşma alt boyutu hariç diğer alt boyutlar olan öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma ile bölümler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p < ,001$).

Bu araştırmada cinsiyet ile Liderlik ve Başarı yönelimleri alt boyutları arasında da anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Liderlik ile Başarı yönelim alt boyutları arasındaki ilişkide, insana yönelik liderlik ile diğer liderlik alt boyutları ve öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel ve karizmatik liderlik ile liderlik ve başarı yönelimleri alt boyutları arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki görülmüştür.

Yaşın liderliğe etkisi bulunurken, Başarı yönelim alt boyutlarında ise performans yaklaşma sadece etkisi bulunmuştur. Boy uzunluğunun başarı yönelim ve liderliğe etkisi görülmüştür. Vücut ağırlığının Liderlik ve Başarı yönelim alt boyutlarına etkisi bulunmuştur. Cinsiyet, Anne eğitim durumu ve spor türünün Liderlik ve Başarı yönelimleri alt boyutlarına etkisi bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Başarı yönelimi, liderlik, spor

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP FEATURES AND SUCCESS ORIENTATIONS OF SPORTS SCIENCES STUDENTS: EXAMPLE OF SAMSUN PROVINCE

Hasan KURTYEMEZ

Ondokuz Mayıs University

Institute Of Graduate Studies

Master, January /2021

Supervisor:Prof. Dr. Soner ÇANKAYA

Of this research is to examine the relationship between the leadership characteristics and success orientation of sports science students.

320 volunteer students between the ages of 18-35, researching at Ondokuz Mayıs University Yaşar Doğu Faculty of Sport Sciences, participated in our research. Data collection was carried out in their free time in accordance with the block randomization of the participants. The demographic information questionnaire consisting of 9 questions, 2 x 2 Achievement Orientation Scale (26 questions), and Leadership orientation scale (32 questions) developed by the researcher were applied to the participants.

While a significant difference was calculated between the departmental and leadership sub-dimensions with leadership towards human, leadership towards structure, and charismatic leadership, no significant difference was observed in the transformational leadership sub-dimension. When we look at the comparison of departmental and achievement orientations, significant differences were calculated between the sub-dimensions of achievement orientation, learning-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance, and the departments ($p < .001$).

In our research, no significant difference was calculated between gender and leadership and success orientations sub-dimensions ($p > 0.05$). In the relationship between leadership and success orientation sub-dimensions, a moderate positive relationship was calculated between leadership towards people and other leadership sub-dimensions and learning-approach, performance-approach. A moderate positive correlation has been observed between structural leadership, transformational and charismatic leadership, and leadership and success orientations sub-dimensions.

While age has an effect on leadership, performance-approach only has an effect on success orientation sub-dimensions. The effect of height on success orientation and leadership has been observed. The effect of body weight on leadership and success orientation sub-dimensions was found. There was no effect of gender, mother's education level, and sport type on leadership and success orientation sub-dimensions.

Keywords: Success orientation, leadership, sport

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Öncelikle Yüksek Lisans sürecimde ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki: Samsun İl Örneği başlıklı bu araştırmaya her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, sabırla dinleyen, tecrübelerini, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tez danışmanım Prof. Dr. Soner ÇANKAYA hocama en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Lisansüstü eğitimim süresince bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren değerli hocalarım, Doç. Dr. Musa ÇON ve merhum Prof. Dr. M. Yalçın TAŞMEKTEPLİĞİL'e teşekkürü bir borç bilirim. Tamamlamış olduğumuz çalışmanın çeşitli aşamalarında görüş ve düşüncelerinden faydalandığım Araş. Gör. Hacı Ali ÇAKICI, Öğr. Gör. Coşkun YILMAZ, Aykut ÇELİK ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün akademik ve idari personellerine teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak tüm bu süreçte her daim arkamda olduklarını hissettiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, sabırla çalışmalarımı tamamlamam için güç veren, çoğu zaman ihmal etmek zorunda kaldığım değerli aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	2
2.1. Liderlik Kavramı.....	2
2.1.1. Liderin Özellikleri.....	3
2.2. Liderlik Kuramları	4
2.2.1. Özellikler Kuramı	5
2.2.2. Davranışsal Liderlik Kuramı.....	5
2.2.3. Durumsal Liderlik Teorileri	7
2.3. Liderlik Tarzları	7
2.3.1. Karizmatik Liderlik.....	8
2.3.2. Otokratik Liderlik	8
2.3.3. Demokratik Liderlik.....	8
2.3.4. Tam Serbestçilik Tanıyan Liderlik.....	8
2.3.5. Dönüşümcü Liderlik	8
2.3.6. Destekleyici Liderlik.....	9
2.3.7. Vizyoner Liderlik.....	9
2.3.8. Hümanist Liderlik	9
2.3.9. Otantik Liderlik.....	9
2.3.10. Hizmetkâr Liderlik.....	9
2.3.11. Transaksionel (Etkileşimci) Liderlik.....	10
2.3.12. Yapıya Yönelik Liderlik	10
2.4. Başarı ve Başarıya İlişkin Kavramlar	11
2.5. Başarı Yönelimleri Kuramı.....	17
2.5.1. Klasik Başarı Yönelimleri Teorisi	18
2.5.2. Çağdaş Başarı Yönelimleri Teorisi	19
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırmanın Modeli.....	26
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	26
3.2.1. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	26
3.2.2. Liderlik Yönelim Ölçeği	27
3.2.3. 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği	28
3.3. Verilerin Analizi	29
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	30
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	53
6-KAYNAKÇA.....	62

7-EKLER.....	69
ÖZ GEÇMİŞ.....	73



TABLolar DİZİNİ

Tablo 4-1. Katılımcıların bazı demografik özelliklere göre tanımlayıcı bilgiler	30
Tablo 4-2. Katılımcıların okudukları bölümlerine göre liderlik yönelimleri	30
Tablo 4-3. Katılımcıların okudukları bölümlerine göre başarı yönelimleri	31
Tablo 4-4. Katılımcıların cinsiyetlerine göre liderlik ve başarı yönelimleri	33
Tablo 4-5. Katılımcıların ilgilendikleri spor türüne göre liderlik ve başarı yönelimleri	34
Tablo 4-6. Katılımcıların anne eğitim durumlarına göre liderlik yönelimleri	35
Tablo 4-7. Katılımcıların anne eğitim durumlarına göre başarı yönelimleri	36
Tablo 4-8. Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre liderlik yönelimleri	38
Tablo 4-9. Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre başarı yönelimleri	39
Tablo 4-10. Katılımcıların aile aylık gelir durumlarına göre liderlik ve başarı yönelimleri	40
Tablo 4-11. Katılımcıların aile aylık gelir durumlarına göre başarı yönelimleri	42
Tablo 4-12. Katılımcıların yaşlarına göre liderlik yönelimleri	43
Tablo 4-13. Katılımcıların yaşlarına göre başarı yönelimleri	45
Tablo 4-14. Katılımcıların boy dağılımına göre liderlik yönelimleri	46
Tablo 4-15. Katılımcıların boy dağılımına göre başarı yönelimleri	47
Tablo 4-16. Katılımcıların vücut ağırlıklarına göre liderlik yönelimleri	48
Tablo 4-17. Katılımcıların vücut ağırlıklarına göre başarı yönelimleri	50
Tablo 4-18. Katılımcıların liderlik ve başarı yönelimleri	51

ŞEKİL DİZİNİ

Şekil 1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi (Terzi'den, 2015.)..... 14



1. GİRİŞ

Liderlik, olabileceklerle ilgili olarak diğer insanlara görüş ve yön vermeyi gerektirir. Etkili liderlik birtakım gelenekler yaratmada becerikli olmayı gerektirir. Etkili liderler takım sporlarıyla ilişkili olarak takım kültürü yaratmada başarılıdırlar. Bu kültür, takım sporcularının, yardımcıların ve bu organizasyona katkıda bulunan herkesin seçimi, motivasyonu, ödüllendirilmesi, korunması ve birleştirilmesini içine almaktadır. Antrenörlük yüz yüze yapılan bir liderlik şeklidir. Çeşitli geçmişe sahip olan insanları, bunların yetenek ve deneyimlerini, ilgilerini birleştirir.

Liderler fiziksel, psikolojik ve sosyal çevrenin bilincinde olarak bunlardan yararlanmada başarılıdırlar. Mükemmel liderlik veya antrenörlük, insanları harekete geçirmede, psikolojik becerileri ve özellikle de insanlar arası iletişim becerisini gerektirir. Konuşmak, dinlemek, rica etmek, tartışmak, anlamak, cesaretlendirmek, teselli etmek vb. iyi iletişim becerilerini gerektirir (Konter, 1996).

Sporda liderlik diğer yönetim alanlarına göre daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü spor kulüplerinin yapısı diğer organizasyonlara benzememektedir. Spor olaylarında lider, belirlenmiş amaçlara doğru grubu etkilemek için etkin olarak yer alır. Bu nedenle lider ile sporcular uzun süreli ilişkiler içine girmektedirler. Bu süreç içinde lider çeşitli başarı duygusunu, ihtişamı, hüznü, hayal kırıklığını, acıyı, sevinci sporcularıyla paylaşırlar. Bu durum takım içinde çok özel bir hava yaratır (Koruç, 1995). Başarının yakalanması da sağlanır. Başarı, bir işin, bir düşüncenin, bir arzunun ya da projenin, kişinin veya kurumun isteği doğrultusunda ve usulüne uygun olarak, belirli süre içinde gerçekleştirilmesidir. Başarının sağlanmasında liderlere çok iş düşmektedir. Sporun liderlik özelliklerini geliştirdiği birçok çalışmada belirtilmiştir (Çakıcı, 2019). Sporu, eğitim ile ilişkilendirirken beden eğitimi kavramıyla beraber düşünülür, çünkü beden eğitimi ile spor birbirini tamamlayan olgulardır (Yetim, 2000). Spor insanların sosyalleşmesi ve toplumsallaşma sürecinde önemli bir rol oynamakla birlikte, spor eğitimi sektörel anlamda farklı özelliklerini de kendi bünyesinde barındırmaktadır. Türkiye’de spor eğitimi çeşitli isimler altında ve farklı kurumlar tarafından verilmekte olup, bunların en önemlisi olan spor bilimleri fakülteleridir.

Bu araştırmanın amacı spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin liderlik özellikleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik kavramı insanlık tarihi boyunca var olan çok eski bir kavram olup, yüzyıllar boyunca liderlik sadece kişisel bir nitelik olarak görülüyordu. Yaklaşık 2.500 yıl önce yaşayan büyük Çinli düşünür Konfüçyüs, herhangi bir liderlik tanımı önermedi, ancak liderlerin erdemli olmaları ve etraflarındaki insanlara bakma ihtiyacı konusunda ısrar etti. Onun için liderin temel amacı halka hizmet etmektir (Konfüçyüs, MÖ 475). Birçoğunun felsefenin kurucu babası olarak tanıdığı Platon için lider akıllıca olmalıdır. Machiavelli, liderin iyi erdemleri olması ve halkın desteğini alması için akıllı olması gerektiğini belirtti (Takala, 1998).

19. yüzyılda Carlyle, "büyük adam" teorisinde liderlik hakkındaki tekrarlayan fikirleri özetledi (Carlyle, 2011). Onun için liderler, karizması, zekası, bilgeliği ve siyasi becerilerini diğer insanlar üzerinde güç ve nüfuz sahibi olmak için kullanabilen istisnai kişiler veya kahramanlardı. Carlyle'in fikirleri baskın kalmasına rağmen, Spencer bu büyük insanların toplumlarının veya bağlamının ürünleri olduğunu ve liderlik hakkındaki modern tartışmayı öngördüğünü belirtti (Spencer, 2013).

Liderliğin kişisel bir kalite olarak tanımlanmaya devam etmesine rağmen, II. Dünya Savaşı'ndan sonra yeni bir trend başladı. Stogdill (1950) liderliği "örgütlenmiş bir grubun hedef belirleme ve hedeflere ulaşma çabalarındaki faaliyetlerini etkileme süreci" olarak tanımlamıştır. Bu, belki de liderliğin sadece bireysel bir özellik değil, başkaları üzerinde bir etki süreci olduğuna işaret etmek için ilk çaba oldu. Stogdill bu sürecin amacını da tanımladı: "hedef belirleme ve hedeflere ulaşma".

Zaleznik (1977) liderlikte etkinin yönünü de vurgulamıştır: "Liderlik, diğer insanların düşünce ve eylemlerini etkilemek için güç kullanılmasını gerektirir".

Kotter (1988) liderliği "bir grubu (veya grupları) çoğunlukla zorlayıcı olmayan yollarla bir yöne taşıma süreci" olarak tanımladığında yeni bir bakış açısı ekledi. Bu tanıma göre, zorlayıcı araçların kullanımı liderliğe benzemez, çünkü gönüllü bir takipçi olması gerekir. Tüm bilginler bu ayrım ile aynı fikirde değildir; örneğin Kellerman, güç kullanımının da liderlik olduğu konusunda ısrar etti (Volckmann, 2012).

1990'larda liderlik düşünürleri liderlik sürecinde takipçilere önem vermeye başladılar. Bass (1990), liderliğin sadece liderin diğerlerini etkileme süreci değil, dahil olan herkesin etkileyebileceği bir etkileşim süreci olduğuna dikkat çektiğinde bu alanda bir atılım kurdu. Bass için "liderlik, bir grubun iki veya daha fazla üyesi arasında, genellikle durumun yapılandırılması veya yeniden yapılandırılmasını ve üyelerin algı ve beklentilerini içeren bir etkileşimdir. Liderlik, bir grup üyesi diğerlerinin motivasyonunu veya yetkinliklerini grubun herhangi bir üyesi bir miktar liderlik sergileyebilir".

Handy (1992) liderin bir vizyon belirlemesi ve bu vizyonu başkalarıyla paylaşmasının önemi konusunda ısrar etti: "Bir lider, başkalarının çalışmalarına işaret eden bir vizyonu şekillendirir ve paylaşır".

Bennis, liderliğin "zorlayıcı bir vizyon yaratma ve vizyonu örgütsel gerçeklere dönüştürme kapasitesi" olduğunu doğruladı (Bennis ve Townsend, 1995). Kısacası, Bennis'in liderlik fikri vizyonu gerçeğe dönüştürme kapasitesiydi. Drucker (1996), "bir liderin tek tanımı takipçileri olan biri" ilan ettiği 20. yüzyılın sonundaki fikirleri özetledi (Koç, 1994).

2.1.1. Liderin Özellikleri

Ralph ve Stogdill, 1904 ile 1947 yılları arasında yapılan 124 deneysel araştırmayı çözümlemişler. Stogdill, liderlerin seyircilerden farklı olan beş temel niteliği belirtmiştir (Arıkanlı ve Ulubaş, 2004);

1. Kapasite: Lider kapasite yönünden; zeka seviyesi yüksek, çevresindeki olaylara karşı dikkatli olma, başkasının özelliklerine göre davranışlarında orijinallik ve her hangi bir olay karşısında yargıda bulunmalıdır.
2. Başarı: Lider başarı yönünden; eğitim seviyesi yüksek, diğer insanlara göre bilgili seviyesi yüksek ve atletik başarıya sahip olmalıdır.
3. Sorumluluk: Lider sorumluluk yönünden; işine olan bağlılığı, kendine güven girişim ve "diğer bireylerden üstün olmak" isteği barındırmalıdır.
4. Katılma: Lider katılım yönünden; her hangi bir aktivitede ön planda çıkmalı, diğer fertlerle sosyal olmalı ve topluluğu oluşturan fertlerle işbirliği içinde olmalıdır.
5. Konum: Lider konum yönünden; sosyo-ekonomik seviyesi çok iyi ve popülaritesi yüksek olmalıdır.

Günümüzdeki liderlerde olması gereken temel özelliklerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır (Şahin ve ark., 2004).

1. Kendini tanımalıdır,
2. Dinlemeyi bilmelidir,
3. Lider işleri basitleştirmeli ve işinde uzman olmalıdır,
4. Lider gruptaki üyeleri iyi tanımalı ve onlara güvenmelidir,
5. Lider amaçları belirlemelidir,
6. Lider hızlı ve doğru karar almalıdır,
7. Lider sonuçları denetlemelidir,
8. Lider demokratik olmalı ve grup üyelerini de karara katmalıdır,
9. Lider zıt görüşleri bir araya gelmeye çabalamalıdır,
10. Lider geleceği tahmin etmeli ve getireceği problemlere karşı devamlı tetikte olmalı, sağduyulu planlar yapmaya çabalamalıdır,
11. Taviz vermeyeceği amaçlar için, sabırlı, kararlı ve cesaretlendirilmelidir,
12. En zor koşullar da bile umutsuzluğa düşmeden, çevresine sürekli güven sağlayarak morali yüksek tutmalıdır,
13. Lider her şeyden önce olay ve olguları tasarlayabilmelidir,
14. Lider varsayımları test etmeli ve açığa çıkarmalıdır,
15. Lider tevazu sahibi olmalıdır,
16. Lider zamanı çok iyi kullanabilmelidir,
17. Lider ulaşılabilir ve dürüst olmalıdır,
18. Lider çalışanların moralini yüksek tutmak için çabalamalıdır,
19. Lider ekip çalışmasını ve beraberliğe özendirmelidir,
20. Lider gerektiği yerde risk almalıdır,
21. Lider hedefleri ve standartları belirlemelidir,
22. Aşırı kontrolcü olmamalı ve eleştiriye açık olmalıdır.

2.2. Liderlik Kuramları

Bireylerdeki davranış farklılıklarından yola çıkarak yapılan tanımlamalar bir takım kuramların altında toplandığını görmekteyiz. Literatür incelendiğinde liderlikle ilgili geliştirilen teorilerin dört temel grupta incelendiğini görmekteyiz. Bunlar;

- Özellikler teorisi,
- Davranışsal liderlik teorisi,

- Durumsal liderlik teorisi,
- Modern liderlik teorisi (Ataman, 2001).

2.2.1. Özellikler Kuramı

Özellik teorileri, bireyin niteliklerine dayanır. İnsanların, liderlik etmelerine izin verecek belirli özelliklerle veya özelliklerle doğduklarına inanılmaktadır. İnsanların, bir bireyin liderlik etmesi gereken en iyi liderlik özellikleri olduğunu düşündükleri hakkında çalışmalar yapılmıştır. Bazı özellikler veya özellikler:

- Zekâ
- Sorumluluğu kolayca kabul eder
- Takipçilerin ihtiyaçlarını anlar
- İnsanları motive edebilme
- Güvenilir
- İyi karar alıcı
- Kendine güvenen
- İddialı
- Esnek
- Güç ihtiyacı

Özellik liderlik teorileri, tüm liderlerin savaşta, şirkette veya sınıfta olması gereken bazı özellikler olduğunu varsayar. Ayrıca, bir durum bir liderin başka bir durumdan farklı olabilecek bir grup özelliğe sahip olmasını gerektirebilir (Koçel, 2003; Barutçugil, 2014; Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

2.2.2. Davranışsal Liderlik Kuramı

Özellik kuramlarının liderliği açıklamadaki yetersizliği araştırmacıları, liderin davranışlarını araştırmaya yönlendirmiştir. Davranışçı kuramcılar, liderlerin davranışlarını incelemiş, liderlerin davranışlarının temel yönelimini bulmaya hedeflemişlerdir. Davranışçı kuramlar, liderlerin davranışlarının önemli iki noktası üzerinde durmuşlardır. Bunlar ilişki ve görev yönelimli lider davranışlarıdır (Çelik, 2003). Liderlik kavramına, davranışsalcıların bakışı, liderin sergilediği davranış şeklidir. Bu teoride liderde bulunan kişisel ve fiziksel özelliklerden çok liderin davranışlarına önemsemeleridir (Donuk, 2007). Özellik kuramında, lideri tanımlama aşamasında

bireysel özellikler çok etkin faktördür. Davranışsalcılar bir liderin etrafındaki kişilere nasıl ilişki kurduğu ve tepkileri önemlidir. Bu kuramın, özellikler kuramından ayıran ise bireylerin lider olmak amacıyla eğitilebilmeleridir. Bu yaklaşımdan yola çıkarak geliştirilmiş olan teoriler ve yapılmış olan çalışmalar, iki temel liderlik tipinin varlığını göstermektedir. Bunlar; göreve yönelimli otokratik lider ve insana yönelimli demokratik lider tipidir (Barutçugil, 2014).

Bireyler fark edilebilmek amacıyla çaba gösterirler. Onların yaptıklarından dolayı takdir edilmesinden büyük mutluluk duyarlar. Bireyle yapmış oldukları işlerin önemli olmasını isterler. Sıradan işlerden büyük mutluluk duymazlar ve kendilerine sorumluluk yükleyen işler için uğraşırlar. Bu uğraşlar eğer ki onları daha başarılı, daha tatmin edici işler yapmaya götürecek ise daha motive olurlar. Liderler davranışlarını bu düşünce ve görüşe bağlarlar. (Barutçugil, 2014). Bu kuramı temsil eden üç önemli araştırma, Ohio State Üniversitesi, Michigan Üniversitesi ve Blakeve Mouton'un geliştirdiği Yönetim Gözeneğidir (Donuk, 2007).

2.2.2.1. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Bu çalışmada etkili liderin özellikleri bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en etkili liderin, yüksek eğitilmiş ve etkili bir iş ekibi kurmak amacıyla iş görenlerin ihtiyaçlarına öncelik tanıyan liderlerdir şeklinde tanımlanmışlardır (Celep, 2004; Çelik, 2003). Michigan üniversitesinde 1947 de yürütülen çalışmalarda Rensis Likert'in önderliğinde, Prudential Insurance Company'de çalışan 20 üst seviye ve 20 alt seviye verimlilikteki gruplar üzerinde uygulanmıştır. Çalışmalar 4 faktöre dayanmaktadır.

- Destek
- Karşılıklı ilişkileri Kolaylaştırma:
- Amacın Vurgulanması:
- İş Kolaylaştırma (Donuk, 2007).

2.2.2.2. Ohio State Üniversitesi Araştırmaları

Ohio devlet üniversitesinde Ralf M. Stogdill tarafından 1940'lı yılların sonlarına doğru başlamıştır. Çalışmanın yapılma amacı örgütlerde liderlik davranışını betimlemektir. Araştırmalar endüstri kuruluşları, eğitim kurumları ve orduda çalışan

insanlarda uygulanmıştır. Araştırma sonunda lider davranışının iki grupta ele alındığı görülmüştür (Donuk, 2007). Davranışçılar lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar, ilişki yönelimli ve görev yönelimli davranışlardır (Celep, 2004).

2.2.3. Durumsal Liderlik Teorileri

Durumsal teoriler farklı liderlik tarzlarına dayanır. Liderlik türü durumdan duruma değişti. Farklı durumlara uyum sağlayabilen liderler en çok aranan insanlardı. Sadece farklı liderlik tarzlarına sahip olmak yeterli değildir. Bu kişi, liderlik stilini insanları kontrol altına alabilecekleri ve insanları etkileyebilecekleri çeşitli durumlara uygulayabilmelidir. Hersey ve Blanchard'ın liderlik stillerine bakarak durumsal liderliğin davranış teorileriyle aynı stilleri takip ettiğini görebilirsiniz.

- *Yüksek Görev, Düşük İlişki* - Bu yaklaşım, kısa sürede yapılması gereken görevler ve görevler için iyidir. Lider işçilere ne yapılması gerektiğini ve nasıl yapılacağını söyler.

- *Yüksek Görev, Yüksek İlişki* - Bu yaklaşım liderin yönünü verir, ancak işçilerin katkıda bulunmasını sağlar. Bu, spor takımlarını koçluk, bir firmada yeni işe alımlar vb. gibi sadece görevi öğrenenler için iyidir.

- *Yüksek İlişki, Düşük Görev* - Bu yaklaşım, lider ve işçiler arasındaki karar verme mekanizmasını paylaşır. İşçiler ne yapmaları gerektiğinden emin değiller.

- *Düşük İlişki, Düşük Görev* - Bu yaklaşım liderin sorunu tanımlamasını sağlar ve işi yapmak için işçilere sorumluluk aktarır. Birçok şirket CEO'nun sorumluluğu yöneticilere devrettiği bu model üzerinde çalışır.

Bu modellerle ilgili sorunlardan bazıları kültürler, inançlar, insanların işi nasıl gerçekleştirecekleri ve liderler ile işçiler arasındaki ilişkilerdir. Diğer konular liderin kadın mı erkek mi olduğuna bağlıdır. Genel olarak, kadınlar daha çok ilişkilere, erkekler daha çok görevlere odaklanmaktadır (Çağlar, 2004).

2.3. Liderlik Tarzları

Etkili lider, liderlik yaptığı grup üyelerinin daha verimli ve yapıcı olmasına yardımcı olur. Bundan yola çıkarak “otokratik, demokratik ve tam serbestlik tanıyan” liderlik tarzları ortaya atılmıştır (Ergun, 1991). Bunun yanı sıra literatürde karizmatik liderlik tarzı da bulunmaktadır.

2.3.1. Karizmatik Liderlik

Karizma, doğuştan gelen belirli bir cazibe, güçtür (Donuk, 2007). Karizma, liderlerin izleyicilerine aktardığı ve onları yoğun biçimde etkisi altına alan kabullenme, bağlılık, etkilenme, saygı, heyecan ve inanç gibi duygular ile izleyicilerine anlam yükleyen temel değerleri gerçekleştirmede liderlerin sahip olmuş olduğu beceri olarak tanımlanmaktadır (Rowden, 2000).

2.3.2. Otokratik Liderlik

Otokratik liderlik tarzı altında, tüm karar verme güçleri diktatörlerde olduğu gibi liderde merkezileştirilir. Liderler astlardan gelen herhangi bir öneri veya girişimde bulunmazlar. Otokratik yönetim, yöneticiye güçlü motivasyon sağladığı için başarılı olmuştur. Sadece bir kişi tüm gruba karar verdiğinden ve grubun geri kalanıyla paylaşılması gerektiğini hissedene kadar her bir kararı kendisine verdiğinden hızlı karar almaya izin verir (Barutçugil, 2014; Cremer, 2006; İbicioğlu ve ark., 2009).

2.3.3. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik tarzı, grup üyelerinin çıkarlarını teşvik ederek ve toplumsal eşitliği uygulayarak karar verme yeteneklerini grup üyeleriyle paylaşan liderden oluşur. Buna ortak liderlik de denir. (Şimşek ve ark., 2001; Şahin ve ark., 2004; Çelik, 2003).

2.3.4. Tam Serbestçilik Tanıyan Liderlik

Bu liderlik tarzında liderlerin aktif olmadığı görülür. Karar alma aşamasında aktif olmayan tam serbestçi liderler, izleyicilerinin karar almasına fırsat verir (İbicioğlu ve ark., 2009). Bu liderlik tarzında liderler kendilerine yönlendirilen konulara katılım sağlamaktadır (Güner, 2002).

2.3.5. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, takip edenlerde olumlu değişikliklere yol açan bir liderlik tarzıdır. Dönüşümcü liderler genellikle enerjik, hevesli ve tutkulu. Bu liderler yalnızca ilgili değil, sürece dahil oluyorlar; ayrıca grubun her üyesinin başarılı olmasına yardım etmeye odaklanmışlardır (Eren, 1998, Güner, 2002).

2.3.6. Destekleyici Liderlik

Destekleyici Liderlik liderin davranış şekli sevimli, samimi ve yönettiği insanların ihtiyaçlarını görmek isteyen bir davranış olarak bilinir (Ogbonna ve Harris, 2000; Bakan, 2009: 142). Lider olan kişi kararları kendisi alır . Kararı almadan önce grup üyelerinin düşüncelerine dikkat eder. İştirak ve mükafat yöntemini uygular. Üstten alta, alttan üste çift taraflı veri giriş ve çıkışı sağlanmaktadır. Teşkilatsal hedefler teşkilattaki üyeler ile istişare edilerek karar verilir daha sonra talimat ile üyelere iletilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 218).

2.3.7. Vizyoner Liderlik

Vizyoner lider, idealist konseptinde görünür . Bu konsept deki liderlerin, tesirli olmaları için meçhul bilgileri başarılı biçimde anlama ve sonuçlandırmaya imkan veren fikir gücüne sahip ve engelleri yenerek imkanları tasarruf edecek fikirler ortaya çıkaran insanlardır. Buna ek olarak, vizyoner liderlerin insicamlı olarak etrafında seçenek arayan insan olması umulmaktadır (Doğan, 2007: 97).

2.3.8. Hümanist Liderlik

Hümanist liderin en bariz özelliği canayakın (patrimonial) tavırlarının olması demek oluyor ki himayeci görevinde bulunmasıdır. Bu yaklaşımda lider, belirli aralıklarla ara düzeyde olanların düşüncelerini öğrenir. Hissi oryantasyon ile isteklendirir. Mükafat yöntemini çoğunlukla tercih eder ayrıca mecbur kalmadıkça ceza vermez(Şimşek vd., 2011: 246).

2.3.9. Otantik Liderlik

Otantik liderler, kendilerini, önemseydiği noktaları tanırlar, bildikleri kıymet ve itikat ile devinirler. Kendilerini destekleyenler onları ahlaki insanlar diye değerlendirirler. Bu sebep ile otantik liderliğin başlıca neticesi itimattır. Otantik liderler bildiklerini paylaşırlar, kullanılan sözlerin açık olması ve anlaşılır olması için isteklendirirler ayrıca ülkülerinden de asla vazgeçmezler. (Robbins ve Judge, 2012: 394).

2.3.10. Hizmetkâr Liderlik

1970 yılında Robert Greenleaf “hizmet edici liderlik” görüşünü öne sürmüş ve 1977’de satışa çıkarttığı kitabına da bu adı vermiştir. Greenleaf’a göre, hizmetkâr

liderliğin asıl ve en başta ki sorumlu olduğu konu alt düzeydeki kişilere ve grubuna hizmet etmektir. Burada bahsedilen “hizmet etme” görüşünden bilinmesi gereken, yönettiği insanların daha iyi hale gelmesi, onları savunarak bilgisi ve uzmanlığı ile güç kazanmalarını sağlar. İş görmek isteyen lider alt yönettiği insanların neye ihtiyaçları olduğunu bilmeli onların donanımsal olarak kendilerini geliştirip yerine getirmeleri gereken yükümlülükleri yapmalarını sağlamalıdır. Bu hususta olan lider, kuruluşun maddi kazancına uymasa bile, hakkaniyetli olmalı ve gerekli olduğunda toplumsal olan haksızlıklara itiraz edebilmelidir (Güney, 2006: 141; Yukl, 2010: 419).

2.3.11. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik

Bu kavramda lider, yönettiği insanların şahsi düşüncelerini kuvvetlendirmek veya kendisini güvenilir hale getirmek için uğraşmaktansa yönettiği insanların isteklerini önceden düşünerek yönettiği insanları geçmişte hedeflenen başarı noktasına geldiklerinde isteklerini karşılamaya çalışmaktadır (Jung ve Avolio, 2000: 950). Bu liderlik tarzı, lider olan kişinin yönettiği insanlara hediye verdiği ve bu süreçten sonra da yönettiği insanların başarılarının ve emeklerinin karşılığını gördüğü takas işlemi olarak bilinir (Pillai vd., 1999: 898). Bir başka söyleyiş ile etkileşimci liderlik, liderlerin, yönettiği insanların kolay anlaşılır olan görevlendirmeleri ile isteklendirdiği ve yönettiği insanların hedefe ulaşmak için göstermiş oldukları çabaya göre mükafatlandırıldığı liderlik tarzıdır (Doğan, 2007: 75). Etkileşimci liderlerin 3 ayrı yönetim tarzı vardır bunlar “koşullu ödüllendirme, aktif olarak istisnalarla yönetim ve pasif olarak istisnalarla yönetimdir” (Şimşek vd., 2011: 247).

2.3.12. Yapıya Yönelik Liderlik

Yapıya yönelik liderlikte, ortaya çıkan problemleri mantık yolu ile çözen ayrıca gruptaki diğer kişileri en güzel şekilde düzenleyerek bu hususta liderliğin sembolü haline gelir.

2.3.12.1. İnsana Yönelik Liderlik

İnsana yönelik liderlik ise, organizasyonda ya da grupta bulunan üyelerin his ve fikirleri ile bağlantılı, gruptaki kişileri doğrulayıcı ve katılma özelliğini geliştirici bir liderlik sembolü olarak tanımlanır.

2.4. Başarı ve Başarıya İlişkin Kavramlar

Eğitim: Başarı kavramından bahsetmeden önce eğitim kavramına kısaca değinmek gerekir. Nitekim meslek ile birlikte eğitim başarının en önemli göstergeleri olarak kabul edilir (Tan, 1979). Modern Avrupa'nın kurucusu olarak kabul edilen Jean Monnet de "Her şeyi yeniden yapma imkânım olsaydı, işe eğitimle başladım (Doğan, 2014)" diyerek eğitimin önemine dikkat çekmiştir.

Ertürk (1972) eğitimi; bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlarken, Varış ve arkadaşları (1998) aynı doğrultuda eğitimi bireyin kendi yaşantıları yoluyla bireyde davranış değiştirme süreci olarak ele almaktadır. Benzer şekilde Demirel (2002) de eğitimi bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim, çocuğu veya ergene bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal, ahlaksal yönleri ile oluşturmak ve geliştirmek için onun varlığındaki değer kaynaklarını ortaya çıkarmaya yönelik yöntem ve tekniklerin eyleme dönüştürülmesidir (Bilhan, 1996).

Latince 'beslemek' anlamına gelen *educare* ve 'dışarı çıkmak', bir şeye doğru götürmek' anlamına gelen *educere* sözcüklerinden türetilen ve İngilizceye "*education*" olarak geçen eğitim bireyin bilgiyle beslenmesi ve onda var olan yetilerin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir (Duman, 2007). Eğitime ilişkin ifade edilen tanımların içeriği farklılıklar gösterse de eğitime ilişkin çeşitli tanım denemelerinde öne çıkarılan boyutun insan davranışlarında istenen yön ve doğrultuda değişmelerin meydana getirilmesi düşüncesi olduğu görülmektedir (Doğan, 2014).

Durkheim'e göre eğitim toplumsal hayata henüz hazır olmayan kuşaklara (gençlerin oluşturduğu bir kuşak) yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Kısaca eğitim, genç neslin toplumsallaşması olarak tanımlanabilir (Suner, 2007; Ergenekon, 2016).

Eğitim sistemleri, temel yapı taşları olan okullar aracılığıyla, bireyleri farklı yönleriyle eğitmeyi ve bilgilendirmeyi amaçlar (Ergün, 1993). Milli Eğitim Temel Kanunu 2. Maddesinde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda bir bütün olarak dengeli ve sağlıklı bireylerin yetiştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Bundan hareketle bireylerin bir bütün olarak başarılı olmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır.

Her birey özeldir ve biriciktir. “Eğitim bir çocuğa özel yeteneklerinin farkına varması için yardım etmektir (Fromm, 1956/2004)”. Bu şartlar altında tüm bireylerden aynı başarıyı beklememiz adil olmayacağı gibi gerçekçi de olmayacaktır.

Başarı: Başarıya ilişkin pek çok açıklama yapmak mümkündür. Güncel Türkçe Sözlük’e bakıldığında başarı kavramının “başarma işi” olarak tanımlandığı görülmektedir (Türk Dil Kurumu, 2012). Akça (2002) başarıyı, bir işin, bir düşüncenin, bir arzunun ya da projenin, kişinin veya kurumun isteği doğrultusunda ve usulüne uygun olarak, belirli süre içinde gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Wolman (1973) başarı için; “istenilen bir sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerlemedir” ifadelerini kullanmaktadır.

Başarının üzerinde uzlaşılan bir tanımı olmadığı gibi, başarıyı algılarımızdan bağımsız ve nesnel olarak ifade etmek de mümkün değildir. Bu bağlamda başarı elle tutulamayan, kişiye, mekâna ve zamana göre değişebilen, beynimizin içinde yaratıp kabullendiğimiz bir tatmin olma aracı olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre de başarı birçok kişinin yapamadığını yapmak bazen de imkânsız veya çok zor görünen bir hedefe ulaşmak olarak da tanımlanabilir (Şenver, 2013). Başarının tanımı ve başarıya giden yollar kişiden kişiye farklılık gösterebileceği gibi ve başarının sınırları da ulaşabileceğiniz en son noktayı işaret eder. Türkiye’nin en tanınmış doktoru olmak iş yaşamınızdaki en büyük amacınızken, kişisel yaşamınızda bu amaç mutlu bir aile olabilmektir (Debgici, 2011). Başarı kişiden kişiye değişebileceği gibi tarihsel süreç içerisinde de başarıya yüklenen anlam farklılık gösterebilmektedir.

Başarıya ilişkin yukarıda yapılan açıklamalara bakıldığında bunların özel bir alana ya da mesleğe ilişkin ifadeler olmadığı ve başarıya genel bir açıklama getirdiği görülmektedir. Nitekim Kepçeoğlu (1973) da bir kavram olarak başarının öğrencinin genel ya da akademik başarısı karşılığında kullanıldığını ifade etmektedir. Başarı kavramı eğitim alanında ‘akademik başarı’ olarak ifade edilebilir ve eğitim alanındaki karşılığı sınavdan alınan notlardır. Akademik başarı öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının bir ortalamasıdır (Akhun, 1980). Akademik başarı öğrencilerin başarı testlerinden elde ettikleri puanlar kapsamından belli bir dereceye sahip olması anlamına gelmektedir (Williams, 2003). Akademik başarı ekseriyetle bilişsel (cognitive) beceri ve yeterliliği ölçmeye yarayan ve derslerde

gösterilen performansın betimlenmesiyle belirlenmektedir (Üzbe, 2013). Bunun yanı sıra eğitim alanında başarı, öğrencinin öğretim hedef davranışlarına ulaşma düzeyi olarak da ifade edilmektedir (Yücel & Koç, 2011). Başarılı olmak, bireyin bilgi kazanmak istediği konuda sistemli bir çaba harcaması ve belirli kişilik özelliklerini kendinde toplayabilmesi ile gerçekleşir (Üzbe, 2013). Bu bağlamda okul başarısı; okulda alınan notların değerlendirilmesi ve bu notların belirli bir ortalamanın üstünde yer alması anlamına gelmektedir. Okul başarısızlığı ise öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasiteden daha düşük bir ortalama sahip olmasıdır (Garbarino, 1985).

Başarı İhtiyacı ve Başarı Güdüsü: İnsan gereksinimlerinin doğasına ilişkin farklı varsayımlar bulunmaktadır. İnsanı davranışa yönelten faktörlerin neler olduğuna ilişkin ortaya konan ilk kuramlarda tek etkenli bir yapı söz konusuydu. Bu kuramlar karmaşık olan insan davranışlarını basit kavramlar üzerinden çözümleme esasına dayanmaktaydı. Daha sonraları tek etkenli olarak açıklanmaya çalışılan güdülenme kuramları yerlerini aşamalı olarak insanların temel içgüdülerini belirlemeye ilişkin kuramlara bırakmıştır. Çalışmaların ilerlemesiyle insan davranışlarına etki eden faktörlerin neler olduğuna ilişkin uzayan ve farklılık gösteren listeler insan davranışlarının anlaşılması ve kestirilmesi oldukça güç hale gelmiştir (Aydın, 1992). Hatta bir içgüdü listesinin 1400 içgüdü içerdiği ifade edilmektedir (Porter, Lawler & Hackman, 1975). Başarı bir ihtiyaç mıdır? Eğer başarı bir ihtiyaçsa bu ihtiyacın kaynağı nedir? İnsanlar birey olabilmenin bir gereği olarak yaşamları boyunca diğerlerinden farklı, özgün bir kimlik ortaya koymayı amaçlar. Bunun yanı sıra kendini ortaya koyma, kendini ailesine, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve diğer çevresine karşı kabul ettirme çabası öğrencide başarı ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bunun gibi pek çok içsel ve dışsal faktör psikososyal bir varlık olan insanoğlunda başarı ihtiyacını etkilemektedir. İnsanları motive eden onların ihtiyaçlarıdır (Maslow, 1970). Maslow'a göre kişinin gösterdiği her bir davranış kişide var olan bir ihtiyacı gidermeye yöneliktir (Terzi, 2015). İhtiyaçlar bireyleri davranışa sevk eden en önemli faktör olarak görülebilir (Kayış, 2013). Dolayısıyla denebilir ki bireyleri davranışa sevk eden yani güdülen asıl güç ihtiyaçlardır.

Maslow insanlarda gerek duyulan bir nesnenin eksikliğinden kaynaklanan yetersizlik güdüsünün yanı sıra herhangi bir nesnenin veya olgunun eksikliği olmaksızın karşılıksız bir şekilde karşıdakini sevmek ve kişinin kendini gerçekleştirme gibi

gereksinimleri içeren *büyüme gereksinimleri* olduğunu ifade eder. Bu ikisinin bir araya getirilmesiyle de gereksinimler hiyerarşisi ortaya konmuştur (Burger, 2006,).

Maslow gereksinimlerin insan davranışlarına yön verdiği tezini basit bir acıdan kaçmak ve hazzı yönelmek gibi sığ ve kısır döngü bir temel üzerine oturtmamıştır. Maslow’a göre birey gerçekte gereksinim duyduğu şeyin ne olduğunu bilirse özgün ve mutlu bir varoluş biçimi geliştirebilir. Bireyin varlığını kuşatan sosyal bağlam içinde kendini oluşturmasını tanımlayan bu durum farkındalığın farkındalığı olarak adlandırılabilir (Aydın, 2011).A. Maslow’a göre ihtiyaçlar hiyerarşisi en dipten en yükseğe doğru Şekil 1’de (Terzi, 2015) gösterilmiştir.



Şekil 1. Abraham Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi(Terzi’dan, 2015.)

İhtiyaçlar hiyerarşisine göre alt düzeydeki ihtiyaçlar belli bir oranda giderilmeden diğerleri önemsenmemektedir. Lakin bu durum standart olmayıp istisnalar barındırmaktadır. Burada belirleyici olan husus eksikliği duyulan gereksinimin birey tarafından nasıl algılandığıdır (Seijts & Latham, 2006). Önemli olan eksikliği duyulan ihtiyaca kişisel olarak nasıl bir anlam yüklendiği, kişi için bu ihtiyacın nasıl bir önem arz ettiğidir. Bu da şu anlama gelir ki; psikolojik özellikler yeri geldiğinde fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini bastırabilmektedir. Örneğin; başarıya aç bir öğrenci tüm imkânsızlıklar içerisinde çıkarak oldukça başarılı bir akademik kariyer ortaya koyabilir. Burada başarılı olmak birey için aç ve yarı çıplak olmaktan daha fazla gereksinim duyulan bir ihtiyaç haline gelebilir. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında detaylı bir şekilde bahsetmemiş olsa da beş temel güdünün yanı sıra iki gereksinimin daha üzerinde durmuştur. Bunlar bilme, anlama, öğrenme ve açıklamaya dayanan “bilişsel” gereksinim ile güzellik temelinde gelişen “estetik” gereksinimdir (Yeşilyaprak, 2013). İnsan davranışlarının temelinde yatan güdülerin neler olduğuna ve bu güdülerin hangi ihtiyaçlardan kaynaklandığına ilişkin Maslow’un bu tespitleri

araştırmacılar için oldukça önemli dayanaklardır. Bilme, anlama, öğrenme ve açıklama gibi zihinsel süreçlere dayanan bilişsel gereksinimler insanoğlunun başarı ihtiyacının birer tezahürüdür. Bu yönüyle Abraham Maslow İnsanoğlunun ihtiyaçlarını ve insanoğlunun nasıl güdülendiğine dair en kapsamlı ve en temel çalışmayı yapan bilim insanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsan davranışlarının temelini oluşturan ihtiyaçların neler olduğuna ilişkin kapsamlı bir diğer çalışma Murray tarafından kişilik bilim (personoloji) yaklaşımında ortaya konmuştur. Murray (1938), bütün bireylerde gereksinimler hiyerarşisi olduğunu belirtir. Murray, Maslow'dan farklı olarak yiyecek ve su gibi iç organların gereksinimleri ile pek ilgilenmemiş bunun yerine psikolojik özelliklere odaklanmıştır. Psikolojik kökenli gereksinimleri “belirli bir koşulda belirli bir şekilde tepki göstermeye hazır bulunma durumu” olarak tanımlayan Murray 27 psikolojik kökenli gereksinim belirlemiştir. Bunların en önemlilerinden biri de başarı gereksinimidir. Başarı gereksinimi yüksek bir birey arkadaşlarıyla bir sosyal etkinliğe katılmak yerine ertesi gün yapılacak olan bir dersin sınavına çalışmayı tercih eder ve bunun sonucunda sınavdan iyi bir sonuç alır. Burada belirleyici olan kişi için hangi psikolojik ihtiyacın daha baskın ve gerekli görüldüğüdür.

Burger (2006), başarı gereksinimini ‘gelişimsel başarı davranışını gösterme ve başarma güdüsü’ olarak tanımlamaktadır. Murray (1938) ise başarı gereksinimi için, “zor bir görevi başarmak, ustalaşmak, yönlendirmek ve düzenlemek... engelleri aşmak ve yükselmek; kendini mükemmelleştirmek” şeklinde ele almaktadır. Murray tarafından geliştirilen Tematik Algı Testleri kartlarında yer alan resimlere bakılarak kartlarda nasıl bir hikâye görüldüğü katılımcılardan cevaplanması istenir. Eğer bu kartlarda önemli hedeflere yürüyen bir adam görüyorsanız bu durum başarı gereksinimi yüksek bir birey olduğunuza işarettir (Burger, 2006).

Kişileri harekete geçiren, davranışa yönelten güç ister fizyolojik kökenli gereksinimlere dayanıyor olsun ister psikolojik kökenli gereksinimlere dayanıyor olsun bu güç bireyin gereksinimini hissettiği ihtiyaçlarla sıkı bir bağ içindedir. Bireyi harekete geçiren, güdüleyen faktör bu ihtiyaçların birey tarafından eksikliğinin hissediliyor olması ve karşılanması gerektiğine dair istediğidir. Adler de istek ve beklentilerimizin

davranışları şekillendirdiğini belirterek davranışın amaçlı oluşuna ve gereksinimlere dayandığı görüşünü desteklemektedir (Corey, 2005).

Başarı Beklentisi: Beklenti duygusal bir tutum içinde, dikkat olarak ifade edilebilir (Chaplin, 2010). Beklenti kavramı genel itibarıyla bir umudun ifadesi olarak görülür. Gelecekle ilgili olgu ya da olayların olumlu ya da olumsuz meydana gelme olasılığına işaret eder. Başarı beklentisi ise öğrencinin başarı düzeyini etkileyen, güdülenmenin kaynağını oluşturan bir faktör olarak görülür: Güdüleme sürecinde bireyde başarıma olasılığıyla ilgili bir beklenti oluşur (Ülgen, 1994).

Tolman, beklentiyle ilgili bireyin bir işaret gördüğünde, onu neyin izleyeceğini öğrenmesini beklenti olarak açıklamıştır (Senemoğlu, 2010; Kaya, 2012). Bireyler dünyaya geldikleri ailenin kültürü, dini inançları, ekonomik ve siyasal yaşantıları ile dünyaya geldikleri toplumun ve coğrafyanın özelliklerinin de içine doğmuş olurlar. Bireyler dünyaya geldiklerinde hazır bir dünya bulmuş olurlar. Bu durum bu yönüyle bir kolaylık sağlasa da bireyden beklenen toplumsal normlar bireyin nasıl bir yaşam geçireceğine ilişkin bir yaşam kalıbı dayatmaktadır. Hofstede (2001) farklı değer sistemlerinin bireylerde farklı ihtiyaçlar oluşturduğundan bahseder.

Ivan Illich (1971) okulun, ülkelerin, siyasal ve felsefi sistemlerine dayandığından ve belli kalıplar dayattığından okulda özgün ve özgür bireylerin yetiştirilmesinin söz konusu olamayacağından bahsetmektedir. Toplumsal bir kurum olan aile de toplumda kadın ve erkeklere özgü sayılan farklı beklentilerle başarı ölçütlerini çocuklara aktararak onların bu kalıplara uygun olarak toplumsallaşmalarını sağlamaktadır (Tan, 1979). Bu yönüyle beklentiler bireyleri belli yönlerde sevk edebilecek toplumsal arka planlardan beslendiğini söyleyebiliriz.

Beklenti öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkili olan bir faktördür. Bütün bireylerde bulunan yaşınl özelliklerine uygun olarak belli beklentiler vardır. Başarı beklentisi bireyin başarmaya ilişkin inancının bir göstergesi olup tecrübe sonucu gelişir. Bu yönüyle bireyden bireye ve kültürden kültüre farklılık gösterebilir (Ülgen, 1994). Başarı gereksinimi öğrenilmiş gereksinimlerin en önemlisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Acun-Kapıkıran, 2008).

Ericson'a göre Psikososyal Gelişim Kuramının 4. evresi olan "Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu" evresinde olan (6-12 yaş) biri "ne öğrenirsem oyum" inancına

sahiptir (Ericson, 1980). Bundan referans alınarak bu yaş grubundaki çocuklara kendi ilgileri, yetenekleri, gücü oranında sorumluluklar verilerek güçlü bir başarı duygusu geliştirilmelidir (Senemoğlu, 2010). Unutulmamalıdır ki bu yaş grubunda kazandırılacak olan başarı duygusu ileriki yaşlarda başarı beklentisi yüksek, başarılı olmaya ilişkin olumlu bir tutuma sahip ve özgüveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi için önemlidir. Zira Ericson'a göre bu krizin aşılammaması durumunda bireyde oluşacak olan olumsuz tutum ile yetersizlik duygusu aşağılık kompleksini körükleyecek ve bireyin olumu kimlik gelişimi zarar görecektir.

2.5. Başarı Yönelimleri Kuramı

Aynı zekâ ve yetenek düzeyindeki çocuklar neden farklı düzeylerde başarı gösterirler? Bu soruya cevap arayan araştırmacılar bu durumu bireylerin farklı amaçlar benimsemesi ve farklı düzeylerde başarılı olamaya güdülenmeleri ile açıklamaktadırlar (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988). Öğrenciler bir öğrenme görevini gerçekleştirirken farklı amaçlarla bu öğrenme görevine yönelmektedirler. Öğrencilerin öğrenme görevinde edindikleri bu amaçlara bilgi ve beceri kazanma, başarılı olma, kendine olan güvenini artırma, başkaları tarafından tanınma ve onay kazanma, çalışkan olduğunu gösterme, üstün yeteneklere sahip olduğunu kanıtlama, anne-babası ve arkadaşlarından olumsuz tepkiler almaktan kaçınma ve başarısızlıktan kaçınma örnek olarak gösterilebilir (Lin, McKeachie ve Kim, 2002). Öğrencilerin öğrenme görevlerine ilişkin edindikleri bu amaçlara bağlı olarak öğrenmek için ayırdıkları zaman, çaba ve öğrenmeye olan motivasyon düzeyleri de farklılık gösterebilmektedir (Elliot ve Dweck, 1988). Örneğin bilgi ve beceri kazanmayı amaç edinen bir öğrenci tüm öğrenme materyaline hakim olmak ve kendini sürekli geliştirmek için çaba gösterirken yetenekli olduğunu göstermeyi amaç edinen bir öğrenci kendini diğerlerinden üstün gösterecek kadar bilgi edinmek için çalışır ve bu amaca ulaştığında öğrenme için daha fazla çaba harcamaz. Başarı yönelimleri kuramı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin davranışlarını incelerken onların öğrenme görevleri ile ilgili edindikleri amaçları temel alan bir kuram özelliği taşımaktadır. Bu nedenle bu kuram bireyleri motivasyona sahip ya da değil şeklinde ayırmak yerine onların kendileri ve görevleri hakkındaki düşünce biçimlerinin neler olduğunu temel almıştır (Akın, 2006).

Öğrencilerin başarıları üzerine çalışan araştırmacılar başarı yönelimleri kuramı ile duygusal ve motivasyonel süreçlerin, bilişsel beceriler üzerindeki etkilerine dikkat çekmişlerdir (Ames ve Archer, 1988). Böylece başarı üzerinde yalnızca bilişsel öğelerin değil duygusal ve motivasyonel öğelerin de belirleyici olduğu kabul görmeye başlamıştır. Başarı yönelimleri kuramı başarı davranışlarının amaçlarına odaklanmaktadır (Ames, 1992). Bu bağlamda başarı yönelimleri bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçları var olan bilişsel süreçlerin bir bütünü olarak tanımlanmıştır (Elliot ve Dweck, 1988). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi başarı yönelimleri bireylerin bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini göz önüne alarak başarılı olmak için edindikleri amaçları açıklayan bir kuramdır.

2.5.1. Klasik Başarı Yönelimleri Teorisi

Başarı yönelimleri ilk olarak iki boyutlu bir model olarak ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar öğrenme ve performans başarı yönelimi olarak kabul görmüşlerdir. Başarı yönelimlerinin doğasını anlamamızı sağlamaya çalışan başarı yönelimleri teorisi ikili (Dichotomous) başarı yönelimi modeline dayanmaktadır.

İkili (Dichotomous) Başarı Yönelimleri Modeli: Öğrencilerin öğrenme görevlerine yönelirken hangi amaçları benimsediklerini inceleyen başarı yönelimleri ilk ortaya atıldığı zamanlarda iki temel boyut esas alınarak düzenlenmiştir (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Bu iki boyut yeteneği geliştirme ve yetenekli olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amaçlarıdır (Ames, 1992). Yeteneği geliştirme amaçları, öğrenme yönelimleri (Elliot ve Dweck, 1988), hakim olma amaçları (Ames ve Archer, 1988) ve görev ilgili yönelimler (Nicholls, 1984); yetenekli olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amaçları ise performans yönelimleri (Elliot ve Dweck, 1988), ego ilgili yönelimler (Nicholls, 1984) ve yetenek amaçları (Urdan, Anderman, Anderman ve Roeser, 1998) olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir. Adlandırmada kaynaklara göre farklılık olmakla birlikte içerik olarak bu kavramlar aynı başarı yönelimlerini ifade etmektedirler.

İkili başarı yönelimleri modeli, öğrenme ve performans yönelimleri olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Dweck, 1986). Bireyler öğrenmeyi kendilerini geliştirmek için amaç mı edinmekte yoksa dış kaynaklı bir amaç için bir araç olarak mı kullanmaktadırlar? (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988, Elliot ve Dweck, 1988). Bu

soruya verilecek yanıt ikili başarı yönelimleri modeli boyutlarına açıklık getirecektir. Öyle ki öğrenmeyi kendi geliştirmek için amaç edinen bireyler öğrenme yönelimlerini benimserken öğrenmeyi dış kaynaklı bir amaç için araç olarak gören bireyler ise performans yönelimini benimsemektedirler.

2.5.2. Çağdaş Başarı Yönelimleri Teorisi

Yapılan araştırmalar öğrencilerin başarı yönelimlerinin yalnızca klasik başarı yönelimleri teorisindeki gibi ikili bir modelle (öğrenme ve performans boyutları) açıklamanın başarı yönelimleri teorisini aydınlatmada yetersiz olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin başarı yönelimleri üzerinde etkili olan ve göz ardı edilen bazı faktörlerin(yaklaşma ve kaçınma) olabileceği ileri sürülmüş ve bunun sonucu olarak sırasıyla başarı yönelimlerinin doğasını anlamamızı sağlayan ‘üçlü, 2 x 2 ve 3 x 2 başarı yönelimi modelleri geliştirilmiştir.

Üçlü (trichotomous) Başarı Yönelimleri Modeli: Bazı araştırmalarda performans yönelimlerinin tamamen uyumsuz olmadığı ileri sürülmektedir (Botsas ve Padeliadu, 2004; Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001). Bu nedenle performans yönelimlerinin açıklanmasında yeni bir model geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İkili başarı yönelimleri modelinde başarı yönelimleri yalnızca yaklaşma boyutları açısından açıklanmış ancak kaçınma boyutları göz ardı edilmiştir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Göz ardı edilen bu noktayı açıklığa kavuşturmak için üçlü başarı yönelimleri modeli ikili modelde olduğu gibi öğrenme ve performans yönelimlerini temel almakla birlikte performans yönelimlerini performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak ikiye ayrılabilceğini ileri sürmüştür. Birçok araştırma performans yönelimlerinin uyumsuz sonuçlara yol açtığını gösterse de bazı araştırmalar performans yönelimlerinin uyumlu davranışlar geliştirmeyi kolaylaştırdığını göstermiştir (Elliot, 1999). Ayrıca algılanan yetenek düzeyinin yüksek ya da düşük olması da performans yönelimli bireylerin içsel motivasyonun üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (Elliot ve Dweck, 1988). Buna göre performans yönelimli bireyler düşük yetenek algısına sahipse içsel motivasyonları bundan olumsuz etkilenmektedir (Butler, 1992). Bununla birlikte yeteneksiz görünmekten kaçınmak da içsel motivasyonu olumsuz etkilemekte ancak yetenek düzeyini yüksek algılayan performans yönelimli bireylerin içsel motivasyon düzeyleri öğrenme yönelimli bireylerin içsel motivasyon düzeyleriyle benzer düzeyde

olabilmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Performans yönelimlerinin hem uyumlu hem de uyumsuz sonuçlar doğurabilmesi nedeniyle tek bir boyut olarak değerlendirilmesi yetersiz kalmıştır. Bu nedenle performans yönelimlerinin uyumlu ve uyumsuz özelliklerin anlaşılması açısından bu başarı yönelimi performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimi şeklinde iki boyutlu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

Performans yönelimli bireyler üstün performans göstermeye odaklandıkları zaman uyumlu davranışlar geliştirirken yeteneksiz görünmekten kaçındıkları zaman uyumsuz davranışlar geliştirmektedirler (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu durum performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri arasındaki temel farklardan biridir. Performans yönelimlerinin her iki boyutu da diğerleri referanslı olmakla birlikte performans-yaklaşma başarı yönelimli bireyler diğerlerinden üstün olduğunu gösterme çabası gösterirken performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler diğerlerinden yetersiz görünmemek için çaba harcamaktadırlar (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Performans-kaçınma başarı yönelimi akademik öz-yeterlikle negatif yönde ilişkiliyken yardım arama davranışlarından kaçınma ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Middleton ve Midgley, 1997). Bu nedenle performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler akademik görevlere karşı kendilerine güvensizlik yaşamakta ve başkalarına yeteneksiz görünecekleri korkusu ile de yardım istemekten uzak durmaktadırlar. Böylece performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler kendilerini akademik anlamda sınırlı bir alana hapsederler (Midgley ve Urdan, 2001).

Performans-kaçınma başarı yönelimi başarısızlık ve hata korkusu ile ilişkilidir (Elliot ve Church, 1997). Başarısız olma korkusu ya da hata yaptığında diğer insanlar arasında küçük düşeceği korkusu nedeniyle performans-kaçınma başarı yönelimli öğrenciler akademik görevlerden kaçınmaktadırlar. Diğer taraftan öğrenme yönelimli bireyler hataları öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirmekte ve hata yapsalar dahi zorlu görevleri üstlenmektedirler (Akın, 2006). Böylece başarı elde etmekte ve sonraki öğrenme görevleri için motivasyon kazanmaktadırlar. Hata korkusu yalnızca performans kaçınma yönelimi ile değil aynı zamanda performans-yaklaşma başarı yönelimi ile de ilişkilidir (Elliot, 1999). Ancak performans-yaklaşma başarı yönelimli bireyler diğerlerinden zayıf görünmekten kaçınmak yerine diğerlerinden üstün performans gösterme ve olumlu geri bildirimler almaya odaklandıkları için

performanslarını üst düzeylere çıkarabilmektedirler. Performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler ise zayıf görünme ve başlanan işi başaramama korkusu nedeniyle performanslarının değerlendirileceği görevlerden uzak durmaktadırlar. Böylece olumsuz değerlendirilmekten kaçınmakla birlikte olumlu dönütlerle de karşılaşmamaktadır. Öğrenme yönelimleri başarı ihtiyacından doğar ve öz ya da görev referanslıdır (Elliot, 1999). Öğrenme yönelimine sahip bireyler için diğerlerinin performansları değerlendirmesi önemli değildir. Bu bireyler kendi bilgi ve becerilerini artırmak için çaba göstermektedirler. Öğrenme yönelimleri hata ile karşılaşıldığında azimli olma, orta güçlükte görevler seçme, konuyu derinlemesine anlama çabası, yaratıcılık ve içsel motivasyon ile yakından ilgilidir (Elliot, 1999).

2 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli: Üçlü başarı yönelimleri modelinde performans yönelimlerinin yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılması ile performans yönelimlerinin uyumlu ve uyumsuz yönleri daha anlaşılır hale gelmiştir. Öyle ki performans-yaklaşma başarı yönelimi hem olumlu (başarı ihtiyacı, yüksek yetenek algısı vs.) hem olumsuz (hata korkusu, diğerleri odaklı olma vs.) bir yapıya sahip olması nedeniyle uyumlu sonuçlar da (yüksek başarı vs.) verebilirken performans-kaçınma başarı yönelimleri tamamen olumsuz (hata korkusu, yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı vs.) bir yapı içermekte ve uyumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Üçlü başarı yönelimleri modelinin ortaya çıkışı ve bu modelin yapısı doğrulayan araştırmaların ardından öğrenme yönelimlerinin de performans yönelimleri gibi yaklaşma ve kaçınma boyutlarına ayrılabilceği ileri sürülmüştür (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Böylece 2x2 başarı yönelimleri modelinin temelleri atılmış ve öğrenme yönelimleri de performans yönelimleri gibi öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri olarak ikiye ayrılmıştır. İkili ve üçlü başarı yönelimleri modellerinde başarı yönelimleri açıklanırken yeteneğin geliştirilebilir ya da sabit olduğu inancı, algılanan yetenek, öz ya da diğerleri odaklı olma, hata korkusu ve başarı ihtiyacı gibi etkenler üzerinde durulmuştur. Tüm bu etkenlere ek olarak 2 x 2 modeli başarı yönelimlerinin açıklanmasında yeteneği merkeze alan açıklamalar getirilmiştir.

Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarından oluşan 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin bu boyutlara ayrılmasında yeteneğin tanımlanması ve değeri esas alınmıştır. Yetenek “kesinlik

(görevin gereklilikleri), içsel (bireyin daha önceki yaşantıları ve başarısına potansiyeli) ve normatif (diğerlerinin performansları)” olmak üzere üç farklı şekilde tanımlanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001). Yeteneğin nasıl tanımlandığı bireylerin öğrenme ya da performans yönelimli olmalarına işaret etmektedir. Buna göre yeteneği kesinlik ve içsellik tanımına göre algılayan bireyler öğrenme yönelimli olurken normatif tanıma göre algılayan bireyler performans yönelimli olmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001). Bu açıklama önceki başarı yönelimleri modellerinde yapılan öğrenme yönelimli bireylerin öz ya da görev referanslı oldukları ve performans yönelimli bireylerin diğerleri referanslı oldukları açıklaması ile paralellik göstermektedir (Elliot, 1999).

Yeteneğin değeri iki farklı şekilde ifade edilmektedir. Buna göre yeteneğin değeri “pozitif (başarıya yaklaşma) ve negatif (hatadan kaçınma)” olarak tanımlanmaktadır. Yeteneğin değeri de yaklaşma ya da kaçınma boyutlarına işaret etmektedir. Buna göre yeteneği pozitif değerlendiren bireyler başarıya yaklaşma eğilimi gösterirken negatif değerlendiren bireyler hata yapmaktan kaçınma eğilimi sergilemektedirler (Elliot ve McGregor, 2001). Böylece yeteneği temel alan 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin dört boyutlu yapısı açıklık kazanmaktadır.

2 x 2 başarı yönelimleri modelinin başarı yönelimlerine ilişkin yaptığı açıklamalar büyük ölçüde önceki modellerle örtüşmekle birlikte başarı yönelimleri hakkında daha ayrıntılı ve anlaşılır bilgiler sağlamaktadır. İkili ve üçlü başarı yönelimleri öğrenme yaklaşımını yalnızca yaklaşma boyutu ile ele almıştır. Ancak öğrenme yönelimlerinin de yaklaşma ve kaçınma boyutlarına ayrılabilceğinin ileri sürülmesi (Elliot, 1999; Pintrich, 2000) sonucunda bu yapı doğrulanarak (Elliot ve McGregor, 2001) 2 x 2 başarı yönelimleri modeli ortaya çıkmıştır.

2 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli Alt Boyutları

Yaklaşma- kaçınma yönelimi: Bir yaklaşma noktası insanları istedikleri sonuçları güzelleştirmeye götürürken, bir kaçınma noktası ise insanları beklemedikleri sonuçlardan kaçınmalarını hazırlar. Öğrenme–performans yönelimi varolduğundan bugüne kadar üstesinden geline işin güdülenmesinin incelenmesine zemin oluşturmuştur. Öğrenme yönelimi: Tradisyonel olarak yalnızca erişme formunda daha önceden ayarlanmış olsa bile insanların bir vazifeyi anlamamaları yada üzerinde

egemenlik oluşturmamaktan kaçınmak istedikleri vaziyetler ortaya çıkmaktadır. Öğrenme yönelimleri gerek yaklaşma gerekse kaçınma alanında ortaya çıkabilmektedir.

Öğrenme Yaklaşımlı Hedefler: Öğrenmeye karşı pozitif bir doğrulunun bütün öğelerini gösterir.

Öğrenme Kaçınımlı Hedefler: Birtakım negatif özellikleri göstermektedir (Elliot&McGregor, 2001).

Performans Yaklaşımlı Hedefler: Pozitif şekilde bilinmektedir bunun sebebi ise başarı arttırmaya yönelik alaka oluşmaktadır.

Performans Kaçınma Hedefler: Sakarya University Journal of Education 9 doğrulunu, imtihan tasası gibi tesirli korku öğelerinin mevcudiyeti (Elliot and McGregor, 1999; McGregor and Elliot, 2002) ve başkalarına oranla yetersizlikten kaçınmaya yönelme (Elliot, 1999) nedeniyle negatif bir anımsamayı elde etmektedir(Fryer and Elliot, 2007).

3 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli: Otuz yıllık bir geçmişe sahip olan başarı yönelimleri kuramı bu süreçte yapılan araştırmalarla birlikte sürekli yeni boyutlar kazanmış ve daha geniş bir kapsamda değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, başarı yönelimleri kuramı çerçevesinde geliştirilen son model 3 x 2 başarı yönelimleri modelidir. Bu model daha önceki başarı yönelimi modellerini kapsamakla birlikte kurama yeni boyutlar kazandırmıştır.

2x2 başarı yönelimleri modeli yeteneği merkeze alan ve yeteneğin tanımlanması ile değerinin bireylerin hangi başarı yönelimine sahip olduğunu belirlediğini öne sürmektedir. Buna göre, 2x2 başarı yönelimleri modeli yeteneği kesinlik (bir görevin gereklilikleri) tanımı ile içsellik (bireyin daha önceki görev performansları) tanımına uygun biçimde algılayan bireylerin öğrenme yönelimli, normatif (diğerlerinin performansları) tanımına uygun biçimde algılayan bireylerin ise performans yönelimli olduklarını belirtmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). 3 x 2 başarı yönelimleri modeli ise kesinlik ve içsellik tanımlarını birlikte ele bu yaklaşım yerine kesinlik ve içsellik tanımlarını birbirinden ayırarak başarı yönelimlerini altı boyutlu bir yapı olarak açıklamaktadır. Yeteneğin tanımlanması bakımından 3 x 2 başarı yönelimleri modeli, başarı yönelimlerini görev-referanslı, öz-referanslı ve diğerleri-referanslı olarak üçe ayırmış ve yeteneğin değeri de göz önüne alındığında görev-yaklaşma, görev-kaçınma,

öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma olarak altı farklı yönelim tanımlamışlardır (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Görev-referanslı bireyler ilgilendikleri görev hangi gerekliliklere sahipse bunları başarının ölçütü olarak görmektedirler. Bununla birlikte görev-yaklaşma yönelimli bireyler görevi en doğru şekilde yapmaya odaklanırken görev-kaçınma yönelimli bireyler bir görevi eksik ya da yanlış yapmamaya odaklanmaktadır. Öz-referanslı bireyler performanslarını değerlendirirken geçmiş yaşantılarını ölçüt olarak görmektedirler. Buna göre öz-yaklaşma yönelimli bireyler geçmişte göstermiş oldukları performanstan daha iyi performans göstermeye; öz-kaçınma yönelimli bireyler ise geçmişte göstermiş oldukları performanstan daha kötü performans sergilemekten kaçınmaya odaklıdır. Son olarak diğerleri-referanslı bireyler ise kendi performanslarını değerlendirirken diğer insanların performanslarını ölçüt olarak alırlar. Böylece diğerleri-yaklaşma yönelimli bireyler diğerlerinden daha yüksek performans sergilemeye odaklanırken diğerleri-kaçınma yönelimli bireyler diğerlerinden daha düşük performans göstermekten kaçınmaya odaklanırlar. 3 x 2 başarı yönelimleri modelinde öğrenme yönelimleri görev ve öz referanslı olarak genişletilirken performans yönelimleri aynı kalmakla birlikte diğerleri referanslı olarak ifade edilmiştir.

Çoklu Başarı Yönelimleri: Başarı yönelimlerinin çok boyutlu yapısı bireylerin aynı anda başarı yönelimlerinin farklı boyutlarına ilişkin amaçları benimseyebileceklerini akla getirmiştir. Böylece hem öğrenme hem de performans başarı yönelimlerini benimseyen bireylere ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Başarı yönelimleri kuramı ilk ortaya çıktığı yıllarda öğrenme ve performans yönelimleri olarak ikiye ayrılmış ve öğrenme yönelimleri uyumlu bir profil olarak nitelenirken performans yönelimleri uyumsuz bir profil olarak nitelendirilmiştir (Dweck, 1986). Bununla birlikte yüksek öğrenme/düşük performans yönelimlerine sahip olma ile bilişsel stratejiler kullanma ve başarı pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuş ve öğrenme yönelimi profilinin en uyumlu başarı yönelimi profili olduğu ileri sürülmüştür (Meece ve Holt, 1993). Ancak başarı yönelimleri ile ilgili yapılan araştırmalar arttıkça performans yönelimlerinin tamamen uyumsuz olmadığı bazı durumlarda uyumlu özellikler gösterdiği öne sürülmüştür. Performans yönelimlerinin uyumlu sonuçlara yol açabileceği işaret eden araştırmalar sonucunda performans yönelimlerini yaklaşma ve kaçınma olarak ele alan üçlü başarı yönelimleri modelini doğrulayan araştırmalar

yapılmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Middleton ve Midgley, 1997). Böylece performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin tamamen uyumsuz olmadığı ve yüksek başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunurken (Harackiewicz ve ark., 1998) performans-kaçınma başarı yöneliminin sınav kaygısı ve yardım arama davranışından kaçınma gibi uyumsuz değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Middleton ve Midgley, 1997). Performans yönelimlerinin tamamen uyumsuz özellikler taşımadığının kanıtlanması ile birlikte bireylerin hem öğrenme hem de performans yönelimlerinin uyumlu özelliklerini benimseyerek daha yüksek motivasyon ve başarıya ulaşabilecekleri ileri sürülmüştür. Böylece bireylerin çoklu amaçlara sahip olabileceğine ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bireylerin hem kendi bilgi ve becerilerini artırmaya hem de başkalarından üstün yetenekli oldukları kanıtlamaya aynı anda odaklanabileceklerini ileri süren Pintrich (2000) yüksek öğrenme/yüksek performans yönelimini benimseyen bireylerin yüksek öğrenme/düşük performans yönelimini benimseyen bireylerden daha yüksek performans gösterdiklerini kanıtlamıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modeli türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi'nde 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem hacmi için literatürde çeşitli pratik kurallar vardır. Bunlardan biri 'ölçek çalışmalarında örneklem hacmi her ölçek maddesinin minimum 5 katı olmalıdır' (Tavşancıl, 2014) önerisi dikkate alınmıştır. Bu nedenle araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ölçeklerde bulunan 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği 26 soru ve Liderlik özelliklerini belirlemek için liderlik yönelim ölçeği 32 sorudan oluşmaktadır. Ölçek sayısının oluşturduğu minimum 290 katılımcı olmasına rağmen, olası problemleri ortadan kaldırmak için 320 kişi olarak belirlenmiştir. Dolayısı ile Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi'nde 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında okuyan ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler içerisinde tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 320 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

3.2.1. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Çalışmada, katılımcılara ölçekler ile ilgili, araştırmanın amacı hakkında açıklamalar yapılarak veri toplama aracının doldurulması istenmiştir.

Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve katılımcıların bazı sosyo-demografik özelliklerini içeren 9 sorudan (cinsiyet, spor türü, bölüm, anne-baba eğitim durumu, vücut ağırlığı, boy, yaş, aylık gelir) oluşturulmuş kişisel bilgi formu, liderlik yönelim ve 2x2 başarı yönelim ölçekleri kullanılmıştır.

3.2.2. Liderlik Yönelim Ölçeği

Spor bilimleri öğrencilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Dereli (2003) tarafından yapılan Liderlik Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Liderlik Yönelimi Ölçeği, 5'li likert tip ölçek olup, yapıya yönelik liderlik (yapısal çerçeve), insana yönelik liderlik (insan kaynakları çerçevesi), dönüşümsel liderlik (politik çerçeve) ve karizmatik liderlik (sembolik çerçeve) olmak üzere dört alt boyut ve 32 maddeden meydana gelmektedir. Dereli (2003) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasına göre, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı yapıya yönelik liderlik (yapısal çerçeve) alt boyutu için 0,87, insana yönelik liderlik (insan kaynakları çerçevesi) alt boyutu için 0,87, dönüşümsel liderlik (politik çerçeve) alt boyutu için 0,84, karizmatik liderlik (sembolik çerçeve) alt boyutu için 0,88 olarak tespit edilmiştir.

Liderlik Yönelimi Ölçeği toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 4 alt boyutu 8'er maddeden oluşmaktadır. İnsana Yönelik Liderlik (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26 ve 30. madde), Yapıya Yönelik Liderlik (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25 ve 29. madde), Dönüşümsel Liderlik (3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 ve 31. madde) ve Karizmatik Liderlik (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 ve 32. madde) olmak üzere 4 alt boyutuyla ölçek oyuncuların liderlik yönelimlerini tespit etmek için kullanılmaktadır. 5'li Likert tip olan ölçeğin verilen cevaplara göre puanlanması, 1: hiçbir zaman, 2: bazen, 3: nadiren, 4: sık sık, 5: her zaman şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından olan yapıya yönelik liderlik (yapısal çerçeve) alt boyutu sorunları mantıksal çerçeve içinde çözümleyen ve grup üyelerini iyi bir şekilde organize eden bir liderlik profilini temsil ederken, insana yönelik liderlik (insan kaynakları çerçevesi) alt boyutu ise, örgüt veya grup içerisinde yer alan kişilerin duygularıyla ve düşünceleriyle alakalı, grup üyelerini destekleyici ve katılımcılığı özendirici bir liderlik profili olarak tanımlanır. Diğer alt boyutlardan olan dönüşümsel liderlik (politik çerçeve) alt boyutu güçlü yapısıyla grup üyelerini harekete geçmeleri hususunda teşvik eden ve müzakereci yeteneği ile sorun çözmede becerikli bir liderlik özelliği olarak bilinirken, karizmatik liderlik (sembolik çerçeve) alt boyutu iletişim yeteneğinin üst düzey olmasından dolayı grup üyelerine ilham verebilen ve kendine özgü kültürel ve yapısal değerleri ile karizmatik bir liderlik özelliğini yansıtır.

Bu çalışmada kullanılan Liderlik Yönelim Ölçeği için çalışmaya başlamadan önce gerekli kullanım izinleri ölçek tarafından kaynak gösterilen akademisyenden mail yolu ile alınmıştır.

3.2.3. 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Akın (2006) tarafından üniversite öğrencilerinin üstlendikleri akademik görevleri yerine getirmede dayandıkları temel kıstasları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Dört alt boyut ve 26 maddeden oluşmakta olan ölçeğin öğrenme-yaklaşma alt boyutu 8, öğrenme-kaçınma alt boyutu 5, performans-yaklaşma alt boyutu 7 ve performans-kaçınma alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi bir derecelemeye sahip olan ve ters puanlama maddesinin bulunmadığı ölçek 1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=sık sık, 4=genellikle, 5=her zaman şeklinde puanlanmaktadır. Akın (2006) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasına göre, ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve orijinal formda olduğu gibi üç faktörde uyum verdiği bulunmuştur. BYÖ' nün faktör yüklerinin ÖY alt boyutu için .47 ile .78, PYAY için .67 ile .92 ve PKAY için .48 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ÖY için .42-.58, PYAY için .48-.61 ve PKAY için .48-.60 arasında değiştiği, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin ise 7.41 ile 27.94 arasında sıralandığı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlikleri ise her bir faktör için sırasıyla .95, .91 ve .94 olarak bulunmuştur.

Öğrenme-yaklaşma boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 8 en yüksek puan ise 40 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin öğrenme materyalini tam anlamıyla öğrenme ve kendini geliştirme amaçları ile başarıya yöneldiklerine işaret etmektedir. Öğrenme-kaçınma boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin öğrenme materyalini tam anlamıyla öğrenememekten kaçınma amacıyla başarıya yöneldiklerine işaret etmektedir. Performans-yaklaşma boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 35 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin diğerlerinden daha üstün performans gösterme amacıyla başarıya yöneldiklerine işaret etmektedir. Performans-kaçınma

boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 6 en yüksek puan ise 30 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin diğerlerinden daha yeteneksiz görünmekten kaçınma amacıyla başarıya yöneldiklerine işaret etmektedir (Akın 2006).

Bu çalışmada kullanılan 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği için çalışmaya başlamadan önce gerekli kullanım izinleri ölçek tarafından kaynak gösterilen akademisyenden mail yolu ile alınmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırma da elde edilen verilere uygulanacak olan testlerin seçimi öncesinde hata terimlerinin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol etmek amacı ile Kolmogorow-smirnow normallik testi uygulanmıştır ($P<0,05$). Liderlik yönelimi ve 2x2 Başarı yönelimleri ölçekleri ve ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar için kişisel bilgi formunda iki seçenekli değişkenler (cinsiyet, spor türü) açısından farklılıklar Student t-testi ile üç veya daha fazla seçenekli değişkenler (bölüm, anne ve baba eğitim durumu, boy ve ağırlık grupları vb) açısından farklılıklar ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) ve Tukey çoklu karşılaştırma testi ile belirlenmiştir. Ölçeklerden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan toplam puanlar arasındaki ilişkiler ise Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Çalışmada, tahmin edilen korelasyon katsayısı 0-0,30 aralığında ise ölçek ve ölçek alt boyut toplam puanları arası ilişki düşük düzeyde, $0,30<r<0,70$ aralığında ise ilişki orta düzeyde, 0,70 ve üzeri ise ilişki yüksek düzeyde şeklinde yorumlamıştır.

Araştırma bulguları n (%), ortalama ve standart sapma olarak ifade edilmiş olup, $P<0,05$ önem seviyesinde anlamlı kabul edilmiştir. Tüm istatistiksel hesaplamalar SPSS 22.0 V. istatistik paket programda yapılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmaya katılan öğrencilerin bazı demografik özelliklere göre dağılımları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4-1. Katılımcıların bazı demografik özelliklere göre tanımlayıcı bilgiler

Bölüm			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kadın	
Antrenörlük Eğitimi Bölümü (ANT)	Spor türü	Bireysel	31	13	44
		Takım sporu	28	10	38
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü (BSÖ)	Spor türü	Bireysel	43	21	64
		Takım sporu	19	13	32
Spor Yöneticiliği Bölümü (SYB)	Spor türü	Bireysel	13	30	43
		Takım sporu	27	18	45
Rekreasyon Bölümü (REK)	Spor türü	Bireysel	13	9	22
		Takım sporu	22	9	31

Çalışmaya, Antrenörlük Eğitimi Bölümü’nden (ANT) bireysel spor yapan 44, takım sporu yapan ise 38, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü’nden (BSÖ) bireysel spor yapan 64, takım sporu yapan ise 32, Spor Yöneticiliği Bölümü’nden (SYB) bireysel spor yapan 43, takım sporu yapan ise 45, Rekreasyon Bölümü’nden (REK) ise bireysel spor yapan 22, takım sporu yapan ise 31 kişi katılmıştır (Tablo 4.1).

Tablo 4-2. Katılımcıların okudukları bölümlerine göre liderlik yönelimleri

Liderlik toplam ve alt boyutları	Bölümler	n	Ortalama	Std. Sapma	p
İnsana yönelik liderlik	ANT	82	27,72b	7,39	<0,001
	BSÖ	96	33,57a	5,55	
	SYB	88	34,45a	4,09	
	REK	53	22,43c	3,76	
Yapıya yönelik liderlik	ANT	82	30,28	6,00	0,054
	BSÖ	96	32,45	7,30	
	SYB	88	30,35	6,22	
	REK	53	29,79	7,68	
Dönüşümsel liderlik	ANT	82	27,95	6,80	0,117
	BSÖ	96	30,11	7,54	
	SYB	88	28,58	6,48	
	REK	53	27,96	5,08	
Karizmatik liderlik	ANT	82	30,71	6,85	0,057
	BSÖ	96	31,77	7,46	
	SYB	88	29,07	6,06	
	REK	53	30,23	6,08	
Liderlik toplam	ANT	82	116,7bc	23,28	<0,001
	BSÖ	96	127,9a	25,74	
	SYB	88	122,5ab	19,95	
	REK	53	110,4c	18,32	

Katılımcıların okudukları bölümlere göre liderlik toplam ve liderlik alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; liderlik toplam puanları ile insana yönelik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken ($P<0,001$), yapıya

yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($P>0,05$; Tablo 4.2).

Çalışmada, liderlik yönelimi en yüksek toplam puanının BSÖ ve SYB öğrencilerine ait olduğu, en düşük toplam puanlarının ise REK öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından insana yönelik liderlik en yüksek toplam puanlarının BSÖ ve SYB öğrencilerine ait olduğu, en düşük toplam puanlarının ise REK öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyut toplam puanları açısından bölüm öğrencileri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmesi de beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin yapıya yönelik, dönüşümsel ve karizmatik liderlik puanlarının antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencilerine daha yüksek olduğu belirlenmiştir. BSÖ öğrencilerinin pedagojik açıdan eğitim seviyelerinin yüksek olması, liderlik özelliklerine de olumlu yönden etki ettiği düşünülebilir.

Tablo 4-3. Katılımcıların okudukları bölümlerine göre başarı yönelimleri

Başarı toplam ve alt boyutları	Bölümler	n	Ortalama	Std. Sapma	p
Öğrenme yaklaşma	ANT	82	28,62	4,83	0,172
	BSÖ	96	26,52	7,33	
	SYB	88	27,49	6,32	
	REK	53	27,00	6,82	
Öğrenme kaçınma	ANT	82	14,32ab	4,12	<0,001
	BSÖ	96	11,57c	4,29	
	SYB	88	15,57a	4,36	
	REK	53	13,21bc	5,04	
Performans yaklaşma	ANT	82	24,89a	3,93	<0,001
	BSÖ	96	20,22c	5,92	
	SYB	88	22,95ab	5,80	
	REK	53	21,49bc	5,32	
Performans kaçınma	ANT	82	19,94a	4,54	<0,001
	BSÖ	96	15,13b	6,33	
	SYB	88	16,42b	6,53	
	REK	53	15,00b	6,61	
Başarı toplam	ANT	82	87,77a	13,28	<0,001
	BSÖ	96	73,44c	20,83	
	SYB	88	82,43ab	19,63	
	REK	53	76,70bc	20,17	

Katılımcıların okudukları bölümlere göre başarı toplam ve başarı alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; başarı toplam puanları ile öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken ($P<0,001$), öğrenme yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($P>0,05$; Tablo 4.3). Çalışmada, katılımcıların okudukları

bölümlere göre en yüksek başarı toplam puanının ANT (87,77) ve SYB (82,43) öğrencilerine ait olduğu, en düşük toplam puanlarının ise BSÖ (73,44) ve REK (76,70) öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, katılımcıların okudukları bölümlere göre en yüksek öğrenme kaçınma alt boyut toplam puanının ANT ve SYB öğrencilerine, en düşük toplam puanlarının ise BSÖ ve REK öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, katılımcıların okudukları bölümlere göre en yüksek performans yaklaşma alt boyut toplam puanının ANT ve SYB öğrencilerine, en düşük toplam puanlarının ise BSÖ ve REK öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, katılımcıların okudukları bölümlere göre en yüksek performans kaçınma alt boyut toplam puanının ANT öğrencilerine, en düşük toplam puanlarının ise SYB, BSÖ ve REK öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, katılımcıların okudukları bölümlere göre her ne kadar anlamlı farklılık çıkmasa da, en yüksek öğrenme yaklaşma alt boyut toplam puanının ANT öğrencilerine, en düşük toplam puanın ise BSÖ öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir. Çıkan sonuç, antrenörlük eğitimi alan öğrencilerin sportif faaliyetler içerisinde daha çok bulundukları düşünülmektedir. Bu durumun antrenörlük eğitimi öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

Özdemir (2019) üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerine ilişkin öğrenme-yaklaşma alt boyutunda yüksek, öğrenme-kaçınma alt boyutunda orta, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarında ise düşük düzeyde başarı yönelimi sergiledikleri bildirmiştir. Toğluk (2009), Kayış (2013) ve Odacı, Çelik ve Çıkrıkçı'nın (2013) da aynı sonuçları bildirmiştir. Spor bilimleri öğrencilerinin ders yükleri arasında performans yaklaşım ve öğrenme yaklaşım (27.41/40) düzeylerinin beraber değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenme-yaklaşma alt boyutu başarı yönelimleri kuramının en uyumlu alt boyutu olarak kabul edilmektedir (Elliot & McGregor, 2001). Uygulamalı eğitimin verildiği spor bilimleri fakültelerinde öğrencilerin uygulamalı derslere uyguladıkları fiziksel eforun bu yaklaşımın düşme nedeni olarak düşünülmektedir. Öğrenme kaçınma da ise spor bilimleri öğrencilerinin genel itibarıyla öğrenme odaklı bir başarı yönelimi benimsediğini göstermektedir. Öğrenme süreçlerine

etki eden durumlardan kaçınma davranışı sergileyen mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir (Odacı, Çelik ve Çıkrıkçı, 2013).

Çalışmada Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre liderlik ve başarı yönelimleri Tablo 4.4' de verilmiştir.

Tablo 4-4. Katılımcıların cinsiyetlerine göre liderlik ve başarı yönelimleri

		Cinsiyet	n	Ortalama	Std. sapma	p
Liderlik	İnsana yönelik liderlik	Erkek	196	30,08	7,46	0,205
		Kadın	123	31,07	6,40	
	Yapıya yönelik liderlik	Erkek	196	31,10	7,18	0,446
		Kadın	123	30,50	6,19	
	Dönüşümsel liderlik	Erkek	196	28,64	6,78	0,653
		Kadın	123	28,99	6,66	
Başarı Yönelimleri	Karizmatik liderlik	Erkek	196	30,90	7,15	0,180
		Kadın	123	29,85	6,08	
	Liderlik toplam	Erkek	196	120,72	23,91	0,912
		Kadın	123	120,42	22,12	
	Öğrenme yaklaşma	Erkek	196	27,66	6,63	0,380
		Kadın	123	27,01	6,08	
	Öğrenme kaçınma	Erkek	196	13,67	4,88	0,915
		Kadın	123	13,62	4,29	
	Performans yaklaşma	Erkek	196	22,70	5,86	0,201
		Kadın	123	21,88	5,17	
	Performans kaçınma	Erkek	196	17,15	6,66	0,094
		Kadın	123	15,98	5,70	
	Başarı toplam	Erkek	196	81,19	20,45	0,227
		Kadın	123	78,48	17,70	

Katılımcıların cinsiyetine göre hem liderlik hem de başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; erkek ve kadın katılımcıların liderlik ve başarı yönelimleri toplam ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($P>0,05$; Tablo 4.4). Her ne kadar istatistiki olarak anlamlı çıkmasa da, bu çalışmada erkek öğrencilerin başarı yönelim, performans kaçınma ve performans yaklaşma toplam puanları kadın öğrencilerin puanlarına göre % 3-7 oranında daha yüksek oldukları belirlenmiştir. Durmuş'un (2011) Çanakkale ilinde kamu okulları ve özel okulların ilköğretim ve ortaöğretim bölümlerinde toplam 402 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, Bolman ve Deal tarafından geliştirilen liderlik yönelimlerine ait ölçme aracı kullanılmıştır. Cinsiyete göre kızların liderlik davranışlarının erkeklere göre yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Çelik ve Sünbül'ün (2008) 1419 öğrenci üzerinde liderlik tarzları algılamalarının cinsiyete göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Araştırmada 11 meslek lisesi, 5 meslek yüksekokulu, 1 yüksekokul, 1 fakülte yer almıştır. Üniversite öğrencilerinin liderlik algılamalarının lise

öğrencilerinden ve kızların liderlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Avcı'nın (2009) yaptığı çalışmada 921 öğrenciden oluşan çalışmada, öğrencilerin liderlik özelliğinin cinsiyete göre kızların ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başarı yönelim alt boyutlarının cinsiyet ile anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar (Çelik-Menderes, 2009; Küçükoğlu ve ark., 2010; İzci ve Koç, 2012; Odacı ve ark., 2013; Üzbe, 2013; Sağlam, 2017; Özdemir, 2019) olduğu gibi, kadın öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Eryenen, 2008; Toğluk, 2009; Uçar, 2012; Kaya, 2016; İlman, 2018).

Çalışmada, öğrencilerin ilgilendikleri spor türüne göre liderlik ve başarı yönelimleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4-5. Katılımcıların ilgilendikleri spor türüne göre liderlik ve başarı yönelimleri

		Spor türü	n	Ortalama	Std. sapma	p
Liderlik	İnsana yönelik liderlik	Bireysel	173	30,79	7,03	0,364
		Takım sporu	146	30,07	7,13	
	Yapıya yönelik liderlik	Bireysel	173	30,94	6,41	0,840
		Takım sporu	146	30,79	7,28	
	Dönüşümsel liderlik	Bireysel	173	28,88	6,40	0,758
		Takım sporu	146	28,65	7,12	
	Karizmatik liderlik	Bireysel	173	31,08	6,30	0,096
		Takım sporu	146	29,80	7,24	
	Liderlik toplam	Bireysel	173	121,70	22,37	0,360
		Takım sporu	146	119,31	24,16	
Başarı Yönelimleri	Öğrenme yaklaşma	Bireysel	173	27,63	6,27	0,501
		Takım sporu	146	27,14	6,61	
	Öğrenme kaçınma	Bireysel	173	13,43	4,44	0,350
		Takım sporu	146	13,92	4,90	
	Performans yaklaşma	Bireysel	173	22,42	5,20	0,917
		Takım sporu	146	22,35	6,09	
	Performans kaçınma	Bireysel	173	16,71	5,94	0,985
		Takım sporu	146	16,69	6,77	
	Başarı toplam	Bireysel	173	80,18	17,42	0,972
		Takım sporu	146	80,10	21,68	

Katılımcıların ilgilendikleri spor türüne göre hem liderlik hem de başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; bireysel ve takım sporu ile ilgilenen katılımcıların liderlik ve başarı yönelimleri toplam ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($P>0,05$; Tablo 4.5). Her ne kadar istatistiki olarak anlamlı çıkmasa da, bu araştırmada bireysel sporlar ile ilgilenen öğrencilerin liderlik toplam ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları takım sporu ile ilgilenen öğrencilerin puanlarına göre % 2-4 oranında daha yüksek oldukları belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde spor türü değişkeni açısından herhangi bir araştırma bulunamamıştır.

Çalışmada, anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin liderlik yönelimleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4-6. Katılımcıların anne eğitim durumlarına göre liderlik yönelimleri

Liderlik toplam ve alt boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	Ortalama	Std. sapma	p
İnsana yönelik liderlik	İlköğretim	171	31,53a	7,21	0,001
	Lise	101	30,16a	6,72	
	Lisans	47	27,23b	6,36	
Yapıya yönelik liderlik	İlköğretim	171	32,58a	6,76	<0,001
	Lise	101	28,61b	7,00	
	Lisans	47	29,49b	4,62	
Dönüşümsel liderlik	İlköğretim	171	30,32a	6,92	<0,001
	Lise	101	27,38b	6,75	
	Lisans	47	26,19b	4,11	
Karizmatik liderlik	İlköğretim	171	31,56a	6,84	0,010
	Lise	101	29,29b	7,21	
	Lisans	47	29,23b	4,60	
Liderlik toplam	İlköğretim	171	125,98a	23,87	<0,001
	Lise	101	115,44b	22,70	
	Lisans	47	112,15b	15,97	

Çalışmada, anne eğitim durumlarına göre katılımcıların liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; anne eğitim durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen toplam puan ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,01$; Tablo 4.6).

Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından insana yönelik liderlikte en yüksek puanın anne eğitim durumu ilköğretim ve lise olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 27,23 ile anne eğitim durumu lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından yapıya yönelik liderlikte en yüksek puan 32,58 ile anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara aitken, en düşük puanların anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından dönüşümsel liderlikte en yüksek puan 30,32 puan ile anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara aitken, en düşük puanların anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından olan karizmatik liderlikte en yüksek puan 31,56 puan ile anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara aitken, en düşük puanların anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Anne eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerinin puan ortalamalarının yüksek çıkması, öğrencilerin eğitim hayatlarına bireysel olarak mücadele etmelerine yol açmaktadır. Bu durumda liderlik özelliklerinin daha yüksek olmasına sebep olduğu ifade edilebilir.

Yücel (2011) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan çalışmada, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çakıcı (2019) yaptığı çalışmada Amatör futbol oyuncularının, liderlik yönelimi ölçeği, insan kaynakları çerçevesi alt boyutunun anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, yapısal çerçeve, politik çerçeve, sembolik çerçeve alt boyutunda ve toplam puanlarında ise anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada, anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin başarı yönelimleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4-7. Katılımcıların anne eğitim durumlarına göre başarı yönelimleri

Başarı toplam ve alt boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	Ortalama	Std. sapma	p
Öğrenme yaklaşma	İlköğretim	171	28,53a	4,81	<0,001
	Lise	101	24,55b	8,31	
	Lisans	47	29,47a	4,73	
Öğrenme kaçınma	İlköğretim	171	14,61a	4,56	<0,001
	Lise	101	12,60b	4,87	
	Lisans	47	12,43b	3,71	
Performans yaklaşma	İlköğretim	171	23,32a	4,78	<0,001
	Lise	101	20,26b	7,08	
	Lisans	47	23,55a	3,12	
Performans kaçınma	İlköğretim	171	17,49a	6,33	0,001
	Lise	101	14,78b	5,90	
	Lisans	47	17,94a	6,36	
Başarı toplam	İlköğretim	171	83,95a	17,35	<0,001
	Lise	101	72,20b	23,07	
	Lisans	47	83,38a	12,03	

Çalışmada, anne eğitim durumlarına göre katılımcıların başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; anne eğitim durumuna göre

başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen toplam puan ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,001$; Tablo 4.7).

Çalışmada başarı yönelimleri en yüksek puanının anne eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise anne eğitim durumu lise olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan öğrenme yaklaşımda en yüksek puanın anne eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 24,55 puan ile anne eğitim durumu lise olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan öğrenme kaçınmada en yüksek puan 14,61 ile anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan performans yaklaşımda en yüksek puanın anne eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 20,26 puan ile anne eğitim durumu lise olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan performans kaçınmada en yüksek puanın anne eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 14,78 puan ile anne eğitim durumu Lise olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi ilköğretim ve lisans olan öğrencilerinin puan ortalamalarının yüksek olması, ilköğretim olanların daha çok azim ve hırsla mücadele ederek başarı seviyelerinin yükselmesine, lisans olanların ise ailesinin eğitim seviyesinden etkilenecek başarı durumlarının en iyi düzeye gelmesine sebep olduğu düşünülebilir.

Tablo 4-8. Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre liderlik yönelimleri

Liderlik toplam ve alt boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	Ortalama	Std. sapma	p
İnsana yönelik liderlik	İlköğretim	147	31,44a	7,02	0,001
	Lise	105	31,03a	7,16	
	Lisans	61	27,48b	6,34	
	Lisansüstü	6	27,00b	6,00	
Yapıya yönelik liderlik	İlköğretim	147	31,18a	7,38	<0,001
	Lise	105	31,90a	5,04	
	Lisans	61	29,36a	7,17	
	Lisansüstü	6	20,67b	6,25	
Dönüşümsel liderlik	İlköğretim	147	29,07a	7,27	0,001
	Lise	105	29,87a	5,74	
	Lisans	61	27,03a	6,29	
	Lisansüstü	6	20,33b	4,80	
Karizmatik liderlik	İlköğretim	147	30,32a	7,44	<0,001
	Lise	105	31,86a	5,04	
	Lisans	61	29,54a	6,92	
	Lisansüstü	6	20,67b	5,13	
Liderlik Toplam	İlköğretim	147	122,01a	24,92	<0,001
	Lise	105	124,65a	19,84	
	Lisans	61	113,41a	21,18	
	Lisansüstü	6	88,67 b	16,12	

Çalışmada, baba eğitim durumlarına göre katılımcıların liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; baba eğitim durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen toplam puan ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,01$; Tablo 4.8).

Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının baba eğitim durumu ilköğretim, lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 88,67 puan ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından insana yönelik liderlikte en yüksek puanlarının baba eğitim durumu ilköğretim ve lise olan katılımcılara aitken, en düşük puanların ise baba eğitim durumu lisans ve lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından yapıya yönelik liderlikte en yüksek puanların baba eğitim durumu ilköğretim, lise ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 20,67 ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından dönüşümsel liderlikte en yüksek puanların baba eğitim durumu ilköğretim, lise ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 20,33 ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından karizmatik liderlikte en yüksek puanların baba eğitim durumu ilköğretim, lise ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 20,67 ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Baba eğitim durumu da anne eğitim durumu gibi eğitim seviyesi düştükçe liderlik özelliklerinin arttığı görülmektedir. Bu sonuç baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin eğitim hayatlarına bireysel olarak mücadele etmelerine yol açmaktadır. Bu durumda liderlik özelliklerinin daha yüksek olmasına sebep olduğu ifade edilebilir.

Çakıcı (2019), Amatör futbol oyuncularının, liderlik yönelimi ölçeği, alt boyut ve toplam puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yücel (2011) baba eğitim durumu değişkeni ile liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4-9. Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre başarı yönelimleri

Başarı toplam ve alt boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	Ortalama	Std. sapma	p
Öğrenme yaklaşma	İlköğretim	147	26,55	7,53	0,084
	Lise	105	28,53	4,23	
	Lisans	61	27,74	6,67	
	Lisansüstü	6	25,33	2,07	
Öğrenme kaçınma	İlköğretim	147	14,27ab	5,49	0,001
	Lise	105	13,61b	3,40	
	Lisans	61	11,87b	3,97	
	Lisansüstü	6	17,33a	1,03	
Performans yaklaşma	İlköğretim	147	21,70b	6,62	0,016
	Lise	105	23,40ab	4,10	
	Lisans	61	21,84b	5,06	
	Lisansüstü	6	27,00a	1,55	
Performans kaçınma	İlköğretim	147	16,71ab	6,97	0,184
	Lise	105	16,07b	5,58	
	Lisans	61	17,31ab	6,00	
	Lisansüstü	6	21,33a	2,58	
Başarı toplam	İlköğretim	147	79.23	23.81	0,378
	Lise	105	81.61	12.87	
	Lisans	61	78.75	17.85	
	Lisansüstü	6	91.00	3.10	

Çalışmada, baba eğitim durumlarına göre katılımcıların başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; baba eğitim durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen toplam puan, performans kaçınma ve öğrenme yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında farklılık bulunmaz iken, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,05$; Tablo 4.9).

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan öğrenme kaçınmada en yüksek puan 17,33 ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara aitken, en düşük puanların ise baba eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan performans yaklaşımda en yüksek puan 27,00 ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara aitken, en düşük puanların ise baba eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çıkan sonucu, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin başarı durumlarının yüksek olması ailelerin eğitim seviyesinden etkilenecek başarı durumlarının en iyi düzeye gelmesine sebep olduğu düşünülebilir.

Tablo 4-10. Katılımcıların aile aylık gelir durumlarına göre liderlik ve başarı yönelimleri

Liderlik toplam ve alt boyutları	Aylık gelir durumu	n	Ortalama	Std. sapma	p
İnsana yönelik liderlik	0-1500	43	31,58ab	7,10	0,019
	1501-3000	106	31,53ab	6,80	
	3001-4500	94	29,30ab	7,02	
	4501-6000	56	28,70b	7,47	
	6001+	20	32,80a	6,04	
Yapıya yönelik liderlik	0-1500	43	32,26ab	5,24	0,031
	1501-3000	106	29,25b	6,86	
	3001-4500	94	31,04ab	8,49	
	4501-6000	56	32,32a	4,75	
	6001+	20	31,60ab	3,53	
Dönüşümsel liderlik	0-1500	43	32,21a	5,85	0,001
	1501-3000	106	27,31b	6,71	
	3001-4500	94	28,82ab	7,63	
	4501-6000	56	28,07b	5,47	
	6001+	20	30,95ab	4,02	
Karizmatik liderlik	0-1500	43	31,53b	5,51	<0,001
	1501-3000	106	28,31b	6,36	
	3001-4500	94	31,22b	7,99	
	4501-6000	56	30,36b	5,37	
	6001+	20	36,80a	2,48	
Liderlik toplam	0-1500	43	127,58ab	20,13	0,013
	1501-3000	106	116,41b	22,86	
	3001-4500	94	120,38ab	26,48	
	4501-6000	56	119,45ab	21,32	
	6001+	20	132,15a	11,02	

Çalışmada, aile aylık gelir durumlarına göre katılımcıların liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; anne eğitim durumuna göre liderlik ölçeğinde

elde edilen liderlik toplam puan ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,05$; Tablo 4.10).

Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 1501-3000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından insana yönelik liderlikte en yüksek puanının aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından yapıya yönelik liderlikte en yüksek puanının aylık geliri 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 1501-3000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından dönüşümsel liderlikte en yüksek puanların aylık geliri 0-1500 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 1501-3000 TL ve 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından karizmatik liderlikte en yüksek puanların aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 6000 TL ve daha düşük olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin liderlik özellikleri de yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, ekonomik refahlarının en üst düzeyde olmasının liderlik yönlerine de etki ettiği söylenebilir.

Çakıcı (2019) Amatör futbol oyuncularının, liderlik yönelimi ölçeği, alt boyut ve toplam puanlarının aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çar (2003) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmada, aile aylık gelir düzeyi değişkenine göre sembolik çerçeve alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4-11. Katılımcıların aile aylık gelir durumlarına göre başarı yönelimleri

Başarı toplam ve alt boyutları	Aylık gelir durumu	n	Ortalama	Std. sapma	p
Öğrenme yaklaşma	0-1500	43	27,56b	4,46	<0,001
	1501-3000	106	27,41b	6,65	
	3001-4500	94	27,27b	7,62	
	4501-6000	56	24,75b	2,75	
	6001+	20	35,20a	3,24	
Öğrenme kaçınma	0-1500	43	14,60a	4,70	0,002
	1501-3000	106	13,58ab	4,15	
	3001-4500	94	13,83ab	5,01	
	4501-6000	56	11,86b	3,79	
	6001+	20	16,20a	5,98	
Performans yaklaşma	0-1500	43	24,00b	4,21	<0,001
	1501-3000	106	21,79b	5,72	
	3001-4500	94	21,10b	6,17	
	4501-6000	56	21,75b	3,32	
	6001+	20	29,90a	3,48	
Performans kaçınma	0-1500	43	20,05a	4,90	<0,001
	1501-3000	106	15,20b	5,83	
	3001-4500	94	15,98b	6,93	
	4501-6000	56	16,54b	5,48	
	6001+	20	21,30a	6,57	
Başarı toplam	0-1500	43	86,21b	16,58	<0,001
	1501-3000	106	77,97bc	18,39	
	3001-4500	94	78,17bc	22,43	
	4501-6000	56	74,89c	10,34	
	6001+	20	102,60a	18,56	

Çalışmada, aile gelir durumlarına göre katılımcıların başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; baba eğitim durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen başarı yönelimi ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,01$; Tablo 4.11).

Çalışmada başarı yönelimleri en yüksek puanın aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı alt boyutlarından öğrenme yaklaşımda en yüksek puanın aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 6000 TL ve daha düşük olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı alt boyutlarından öğrenme kaçınmada en yüksek puanların aylık geliri 0-1500 TL aralığında ve 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı alt boyutlarından performans yaklaşmada en yüksek puanın aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 6000 TL ve daha düşük olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı alt boyutlarından performans kaçınmada en yüksek puanların aylık geliri 0-1500 TL aralığında ve 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 1501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı durumları da yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, ekonomik refahlarının en üst düzeyde olmasının daha rahat bir şekilde hareket etmesine yol açmasından dolayı başarı durumlarına da olumlu yönden etki ettiği düşünülebilir.

Tablo 4-12. Katılımcıların yaşlarına göre liderlik yönelimleri

Liderlik toplam ve alt boyutları	Yaş	n	Ortalama	Std. sapma	p
İnsana yönelik liderlik	18-21	159	30,62	7,05	0,080
	22-25	94	30,93	6,44	
	26-29	48	28,25	7,80	
	30+	18	32,56	7,68	
Yapıya yönelik liderlik	18-21	159	31,71b	6,98	<0,001
	22-25	94	29,39b	6,38	
	26-29	48	29,06b	6,06	
	30+	18	36,00a	5,90	
Dönüşümsel liderlik	18-21	159	29,27ab	7,10	0,010
	22-25	94	27,91b	6,01	
	26-29	48	27,31b	6,52	
	30+	18	32,83a	5,81	
Karizmatik liderlik	18-21	159	31,35ab	6,83	0,002
	22-25	94	28,94b	6,57	
	26-29	48	29,35b	6,62	
	30+	18	34,17a	5,22	
Liderlik toplam	18-21	159	122.94ab	23.38	0,002
	22-25	94	117.17b	21.14	
	26-29	48	113.98b	24.17	
	30+	18	135.56a	21.25	

Çalışmada, yaş durumuna göre katılımcıların liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; yaş durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen insana yönelik liderlik hariç diğer alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,05$; Tablo 4.12).

Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının 30+ yaşa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanlarının ise 22-29 yaş aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından yapıya yönelik liderlikte en yüksek puanının 30+ yaşa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanlarının ise 18-29 yaş aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından dönüşümsel liderlikte en yüksek puanın 30+ yaşa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanlarının ise 22-29 yaş aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik alt boyutlarından karizmatik liderlikte en yüksek puanın 30+ yaşa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanlarının ise 22-29 yaş aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çıkan sonuç, öğrencilerin yaşları arttıkça liderlik durumlarının da yüksek olduğu göstermektedir. Bu durumu, öğrencilerin yaşlarının artmasıyla hayata olan bakış açılarının da daha tecrübeli ve deneyimli olmalarına bağlanabilir.

Çakıcı (2019) Amatör futbol oyuncularının, liderlik yönelimi ölçeği, insan kaynakları çerçevesi, yapısal çerçeve ve politik çerçeve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, sembolik çerçeve alt boyutunda ve toplam puanlarında ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çelikdağ (2018)'in beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, liderlik yönelimi ölçeğinin insan kaynakları çerçevesi, yapısal çerçeve ve politik çerçeve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Bektaş (2014) antrenörler üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, liderlik tutumları arasındaki farklılaşmayı incelemiş ve 31-40 yaş arasındaki antrenörlerin liderlik tutumlarının diğer yaş grubundaki antrenörlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yaş arttıkça liderlik tutumların artmasını, yaş ve donanım seviyesinin artışı şeklinde açıklamıştır.

Çar (2003) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, yaş değişkenine göre liderlik yönelimi ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Benzer şekilde Karataş (2017), Karayol (2013) ve Güngör (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir

farklılaşma tespit edilmemiştir. Köleşoğlu (2009) ilköğretim öğretmenlerinin liderlik özelliklerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin liderlik özellikleri ile yaş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığını bildirmiştir. Özkan (2012) hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkmen (2007), Selçuk Üniversitesi BESYO'daki öğrencilerin sporda tercih ettikleri lider davranışları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Tablo 4-13. Katılımcıların yaşlarına göre başarı yönelimleri

Başarı toplam ve alt boyutları	Yaş	n	Ortalama	Std. sapma	p
Öğrenme yaklaşma	18-21	159	26,48b	6,91	0,036
	22-25	94	28,47ab	5,82	
	26-29	48	27,50b	6,19	
	30+	18	29,83a	3,88	
Öğrenme kaçınma	18-21	159	13,01b	4,66	0,015
	22-25	94	14,15ab	4,62	
	26-29	48	13,79b	4,19	
	30+	18	16,39a	4,94	
Performans yaklaşma	18-21	159	22,05	6,25	0,176
	22-25	94	22,30	4,74	
	26-29	48	22,65	5,35	
	30+	18	25,11	3,85	
Performans kaçınma	18-21	159	17,36a	5,79	0,017
	22-25	94	14,96b	6,92	
	26-29	48	17,58a	6,14	
	30+	18	17,56a	6,84	
Başarı toplam	18-21	159	78.90	20.24	0,208
	22-25	94	79.87	19.05	
	26-29	48	81.52	17.97	
	30+	18	88.89	17.15	

Çalışmada, yaş durumuna göre katılımcıların başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; yaş durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen başarı yönelimi ve performans yaklaşımı alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunamaz iken, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,05$; Tablo 4.13).

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme yaklaşımda en yüksek puanın 30+ yaş grubundaki katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 18-21 yaş ile 26-29 yaş aralığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme kaçınmada en yüksek puanın 30+ yaş grubundaki katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 18-21 yaş ile 26-29 yaş aralığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından performans kaçınmada en yüksek puanın 18-21 yaş aralığındaki ve 26 yaş üzeri grubundaki katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 22-25 yaş aralığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çıkan sonuç, öğrencilerin yaşları arttıkça başarı durumlarının da yüksek olduğu göstermektedir. Öğrencilerin yaşlarının artmasıyla birlikte daha bilinçli hale gelerek başarı durumlarına olumlu bir şekilde etki ettiği söylenebilir.

Tablo 4-14. Katılımcıların boy dağılımına göre liderlik yönelimleri

Liderlik toplam ve alt boyutları	Boy(m)	n	Ortalama	Std.sapma	p
İnsana yönelik liderlik	1,50-1,65	46	30,52	6,18	0,325
	1,66-1,75	76	31,59	7,16	
	1,76-1,85	113	30,38	7,48	
	1,86-1,95	84	29,51	6,86	
Yapıya yönelik liderlik	1,50-1,65	46	29,07	5,89	0,202
	1,66-1,75	76	31,08	6,99	
	1,76-1,85	113	31,59	5,93	
	1,86-1,95	84	30,70	8,06	
Dönüşümsel liderlik	1,50-1,65	46	26,78b	6,20	0,025
	1,66-1,75	76	30,24a	6,81	
	1,76-1,85	113	29,21ab	6,14	
	1,86-1,95	84	27,96ab	7,40	
Karizmatik liderlik	1,50-1,65	46	27,52b	5,37	0,002
	1,66-1,75	76	29,93ab	6,59	
	1,76-1,85	113	30,88a	6,26	
	1,86-1,95	84	32,12a	7,71	
Liderlik toplam	1,50-1,65	46	113.89	19.96	0,170
	1,66-1,75	76	122.84	23.60	
	1,76-1,85	113	122.06	22.59	
	1,86-1,95	84	120.30	24.93	

Çalışmada, katılımcıların boy dağılım durumlarına göre liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; boy dağılım durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen liderlik toplam puan ve insana yönelik liderlik ve yapıya yönelik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmez iken ($P>0,05$), dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,05$; Tablo 4.14).

Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından dönüşümsel liderlik en yüksek puanının 1,66-1,75m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 1,50-1,65m arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından karizmatik liderlik en yüksek puanların 1,76-1,95m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 1,50-1,65m arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çıkan sonuç, genel olarak boy uzunluğu yüksek olan öğrencilerin liderlik özelliğinin de arttığını göstermektedir. Boyu uzun olan öğrencilerin fiziksel olarak kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu düşünülerek, liderlik özelliklerinin de arttırdığı söylenebilir.

Tablo 4-15. Katılımcıların boy dağılımına göre başarı yönelimleri

	Boy(m)	n	Ortalama	Std.sapma	p
Öğrenme yaklaşma	1,50-1,65	46	27,20	6,08	0,815
	1,66-1,75	76	26,86	5,43	
	1,76-1,85	113	27,64	5,58	
	1,86-1,95	84	27,71	8,29	
Öğrenme kaçınma	1,50-1,65	46	15,59a	4,02	<0,001
	1,66-1,75	76	13,68ab	4,18	
	1,76-1,85	113	14,12a	4,83	
	1,86-1,95	84	11,94b	4,65	
Performans yaklaşma	1,50-1,65	46	21,80	5,06	0,075
	1,66-1,75	76	22,45	5,52	
	1,76-1,85	113	23,36	4,73	
	1,86-1,95	84	21,33	6,82	
Performans kaçınma	1,50-1,65	46	15,96b	5,44	<0,001
	1,66-1,75	76	15,64b	6,43	
	1,76-1,85	113	18,79a	6,23	
	1,86-1,95	84	15,25b	6,16	
Başarı toplam	1,50-1,65	46	80.54ab	15.71	0,040
	1,66-1,75	76	78.63ab	19.65	
	1,76-1,85	113	83.90a	17.57	
	1,86-1,95	84	76.24b	22.67	

Çalışmada, katılımcıların boy dağılım durumlarına göre başarı toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; boy dağılım durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen başarı yönelimi toplam puan ile öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenirken ($P<0,001$), öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenememiştir ($P>0,05$; Tablo 4.15).

Çalışmada başarı yönelimleri en yüksek puanın 1,76-1,85m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 1,86-1,95m arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme kaçınmada en yüksek puanların 1,50-1,65m ve 1,76-1,85m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 1,86-1,95m arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından performans kaçınmada en yüksek puanın 1,76-1,85m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çıkan sonuç, genel olarak boy uzunluğu yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Boyu uzun olan öğrencilerin fiziksel olarak kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu düşünülerek, başarı durumlarına da etki ettiği ifade edilebilir.

Tablo 4-16. Katılımcıların vücut ağırlıklarına göre liderlik yönelimleri

Liderlik toplam ve alt boyutları	Ağırlık (kg)	n	Ortalama	Std. sapma	p
İnsana yönelik liderlik	45-65	101	31,32	6,28	0,053
	66-75	71	28,25	7,43	
	76-85	48	31,08	6,93	
	86-95	33	31,33	8,56	
	96+	66	30,64	6,83	
Yapıya yönelik liderlik	45-65	101	29,51b	6,28	0,002
	66-75	71	29,70b	5,89	
	76-85	48	31,83ab	7,31	
	86-95	33	34,33a	8,27	
	96+	66	31,77ab	6,70	
Dönüşümsel liderlik	45-65	101	27,88ab	6,26	0,002
	66-75	71	26,85b	6,29	
	76-85	48	30,71a	6,38	
	86-95	33	31,21a	8,67	
	96+	66	29,61ab	6,34	
Karizmatik liderlik	45-65	101	28,86bc	6,21	<0,001
	66-75	71	28,35c	5,74	
	76-85	48	31,77ab	6,42	
	86-95	33	33,18a	8,56	
	96+	66	33,03a	6,53	
Liderlik toplam	45-65	101	117,57bc	21,59	0,001
	66-75	71	113,15c	21,29	
	76-85	48	125,40ab	23,81	
	86-95	33	130,06a	30,79	
	96+	66	125,05ab	19,84	

Çalışmada, katılımcıların vücut ağırlıklarına göre liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; ağırlık durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen

liderlik toplam puan ile yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenirken ($P<0,01$), insana yönelik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($P>0,05$; Tablo 4.16).

Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının 86-95 kg vücut ağırlık aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 66-75 kg arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından yapıya yönelik liderlik en yüksek puanının 86-95 kg vücut ağırlık aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise 45-75 kg arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından dönüşümsel liderlik en yüksek puanlarının 76-95 kg vücut ağırlık aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise 66-75 kg arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından karizmatik liderlik en yüksek puanının 86 kg ve üzeri vücut ağırlık aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise 66-75 kg arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çıkan sonuç, genel olarak kilo durumları orta düzeyde olan öğrencilerin liderlik özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Kilo durumu orta düzeyde olan öğrencilerin fiziksel açıdan kendilerini iyi hissetmeleri liderlik özelliklerine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

Tablo 4-17. Katılımcıların vücut ağırlıklarına göre başarı yönelimleri

Başarı toplam ve alt boyutları	Ağırlık (kg)	n	Ortalama	Std. sapma	p
Öğrenme yaklaşma	45-65	101	25,46b	5,36	0,004
	66-75	71	28,37ab	5,98	
	76-85	48	27,40ab	5,56	
	86-95	33	28,82a	6,30	
	96+	66	28,67ab	8,22	
Öğrenme kaçınma	45-65	101	13,08	4,28	0,053
	66-75	71	15,10	5,08	
	76-85	48	13,06	4,38	
	86-95	33	13,39	4,66	
	96+	66	13,53	4,73	
Performans yaklaşma	45-65	101	21,02b	4,92	<0,001
	66-75	71	24,97a	5,56	
	76-85	48	22,44ab	4,50	
	86-95	33	23,09ab	5,25	
	96+	66	21,30b	6,62	
Performans kaçınma	45-65	101	14,73b	5,19	<0,001
	66-75	71	19,82a	6,24	
	76-85	48	16,75ab	6,77	
	86-95	33	17,06ab	6,17	
	96+	66	16,14b	6,58	
Başarı toplam	45-65	101	74.29b	16.01	<0,001
	66-75	71	88.25a	19.06	
	76-85	48	79.65ab	17.65	
	86-95	33	82.36ab	18.93	
	96+	66	79.64ab	23.16	

Çalışmada, katılımcıların vücut ağırlıklarına göre başarı toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; vücut ağırlıklarına durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen başarı yönelimi toplam puan ile öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenirken ($P<0,01$), öğrenme kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenememiştir ($P>0,05$; Tablo 4.17).

Çalışmada başarı yönelimleri en yüksek puanın 66-75 kg ağırlığa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 45-65 kg ağırlığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme yaklaşımda en yüksek puanın 86-95 kg ağırlığa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 45-65 kg ağırlığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından performans yaklaşımda en yüksek puanın 66-75 kg ağırlığa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 45-65 kg ve 96+ kg ağırlığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından performans kaçınmada en yüksek puanın 66-75 kg ağırlığa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 45-65 kg ve 96+ kg ağırlığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada katılımcıların liderlik ve başarı yönelimleri toplam puanları arasında % 42,9'luk pozitif yönde orta düzey (0,30-0,70 arası) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısı ile katılımcıların liderlik puanları arttıkça başarı düzeylerinde de bir artış olması beklenir. Ölçeklere ait alt boyut toplam puanları arası ilişkiler Tablo 4.18'de verilmiştir.

Çıkan sonuç, liderlik ölçeği sonuçlarında olduğu gibi kilo durumları orta düzeyde olan öğrencilerin başarı durumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Kilo durumu orta düzeyde olan öğrencilerin fiziksel açıdan kendilerini iyi hissetmeleri başarı durumlarına da olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

Tablo 4-18. Katılımcıların liderlik ve başarı yönelimleri

		YYL.	DL.	KL.	ÖY.	ÖK.	PY.	PK.
İnsana yönelik liderlik	r.	0,429	0,460	0,438	0,296	0,060	0,227	0,051
	p.	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,286	<0,001	0,364
Yapıya yönelik liderlik	r.		0,794	0,773	0,472	0,252	0,442	0,216
	p.		<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Dönüşümsel liderlik	r.			0,873	0,496	0,290	0,465	0,289
	p.			<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Karizmatik liderlik	r.				0,475	0,153	0,418	0,247
	p.				<0,001	0,006	<0,001	<0,001
Öğrenme yaklaşma	r.					0,458	0,736	0,462
	p.					<0,001	<0,001	<0,001
Öğrenme kaçınma	r.						0,723	0,650
	p.						<0,001	<0,001
Performans yaklaşma	r.							0,706
	p.							<0,001

YYL: Yapıya yönelik liderlik, DL: Dönüşümsel liderlik, KL: Karizmatik liderlik, ÖY: Öğrenme yaklaşma, ÖK: Öğrenme kaçınma, PY: Performans yaklaşma, PK: Performans kaçınma.

Çalışmada, katılımcıların insana yönelik liderlik ile diğer liderlik alt boyut toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki, yapıya yönelik liderlik ile dönüşümsel ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında yüksek

düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki, dönüşümsel ile karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, katılımcıların insana yönelik liderlik ile başarı yönelimleri tüm alt boyut toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; yapıya yönelik liderlik ile başarı yönelimleri alt boyut toplam puanları (öğrenme kaçınma hariç) arasında orta düzey düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; dönüşümsel liderlik ile öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında orta düzeyde, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında ise düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; karizmatik liderlik ile öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında orta düzeyde, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında ise düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, katılımcıların öğrenme yaklaşma alt boyut toplam puanı ile öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında orta düzeyde, performans yaklaşma ile yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; öğrenme kaçınma alt boyut toplam puanı ile performans yaklaşma arasında yüksek düzeyde, performans kaçınma alt boyut toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; performans yaklaşma ile performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında ise yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada liderlik özellikleri ile başarı durumları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin başarı durumlarına etki ettiği ifade edilebilir. Çıkan sonuç, liderlik durumunun vermiş olduğu örnek olma ve bireyleri yönlendirebilme yeteneğinden dolayı başarı düzeylerine de olumlu yönde etki etmesine bağlanabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada bölüm değişkenine göre incelendiğinde, liderlik toplam puanları ile insana yönelik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Çalışmada, liderlik yönelimi en yüksek toplam puanının beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve Spor yöneticiliği bölümlerindeki öğrencilerine ait olduğu, en düşük toplam puanlarının ise rekreasyon bölümündeki öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir. Başarı düzeyleri incelendiğinde, başarı toplam puanları ile öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, öğrenme yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Çalışmada, katılımcıların okudukları bölümlere göre en yüksek başarı toplam puanının antrenörlük (87,77) ve spor yöneticiliği (82,43) öğrencilerine ait olduğu, en düşük toplam puanlarının ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği (73,44) ve rekreasyon (76,70) öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, hem liderlik hem de başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; erkek ve kadın katılımcıların liderlik ve başarı yönelimleri toplam ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Her ne kadar istatistiki olarak anlamlı çıkmasa da, bu araştırmada erkek öğrencilerin başarı yönelim, performans kaçınma ve performans yaklaşma toplam puanları kadın öğrencilerin puanlarına göre % 3-7 oranında daha yüksek oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada spor türü değişkenine göre incelendiğinde, hem liderlik hem de başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; bireysel ve takım sporu ile ilgilenen katılımcıların liderlik ve başarı yönelimleri toplam ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($P>0,05$; Tablo 4.5). Her ne kadar istatistiki olarak anlamlı çıkmasa da, bu araştırmada bireysel sporlar ile ilgilenen öğrencilerin liderlik toplam ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları takım sporu ile ilgilenen öğrencilerin puanlarına göre % 2-4 oranında daha yüksek oldukları belirlenmiştir.

Çalışmada anne eğitim durumuna göre incelendiğinde, liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; anne eğitim durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen toplam puan ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından insana yönelik liderlikte en yüksek puanın anne eğitim durumu ilköğretim ve lise olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 27,23 ile anne eğitim durumu lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından yapıya yönelik liderlikte en yüksek puan 32,58 ile anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara aitken, en düşük puanların anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından dönüşümsel liderlikte en yüksek puan 30,32 puan ile anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara aitken, en düşük puanların anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından olan karizmatik liderlikte en yüksek puan 31,56 puan ile anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara aitken, en düşük puanların anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Başarı durumuna göre irdelendiğinde ise anne eğitim durumlarına göre katılımcıların başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; anne eğitim durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen toplam puan ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri en yüksek puanının anne eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise anne eğitim durumu lise olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan öğrenme yaklaşımda en yüksek puanın anne eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 24,55 puan ile anne eğitim durumu lise olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan öğrenme kaçınmada en yüksek puan 14,61 ile anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise anne eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan performans yaklaşımda en yüksek puanın anne eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 20,26 puan ile anne

eğitim durumu lise olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan performans kaçınmada en yüksek puanın anne eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 14,78 puan ile anne eğitim durumu Lise olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada baba eğitim durumuna göre incelendiğinde, liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; baba eğitim durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen toplam puan ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının baba eğitim durumu ilköğretim, lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 88,67 puan ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından insana yönelik liderlikte en yüksek puanlarının baba eğitim durumu ilköğretim ve lise olan katılımcılara aitken, en düşük puanların ise baba eğitim durumu lisans ve lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından yapıya yönelik liderlikte en yüksek puanların baba eğitim durumu ilköğretim, lise ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 20,67 ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından dönüşümsel liderlikte en yüksek puanların baba eğitim durumu ilköğretim, lise ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 20,33 ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından karizmatik liderlikte en yüksek puanların baba eğitim durumu ilköğretim, lise ve lisans olan katılımcılara aitken, en düşük puanın ise 20,67 ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Başarı düzeylerine göre incelendiğinde ise baba eğitim durumlarına göre katılımcıların başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; baba eğitim durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen toplam puan, performans kaçınma ve öğrenme yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında farklılık bulunmaz iken, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,05$; Tablo 4.9). Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan öğrenme kaçınmada en yüksek puan 17,33 ile baba eğitim durumu lisansüstü olan katılımcılara aitken, en düşük puanların ise baba eğitim durumu lise ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutundan performans yaklaşımda en yüksek puan 27,00 ile baba eğitim durumu

lisansüstü olan katılımcılara aitken, en düşük puanların ise baba eğitim durumu ilköğretim ve lisans olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, aile aylık gelir durumlarına göre incelendiğinde, liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; anne eğitim durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen liderlik toplam puan ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 1501-3000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından insana yönelik liderlikte en yüksek puanının aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından yapıya yönelik liderlikte en yüksek puanının aylık geliri 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 1501-3000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından dönüşümsel liderlikte en yüksek puanların aylık geliri 0-1500 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 1501-3000 TL ve 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından karizmatik liderlikte en yüksek puanların aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 6000 TL ve daha düşük olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Başarı durumlarına göre incelendiğinde, toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; baba eğitim durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen başarı yönelimi ve alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri en yüksek puanın aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise aylık geliri 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı alt boyutlarından öğrenme yaklaşımda en yüksek puanın aylık geliri 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 6000 TL ve daha düşük olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı alt boyutlarından öğrenme kaçınmada en yüksek puanların aylık geliri 0-1500 TL aralığında ve 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 4501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı alt boyutlarından performans yaklaşımda en yüksek puanın aylık geliri 6001 TL ve üzeri

olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 6000 TL ve daha düşük olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı alt boyutlarından performans kaçınmada en yüksek puanların aylık geliri 0-1500 TL aralığında ve 6001 TL ve üzeri olan katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise aylık geliri 1501-6000 TL aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada yaş değişkenine göre incelendiğinde, yaş durumuna göre katılımcıların yaş durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen insana yönelik liderlik hariç diğer alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının 30+ yaşa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanlarının ise 22-29 yaş aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından yapıya yönelik liderlikte en yüksek puanının 30+ yaşa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanlarının ise 18-29 yaş aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından dönüşümsel liderlikte en yüksek puanın 30+ yaşa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanlarının ise 22-29 yaş aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik alt boyutlarından karizmatik liderlikte en yüksek puanın 30+ yaşa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanlarının ise 22-29 yaş aralığında olan katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Başarı durumuna göre incelendiğinde ise, yaş durumuna göre katılımcıların başarı yönelimleri için toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; yaş durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen başarı yönelimi ve performans yaklaşımı alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunamaz iken, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme yaklaşımda en yüksek puanın 30+ yaş grubundaki katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 18-21 yaş ile 26-29 yaş aralığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme kaçınmada en yüksek puanın 30+ yaş grubundaki katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 18-21 yaş ile 26-29 yaş aralığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından performans kaçınmada en yüksek puanın 18-21 yaş aralığındaki ve 26 yaş üzeri grubundaki katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 22-25 yaş aralığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada boy değişkenine göre incelendiğinde, liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; boy dağılım durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen liderlik toplam puan ve insana yönelik liderlik ve yapıya yönelik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmez iken ($P>0,05$), dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından dönüşümsel liderlik en yüksek puanının 1,66-1,75m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 1,50-1,65m arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından karizmatik liderlik en yüksek puanların 1,76-1,95m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 1,50-1,65m arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Başarı yönelimlerine göre incelendiğinde ise, başarı toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; boy dağılım durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen başarı yönelimi toplam puan ile öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenirken, öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Çalışmada başarı yönelimleri en yüksek puanın 1,76-1,85m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 1,86-1,95m arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme kaçınmada en yüksek puanların 1,50-1,65m ve 1,76-1,85m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 1,86-1,95m arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından performans kaçınmada en yüksek puanın 1,76-1,85m boy aralığına sahip katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada vücut ağırlıklarına göre incelendiğinde, liderlik toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; ağırlık durumuna göre liderlik ölçeğinde elde edilen liderlik toplam puan ile yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenirken, insana yönelik liderlik alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri en yüksek puanının 86-95 kg vücut ağırlık aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 66-75 kg arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından yapıya yönelik liderlik en yüksek puanının 86-95 kg vücut ağırlık aralığına sahip katılımcılara ait

olduğu, en düşük puanların ise 45-75 kg arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından dönüşümsel liderlik en yüksek puanlarının 76-95 kg vücut ağırlık aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise 66-75 kg arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada liderlik yönelimleri alt boyutlarından karizmatik liderlik en yüksek puanının 86 kg ve üzeri vücut ağırlık aralığına sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanların ise 66-75 kg arasındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Başarı durumlarına göre irdelendiğinde, başarı toplam ve alt boyut toplam puanları karşılaştırıldığında; vücut ağırlıklarına durumuna göre başarı yönelimi ölçeğinden elde edilen başarı yönelimi toplam puan ile öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenirken, öğrenme kaçınma alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Çalışmada başarı yönelimleri en yüksek puanın 66-75 kg ağırlığa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 45-65 kg ağırlığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme yaklaşımda en yüksek puanın 86-95 kg ağırlığa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 45-65 kg ağırlığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından performans yaklaşımda en yüksek puanın 66-75 kg ağırlığa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 45-65 kg ve 96+ kg ağırlığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada başarı yönelimleri alt boyutlarından performans kaçınmada en yüksek puanın 66-75 kg ağırlığa sahip katılımcılara ait olduğu, en düşük puanın ise 45-65 kg ve 96+ kg ağırlığındaki katılımcılara ait olduğu belirlenmiştir. Çalışmada katılımcıların liderlik ve başarı yönelimleri toplam puanları arasında % 42,9'luk pozitif yönde orta düzey (0,30-0,70 arası) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısı ile katılımcıların liderlik puanları arttıkça başarı düzeylerinde de bir artış olması beklenir.

Sonuç olarak, katılımcıların insana yönelik liderlik ile diğer liderlik alt boyut toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki, yapıya yönelik liderlik ile dönüşümsel ve karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki, dönüşümsel ile karizmatik liderlik alt boyut toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, katılımcıların insana yönelik liderlik ile başarı yönelimleri tüm alt boyut toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; yapıya yönelik liderlik

ile başarı yönelimleri alt boyut toplam puanları (öğrenme kaçınma hariç) arasında orta düzey düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; dönüşümsel liderlik ile öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında orta düzeyde, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında ise düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; karizmatik liderlik ile öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyut toplam puanları arasında orta düzeyde, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında ise düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, katılımcıların öğrenme yaklaşma alt boyut toplam puanı ile öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında orta düzeyde, performans yaklaşma ile yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; öğrenme kaçınma alt boyut toplam puanı ile performans yaklaşma arasında yüksek düzeyde, performans kaçınma alt boyut toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; performans yaklaşma ile performans kaçınma alt boyut toplam puanları arasında ise yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmaya öneri olarak;

- Başarı yönelimlerinin kültürel farklılıklarla ilişkisini ortaya koymaya dönük kültürler arası çalışmalar yapılmalıdır.
- Başarı yönelimlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkileyip edebileceğine bakılmalı.
- Farklı bölümler ile spor bilimleri fakültesi öğrencilerin liderlik ve Başarı yönelimleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Özel yetenek sınavları ile girilen spor bilimleri yüksekokulları ve fakülteleri ile özel yetenek sınavı olmadan sadece üniversite giriş puanına göre yerleşen spor bilimleri yüksekokulları ve fakülteleri arasındaki liderlik ve Başarı yönelimleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Üniversitelerde düzenli spor yapan lisanslı sporcular ile spor yapmayan bireyler arasındaki liderlik ve Başarı yönelimleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Fiziksel aktivite düzeyleri ile liderlik ve Başarı yönelimleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin branş olarak belirlenip, birbirinden farklı olan branşlar arasında Liderlik ve Başarı yönelimleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.

- Farklı ilde bulunan spor bilimleri fakülteleri ile Liderlik ve Başarı yönelimleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Türkiye genelinde bulunan Samsun İli harici diğer illerdeki spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin Liderlik ve Başarı yönelimleri ile Samsun ilinde yapmış olduğumuz Liderlik ve Başarı yönelimleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Liderlik düzeylerinin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyip etkilemeyeceğine bakılmalı.
- Liderlik düzeylerinin kültürel farklılıklarla ilişkisini ortaya koymaya dönük kültürler arası çalışmalar yapılmalıdır.
- Başarı yönelimlerinin öğrencilerin sportif olarak hangi branşı tercih ettiğine ve etki ettiğine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Liderlik düzeylerinin öğrencilerin sportif olarak hangi branşı tercih ettiğine ve etki ettiğine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Başarı yönelimlerinin öğrencilerin günlük sportif faaliyetlere ayırdığı vakit ile arasındaki ilişki araştırılmalıdır.
- Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin aldığı uygulamalı ve teorik derslerin liderlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Spor bilimleri fakültesinde bulunan ve üniversite öğrencilerinin derslerine giren akademisyenlerin unvan durumları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Spor bilimleri fakültesinde bulunan ve üniversite öğrencilerinin derslerine giren akademisyenlerin unvan durumları ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Spor bilimleri fakültesindeki mezun öğrencilerin liderlik ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin meslek seçimi ile arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Farklı spor bilimlerindeki öğrencilerin başarı yönelimleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki karşılaştırılabilir.
- Farklı spor bilimlerindeki öğrencilerin akademik öz yeterliliklerinin başarı yönelimleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

6-KAYNAKÇA

- Akça, H. (2002). *Başarının sekiz temel direği. İstanbul: Tuğra Yayınevi.*
- Akhun, İlhan, (1980). *Akademik başarının kestirilmesi: Çoklu regresyon yaklaşımının uygulanmasına ilişkin bir araştırma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 88.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A. (2006). 2 x 2 Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-14.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 34(3), 261-271.
- Ames C, Archer J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Arıkanlı, A. ve Ulubaş B. (2004). *Yönetim fonksiyonları ve yönetici davranışları*, Ankara; Tarım Köy işleri Bakanlığı.
- Ataman, G, (2001), *İşletme yönetimi temel kavramlar yeni yaklaşımlar*. Türkmen Kitabevi: İstanbul.
- Avcı, B. (2009). *Öğrencinin liderliği (Yüksek lisans tezi)*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aydın, M. (1992). *Eğitim yönetimi*. Hatiboğlu Yayınları(3. Basım): Ankara
- Aydın, A. (2011). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. Pegem Akademi(12. Baskı), Ankara.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (19).
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul, Kariyer Yayıncılık.
- Bektaş Z, (2014). *İstanbul büyükşehir belediyesi spor a.ş.'de çalışan antrenörlerin liderlik tutum davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Bilhan, S. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları.
- Bolman LG, Deal TE.(1991). *Reframing organizations: Artistry, Choice and leadership*. First edition. San Francisco, Josey-Bass Publishers.
- Botsas, G, Padelıadu, S. (2004). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477–495.
- Burger, JM. (2006). *Kişilik*. (I. Deniz, E. Sarıoğlu Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları(Orijinal baskı, 2004).
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 934-943.

- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chaplin, JP. (2010). *Dictionary of psychology*. Random House Publishing Group (3. Baskı).
- Cremer, D. (2006). *Affective and motivational consequences of leader self- sacrifice: The moderating effect of autoratic leadership*, The Leadersip Quarterly.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Mentis Yayıncılık: Ankara
- Çakıcı HA. (2019). *Amatör futbolcuların liderlik özellikleri ile sportmenlik yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Çar B, (2013). *Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik Menderes H. (2009). *Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, C, Sünbül, Ö.(2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,13(3), 49-66.
- Debgici A. (2011). *Ben nasıl başaracağım*. İstanbul: Sistem.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı (Üçüncü Baskı)*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Dereli M, (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, İ. (2014). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar*. Pegem A. YayıncılıkAnkara.
- Donuk, B. (2007). *Liderlik ve spor*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi (13. Baskı)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Dweck, CS. (1986). *Motivational processes affecting learning*. American Psychologist, 41(10), 1040-1048.
- Elliot, AJ. (1999). *Approach and avoidance motivation and achievement goals*. Educational Psychologist, 34(3), 169-189.
- Elliot, AJ, Church, MA. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.

- Elliot, AJ, Harackiewicz, JM. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, ES, Dweck, CS. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliot, AJ, McGregor, HA. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, AJ, Murayama, K, Pekrun, R. (2011). A 3 X 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A. J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J. (1999). *Approach and avoidance motivation and achievement goals*. *Educational Psychologist*, 34, 149-169.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Eren E, (1991). *Yönetim ve organizasyon*. Birinci basım. İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını,
- Ergün, M. (1993). *İnsan ve eğitimi (Mevlana üzerine bir deneme)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ericson, EH. (1980). *Identity and life cycle*. New York: Norton
- Erkmen G. (2007). *Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilimlerinin sporda tercih ettikleri lider davranışları ile karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ertürk, Selahattin(1972); *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları No. 4, Ankara.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fromm, Erich. (2004). *Sevme Sanatı(I. Gündüz, Çev.)*İstanbul: Say Yayınları. (Orijinal baskı, 1956).
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 700-714.
- Garbardno, J. (1985), *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus: Charles E. Merrill,
- Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler organizasyonunun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta

- Güney, S (2006). *Ahlaki liderliğin kavramsallaştırılması ve ahlaki yönetimde liderliğin rolü*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi,13(1),135-148.
- Güngör NB. (2016). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). *Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why?* Educational psychologist, 33(1),1-21.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Basingstoke: McGraw-Hill.
- Ilıman, M. (2018) *Özerk öğrenme, Yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler: İngilizce dersi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- İbicioğlu, H. Özmen, H. İbrahim, Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- İzci, E, Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 32-43
- Jung Dong I, Avolio Bruce J. (2000). Opening the black box: an experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 21(8), 949-964.
- Karasar N, (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Karataş EÖ, (2017). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve özgüven davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Karayol M. (2013). *Takım sporları ve doğa sporları yapan erkek sporcuların liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, A. (2012). *Eğitim psikolojisi*(7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Kaya, F. (2016) *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kayış, AR. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kepçeoğlu, M. (1973). *Okulda yetenek-başarı karşılaştırması*. M.E.B. Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Yayın No : 126, Ankara
- Koç, Ş. (1993). *Değişik kesimlerin okul beden eğitimi konusundaki görüş ve değerlendirmelerine ilişkin bir araştırma*. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu, Manisa, s:438-449.

- Koçel T, (2004). *İşletme yöneticiliği*, Dokuzuncu Basım. İstanbul, Beta Yayıncılık, s. 146,474- 475,593-594,602.
- Konter E, (1996). *Bir lider olarak antrenör*. Birinci Basım. İstanbul, Alfa Basım Yayın Dağıtım, s. 55-56.
- Küçüköğlu, A, Kaya, Hİ, Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Lin, YG, McKeachie, WJ, Kim, YC. (2002). *College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning*. Learning and Individual Differences, 13, 251-258.
- Maslow, A, Honigmann, JJ. Mead, M. (1970). *Synergy: some notes on ruth benedict*. American Anthropologist, 72(2), 320-333
- McGregor, H.A., & Elliot, A.J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 381-395.
- Meece, JL, Blumenfeld, PC, Hoyle, RH. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Meece, JL, Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Middleton, MJ, Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C, Kaplan, A, Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C, Urdan, T. (2001). *Academic self-handicapping and performance goals: A further examination*. Contemporary Educational Psychology, 26, 61-75.
- Murray, HA. (1938). *Explorations in personality*. Oxword University Prees: Newyork
- Nicholls, JG. (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, Subjective experience, Task choice, and performance*. Psychological Review, 91(3), 328-346.
- Odacı, H, Berber Çelik, Ç, Çikrıkci, Ö. (2016). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39). <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/74/73>
- Ogbonna, Emmanuel and Harris, Lloyd C. (2000). Leadership Style, Organizational Culture and Performance: Empirical Evidence From UK Companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Özkan H.N, (2012). *Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi*, İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Robbins, S, Judge, T. (2012). *Örgütsel davranış (Organizational behavior)*. (Çev. Edt.: Prof. Dr. İnci Erdem). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Rowden, R. W. (2000). The relationship between charismatic leadership behaviors and organizational commitment. *The Leadership & Organization Development Journal*, 21(1).
- Pillai, Rajnandini, Schriesheim Chester A., Williams Eric S. (1999). Fairness Perceptions and Trust as Mediators for Transformational and Transactional Leadership: A Two Simple Study. *Journal of Management*, 25(6), 897–933.
- Pintrich, PR. (2000). *An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research*. Contemporary Educational Psychology, 25, 92–104.
- Porter, LW, Lawler, EE, Hackman, JR. (1975). *Behavior in organizations*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Sabuncuoğlu Zeyyat ve Tüz, Melek (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağlam, H. (2017). *An investigation of high school students' physics achievement in terms of their achievement goal orientations, self efficacy beliefs and learning conceptions of physics*. Unpublished Master's Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Seijts, G.H. & Latham, G.P. (2006), Learning goals or performance goals: Is it the journey or the destination?, *Ivey Business Journal*, 70(5),1-6.
- Senemoğlu, N. (2010). *Kuramdan uygulamaya gelişim öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi. Ankara.
- Suner, D. (2007). *Avrupa birliği eğitim politikasının öncelikleri: Kavramsal bir analiz. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Ankara*.
- Şahin, A, Temizel, H, Örselli, E. (2004). *Bankacılık sektöründe çalışan yöneticilerin kendi liderlik tarzlarını algılayış biçimleri ile çalışanların yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılayış biçimlerine yönelik uygulamalı bir çalışma*, Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F, 3.Ulusal Bilgi ve Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Eskişehir, 660-661
- Şenver, B. (2013) Başardin. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Şimşek, Şerif, Akgemci, Tahir ve Çelik, Adnan (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek,MŞ, Akgemci, T, Çelik, A. (2001).*Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.
- [Takala](#) TA, (1998) Plato on leadership. *Journal of Business Ethics* 17(7):785-798 DOI: [10.1023/A:1005789531144](#)
- Tan, M. (1979). Çocuğun cinsiyetine göre ailenin başarıya etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12 (1-4): 107-125.
- Tavşancıl, E. (2014) *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Terzi, Ş.I. (2015). *Eğitim psikolojisi(Ed.)*.Ankara: Pegem Akademi.

- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri. Yüksek lisans tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Güncel türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/sozluk.asp> adresinden 15 Kasım 2020 tarihinde alınmıştır.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, Başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ülgen, G. (1994). Başarı beklentisi önemli mi? *Ankara Eğitim ve Bilim Dergisi*, 92,21-24
- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, Benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Urdan, T, Anderman, LH, Anderman, E, Roeser, R. (1998). *The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations*. Contemporary Educational Psychology, 23, 113-131.
- Varış, F, Gürkan, T, Gözütok, D, Pekteř, S, Babadođan, C, Gürbüzürk, O. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş. Yeni Basım(1. Baskı)*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Williams, B. (Ed.). (2003). *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*. (2nd Edition) Alexandria: ASCD.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. Van nostrand reinhold company, New York.
- Yücel Y, (2011).*Ortaöğretim (Lise) kurumlarında eğitim gören, spor yapan ve yapmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin araştırılması (Kars örneği)*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yücel, Z., & Koç, M. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki*. İlköğretim Online, 10(1), 133-143.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akadem(10. Baskı), Ankara.

7-EKLER

EK 1. Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.02.2020	2	2020/92

KARAR NO:
2020/92

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Hasan KURTYEMEZ' in Prof. Dr. Soner ÇANKAYA danışmanlığında "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki Samsun İli Örneği" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 7827 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Hasan KURTYEMEZ' in Prof. Dr. Soner ÇANKAYA danışmanlığında "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki Samsun İli Örneği" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek 2. Kişisel bilgi formu

Değerli katılımcı Ondokuz Mayıs Üniversitesi, “Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Özellikleri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki” başlıklı lisans tezi çalışması için anket uygulaması planlanmıştır. Çalışmada ilk olarak, 7 sorudan oluşan demografik bilgi anketi, Konuşma kaygısı ve psikolojik kırılganlık Ölçekleri uygulanacaktır. Gönüllü olarak katıldığınız bu çalışmada katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyet? Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız? 18-21(), 22-25(), 25-29(), 30+()
3. Boy uzunluğunuz (m):
1,50-1,65 (), 1,66-1,75 (), 1,76-1,85 (), 1,86-1,95 (), 1,96+ ()
4. Vücut Ağırlığınız (kg): 45-65 (), 66-75 (), 76-85 (), 86- 95 (), 96+ ()
5. Anne Eğitim Düzeyi: İlköğretim() Lise () Lisans() Lisansüstü ()
6. Baba Eğitim Düzeyi: İlköğretim() Lise () Lisans() Lisansüstü ()
7. Ailenizin Aylık Gelir Durumu:
0-1500() 1501-3000() 3001-4500() 4501-6000() 6001+ ()
8. Ne Tür Spor Yapıyorsunuz? Bireysel () Takım Spor ()
9. Bölümünüz: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği () Antrenörlük Eğitimi ()
Spor Yöneticiliği () Rekreasyon ()

Ek 3. 2 x 2 Başarı yönelimleri ölçeği

	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1)Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.					
2. Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.					
3. Zamanla öğrendiklerimi unutma düşüncesi beni kaygılandırır.					
4. Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının bir göstergesidir					
5. Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.					
6. Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm.					
7. Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.					
8. Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.					
9. Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.					
10. Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.					
11. Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.					
12. Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım.					
13. En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.					
14. Sınavdan yüksek not almak başarının en önemli göstergesidir.					
15. Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.					
16. Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.					
17. Başarısız olduğum durumlarda bile bir şeyler öğrendiğime inanırım.					
18. Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.					
19. Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.					
20. Öğrenme çalışmalarımda hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.					
21. Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.					
22. Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.					
23. Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım.					
24. İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim.					
25. Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.					
26. Arkadaşlarımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.					

Ek 4.Liderlik yönelim ölçeği

	Hiçbir zaman	Bazen	Nadiren	Sık Sık	Her Zaman
1 Net ve mantıklı bir biçimde düşünürüm					
2 Diğer insanları destekler ve onların sorunlarına karşı ilgi gösteririm					
3 İşlerin yerine getirilmesi amacıyla insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma gibi bir yeteneğim vardır					
4 Elllerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham veririm					
5 Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgularım					
6 Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler yoluyla güven yaratırım					
7 Karşıt görüşlere sahip insanları ikna etmede başarılı ve yetenekliyimdir					
8 Karizmatik bir insanımdır					
9 Problemlerin mantıklı çözümleme ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanırım					
10 Diğer insanların ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlılık gösteririm					
11 İkna kabiliyetim iyi ve etkileyiciyim					
12 Diğer insanlar için ilham kaynağıyım					
13 Net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirir ve uygularım					
14 Kararlarda insanların aktif rol almalarını ve katılmalarını desteklerim					
15 Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözüme konusunda yılmadan çalışırım					
16 Hayal gücüm kuvvetlidir ve yaratıcıyım					
17 Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşırım					
18 Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açığım ve yardım ederim					
19 Etki ve güç sahibi başka insanların desteğini kazanmada etkiliyim					
20 Güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılarım					
21 Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyarım ve kişileri sonuçlarından sorumlu tutarım					
22 İyi bir dinleyiciyim, diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açığım					
23 Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekliyim					
24 Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratırım					
25 Detaya önem veririm					
26 İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim					
27 Yeterli desteği sağlamak için kurum içi ve kurum dışı ilgi grupları(paydaşlar) ile koalisyonlar geliştiririm					
28 Sadakat ve şevk aşılarım					
29 Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanırım					
30 Katılımı destekleyen bir yöneticiyim					
31 Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşırım					
32 Çevremdeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğimde yansıtan model/örnek bir yöneticiyim					

ÖZ GEÇMİŞ

Hasan Kurtyemez Yüksek Öğrenimini tamamlamak üzere Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği (Lisans) bölümünü kazanmıştır. 2017 yılında Spor Yöneticiliği bölümünden mezun olmuştur.

2017 yılında mezun olduktan sonra 2018 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır.

İletişim Bilgileri :

ORCID ID : 0000-0002-2552-7322

