

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**FUTBOL EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARDA SORUMLULUK DUYGUSU VE
BAŞARI ALGISİNİN İNCELENMESİ (BJK FUTBOL OKULLARI ÖRNEĞİ)**

Sinem Didem KARAHAN

Kocaeli Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin
Beden Eğitimi ve Spor Programı için Öngördüğü
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

KOCAELİ
2021

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**FUTBOL EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARDA SORUMLULUK DUYGUSU VE
BAŞARI ALGISİNİN İNCELENMESİ (BJK FUTBOL OKULLARI ÖRNEĞİ)**

Sinem Didem KARAHAN

Kocaeli Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin
Beden Eğitimi ve Spor Programı için Öngördüğü
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Danışman: Doç. Dr. Betül BAYAZIT

Etik Kurul Onay No: 94778

KOCAELİ
2021

ÖZET

FUTBOL EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARDA SORUMLULUK DUYGUSU VE BAŞARI ALGISININ İNCELENMESİ (BJK FUTBOL OKULLARI ÖRNEĞİ)

Amaç: Spor ve eğitim kamplarında çocuklar antrenman ve maçlar yaparak, eğitsel oyunlarla eğlenerek, eğitici seminerlere katılarak kendi yaş grubu ile sosyal bir ortamda zaman geçirir ve kendi kişisel ihtiyaçları kendisi sağlamaya çalışır(giyinme, eşyalarını koruma, oda düzeni, temizlik ve hijyen, erken kalkma vs. gibi). Bu araştırmada, BJK Futbol Okullarında temel futbol eğitimi alan öğrencilerin BJK Spor Okulları spor kampına katılıp ve katılmama durumuna göre sorumluluk duygusu ve başarı algısının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın evrenini kampa katılan ve katılmayan toplam 1134 öğrenci oluşturur. Roberts, Treasure ve Balague (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Çetinkalp (2006) tarafından uyarlanan "Başarı Algısı Envanteri" ile Özen (2008) tarafından geliştirilen "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde normallik dağılımı Kolmogorov Smirnov testi ile incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdikleri bulunmuştur. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem T testi, çoklu grupların karşılaştırılmasında ise One Way Anova testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular: Öğrencilerin SDDÖ analiz sonuçlarına göre spor ve kampa katılma durumu değişkenlere göre hem sorumluluk duyarım hem de sorumlu davranırım alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur($p < 0,05$). BAE analiz sonuçlarına göre öğrencilerinin spor yapma yılları, spor ve kampa katılma durumları ve haftalık spor yapma süreleri değişkenleri hem görev hem de ego alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Sonuç: Spor yapma ve BJK Spor Okulları futbol kampına katılma durumunun başarı algısı ve sorumluluğu etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Spor Okulları, Futbol Eğitimi, Başarı Algısı, Sorumluluk, Davranış.

ABSTRACT

ANALYSIS OF RESPONSIBILITY AND SUCCESS PERCEPTION IN CHILDREN TAKING FOOTBALL EDUCATION (BJK FOOTBALL SCHOOLS EXAMPLE)

Purpose: Children of sports and education camps spend time in a social environment with their age group by training and matches, having fun with educational games, attending educational seminars and trying to meet their own personal needs (dressing, protecting their belongings, room arrangement, cleaning and hygiene, early get up etc.). In this study, it was aimed to examine the sense of responsibility and perception of success of the students who received basic football education in BJK Football Schools according to whether they participated in BJK Sports Schools sports camp or not.

Procedure: The universe of the research consists of 1134 students who participated in the camp and did not. The "Perception of Success Inventory" developed by Roberts, Treasure and Balague (1998) and adapted to Turkish by Çetinkalp (2006), and the "Sense of Responsibility and Behavior Scale" developed by Özen (2008) were used. In the analysis of the data, when the normality distribution was examined with the Kolmogorov Smirnov test, it was found that the data showed a normal distribution. Independent sample T test was used for comparison of paired groups and One Way Anova test was used for comparison of multiple groups. Statistical significance level was accepted as $p < 0,05$.

Findings: According to the RSRB analysis results of the students, a significant difference was found in both the "I feel responsible and I act responsibly" sub-dimensions according to the variables of sport and camp participation ($p < 0,05$). According to the results of SPI analysis, it was determined that there was a statistically significant difference in both task and ego sub-dimensions of the variables of the years of doing sports, the status of participating in sports and camp, and the weekly duration of doing sports ($p < 0,05$).

Result: Playing sports and BJK it can be said that participation in the sports schools football camp affects the perception of success and responsibility.

Key Words: Sports Schools, Football Education, Perception of Success, Responsibility, Behavior.

TEŞEKKÜRLER

Hayatım boyunca her zaman örnek alacağım bir eğitimci olan Doç. Dr. Betül BAYAZIT'a desteği, anlayışı, yol göstericiliği ve hem lisans hem de yüksek lisans dönemim boyunca bana karşı göstermiş olduğu içtenlik için sonsuz teşekkür ederim. Sizinle birlikte yolculuk etmek çok büyük bir şansı.

Yüksek lisans ve lisans eğitimim boyunca beni doğruluğu, dürüstlüğü ve samimiyeti ile her zaman başarıya teşvik eden değerli hocam Dr. Öğrt. Gör. Hakan AKDENİZ'e ne kadar teşekkür etsem az kalır.

Çalışmanın veri toplama sürecinde katkılarından dolayı sevgili eşim Volkan KARAHAN'a tüm süreç boyunca özveri ile katkıda bulunduğu için çok teşekkür ederim.

Ayrıca istatistik analizleri konusunda desteklerinden ötürü Araştırma Görevlisi Eyüp UZUNER'e ve yol arkadaşlığı, dostluğu için Onur KAVİ'ye çok teşekkür ederim.

Sinem Didem KARAHAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜRLER	v
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
TABLolar	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorumluluk.....	1
1.1.1. Sorumluluk Duygusu.....	3
1.1.2. Sorumluluk Davranışı.....	4
1.2. Sorumluluk Duygusu Bilincinin Oluşturulması	5
1.3. Sorumluluk Türleri	6
1.3.1. Özerk Öğrenen Modeli	7
1.3.2. Renzulli Modeli	7
1.3.3. Başarı Modeli	8
1.3.4. Aktif Öğrenme Modeli	8
1.3.5. Sorumluluğu Geliştirmeye Dayalı Disiplin Modeli.....	8
1.3.6. Duke ve Jones'un Yaklaşımları.....	9
1.4. Sorumluluk Niçin Gereklidir?	9
1.5. Sorumlulukla İlgili Yapılan Çalışmalar	11
1.6. Sporun Tanımı ve Özellikleri	12
1.7. Sporla Sorumluluk Arasındaki İlişki	13
1.8. Başarı Kavramı	14
1.9. Başarı Motivasyonu	15
1.10. Başarı Algısı Kavramı	16

1.10.1. Görev Yönelimi	17
1.10.2. Ego Yönelimi.....	19
1.10.3. Görev ve Ego Yönelimi Karşılaştırılması	20
1.11. Sporda Başarı Algısı.....	22
1.11.1. Spor Başarı Algısı ile İlgili Yaklaşımlar	23
1.11.1.1. Başarı Hedefleri Kuramı	23
1.11.1.2. Başarı Güdüsü Kuramı	24
1.11.1.3. Başarı Gereksinimi Kuramı.....	24
1.11.1.4. Yükleme Teorisi.....	25
1.11.2. Erikson'a Göre Spor Başarı Algısı	26
1.11.3. Freud'a Göre Spor Başarı Algısı	27
1.11.4. Adler'e Göre Spor Başarı Algısı	28
1.11.5. Bandura'ya Göre Spor Başarı Algısı	29
1.12. Başarı Algısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	30
2. AMAÇ.....	32
3. YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Tipi.....	33
3.2. Araştırma Yeri ve Planı	33
3.3. Araştırma Grubu	34
3.4. Araştırmanın Amacı.....	34
3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçütler (Araç Gereç ve Yapılan Ölçümler)	34
3.5.1. Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu).....	34
3.5.2. Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği	35
3.6. Etik Kurul Onayı.....	36
3.7. Verilerin Analizi	36

4. BULGULAR	37
5. TARTIŞMA.....	50
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	61
7. KAYNAKLAR.....	64
EKLER.....	73
Ek.1: Etik Kurul Raporu	73
Ek 2. Demografik Bilgi Formu	74
Ek 3. Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu).....	75
Ek 4. Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği	77



SİMGELER VE KISALTMALAR

ARK: Arkadaşları

BAE: Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu)

BJK: Beşiktaş Jimnastik Kulübü

DIĞ: Diğerleri

N: Katılımcı Sayısı

MAX: Maksimum

MİN: Minimum

SS: Standart Sapma

\bar{X} : Ortalama

SD: Serbestlik Derecesi

SDDÖ: Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği

SPI: Success Perception Inventory

RSRB: Responsibility Sense and Responsibility Behavior Scale

TABLÖLAR

Tablo 4.1. Ankete Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzelik Dağılımları.....	37
Tablo 4.2. Ankete Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yüzelik Dağılımları.....	37
Tablo 4.3. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Yılı Değişkenine Göre Yüzelik Dağılımları.....	37
Tablo 4.4. Ankete Katılan Öğrencilerin BJK Spor Okulları Futbol Kampına Katılma Değişkenine Göre Yüzelik Dağılımları.....	38
Tablo 4.5. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor Yapma ve Kampa Katılma Durumu Değişkenine Göre Yüzelik Dağılımları.....	38
Tablo 4.6. Ankete Katılan Öğrencilerin Farklı Bir Branş ile İlgilenme Değişkenine Göre Yüzelik Dağılımları.....	38
Tablo 4.7. Ankete Katılan Öğrencilerin Haftalık Spor Yapma Süresi Değişkenine Göre Yüzelik Dağılımları.....	39
Tablo 4.8. Ankete Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Yüzelik Dağılımları.....	39
Tablo 4.9. Ankete Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odası Olma Değişkenine Göre Yüzelik Dağılımları.....	39
Tablo 4.10. BAE ve SDDÖ Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Analiz Sonuçları.....	40
Tablo 4.11. Ankete Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova).....	40
Tablo 4.12. Ankete Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova).....	41
Tablo 4.12. Ankete Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova) (Devam).....	42
Tablo 4.13. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Yılı Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova).....	42
Tablo 4.13. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Yılı Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova) (Devam).....	43
Tablo 4.14. Ankete Katılan Öğrencilerin BJK Spor Okullarına Kampına Katılma Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova).....	44
Tablo 4.15. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor Yapma ve Kampa Katılma Durumu Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova).....	45

Tablo 4.16. Ankete Katılan Öğrencilerin Futbol Dışında İlgilendiği 2.Branş Olup Olmaması Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Analizleri (T Testi).....46

Tablo 4.17. Ankete Katılan Öğrencilerin Haftalık Spor Yapma Süresi Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova)47

Tablo 4.18. Ankete Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova).....48

Tablo 4.19. Ankete Katılan Öğrencilerin Kendisine Ait Odası Olup Olmaması Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Analizleri (T Testi)49



1. GİRİŞ

1.1. Sorumluluk

En eski kaynaklara incelediğimizde Glover'ın sorumluluğu, kişinin hem kendi davranışlarının hem de kendi yetki alanına giren diğer olayların farkında olması ve de bu davranışların ve olayların sonuçlarını hem ahlaki hem de yasal boyutta kabul edip üstlenmesidir, şeklinde yorumlamıştır(Glover, 1970).

Yakın zamanda yapılan çalışmalara baktığımızda Töremen, sorumluluğu 'Hem çevrenin hem de sosyal grupların kişilerden bazı beklentileri vardır. Her birey; ailesine, arkadaşlarına, çevresine, devlete, topluma, öteki milletlere, doğaya ve tüm canlılara karşı görevlidir, sorumludur, şeklinde yorumlamıştır(Töremen, 2016). Nazıroğlu ve arkadaşlarına göre ise 'Her öğretmen öğrencilerinin, her anne-baba evlatlarının, her usta çırağının, her işveren birlikte çalıştığı kişilerin sorumluluk sahibi olmasını ister. Bu nedenle sorumluluk temel ahlaki değerler arasında sayılmış ve eğitimin yeni kuşaklara aktarmak istediği en önemli değerlerden birisi olmuştur' şeklinde yorumlar(Nazıroğlu ve diğ., 2016).

Birçok farklı yoruma sahip sorumluluk kavramını, Yavuzer (2006); çocukların, erken çocukluktan itibaren hayatları boyunca yaş, cinsiyet ve gelişim düzeylerine göre görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlanırken; Cüceloğlu (2001) ise sorumluluğu; kişinin kendi sınırlarında gördüğü olay ve durumları hesap vermeye hazır olması olarak ifade etmektedir. Başka bir tanıma göreyse sorumluluk (Sezer, 2008): "Kişinin yaşama uyum sağlaması, kendisini ilgilendiren tüm görevleri yerine getirmesi ve kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi, başka kişilerin de haklarına saygı göstermesi ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkabilmesidir".

Sorumluluk tanım ve yorum olarak birçok yazar ve araştırmacı için, bireyin kendi davranışlarının veya kendi tercihlerinin farkında olması ve bu davranış ve tercihlerinin sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlayabiliriz.

Yavuzer'in yorumuna bakılarak sorumluluğun küçük yaşlarda kazandırıldığı düşünülürse, çocuğun bulunduğu gelişim düzeyine, yaş ve cinsiyetine göre bireysel olarak küçük gelişim görevlerinin yerine getirilmesiyle bu kavramın kazandırılma adımları atılabilir(Yavuzer, 2006).

Yavuzer'in 2006 yılında yaptığı çalışmada bu konu ile ilgili olarak 'Sorumluluk bilinci çocukluk yaşlarında başlar ve yaşamın ilerleyen yıllarında da devamlılığını sürdürmektedir. Çocuğun yaşına, bilişsel ve gelişim düzeyine göre sorumluluk vermek doğru bir tercihtir. Çocuğun kendi oyuncaklarını toplaması, yatağını toplaması, kendi yemeğini yemesi gibi çocuğun yaş ve düzeyine uygun sorumluluklar verilebilir. Çocuğun sorumluluk bilinci ile yetişmesini çocuğun öz saygısını ve kendine olan güvenini arttıracaktır(Yavuzer, 2006).

Sorumluluk bilinciyle yetişen bireyler güven veren, kararlı, tertipli ve titiz olan, zamanı iyi değerlendiren, organize olabilen, güç ve irade sahibi bir yapıdadırlar(Yürür, 2009). Bu özelliklere sahip olan bireyler, planlı ve disiplinli bir tavır sergilerken kendilerine verilmiş sorumlulukları da özenle yerine getirirler ve sorumluluk almaktan çekinmezler (Bruck ve Allen, 2003).

Birçok araştırmacı tarafından belirtildiği gibi bireyin sorumluluk sahibi olması o bireyin yaşamına da birçok avantaj katmaktadır. Bu nedenle hem aile içerisinde hem de eğitim kurumlarında hassasiyetle üzerinde durmamız gereken konu sorumluluk ve çocuğa sorumluluk bilinci kazandırmak olmalıdır.

Yaşamda karşılaşılan bazı sosyal olaylar neticesinde sorumluluk ile ilgili iki yeni kavram karşımıza çıkmıştır. Bunlar bireyin sorumluluk duygu düzeyi ve buna bağlı olarak sorumluluk davranış düzeyidir. Duygu boyutu sosyal olaylar karşısında hissedilen sorumluluk duygusunu ifade ederken, davranış boyutu da bu duyguya bağlı olarak gerçekleşen sorumluluk davranışını ifade eder(Glover, 1970).

1.1.1. Sorumluluk Duygusu

Sorumluluk duygusunu önemli bir duygu olarak tanımlayan Başaran bir işi gerçekleştirebilme, bunun için çaba sarf etme, elinden geleni layığıyla gerçekleştirme ve gerektiğinde yaptığı işin sonuçlarını kabul edebilme gibi bir duygu olduğunu belirtmiştir(Başaran, 2005).

Yalom sorumluluk duygusunu güven veren ve sorumluluk almanın bilincinde olan bireylerde bulunan bir duygu olarak tanımlamıştır(Yalom, 2001). Yavuzer ise; insan toplum içerisinde diğer bireylerle bir etkileşim halinde olmakta ve çevre tarafından oluşan olaylara karşı sorumluluk duygusu taşımaktadır. Kişinin yaşına, gelişimine, eğitim düzeyine, cinsiyetine yani bazı demografik özelliklerine göre sorumluluk bilinci gelişmekte ve değişmektedir. Bireyin yapabileceğinin üzerinde sorumluluk beklentisi içine girilmesi doğru bir davranış değildir. Kişinin bu demografik özellikleri göz önünde bulundurularak sorumluluk verilmesi önerilmektedir(Yavuzer, 2004).

Sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışının temelini, bireyin kendisine olan sorumluluğu oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak dört ana özellikten söz edebilir. Birincisi; sorumluluk duygusu bir süreç dâhilindedir ve zaman içerisinde gelişmekte ve farklılaşmaktadır. Sorumluluk duygusu bireyin kendi hayatına yönelik, iç otoriteye sahip ve dışsal otoriteye bağlı başkalarının isteklerine göre şekillenen sorumluluk şeklinde iki yönlüdür. İkincisi; toplumsal yaşam içerisinde, bireylerin karar verirken sürekli seçim yapma durumunda olmalarıdır. Üçüncüsü; sorumluluk duygusunun öncelikle kişinin iç dünyasında duygu ve düşünceleriyle şekillendiği, sonrasında davranışsal olarak dışa vurulmasıdır. Dördüncüsü ise; sorumluluk, kişinin kendisinin farkına varmasıdır. Karar verme sürecinde yapılan seçimler, sorumluluk almaya veya almamaya yönelik olmaktadır(Özen, 2016).

Burger'e (2006) göre bu faktörler bireylerin ne oranda kontrollü ve disiplinli olduğunu gösterir. Bu kişilerin yaşamları boyunca oldukça sorumluluk sahibi, dikkat ve disiplini elden bırakmayan, başarıya hırslı olan kişilik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Sorumluluk duygusu düşük düzeydeki bireyler ise dikkati çabuk dağılabilen, karşısına güven vermeyen ve hedefe ulaşmada keyfi davranan kişilerdir(Burger, 2006).

1.1.2. Sorumluluk Davranışı

Sorumluluk davranışı kuramsal olarak sorumlu davranma üzerine kuruludur. Bireyin psikolojik iyi hissetme hali, gelişmiş bir ego ve içsel denetim şeklinde ortak konular üzerinde durulmuştur. Yaşanılan çevrenin kuralları içerisinde, bu kuralların iyi benimsenmesi, açık şekilde ifade edilmesi ve anlaşılması karşısında bireyin sorumlu davranışında artış olacaktır. Sorumluluk bilincini taşıyan kişi, hem kendi hayatı için hem de başkalarının hayatlarına yönelik sorumlu davranacaktır(Özen, 2014).

İlk olarak aile ortamında kazanılan sorumluluk davranışı, okul döneminde gelişerek devam etmektedir. Çocuğun yeterliliklerinin üzerinde durularak ve yaş düzeyi arttıkça uygun gelişim görevleri verilerek sorumluluk davranışı pekiştirilir. Böylece sosyal durumlar üzerine, çocuğun farkındalığı artırılmış olur(Karakuş ve diğ., 2016).

Özen (2015) sorumluluğu iki boyuta ayırmaktadır. Bunlardan ilki sosyal sorumluluklar, ikincisi ise kişisel sorumluluklar olduğunu söyler. Kişisel sorumlulukların genel olarak bireyin kendi benliği ve vücudu ile ilgili sorumluluk alanlarından oluştuğunu, sosyal sorumluluğun ise bireyin hem kendisi hem de tüm insanlara yönelik sorumluluklardan oluştuğunu söylemektedir. Öğrencilerin bahsettiğimiz bu sorumlulukları yerine getirmesinde önemli rol oynayan unsur, sorumlulukların dıştan bir baskı ile mi yoksa içsel olarak mı yapıldığı ile ilgilidir. Bu bağlamda sorumluluklar; içsel sorumluluk ve dışsal sorumluluk olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Başka bir ifade ile bu ayırım, “kendini sorumlu hissetmek” ve “sorumlu tutulmak” kavramları ile temsil edilmektedir. Öğrencilerin sorumlulukların gerçekleştirilmesinde önemli olan, kendilerini sorumlu hissederek harekete geçmeleridir(Fishman, 2014). Çünkü kendisini sorumlu hisseden öğrencilerin sorumlu davranma motivasyonları ve davranıştaki tutarlılıkları daha yüksektir. Fakat öğretmen veya veli kaynaklı istekler doğrultusunda ortaya çıkan dışsal sorumluluk neticesinde öğrenciler, bazı davranışları zorunlu olarak yapmalarına karşın bu davranışların süreklilik kazanması zor olacaktır(Lauermann ve Karabenick, 2011).

Eğitim ortamlarında planlı bir şekilde öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan sorumluluk türü, öğrencilerin içsel olarak yerine getirecekleri sorumluluklardır. Çünkü içsel olarak gerçekleştirilen davranışlar ile beraber sorumlulukların okulda, evde ve toplumdaki önemi daha belirgin hale gelecektir. Buna ek olarak öğrencilerin sorumluluk duygularının yüksek olması, onların öz-düzenleme becerilerinin yanı sıra akademik motivasyonlarının da yüksek olmasını sağlamaktadır(Fishman, 2014).

1.2. Sorumluluk Duygusu Bilincinin Oluşturulması

Yaşamın verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için bireyin ihtiyaç duyduğu sevmeye sevilme, saygı gösterme ve saygı görme, doğruluk ve dürüstlük kavramları gibi sorumluluk kavramı da büyük önem taşımaktadır. Çocuk ilk olarak sorumluluk duygusunu aile ortamında öğrenmekte daha sonra okulda ve diğer sosyal çevrelerde sorumluluk duygusunu geliştirmektedir. Bu sebeple çocuk için sorumluluğun ilk temellerinin atıldığı yer ailedir(Stanley, 2009).

Sorumluluk bilincinin oluşturulması hem emek isteyen hem de uzun vadede gerçekleştirilebilecek bir kavramdır. Çocuğun eğitim-öğretim gördüğu ortamda uzun süreli bir düzen oluşturulması çocukta kalıcı sorumluluk bilincini oluşurmada katkı sağlamaktadır. Sorumluluk davranışı oluşurken çocuğa sözlü veya fiziksel ceza verilmemelidir. Çocukta istenmeyen davranış bilincini oluşturmak ve hoşa giden davranışlar için pekiştireç vermek daha doğru bir yöntem olacaktır(Özyürek, 1998).

Keşeneki (2003)'ye göre: "Sorumluluk eğitiminin temelinde, öğrencinin kendini kontrol edebilme becerisini geliştirme ve çevresine uyum sağlamasına yönelik disiplin yatar".

Çocukların kendi kendilerine sorumluluk oluşturması oldukça zor bir süreçtir. Bu süreçte ilk görev ailenindir. Aileler çocukların gelişim dönemlerine ve hazır bulunuşluklarına göre onların yapabileceği sorumluluklar ile tanıştırmalıdır. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki çocuğun sorumluluk kazanabilmesi için ailenin tutarlı ve dengeli olması gerekmektedir.

Üç aşamada sorumluluk bilincinin oluşturulabilmesi gerçekleştirilmelidir. Bunlar; belirli bir düzen oluşturmak, sorunu çözebilmek ve yapılan işin sonuçlarına katlanmak. Tutarlı davranışlar sergileyen ebeveynler çocuğun yapmasını istediği davranış için önce uygun bir ortam oluşturmalı, ardından çocuğun sorunlarını çözebilmesi ve yapması gereken işlerin üstesinden gelmesi sağlanmalıdır. Son olarak çocuk, yapması gereken davranışları gerçekleştirmedi ise bu durumun sonuçlarının farkına varması ve düzeltmek için çabalaması gerekmektedir(Polat, 2016).

Bireyler başarı sağladığında kendisine olan özgüveni geliştirmekte ve kendine olan inancı artmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirebileceği sorumluluklara karşı daha sahiplenici bir davranış sergileyebilmektedirler(İpşiroğlu, 2006).

Sorumluluk bilinci küçük yaşlardan itibaren öğrenilmekte ve gelişmekte olduğu için bu nedenle aileler ve eğitim sektöründe çalışan kişilere çok fazla iş düşmektedir. Hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin çocuklarda, öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşturabilmek için tüm gayreti göstermelidirler. Sorumluluk bilinci oluşan bireylerde mesleki, akademik, okul başarısı gibi başarılar sağlanır.

1.3. Sorumluluk Türleri

Her kuramcıya ve teorisine ait sorumluluk hakkındaki bakış açısı farklılık göstermektedir. Her biri sorumluluk kavramını ayrı yönleriyle ele almaktadır. Bu farklılıklar sorumluluk kavramına nitelik ve içerik kazandırmakta ve birbirinden farklı sorumluluk türlerini de ortaya çıkarmaktadır. Literatür taraması yapıldığında sosyal sorumluluk, akademik sorumluluk, dini sorumluluk, yasal sorumluluk, ortak sorumluluk ve kişisel sorumluluk olarak 6 türde incelenmiştir(Şahan, 2011). Bovens sorumluluğu kavramsal anlamda birbirinden ayrılıklar görülen bölümlere göre sınıflandırmayı önermiştir. Bu anlayışla Bovens sorumluluğu “kişisel, hiyerarşik, sosyal, profesyonel ve vatandaşlık sorumluluğu” olmak üzere beş farklı bölümde sınıflandırmıştır. (Bovens, 1998:165;Akt. Şahan, 2011: 11). Şahan (2011) sorumluluğu; yasal, akademik, dini, sosyal, dini, kişisel ve ortak sorumluluklar olarak sınıflamıştır. Gündüz (2014) ise sorumluluğu bireysel, ulusal, toplumsal ve ortak sorumluluk olarak 4 gruba ayırmıştır.

En sık karşılaşılan sorumluluk türleri ise bireysel sorumluluk ve sosyal sorumluluk kavramlarıdır. Douglass, yapmış olduğu çalışmasında sorumluluk kavramını 5 şekilde incelemiştir.

- Birey yaptığı her işte kendisi sorumluluğu alır ve yaptığı işin sonuçları olumsuz olursa bu sonucu kabul etmeli ve düzeltmek için elinden geleni yapmalıdır.
- Birey kendi yaşantısından kendisi sorumludur ve başka bireylerden kendi sorumluluğunu almasını beklememelidir.
- Birey kendi çevresine ve ailesine sorumluluk bilinci ile yaklaşmalıdır.
- Birey kendisine ve topluma faydalı olmalı ve sorumluluklarını yerine getirmelidir.
- Birey doğa ve dünya için sorumluluk duygusu taşımalı ve sevgi ile yaklaşım korumalıdır(Douglass, 2001).

Bu görüş ayrılıklarının temelinde kişiye sorumluluk eğitiminin hangi yöntemlerle daha etkin bir şekilde kazandırılacağı sorusu yatmaktadır. Bu bağlanma sorumluluğun farklı yönlerine değinen araştırmacılar, sorumluluk eğitiminin en etkin şekilde kazandırılması amacıyla birbirlerinden farklı modeller geliştirmişlerdir. Bu çalışmalar sonucunda çocuklara erken yaşlarda sorumluluk bilincini kazandırmak adına uygulanabilecek farklı eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Bunların bazıları(Yontar, 2007) aşağıda verilmiştir:

1.3.1. Özerk Öğrenen Modeli

George Betts tarafından 1991 yılında geliştirilmiş bu modelde çocukları öğrenme sorumluluğuna yönlendiren, kişisel ihtiyaçlarını göz önüne alarak onları yaratıcı faaliyetler içine alan bir öğrenme modelidir. Bu modelde kazanılan kişisel gelişim ile çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal yeteneklerini de geliştirmektedir. Çocuklar bu yeteneklerini geliştirdikçe yaşamlar boyu ihtiyaç duyabileceği birçok yaratıcı tutumları da geliştirebilirler(Akt. Yontar, 2007).

1.3.2. Renzulli Modeli

1977 yılında Joseph Renzulli tarafından geliştirilmiş olan bu model aynı zamanda ABD ve Kanada'da uygulamalı olarak hayata geçirilmiştir. Bu modelde çocuklar sorumluluk duymayı ve sorumluluk sahibi olmayı kendi yaşamlarından, yaratıcılıklarından ve kazanımlarından elde ederler.

Bu üç aşamada gerçekleşmektedir: Birinci aşamada, çocuklara konular anlatılır ve konuları hayata geçirebileceği şartlar sağlanır. İkinci aşamada, çocukların aktif katılımı sağlanır ve düşünme süreçlerini en üst seviyeye çıkarmaları amaçlanır. Üçüncü aşamada ise her çocuğun kendisiyle aynı alana ilgi duyan farklı çocuklar ile beraber, kendi öğrenme becerilerine uygun alanlara yönlendirilmeli ve öğrenme sorumluluğunu geliştirmeleri öngörülür(Akt. Yontar, 2007).

1.3.3. Başarı Modeli

Bu model insancıl model adıyla da anılmaktadır. Bu modelde pozitif kişiler aracılığıyla çocukların okul başarılarını arttırma, sorumluluk duygularını ve karar verme yeteneklerini geliştirme amacı taşımaktadır. Bu amacı gerçekleştirirken de çocukların kişilik özelliklerini korumayı hedefler(Akt. Yontar, 2007).

1.3.4. Aktif Öğrenme Modeli

Bu model çocuğun öğrenme aşamasında sorumluluğunu üstlendiği; çocuğa karar alma ve öz düzenleme imkânı sunulduğu; çocuğun öğrenme esnasında zihinsel becerilerini kullanmaya teşvik edildiği bir öğrenme modelidir. Bu modelin en önemli faydalarından biri, çocuğa kendi öğrenmelerinden sorumlu olması gerektiği gösterilir(Akt. Yontar, 2007).

1.3.5. Sorumluluğu Geliştirmeye Dayalı Disiplin Modeli

Literatürde “Marshall Yöntemi” olarak bilenen bu model Marvin Marshall tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenin öğrencileri disipline etme görevini üstlendiği zaman, öğrencinin kendi sorumluluklarını almasından mahrum etmiş olduğu görülmektedir. Bu modele göre sorumluluk bilincini kazandırmanın temelinde, çocuğun kendi kendisini kontrol edebilme yeteneğini geliştirmesine ve çevresiyle uyumlu olmasına yönelik disiplin anlayışı yatar(Akt. Yontar, 2007).

1.3.6. Duke ve Jones'un Yaklaşımları

Duke ve Jones(1985), çocuğa sorumluluk bilincini kazandırmanın okul eğitimi içerisinde olduğunu ifade eder ve çocuğun daha fazla sorumluluk almasına yardımcı olacak 14 yaklaşım belirtmiştir. Bu on dört yaklaşım: otokontrol, hedefleri belirleme, kendi içinde konuşma, bedenini kontrol (sakinleşme) altına alabilme, iletişim yetenekleri, sosyal yetenekleri, ders çalışma becerileri, grup becerileri, karar verme yetileri, çatışma çözümdeki yetenekleri, belirli değerlerin öğretimi, ahlaki gelişim aktiviteleri, akran desteği becerileri ve öğrenme çevresinin kontrolü şeklinde sıralanabilir(Yontar ve Yurtal, 2006).

1.4. Sorumluluk Niçin Gereklidir?

İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için çevresi uyum göstermesi ve birtakım görevleri yerine getirmesi ve bu görevlerinde sorumluluğunu alması gerekmektedir. Çünkü insanın zorunlu olan ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi için diğer insanlara ihtiyacı vardır. İnsanların bir toplum içerisinde uyumlu bir düzen halinde yaşamlarını sürdürebilmeleri için birbirlerine karşı çok daha anlayışlı olması ve aldıkları görev ve sorumlulukları yerine getirme gerekmektedir. Her şeyden önce insanın kendisine karşı olan sorumluluğunun farkında olması sonra da içinde bulunmuş olduğu çevresine karşı nelere karşı sorumlu olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu tür bir sorumluluk anlayışı insanlara kazandırıldığı takdirde ideal bir toplum oluşturulabilir(Aydın, 1999).

Erken yaşlarda çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine göre görevler vererek sorumluluk adına ilk adımlar atılır. Çocuğun kendi başına yemek yemesine imkân vermek, oyuncaklarını kendisi toplamasına ortam hazırlamak, yaşına ve cinsiyetine göre ilgisini çekebilecek konularda yardımını istemek “sorumluluk” konusunda çocuğu cesaretlendirici ve destekleyici bir ortam sağlar. Böyle bir ortam çocuğun kendi kendine yetmesine ve kendini yönetmesine fırsat vereceğinden onun kendisine olan güvenini de artıracaktır(Yavuzer, 2006).

Ev ortamında sorumluluk alma becerilerini geliştirme fırsatı bulamayan çocuklarda, üstlenmesi gereken görevleri fark etmeyen ve bu görevleri yerine getirmek istemeyen, sürekli başkalarından kendi işini üstlenmesini bekleyen, yanlışlarında başkalarını suçlayan bir davranış modeline sahip olduklarını; kendi duygu ve düşüncelerinin arkasında duramayan, başkalarının haklarına, duygu, düşünce ve davranışlarına karşı saygısız olan kendi görevlerini üstlenmediği gibi başkalarına karşı olan görevlerini de yerine getirmeyen, uyumsuz, tembel, bencil, istenmeyen kişiler olduklarını belirtir(Bilgiç, 2003).

Ev ortamında sorumluluk alma becerilerine fırsat verilmiş çocuklar ise; “Üstüne düşen görevleri kendi başlarına gerçekleştirebilen, yaptığı yanlışlardan kendini sorumlu tutan ve başkasını suçlamayan, hak etmediğini düşündüğü birşeye sahip olmak istemeyen, başkalarının haklarına, duygu ve düşüncelerine karşı saygılı olan, mutlu, uyumlu, çalışkan ve başarılı çocuklar” olarak tarif edilmiştir(Bilgiç, 2003).

Sorumluluk sahibi bireyler, yaşamıyla uyum içerisinde, diğer bireyler ile uyumlu ilişkiler geliştiren, mutlu, hem kendisine hem de başkalarına karşı olan sorumluluklarını yerine getiren kişilerdir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların sorumluluk sahibi bireyler olarak hayatlarında uyumlu yaşayabilmeleri için onlara sorumluluğu öğretmenin yollarını aramaktalar, fakat sorumluluğu öğretirken zorlama yolunu da kullanmaktadırlar. Fakat çocuklarda bir zorlama sonucu benimsetilen davranışlar, sorumluluk duygusunun kazanılmasında hiçbir olumlu etki oluşturmamaktadır. Bu işlerin yaptırılmasında gösterilecek aşırı zorlamayla anne-babaya itaat eden çocuklar sağlansa bile, bu durum kişiliğin oluşum ve gelişiminde olumsuz etkiler yaratabilir(Altınköprü, 1999).

Çocuklar sorumluluk duygusuyla dünyaya gelmezler; fakat sorumluluk sahibi olmayı öğrenebilirler. Kişiliğin oluşumunda ve gelişiminde sorumlu davranış geliştirebilmek için bazı kaideler ve kurallar vardır. Bunun için ister eğitimci, isterse ebeveynler olsun çocukla arkadaşlık ilişkilerinin kurulması, değer yargılarının yorumlanması, yeni bir davranış kazandırmaya yönlendirilmesi, çocuğun plânlarını hayata geçirmesine imkân verilmesi, bahanelerden uzaklaşmasının sağlanması, ceza uygulanmaması ve sürekli mücadele edilmenin bir davranışın kalıcı hale getirilmesi gerekmektedir(Babadoğan, 2003).

1.5. Sorumlulukla İlgili Yapılan Çalışmalar

Yayla, 1995 yılında yapmış olduğu çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinde sorumluluk ve otorite kavramlarını incelemiştir. Çalışmasında disiplin ve otoritenin öğrencilere sorumluluk bilinci geliştirmede ne gibi katkılar sağlayacağını incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde disiplin ve otoritenin eğitim sistemine katkılar sağladığı gibi aynı zamanda bazı olumsuzluklara da neden olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin aşırı otorite ile karşılaşmasının veya aşırı serbest bırakılmasının olumsuzluklara neden olabileceği görülmüştür(Yayla, 1995).

Yontar, 2007 yılında yapmış olduğu araştırmasında ilköğretim öğrencileri ile sorumluluk bilinci oluşturma ve ceza uygulamalarını incelemiştir. Araştırmacı 12 devlet okulu ile çalışmasını yürütmüştür. Yapılan çalışmada ceza uygulamak yerine öğrencilerin yaptıkları davranışların sonuçlarını kabullenmesi sorumluluk oluşturmada çok daha etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. 2006-2007 eğitim-öğretim yıllarında yapılmış bu çalışmada Adana ilindeki on iki devlet okulundaki 5. Sınıf öğrencilerinden ve ataması yapılmış öğretmen ve öğrencilerle beraber çalışma yürütülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel analiz yöntemi ile sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlere sorumluluk bilincini oluşturabilmek için ceza içeren yöntemler ile ceza içermeyen yöntemleri de kullanmışlardır. Cezaların arasında en çok sözel olarak uyguladıkları cezalar olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden elde edilen bilgilere bakıldığında bu yöntemlerin bazen etkili olduğunu fakat bazen kısa süren bir etki bıraktığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarından sonra öğrencilere sorumluluk bilinci aşılacak için ceza gibi dış denetim yerine davranış sonuçlarına katlanma gibi iç denetim odaklı yöntemlerin tercih edilmesi savunulmuştur(Yontar, 2007).

Kısa, 2009 yılında çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocuklara sorumluluk bilinci aşılacak için hangi disiplin uygulamaları tercih edildiği incelenmiştir. Araştırma Aydın ilinde 20 okul öncesi öğretmeni ve 18 okul öncesi dönemdeki öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış sorular ve gözlem ile yapılmıştır. Çocukların öz bakımları, sosyo-duygusal becerileri incelenmiştir. Öğretmenler çocuklarda sorumluluk bilinci oluşturabilmek için ödül ceza yöntemleri, sözel ve davranışsal pekiştireçlere başvurdukları görülmüştür(Kısa, 2009).

1.6. Sporun Tanımı ve Özellikleri

Sosyal, kültürel ve ekonomik yönlerden toplumların gelişmesine katkısı olan sportif faaliyetlere kişiler farklı amaçlar ile katılabilmektedir. Kişilerin sportif faaliyetlere katılma sebeplerinin başında ruhsal ve fiziksel sağlıklarını geliştirme, kişilik gelişimlerini destekleme, becerilerini geliştirerek çevreye daha fazla uyum sağlama, yarışma, heyecan duyma ve katıldığı yarışmalarda üstün olma gibi nedenler gelmektedir(Dever, 2010).

Yetim (2005) sportif faaliyetlere katılımın kişiler üzerindeki yararlarını şu şekilde sıralamıştır;

- Sportif faaliyetler kişinin bedensel olarak daha güçlü ve sağlıklı kalmasını destekler.
- Sportif faaliyetler kişinin günlük yaşamında ve de iş yaşamında daha verimli olmasını sağlamaktadır.
- Sportif faaliyetler kişinin kültürel duyarlılık düzeyinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.
- Sportif faaliyetler kişinin karşısına çıkan zorluklara karşı daha mücadeleci olmasına yardımcı olmaktadır.
- Sportif faaliyetler kişiye hoşgörü ve liderlik gibi beceriler kazandırmaktadır.
- Sportif faaliyetler kişilerin serbest zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır.
- Sportif faaliyetler kişinin hem kendisine hem de içinde yaşadığı topluluğa karşı saygılı olmasını desteklemektedir.
- Sportif faaliyetler kişinin sosyal sorumluluk bilinci kazanmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca sportif faaliyetlere katılan bireyin meslek hayatında sorumluluk sahibi olmasına yardımcı olmaktadır.
- Sportif faaliyetlere katılan kişi kendinde bulunan yapıcı, üretici ve yaratıcı, yeteneklerini geliştirmektedir.
- Sportif faaliyetler kişinin iş hayatında daha da aktif ve verimli olmasını sağlamaktadır (Yetim, 2005).

Bu tanımlara baktığımızda sportif faaliyetlere katılan kişiler ile sorumluluk bilinci gelişmiş kişiler arasında yakın bir benzerlik olduğu görülmektedir.

Spor psikologlarına göre kişilerin en önemli sayılabilecek iki gereksinmesi saptanmıştır. Bunlardan ilki keyif duymak (Eğlenmek, neşelenmek, haz duymak, zevk almak, sevinç duymak). İkincisi ise değerli hissetme gereksinmesi, bu da başarılı olmak (ehli olmak, usta olmak, becerikli olmak) gereksinimlerini de içine alır(Konter, 1995).

1.7. Sporla Sorumluluk Arasındaki İlişki

Beden Eğitimi derslerinin temelinde Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özelliklerinin de göz önünde tutularak, öğrencilerin toplumsal ve kişisel olarak sağlıklı, mutlu, dengeli kişilik sahibi ve iyi ahlaklı yaratıcı, yapıcı üreten ve Milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmesidir. Çocukluk zamanlarında başlayan sportif faaliyetlerin ilerleyen zamanlarda sorumluluklarla karşılaşacak olan bu bireylerin yaşamında iyi alışkanlıklar edinmesinde gerek toplumlararası gerekse bireylerarası iyi ilişkiler kurmada etkileri vardır. Bu sebeple sporun, üzerine düşülmesi gereken bir konu oluşu dünya ülkeleri tarafından da ele alınmıştır. UNESCO ve benzeri kuruluşlar bu konuya büyük önem göstermişlerdir. Dünyada birçok ülke eğitim sürecinde beden eğitimi ve spor derslerinin artırılması kanaatine varmış, sporda başarılı olmuş olan öğrencilere çeşitli ödüller ve burslar sağlanarak onları spora teşvik etmeye çalışmışlardır(Mengütay, 1993).

Eğitim sürecinde sportif faaliyetlere gerekli önem verilmediği takdirde öğrencide spor bilinci ve alışkanlığı oluşturulamamaktadır(Yalçınkaya ve diğ., 1993). Dolayısıyla bu kişilerin sportif faaliyetlerin kazandıracığı tüm deneyim ve değerlerden mahrum kalması anlamına gelmektedir.

Sportif değerler temel insani değerlerdendir. Yaşam içinde sportif faaliyetler aracılığıyla edinilen değerle yalnız o zamana ait kalmaz, bütün gelecek için geçerli kazanımlar sağlar(Şahin, 2005).

Sportif faaliyetlerle ilgilenen kişilerin toplumsal değerlere olan bağlılığı en üst düzeyde olmaktadır. Ayrıca spor kişilere yalnızca madalya ve kupa sağlamaz, topluma; sosyal barışa inanmış, disiplinli bireyler kazandırır(Güven, 1992).

1.8. Başarı Kavramı

Başarı ile ilgili literatürde birçok farklı tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır;

Sadikoğlu'na göre (2002) başarı hedeflenen bir işi, istenilen zamanda, istenilen şekilde ve istenildiği üzere sonuçlandırabilmektir. Çay, (2012) ise başarıyı istenilen bir amaca ulaşabilmek için plan yapmak, yapılan planları mevcut şartlara uyarlamak, amaca yönelik yapıcı eylemlerde bulunmak ve bütün bunların sonucunda istediklerine ulaşmaktır şeklinde yorumlamıştır(Çay, 2012).

Wolman (1973), başarı kavramını; “arzu edilen bir sonuca ulaşma yönünde sergilenen ilerleyiş” olarak tanımlamaktadır. Keskin ve Yapıcı, (2008), başarıyı; genel olarak bireyler açısından anlamlı olan amaçların düzenlenmiş günlük programlarla planlı bir biçimde gerçekleşmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Toros, (2001), başarı için; bireyin ulaşabileceği en iyi performans olarak adlandırırken; başarısızlık için ise en iyi performansa çok yakın bir performans sergilemek tanımlamasını yapmıştır. Bu tanımlar neticesinde anlaşılıyor ki spor ortamında başarının bir güdüleyici olarak ele alınmasının gereği gayet açıktır. Birçok spor etkinliği çeşitli başarı ölçütleri ile değerlendirilmekte, spor yaşamından zevk alma, sonuca erişme, yetenek geliştirme, yenme, kazanma gibi başarıyı örnekleyen özelliklerle betimlenmektedir(Toros, 2001).

Başarı, kişinin kendi isteği ve arzusu doğrultusunda bir işi başarabileceğine kendisini inandırarak motive olması ve iradeli bir istekle planlı, programlı çalışması ve çaba sarf ederek amacına ulaşmasıdır(Kurtuldu, 2010).

Genel anlamda bireyin sergilediği davranışın neticesinde göstermiş olduğu emeğine bağlı olarak elde edilen ürün-sonuç başarı (performans) olarak yorumlanmaktadır. Bireyin ulaşmak istediği amaca ve gösterdiği davranışa göre de başarı türleri ortaya çıkmaktadır.

Farklı başarı türlerini şu şekilde sıralayabiliriz: 1.Kültür felsefesi açısından, 2.Pedagojik, 3.Hekimlik, 4.Fizik ve mekanik, 5.Öğrenme teorisi, 6.Antropolojik, 7.Ekonomik, 8.Sportif başarı. Bu saydığımız başarı (performans) türlerinden konumuzla doğrudan ilişkili olduğumuz konu sportif başarı türüdür. Son cümle bana ait kaynak kaldırılabilir veya ön cümleye alınabilir(Mutlutürk, 2001).

Başarıyı, bir amaca ulaşmak olarak düşündüğümüzde ilk önce o amacın reel ve gerçekleştirilebilmesi olağan bir amaç olarak belirlemeli ve bu doğrultuda amaca odaklanmak çok önemlidir. Sportif başarının temelinde hedef ve amaç oluşturma tekniğini bilmek ve bu stratejide hareket edilmesi gerektiği vardır. Bu sebeple öğrenilmesi gerekli olan bir olgudur(Biçer, 2009).

1.9.Başarı Motivasyonu

Murray başarı motivasyonunu bir işi ustalıkla yapma, mükemmel şekilde başarma, problemlerin üstesinden gelme, diğerlerinden daha iyi yapma olarak tanımlarken, Gill de başarısızlığa karşı direnme, bir görevi başarmak için çaba sergileme, belirsiz durumlar arama olarak tanımlamıştır(Akt. Tirkayi, 2000).

Motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin, özellikle sporda çok önemli bir yer tuttuğu açıktır. Kişinin motive edici gücü düşük ise, düşük bir başarı ile karşılaşması da muhtemeldir. Her birey, kendisini tatmin eden aynı zamanda huzur verici olayları arama, rahatsız edici olaylardan ise kaçınma eğilimi sergiler. Güdülerin yapısında bu arama ve kaçınma eğilimleri mevcuttur. Kişi için hangi eğilim daha ağır basarsa, ona yönelik güdüler ortaya çıkar. Buna göre, başarı güdüsü için iki durumdan söz edebiliriz; başarılı olma veya başarısızlıktan kaçınma, arkadaşlık güdüsü ise itibar arama veya reddedilmekten kaçınma şeklinde ortaya çıkar. Bu durumda başarı motivasyonunu, bir sporcunun müsabakaya yaklaşma veya kaçınma davranışları (eğilimleri) olarak tanımlayabiliriz(Aktop, 2002).

Başarı motivasyonu teorisi bir kişinin bir aktiviteye neden katıldığını, zor olan bir işi başarmak için neden bu kadar çok çaba gösterdiğini ve bunu neden istikrarlı bir şekilde uzun süre devam ettirdiğini açıklamaktadır. Başarı motivasyonunun kişilerin düşünceleri, duyguları ve de davranışları üzerine etkilerinden aşağıya bahsedilmiştir(Aktop, 2002).

- Aktivitenin seçilmesinde (Örneğin, yarışmak için kendisine denk seviyelerdeki bir rakibi aramak ya da yarışmak için daha yüksek veya daha düşük yetenek seviyesindeki rakipleri seçmek),
- Hedefe ulaşmak için harcanan çabanın belirlenmesinde (ne kadar sıklıkta antrenman yaptığı gibi),
- Hedefe ulaşmak için gösterilecek çabanın şiddetinin belirlenmesinde (antrenmanda ne kadar istekli olduğu gibi),
- Zorluklara ya da başarısızlığa karşı direnmede (örneğin, her şey kötü gittiğinde daha çok çalışma veya pes etme gibi)

Yukarıda belirtilen durumlarda başarı motivasyonunun etkili olduğu düşünülmektedir (Aktop, 2002).

Ayrıca Hayashi, kültürel farklılıkların sporcuların yarışma ki başarı motivasyonları üzerinde belirleyici ve etkileyici bir faktör olduğunu ve spor motivasyonu araştırmalarında kültürel farklılıkların da göz önüne alınması gerektiğini belirtmiştir(Aktop,2002).

1.10. Başarı Algısı Kavramı

Spor yapan kişi kendi yeteneği hakkında veya sergilediği performansı hakkında başkaları ile kıyaslamalar yaparak bir hedef belirler ve bu davranışını anlamlandırmaya çalışır. Bu teorinin spor motivasyonun da ki ana çıkarımı şudur; spor yapan kişinin başarı esnasındaki davranışlarının, başarıyı farklı boyutlarda algılaması olabilir. Başka bir deyişle, bu teori, kişinin motivasyonunu anlamak için, başarının kişiye ne ifade ettiğini önermektedir(Moran, 2004).

Duyu alıcı hücrelerin çevreden gelen fiziksel enerjiyi, sinirsel enerjiye döndürmesiyle oluşur. Oluşan bu sinirsel enerji beyinde işler ve bu olayın sonucunda ortaya algısal bir ürün meydana gelir. Bu sürece algılama denir. Ortaya konan ürüne ise algı adı verilebilir(Morgan ve Karakaş, 2013).

Başarılı olma algısı çeşitli temellere dayanır. Bir bireyin başarısı veya başarısızlığı o bireyin benliğinde olumsuz durumlara veya farklı problemlere neden olabilmektedir. Yıkıcı duygusal durumlar, kaygı, stres, kendine karşı güvensizlik gibi durumların ortaya çıkması söz konusu olabilir(Kaya, 1993).

Çocuğun gelişimsel düzeyine göre kendi yeteneği algılaması da farklılıklar göstermektedir. Genellikle çocuklar performanslarında gelişme yaşadığını algıladıklarında bunun gerçekleşmesinde kendisinin yeteneğe sahip olduğunu düşünürler. Küçük yaşlarda çocuk kendi yeteneğini geçmişte sergilemiş olduğu performanslara göre değerlendirirken, daha büyük yaşlarda ise kendi performansını başkalarının performansları ile karşılaştırarak bir değerlendirme yapma eğilimindedir(Cox, 1998).

Sporcuların güdülenme düzeyleri ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalarda en önemle üstünde durulan konulardan birisi başarı algısıdır. Sporda hedeflere ulaşma ve başarı güdülenmesinde iki temel yönelim yer almaktadır. Başarı algısı, görev yönelimi ve ego yönelimi olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir(Toros, 2002).

Görev ve ego yönelimi birbirinden farklı kavramlar olmalarına rağmen birbirleri ile yakından ilişkilidirler ve bu kavramlar aynı zamanda kişinin yeteneklerini algılama ve yorumlama şekilleri ile ilgili fikirler verir(Daşdan ve diğ., 2012).

1.10.1. Görev Yönelimi

Görevi gerçekleştirme hedefi baskın olduğunda insanlar, bireysel yeteneklerini geliştirebilmek için o görevi daha iyi nasıl gerçekleştirecekleriyle ilgilenirler. Bu yüzden bu insanlar yeni beceriler kazanmak için daha çok çaba gösterirler ve bununla birlikte bireysel değerlendirme ölçütlerini benimserler. Bireysel değerlendirme ölçütü ise, başarının kişisel gelişimi şeklinde açıklanmaktadır. Bu insanlar için öznel sebeplere bağlı başarısızlık, düşük bir olasılıktır. Çünkü şahsi hataların, insanların becerilerini geliştirmesinde, yol gösterici bir vazifesinin olduğu düşünülür(Daşdan, 2006).

Kendi becerilerini ve öz kaynaklarını kullanmaya meyilli, görev yönelimi yüksek olan bu kişilerin ölçütü, gelişme ve başarıdır. Bu kişilerin odaklandığı konu yeni bir şeyler öğrenmek ve kazanılan başarıda bireysel gelişim ve görevin gerektirdiklerini yerine getirmektir. Bu durumun tersinde ise diğer insanları kaynak olarak kullanmaya meyilli olan ego yönelimi yüksek insanın ölçütü, diğer insanlara üstünlük kurmaya çalışmaktır(Daşdan, 2006).

Görev yönelimli olmak, becerilerde ustalaşmayı ve yeterliliği amaçlamaktadır. Başarılı olmak sporcu için daha disiplinli çalışmak ve yapabildiği en iyisini ortaya koymaktır. Başarılı olmak zevklidir. Göreve odaklanan kişi, rekabeti bir kendini geliştirme süreci olarak görür. Bir rakip ne kadar başarılı olursa, kendisinde gelişme olasılığı o kadar artar. (Yılmaz, 2002). Görev yönelimi baskın olan kişiler, bilgi ve becerilerinin gelişimine de önem gösterir. Bundan dolayı gelişmekten zevk duyarlar. Bu kişiler, zor görevlerden kaçınmazlar. Görev yönelimli sporcular yarışma esnasında olduğu kadar, çalışma esnasında da en iyi performansı sergilemeyi hedeflerler(Yılmaz, 2002).

Spor tarafında ise performans üzerinde durulur ve sonunda ödül elde edilir. Sporcular buldukları takımda önemli bir vazifeleri oldukları duygusuyla hareket etmektedirler. Takım içerisinde çalışma ve gelişme ön plandadır. Örnek olarak, bir basketbol takımında bir oyuncu diğer bir oyuncuya öğrenme konusunda yardımcı oluyor ve onun eksiklerini tamamlamak için çaba gösteriyorsa ve tüm sporcular bireysel performanslarını geliştirmeye odaklanmış ve görev yönelimli bir sürecin bu takımda bulunduğu bahsedebiliriz(Yılmaz, 2002).

Görev yönelimli hedeflerde en önemlisi ilgili alanda beceri geliştirmektir(Sit ve diğ., 2005). Görev yönelimi, başarıyı algılama da önemli kavramlar olan pozitif duygu ve bilişsel davranış ile ilişkilendirilmektedir(Thrash Tm, 2001).

Başarılı olmak için sporcu çok çalışmalı ve elinden gelen en iyi performansı ortaya koymalıdır. Görev yönelimli sporcular, süreçlere önem verir ve yarışma esnasında olduğu kadar, uygulama esnasında da elinden gelenin en iyisini yapmaya odaklanır. Bu sporcular için yarışmalar becerisini geliştirmek için bir fırsattır. Rakip ne kadar iyi ise, gelişim şansı o kadar yüksektir(Yılmaz, 2002).

Eğitim-öğretim alanında da görev yönelimli çalışmalar öğrenciler için olumlu sonuçlar getirmiştir. Örneğin; görev yönelimli kişiler okulda arkadaşları ile birlikte işbirliği içerisinde hareket eder ve gruba uyum sağlarken aynı zamanda öğrenme ortamında ezbercilikten uzaklaşıp anlamayı daha çok tercih ederler(Yılmaz, 2002).

Görev yöneliminde amaç öğrenmeye yöneliktir. Performans değerlendirmesi yaparken bir sporcu kendi performansıyla yine kendisini karşılaştırmaya çalışır. Yani bu kişiler için başarı, kişisel gelişim ve ustalık edinme ölçütleridir. Başarı ve başarısızlık, sporcunun kendi performansıyla ilgili kendi algısına dayanan yorumları tarafından öznel olarak tanımlanır. Bireyler bir beceriyi geliştirirken veya ustalık kazandıklarında başarılı olduklarını düşünürler. Bu nedenle performanslarının iyileşmiş olan yönlerine katkı sağlayabilirler. Kişi için, küçük başarılar bile, onların iyi performans gösterdiğine inanmalarını sağlayabilir. Ayrıca, kendi performanslarına odaklanmalarından dolayı, göreve dâhil olan kişiler daha iyi performans gösterebilir ve bu da algılanan performansın yükselmesine neden olabilir(Dewar ve Kavussanu, 2011).

1.10.2. Ego Yönelimi

Ego yönelimli kişilerin amacı, diğer insanlardan daha iyi olma veya en iyisi olma duygusunu taşımasıdır. Kişiler, başkalarına karşı kendini kıyaslamadan, geçmiş performanslarını temel alarak, var olan gücünü geliştirmeyi hedef seçmişse, görev yönelimine sahiptir denilebilir. Bu kişilerin çok daha güçlü çalışma prensiplerinin olması ve daha ısrarcı ve iyi güdülenmiş olma ihtimalleri ise yüksektir. Ego yönelimine sahip bireylerde ise, kendilerini başka insanlarla kıyaslar, dışarıdan kendilerine yönelen hedeflere yönelme durumları vardır. Bu bireyler, kısa sürede pes etmeye meyillidir ve kendileri için kolay olan görevleri seçerler. Örneğin, taktik geliştiren ve müsabaka esnasında zamanı uygun kullanmayı becerebilen bir sporcu, görev yönelimi sergilemektedir. Diğer tarafta ise, kendini başkalarıyla kıyaslayıp başarılı olmaya karar veren kişiler ise, ego yönelimini sergilerler(Daşdan, 2006).

Ego yönelimli olan bir kimse için subjektif başarının temel kaynağı, bir yarışma sırasında daha az çaba ile rakibini yenmek şeklindedir(Altıntaş, 2010). Egoya yönelik hedeflere öncelik sağlayan bireyler için süreç değil sonuç önemlidir (Toros, 2002). Ego yönelimli birey yeteneklerini geliştirmek yerine sahip olduğu yetenekleri kanıtlamak çabasındadır(Canpolat, 2011).

Ego yönelimli bireyler için şans önemli bir başarı belirleyicisidir. Onlar için yetenek, yoğun çalışma ve gayretten daha önemlidir. Ego yönelimli sporcular kazanmak için gerekirse centilmen dışı davranışlar sergilemeye daha yatkındırlar(Toros ve diğ., 2010; akt. Aceti ve diğ., 2016).

Ego yönelimli kişilerin, pozitif duygu durumlarından daha çok, negatif duygu durumlarına yatkın oldukları düşünülmektedir(Nicholls ve ark., 1989 ; akt. Ersöz ve ark., 2015).

Spordan örnek verecek olursak, bir basketbol takımında oyun kurucu olarak görev alan bir sporcunun kendi takımında veya başka bir takımda kendisiyle aynı pozisyonda görev alan oyunculardan daha üstün performansı hedeflemesi ego yönelimine örnektir. Bu bireyler güçlükler karşısında önce çabalarını azaltır, sonra da zorlandıkları anda denemeyi bırakırlar. Başarısızlık karşısında daima kendileri dışında bahaneler öne sürerler. Daha sonra tercihlerini belirlerken de öz yeterlilik duygularını koruma adına başarıyı daha garanti gördükleri görev ve sorumlulukları seçme eğiliminde olurlar(Weinberg,2014).

1.10.3. Görev ve Ego Yönelimi Karşılaştırılması

Görev yönelimli hedeflere sahip bireyler, bir görevin ustalık gerektirdiğini düşünür ve kendi yeteneklerini geliştirmek isterken; ego yönelimli hedeflere sahip bireyler ise, diğer kişilerden daha iyi olma istediği ve arzusu barındırır(Toros, 2004).

Görev yöneliminde; beceriyi geliştirmek, yeni beceriler kazanmak, görevde uzmanlaşmak ve disiplinli bir şekilde çalışma üzerinde yoğunlaşırken; ego yönelimde ise, üstün yeteneği kanıtlama düşüncesi baskındır(Arsan, 2007).

Görev yönelimli bir kişi, disiplinli çalışma ve çalışma arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde olmanın başarıya giden yolda gerçekleştirilmesi gereken bir görev olduğunu savunur ve bu doğrultuda hareket ederken; ego yönelimli olan kişi için elde edeceği başarısının temelini, daha az çaba sarf ederek rakibinden daha üstün olmayı benimsemektedir(Arsan, 2007).

Fox ve ark. (1994), görev ve ego yönelimin çocukların spor güdülenmesi üzerine etkisini araştırdıkları çalışmada, görev yönelimli çocukların ego yönelimlilere göre daha fazla güdülenebildiğini belirlemişlerdir.

Küçük çocuklarda belirli şekilde var olan ilk kavram, yani görev ilişkili kişiler, yetenek kavramını olduğu gibi kullanma eğilimindedirler ve başarıyı, çaba olarak anlamlandırırken; ego ilişkili kişilerin, yeteneği; çaba yeteneğe denk olmadığı anlamında kullanma eğilimindedirler (Nicholls, 1984).

Örnek verecek olursak bir sporcu stadyuma girdiğinde ve müthiş seyirci kalabalığı ile karşılaştığında şöyle düşünebilir: “Bu seyirciye ne kadar yetenekli olduğumu ispatlamam için ne kadar güzel fırsat”. Bir başkası ise farklı bir şekilde şöyle düşünebilir”. “Bu seyirci kalabalığının önünde bir hata yaparsam ne kadar üzücü ve utandırıcı olacak”. Aynı olan bu saha da bir sporcu bu sahadaki seyirci kalabalığını pozitif olarak algılamakta diğeri ise negatif olarak algılamaktadır(Konter, 1996).

Görev yönelimli bireyler yeteneklerini algılamada kendilerini referans olarak değerlendirdikleri için yeteneklerini ego yönelimli bireylerden daha yüksek düzeyde fark edebilirler(Weinberg, 2014).

Duda yaptığı çalışmada görev yönelimi yüksek olan sporcuların ilgilendikleri sporu uzun yıllar devam ettirdiğini, ego yönelimi yüksek olan sporcuların ise ilgilendikleri sporu istikrarlı bir şekilde devam ettiremediklerini ifade etmiştir(Akt. Kelecek, 2013).

Sporcular için başarı ve başarısızlık kavramları, görev ve ego yönelimli olmalarına göre değişkenlik göstermektedir. Görev yönelimli sporcular için başarı yetenek ve çaba gibi içsel nedenlere bağlanmaktadır(Aktop, 2002). Ego yönelimli sporcular ise daha az çaba harcayarak başarıyı elde etme eğilimindedirler(Tenenbaum, 2007).

Görev yönelimli bireyler üstlendikleri görevlerde keyif alırlar, görev ve sorumluluk almaktan kaçınmazlar(Roberts, 1999) Genellikle zor ve gerçekçi hedefler belirleme ve bu hedeflerde kararlı olma görev yönelimli sporcuların başarı davranışları arasındadır(Sit, 2005) Dolayısıyla bu durum bu bireylerin başarısızlık korkusu olmadığını da göstergesi olarak düşünülebilir(Weinberg, 2014).

Görev yönelimli bir sporcu her oynadığı müsabaka da bir önceki müsabakada ulaştığı hedefin üstüne çıkmayı hedefler(Sit, 2005).Örneğin bir basketbol takımında oyun kurucu olarak oynayan bir oyuncu takımına 8 sayı, 10 asist kazandırdığında, bir sonraki müsabaka için 12 sayı, 15 asist yapmayı hedef olarak belirler.

Sporcunun görev ve ego yönelimli olmasında çevresel faktörler ve iç dünyasında yaşadığı duyguların etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

1.11. Sporda Başarı Algısı

Sporda hedef kavramı, kişinin hem kişisel hedeflerini hem de görev hedeflerini kapsar. Başarı hedefi kuramını, spora uyarladığımızda, sporcuların hedef yönelimlerini ve kendilerine olan güvenleri ile arasındaki ilişki bağlantılı olarak değerlendirilir(Altıntaş ve diğ., 2012). Bu açıklamaya göre spor yapan ve görev yönelimli olan bireylerin özgüvenlerinin yüksek olabileceği anlamı çıkmaktadır. Sporcular tarafından başarının nedenin açıklanması ve kendisiyle ilgili pozitif tutum sergilemesi sporcunun benlik saygısını artıracaktır(Aktop, 2002).

Abele ve Alfermann, sporcuların görev yönelimli olmalarının içsel güdülenme, yaptıkları spordan keyif alma ve karşılıklarına çıkan problemlere karşı kararlılıkla görevlerini sürdürebilme davranışları arasında ilişki olduklarını bulmuşlardır(akt. Altıntaş ve diğ., 2012).

Çocuk sporcular başarıyı algılamada ve başarıya yaklaşımlarında, sosyal çevrelerinden ve rol model aldıkları kişilerin beklenti ve yönlendirmelerinden etkilenmektedir. Çocukların ve ergenlerin rol model olarak aldıkları kişilerin (anne, baba, koç vb.) başarı hedefleri ile çocuğun kendi hedef yönelimleri ile arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir(Carr S, 2001).

Ebeveynlerin çocuklarının spor yaşamlarındaki çabalarını, ilerleme ve geliştirmelerini gerçekçi desteklenmesi beklenmektedir. Bu ebeveynler için başarı çocuklarının doğru çalışması ve çaba göstermesinin sonucu olduğu vurgulanmalıdır. Bu durum çocuğun görev yönelimli olmasına yol açmaktadır. Diğer yandan ebeveynleri tarafından başarısızlık, hata ve performansları düşüklükleri vurgulanan sporcuların ego yönelimli olmasına yol açılmaktadır. Bu anne babalar çocuklarının performansındaki başarıyı diğer çocukların performansları ile kıyaslayarak değerlendirirler. Ebeveynleri başarı odaklı olan çocukların ego yönelimleri yüksek görev yönelimleri ise düşük olduğu görülmüştür(Valdevit Z., 2013).

Bu yapılan açıklamaya göre çocuk yaşlarda spora başlayan kişilerin ileriki dönemde görev yönelimli veya ego yönelimli olmasında ailenin önemi çok büyüktür diyebiliriz.

1.11.1. Spor Başarı Algısı ile İlgili Yaklaşımlar

Spor başarı algısı üzerine yapılan araştırmaların ve geliştirilen kuramların daha çok girişimcilik ve spor alanlarında oldukları görülmektedir. Bu kuramlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır. Bu kuramlar başarı hedefleri kuramı, başarı güdüsü kuramı ve başarı gereksinimi kuramıdır.

1.11.1.1. Başarı Hedefleri Kuramı

Başarı hedefleri teorisi 1984 yılınca Nicholls tarafından bulunup meydana getirilmiştir. Nicholls başarı hedeflerini, konu yaklaşımli hedefler ve ego yaklaşımli hedefler olmak üzere iki bölümde incelemiştir(Aktop, 2002).

Başarı hedefleri kuramında bireyin güdülenmesi üç temel etmenle belirlenir. Bu etmenler: başarı hedefleri, algılanan yetenek ve başarı davranışlarıdır. Bireyin güdülenme seviyesini ölçmede önemli olan faktör başarının veya başarısızlığın ne anlama geldiğidir. Yapılan etkinlikten alınan haz, geliştirilen yetenek düzeyi, alınan yüksek puan ve yenme gibi ölçütler öne çıkmaktadır. Spor müsabakalarında başarı, bireyin yapabildiği en iyi sonuç olarak değerlendirilirse, başarısızlık da sonuca ulaşmama durumunu gösterir. Eğitim hayatından örnek verecek olursak sınavdan alınan notlar öğretmen veya sistemin belirlediği sınırların üstünde ise başarı performansını; altında ise başarısızlık performansını temsil etmektedir. Başarı motivasyonunda iki durumu karşılaştırma ve değerlendirme etkili olmaktadır(Bozkurt, 2014).

Tiryaki, (2000)"e göre; hedef, sporcunun sonuçlandırmak, başarmak istediği amacın veya olayın ne olduğunu anlatır. Hedef belirleme ise; sporcuyu daha üretken daha verimli hale getiren, etkili bir şekilde enerji veren, bilişsel güdülenme durumu olarak ifade edilmektedir. Sporcunun sergilediği performansın nerede olduğunu, hedefinden ne kadar uzakta ya da yakında bulunduğunu; hedef belirleme bizlere göstermektedir(Toros ve ark., 2010).

Başarı hedefleri; algılanan yetenek ve başarı davranışı, sporcunun güdülenmesini belirlemede birlikte rol oynar. Sporcunun güdülenmeyi anlayabilmek için başarısızlığın ve başarının onun için ne anlam ifade ettiğini ve bireyin başarı hedefini ve bu hedeflerin bireyin yetenek algısı ile etkileşiminin nasıl olduğunu anlamak gereklidir(Weinberg ve Gould, 1995).

1.11.1.2. Başarı Güdüsü Kuramı

McClelland tarafından 1961 yılında başarı güdüsü kuramını geliştirilmiştir. Genel olarak bu kuramda, sadece sonuca odaklanmak yerine süreç içindeki başarı güdüsünün üzerinde durulmuştur. Başarı güdüsü kuramına göre kişinin, başarı ihtiyacı, yakın ilişkide bulunma ihtiyacı ve güç ihtiyacı vardır. Bu üç durum kişinin dışsal beklentilerden daha çok içsel beklentilerine yöneliktir. Okul ve sınıf ortamı yakın ilişki ihtiyacını karşılamaktadır. Kurama göre yüksek başarı güdüsüne sahip bireyler bireysel gelişime önem verirler. Sorumluluk almaktan çekinmedikleri ve zorluklar karşısında hemen pes etmedikleri görülmektedir. Bu kuramdaki başarı ihtiyacı okullarda uygun eğitim ortamları, olumlu öğretmen ve ebeveyn tutumları ile sağlanabilir(Başol, 2010).

1.11.1.3. Başarı Gereksinimi Kuramı

Murray, 1938 yılında başarı gereksinimi kuramında başarı güdülenmesini kişilik etmenlerine göre incelemiştir. Murray'a göre başarı gereksinimi istek ve arzu ile ilişkili faktörlerden kaynaklıdır(Gill, 1986). Bu faktörler: başarı motivasyonu ve başarısızlıktan kaçınma motivasyonudur. Genel olarak tüm bireylerde bu iki farklı başarı güdüsü de bulunmaktadır. Başarılı olma motivasyonu kişinin ulaşılan başarıdan gurur duyup deneyimlerden elde edilen doyumdur.

Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu ise kişinin başarısızlıklardan kaynaklı kaygı ve üzüntü yaşama durumudur. Bu kuram Erikson'un başarı veya aşağılık duygusu ile de örtüşmektedir. Kuram davranışlarımızın bu iki güdü arasındaki dengeden etkilendiğini ileri sürmektedir. Her birey başarılı olmayı sever ve bazı şeyleri başardıktan sonra kendisini iyi hisseder. Öte yandan başarı için harcanılan çaba karşısında başarısızlıkla karşılaşıldığında, kötü bir performans sergilendiğinde veya hata yapıldığında ise her birey kendini kötü hisseder.

Bireylerin başarı davranışlarındaki farklılıklar ile ilgili birçok kuram ileri sürülmüştür. Bunlardan bazıları başarı motivasyonunda kişilik özellikleri üzerinde dururken, bazıları da algılama ve yorum üzerine odaklanmıştır(Bozkurt, 2014).

Başarı gereksinimi yüksek bireyler ile başarı gereksinimi düşük bireyler arasında birçok yönden farklılıklar görülmektedir. Bütün bireyler başarıyı aramalarına, başarıdan hoşlanmalarına ve başarısızlıktan kaçınmalarına rağmen, bu iki güdüye aynı seviyede sahip değildirler. Atkinson'un modelindeki anahtar kişilik faktörü, bu iki güdü arasındaki farktır. Başarı motivasyonunda bireysel farklılıkları gözlemlediğimizde, genellikle kişilerin “yüksek” ya da “düşük” başarıları olarak değerlendiririz. Başarıya yaklaşma güduları, başarısızlıktan kaçınma güdülerinden daha yüksek olan bireyler yüksek başarılı kişiler olarak adlandırılır; onlar için başarı çok önemlidir fakat başarısız olduklarında çokta üzülmezler. Böylece, başarı yaklaşma güdüsü, başarısızlıktan kaçınma güdüsünden yüksek olan bireyler, daha çok mücadelenin olduğu başarı ortamları ararlar ve başarı için çok çabalarlarken olası başarısızlıktan duygusal olarak çok fazla etkilenmezler. Öte yandan, başarıya yaklaşma güdüsü, başarısızlıktan kaçınma güdüsünden düşük olan bireyler yüksek düzeyde başarısızlıklarından kaynaklanan üzüntüye sahiptirler. Başarıdan elde edecekleri gurur yerine, düşük başarılı olan bireyler başarısız olma olasılığından kaçınmayı tercih ederler ve başarı gerektiren ortamlarda kaygılıdırlar(Aktop, 2002).

1.11.1.4. Yükleme Teorisi

Yükleme kuramı, sporcuların başarılarını ya da başarısızlıklarını nasıl tanımladıklarına odaklanmıştır. Bu görüş, Hieder (1958) tarafından ortaya atılmış ve Weiner (1985) tarafından geliştirilerek popüler hale getirilmiştir. Weiner'e göre (1985) başarı ve başarısızlık ile ilgili yüklemeler üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; tutarlılık (tutarlı ve tutarsız), nedensellik (içsel ve dışsal faktörler) ve kontroldür (kontrol edilebilir ve edilemez faktörler) (Aktop, 2002). Başarı ya da başarısızlık ile ilgili yüklemeler gerek yarışma sırasında, gerekse yarışma sonunda sporcular arasında farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin Grove ve Pragman (1986) bir dart yarışması esnasında başarılı atışlarını içsel ve tutarlı bir faktör olan yetenekten çok, yine içsel ama tutarsız bir faktör olan çabaya yüklemleyenlerin daha yüksek puan elde ettiklerini göstermiştir.

Yine IsoAhola (1977), Mc Auley ve Gross (1983) kazanan sporcuların kazanma nedenlerini, kaybedenlere göre içsel nedenlere bağladıklarını belirtmektedirler. Bu bulgu önem taşımaktadır çünkü içsel nedenlerden olan yetenek ve çabayla, başarının sebebinin açıklanması, sporcunun kendisiyle ilgili olumlu bir tutum geliştirmesine sağlayacak ve benlik saygısını artıracaktır. Ve sporcu “ben yetenekliyim” derken “çaba sarf ettiğim için kazandım” da diyebilmelidir. Yetenek ile birlikte çalıştığı için kazandığının söylenmesi sporcularda “çalıştığım zaman kazanırım” düşüncesinin gelişmesine neden olacaktır. Ama başarının şans gibi dışsal bir nedene bağlanması, sporcunun, ne çalıştığının ne de yeteneğinin farkında olmadığını anlatır ki bu durumda sporcunun, başarı ve başarısızlıklarındaki nedenler hep kendisinin dışındadır(Flood ve diğ., 1991).

Özetleyecek olursak kazanma nedenleri, içsel, tutarlı ve kontrol edilebilir, kaybetme nedenleri de dışsal, tutarsız ve kontrol edilemez nedenlerle açıklamaları yönünde sporcular eğitilmeli, teşvik görmelidirler. Bununla birlikte kaybetme nedeninin tamamıyla şans olarak yorumlayan sporcuların performanslarıyla ilgili çok az sorumluluk aldıkları hatta almadıkları bilinmektedir(Flood ve ark., 1991). Weiner, Heider’in dört temel faktörünü (çaba, yetenek, işin güçlüğü ve şans) ele alarak onları tutarlılık ve denetim odağı diye iki temel nedensel boyutta yapılandırmıştır. Denetim odağı, kişisel olarak sporcunun kontrolüne ilişkin inancını gösteren psikolojik bir yapıdır. İç denetimli bireyler, kendi davranışlarının sonuca etkide bulunduğuna inanırlarken dış denetimliler de sonuçları şans, kader ve rakipler gibi dış faktörlere yüklemleyenlerdir(Hasırcı, 1990).

1.11.2. Erikson’a Göre Spor Başarı Algısı

Erik H. Erikson psikososyal gelişim kuramını sekiz evrede ele alır. Bireyin her evrede başarması gereken bir görevi (gelişimsel hedefi) vardır. Bu görev başarılı olarak tamamlanırsa bireyin kişiliğine de olumlu yansımaktadır. Ancak dönemin görevi (bunalım) başarıyla tamamlanamazsa çatışma oluşur ve birey bundan zarar görür(Özbingöl ve ark., 2013; Kalender, 2015).

Ergenlik dönemine kadar Freud ile benzerlik gösteren kuramı ergenlikten sonra farklılık göstermektedir. Erikson dördüncü evreyi başarıya karşı başarısızlık duygusu olarak adlandırmıştır. Erikson’a göre içinde bulunduğu aşamayı sağlıklı bir şekilde atlatabilen birey diğer evreleri de rahat aşabilmektedir.

Dördüncü (7-11) dönemde birey, yaşantılarından bazı sonuçlar çıkarabilecek biçimde düşünmeye başlar. Bu evrenin en önemli kazanımı “çalışkanlık” duygusunun kazanılmasıdır. Dönemin belirgin özelliklerinden birisi, başarıyı deneyimleyen çocuklarda kendisini başkalarıyla kıyaslamaktan kaynaklanan yetersizlik ve aşağılık duygusudur. Bu dönemde okul yaşantısı önemli etmen oluşturur. Okulda değerlendirme amaçlı yapılan ölçmeler başarıyı desteklemesi gerekirken aşağılık duygusunu da oluşturabilmektedir. Ebeveynlerin sağlayamadığı destek zaman zaman okuldan gelebilir. Aynı şekilde evde ana babası tarafından başarı duygusu pekiştirilmeye çalışılan çocukta ise okuldaki öğretmen tutumları nedeniyle başaramama duygusu oluşabilir. Öğrendikleriyle ve başardıklarıyla çevresinde beğeni ve takdir toplamak bu dönemde vazgeçilmez bir ihtiyaç durumundadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve ebeveynlerin bireyin başarı ihtiyacının giderilmesinde önemi büyüktür. Bireyin başarılı olma ihtiyacının karşılanmasında, başaramayacaklarından daha çok başarabilecekleri üzerinde durulmalıdır(Gürses ve Kılavuz, 2011; Şen, 2015; Arslan, 2008).

Bu dönemde birey birçok faaliyet yapmak ve üretmek ister. Bu yaptıklarına ebeveynler ve öğretmenler tarafından izin verilirse ve somut değerlendirmelerle takdir edilirse başarı duygusu gelişir. Aksine yaptıkları işe yaramaz olarak görülüp başarısızlık şeklinde değerlendirilirse, rahatsız edici bulunursa başaramama ve aşağılık duygusu oluşturulur. Bu sebepten dolayı okul deneyimleri bu dönemde başarabilme ve başaramama (aşağılık) duygularının gelişmesinde önemlidir(Arslan, 2008). Aşağılanma duygusu bireyde sosyal çekiniklik meydana getirir. Bu dönemde bireyin başına gelebilecek en güzel şey, kendini değerli hissettiren ebeveyn veya öğretmeni olmasıdır(Güneş, 2015).

1.11.3. Freud’a Göre Spor Başarı Algısı

Freud’un kişilik kuramına göre her birey sırasıyla oral, anal, fallik, latent ve ergenlik evrelerinden geçer. Bu evrelerde genellikle haz ilkesi üzerinde durmuştur(Özakkaş, 2004; Corey, 2008; Öztürk, 2008). Araştırmanın katılımcılarının içinde bulunduğu latent dönem beş yaşından 12-13 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Bu dönemde çocuklar çevreleri ile sosyal ilişkiler kurarlar. İlgiilerini genellikle toplumsal beceriler ve oyunlar üzerine geliştirirler. Bu dönemde önceki dönemler olan oral, anal, fallik dönemlerde kazandıkları özelliklerini özümseyip geliştirirler ve özerk bir kimlik kazanmaya çalışırlar(Adler, 2014a).

Spor başarı algısı önceki dönemlerde de birey için önemli iken latent (gizil) dönemde okul hayatının başlaması ve sosyalleşmenin artması ile daha fazla önem kazanmaya başlar. Bu okul, oyun arkadaşları, spor ve sosyalleşme dönemidir(Corey, 2008; Öztürk, 2008; Cüceloğlu, 2014; Bayraktar, 2004).

Altı yaşına kadar bireyin evde yaptığı ufak beceriler ebeveynler tarafından önemsenmektedir. Okul hayatının başlaması ile dış dünyada yalnız başına kalan çocuk koruyucu şemsiyesini kaybetmiştir. Burada çocuk başarılı olma veya olamama temelinde bir çatışma hali yaşamaktadır (Özakkaş, 2004). Okul döneminde toplumsal kurumlar ve kurallar ile karşı karşıya kaldıkça çocuğun üst benliği gelişir, olgunlaşır ya da tam tersi bir durum oluşur. Bu dönemde çocukla ilişki kurulacak olan öğretmen ve oyun arkadaşları (sınıftaki öğrenciler) oldukça önemlidir(Öztürk, 2008). Özakkaş'a göre (2004) öğretmen ve öğrenciler tarafından takdir edilme, spor başarı algısının olumlu pekiştirilmesi olumlu kimlik kazanmaya sebep olacaktır.

1.11.4. Adler'e Göre Spor Başarı Algısı

Bireysel Psikoloji okulunun kurucusu Adler'e (2014a) göre bütün insanlar aşağılık ve yetersizlik duygusu ile doğarlar. Bu duygu gerçekten var olan ya da kişinin hayali olarak var olduğunu tasarladığı bedensel ve psikolojik eksikliklerden kaynaklanır. Yaşamın bazı zamanlarında tamamlanmama, kurulu olma insanda aşağılık duygusunun yaratır. Herkes de aşağılık duygusu vardır. Mesela çocuk, yetişkin karşısında kendisini yetersiz hisseder(Adler, 2014a; Adler, 2014c).

Adler'e göre spor başarı algısında doğum sırası önemli bir etmendir. Doğum sırası çocuklarda farklı yaşantılara sebep olur. İlk çocuk kardeşi olana kadar kraldır. İlgi ve sevginin odağındadır. İkinci çocuğun gelmesi ile tahtından inmek zorunda kalır(Adler, 2014a; Adler, 2014b; Avşar, 2013). Bu durum kıskançlığa neden olur. Kıskançlık sebebi anne ve babanın ilgisini paylaşmak zorunda olmasıdır(Alper, 2002). Adler'e göre ilk çocuklar genellikle suç eğilimi içindedir (Adler, 2014a; Adler, 2014b). Avşar'a göre de (2013) yapılan bir araştırmada ilk çocukların vicdanlı, uyumlu ancak baskın yapıda oldukları, bazı durumlarda kardeşlerine kızgınlık besledikleri gözlemlenmiştir. İkinci çocuklar ise hırslı, kıskanç ve başkaldırıcı olabilirler. Kendinden önce dünyaya gelen rakipleri vardır. Ancak büyük ve küçük kardeşten daha sağlıklı olabilirler(Adler, 2014b).

Sonradan doğan kardeşlerin ise daha üretken ve risk alma eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Ortanca çocuklar daha çok barışı koruma eğilimindedirler. Abi veya ablaya sahip kardeşlerin davranış problemlerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum kardeşin ruh sağlığı için olumlu olarak görülmüştür(Avşar, 2013). En küçük yani sonuncu çocuk ise genellikle şımartılmıştır. Hiçbir zaman büyümezler(Adler, 2014b; Alper, 2002). Problemlili ve nörotik eğilimli olabilirler(Adler, 2014a). Tek çocuk aile içinde merkezdedir. Merkezde olan her istediği yapılan çocuğun bağımsızlık kazanması zordur(Adler, 2014b; Avşar, 2013). Hangi işe el atsa büyükler yardım etme amacıyla elinden çekip alır(Adler, 2014b).

Öğretmenler okulda çocuğun cesaretini kırmamak için gayrette bulunmalıdırlar. Bir çocuk okulda değerli bir iş yapabilme, başarabilme umudunu kaybetmezse, çocuklardaki suça eğilimin önüne geçilebilir. Suç işleyip ceza almış birçok gençle ilgilenen uzman kişilerin yorumlarına göre bu gibi kişiler faydalı bir iş yapabileceklerine olan inançlarını kaybetmiş kişilerdir.

1.11.5. Bandura'ya Göre Spor Başarı Algısı

İlk olarak John Dewey tarafından model olarak öğrenme kuramı daha sonra Bandura tarafından geliştirilmiş ve sosyal öğrenme kuramı şeklinde ele alınmıştır. Dewey'e göre okul aileden sonra toplumun devamı olarak karşımıza çıkmaktadır(Bayrakçı, 2007).

Sosyal öğrenmede iki temel etmenden söz edilir. Bunlar gözlem ve model almadır. Sosyal öğrenmenin eğitim uygulamalarında ortaya çıkan başarı kuramına göre bireyler başarısız olma olasılığını en aza indirgeyip başarılı olma duygusunu en üst düzeye çıkardıkları zaman kendileri için gerçekçi amaçlar oluştururlar. Başarıyı deneyimleyen öğrencilerde başarıya duygusu güçlenir. Sosyal öğrenmede, birey kendi öğrenme başarısını sınıf ortamı içinde ortaya koyabilirse, öğretmeni ve arkadaşları tarafından başarısı kabul görürse bu durum olumlu etki oluşturacaktır. Bu durumda ilkokullarda sınıf ortamı öğrencinin başarılı olabileceği şekilde planlanırsa başarılı olmayı beceren birey psikolojik açıdan kendini daha güvenli hissedebilir. Öğretmenin tutumu bu kuramda çok önemlidir. Öğretmen olumlu sözler kullanarak, kolaydan zora-basitten karmaşığa öğretim ilkesini uygulayarak ve öğrencisini cesaretlendirecek çalışmalar planlayarak çocuğun spor başarı algısını artırabilir(Bayrakçı, 2007; Kayaoğlu, 2004; Bayraktar, 2004).

1.12. Başarı Algısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Carpenter ve Yates (1997) farklı düzeylerdeki futbolcular arasında yaptıkları çalışmalarında hedef yönelimi karşılaştırması yapmış ve araştırmanın sonucunda amatör sporcuların yarı profesyonel sporculara göre görev yöneliminde yükseklik tespit etmişlerdir.

Toros (2001) basketbol sporcuları üzerine yapmış olduğu araştırmasına 16 basketbol takımından sayısı 144'ü bulan sporcu katılmış, sonuç olarak turnuva öncesi ve sonrası antrenör davranışlarıyla hedef yönelimleri arasında ilişki tespit edilmiştir.

Çetinkalp ve ark., (2011), takım sporlarına katılan sporcuların başarı algıları ve durumsal güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarına; yaşları 16 ile 29 arasında değişen toplam 267 sporcu katılmıştır. Çalışma neticesinde görev yöneliminin daha fazla hür iradeli durumsal güdülenme biçimleri ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ego yöneliminin ise; durumsal güdülenme biçimleriyle ilişkisinin bulunmadığı görülmüştür. Oluşturulmuş hedef profilleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; yüksek görev/düşük ego grubunun özdeşimle düzenleme düzeylerinin düşük görev/düşük ego grubundan anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine yüksek görev/düşük ego grubunun güdülenme düzeylerinin düşük görev/düşük ego grubundan anlamlı biçimde düşük olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, yüksek görev yöneliminin spor ortamında hür iradeli durumsal güdülenmeyi beslediğini ortaya koyduğu bulunmuştur.

Karabulut, (2010), ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeylerinin ve başarı algılarının incelenmesi adlı yaptığı çalışmada; öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında spora katılma durumuna göre ego ve görev yönelimli olma alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin spora katılım durumu ile ego ve görev yönelimi alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Spora katılan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasının, spora katılmamış öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ekonomik gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalaması, ekonomik gelir düzeyi yüksek öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasına göre, daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çavdarlı, (2013), liseli sporcularda görev ve ego yönelimleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını; 300 sporcu üzerinde yapmıştır. Çalışmasının sonucunda; Sporcuların görev ve ego yönelimleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasında yapılan anova testi neticesinde “görev yönelimli başa çıkma” puanlarının grup (görev, ego) değişkenleri arasında anlamlı farklara rastlanırken; görev yönelimli sporcuların görev yönelimli başa çıkma puanları, ego yönelimli sporculardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bölümde değişiklik yapmadım denilebilir.



2. AMAÇ

Küçük yaşlarda spor eğitimi almaya başlayan çocukların ileriki dönemde birçok yönde kişisel gelişimine katkı sağladığını yapılan araştırmalarca biliyoruz. Spor eğitimi alan çocukların velileri tarafından en çok geliştirilmesi beklenen davranışının sorumluluk olduğunu gözlemliyoruz.

Spor eğitimi veren bazı kurumların yılda 1 veya 2 kez çocukların ailelerinden uzak bir tesiste 3 gece konaklayarak geçirdikleri spor ve eğitim kampları düzenlemelerinin büyük bir amacı da çocukların özgüven ve sorumluluk gelişimine katkı sağlamaktır. Bu kamplarda çocuklar eğitimini aldığı branşta antrenman ve maçlar yaparak, eğitsel oyunlarla eğlenerek, eğitici seminerlere katılarak ailelerinden uzakta kendi yaş grubu ile sosyal bir ortamda zaman geçirir ve kendi kişisel ihtiyaçları kendisi sağlamaya çalışır(giyinme, eşyalarını koruma, oda düzeni, temizlik ve hijyen, erken kalkma vs. gibi).

Bu araştırmada, BJK Futbol Okullarında temel futbol eğitimi alan öğrencilerin BJK Spor Okulları spor kampına katılıp ve katılmama durumuna göre sorumluluk duygusu ve başarı algısının incelenmesi amaçlanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Tipi

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup üç grupta incelenmiştir. Bu gruplarda ilki BJK spor okullarında futbol eğitimi alan ve BJK spor okulları spor kampına en az bir kez katılmış öğrenciler, ikinci grup ise BJK spor okullarında futbol eğitimi alıp daha önce BJK spor okullarına spor kampına katılmamış olan öğrenciler ve üçüncü grup hem herhangi bir branşta spor yapmayıp hem de herhangi bir spor kampına daha önce katılmamış olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu üç gruptaki öğrencilerin katıldığı anketler sonucunda bu öğrencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygu ve davranışı incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın evrenini 26-30 Ocak 2019 tarihinde Antalya ilinde düzenlenen BJK Spor Okulları Kış Kampına katılmış Türkiye'deki birçok ilde BJK Futbol Okullarında eğitim gören öğrenciler(1.Grup), Kocaeli İzmit, Kocaeli Gebze, İstanbul Tuzla, Sakarya ve Çorlu illerindeki BJK futbol okullarında futbol eğitimi alan ve kampa daha önce katılmamış öğrenciler(2.Grup), İstanbul ve Kocaeli illerinde bazı okullardan çalışmamıza katılan hem spor yapman hem de daha önce bir spor kampına katılmamış gönüllü öğrencilerden (3.Grup) oluşmaktadır.

3.2.Araştırma Yeri ve Planı

Bu araştırmanın ilk bölümü 26-30 Ocak 2019 tarihine Antalya'da düzenlenen BJK Spor Okulları Kış Kampına katılan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Her futbol okulunun birim sorumlusu antrenörleri ile seminer ortamında yüz yüze görüşülerek çalışmamızın amacı anlatılmış ve kendi öğrenci gruplarına kendilerinin denetimi ve liderliğinde anlatılması istenmiştir. Daha sonra seminer salonunda bulduğumuz öğrencilere tekrar çalışmanın amacı ve anket soruları açıklayıcı bir şekilde anlatılmış ve tüm öğrencilerin aynı anda çalışmaya katılması sağlanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Çorlu illerinde BJK futbol okullarındaki birim sorumlusu antrenörler daha önce kampa katılmamış olan öğrencileri ile çalışmayı sürdürmüş ve anketleri posta ile tarafımıza göndermiştir. Üçüncü bölümde spor yapmayan bir grup öğrenciye kendi okullarında ve sınıf ortamında kendi öğretmenleri ile birlikte bilgilendirme yaptıktan sonra çalışmaya katılmaları sağlanmıştır.

3.3. Araştırma Grubu

Araştırma grubu 3 farklı gruptan oluşmaktadır. İlk grup olan BJK Spor Okullarında futbol eğitimi alan ve en az bir kez BJK Spor Okulları spor kampına katılmış olan oğrenciler grubunda 548, ikinci grup olan BJK Spor Okullarında futbol eğitimi alıp daha önce hiç BJK Spor Okulları spor kampına katılmamış olan oğrencilerden oluşan grupta 215 ve üçüncü grup olan hem herhangi bir branşta spor yapmayıp hem de herhangi bir spor kampına daha önce katılmamış olan oğrencilerden oluşan grupta 371, toplamda 1134 katılımcıdan oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan oğrencilere Başarı Algısı Envanteri ve Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği uygulanmıştır.

3.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, BJK futbol okullarında temel futbol eğitimi alan oğrencilerin BJK Spor Okulları spor kampına katılıp ve katılmama durumuna göre sorumluluk duygusu ve başarı algısının incelenmesi amaçlanmıştır.

3.5.Araştırmada Kullanılan Ölçütler (Araç, Gereç ve Yapılan Ölçümler)

Bu çalışmada katılımcı olan her oğrenciye Roberts, Treasure ve Balague (1998) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çetinkalp (2006) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu); Özen (2013) tarafından geliştirilip geçerlilik ve güvenilirliği yapılan Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği kullanılmıştır ve araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

3.5.1. Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu)

Roberts, Treasure ve Balague (1998) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çetinkalp (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu); yargıların beş değerlendirme basamağına göre yapıldığı 6'sı görev, 6'sı ego yönelimi olmak üzere 12 maddeden oluşmakta ve iki alt boyutu içermektedir. Ölçekteki ifadeler 5'li likert tipinde 1="Kesinlikle Katılmıyorum", 2="Katılmıyorum", 3="Kararsızım", 4="Katılıyorum" ve 5="Kesinlikle Katılıyorum" şeklinindedir.

Görev yönelimli maddelerine örnek olarak “Spor yaparken, gerçekten gelişme gösterdiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim”; ego yönelimli maddelerine örnek olarak “Spor yaparken, diğer sporcuları yendiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim” verilebilir. Orijinal ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Roberts, Treasure ve Balague (1998) tarafından yapılmış ve Cronbach’s alfa katsayısı görev yönelimi alt ölçeği için .87, ego yönelimi alt ölçeği için ise .84 olarak bulunmuştur(Roberts ve diğ., 1998).

Envanterin 2006 yılında Çetinkalp tarafından Türkçeye çevrilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için, temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği için bu altı alt ölçeğin her birindeki maddelerin madde-toplam test korelasyonlarına bakıldığında, değerlerin pozitif ve yüksek olduğu belirlenmiştir. Cronbach alpha değerleri, görev yönelimi alt ölçeği için 0.79 ve ego yönelimi alt ölçeği için ise 0.77 olarak bulunmuştur. Bulgular, Başarı Algısı Envanterinin Çocuk Versiyonu’nun Türk sporcuları için kullanılabilecek bir ölçek olduğunu göstermektedir(Çetinkalp, 2006).

Elde edilen sonuçlara baktığımızda; “Başarı Algısı Envanterinin Çocuk Versiyonu” bu çalışmada güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği söylenebilir.

3.5.2. Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği

Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği, Özen (2013) tarafından geliştirilmiş, güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılan Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği (SDDÖ) 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Her Zaman-4 puan”, Sıklıkla-3 puan”, “Çok Nadir-2 puan” ve “Hiçbir Zaman-1 puan” şeklinde dördümlü likert tipindedir. “Sorumluluk duyarım” ve “Sorumlu davranırım” şeklinde iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 72’dir.

SDDÖ, Likert tipi olması nedeniyle ölçeğin tümü ve alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı yolu ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda, Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin Duygu boyutu için 0,85, Davranış boyutu için 0,77 ve tüm ölçek için 0,82 bulunmuştur.

Genel guruptan elde edilen puanın aritmetik ortalaması bulunur ve ortalama 36 puanın altındakiler için sorumluluk duygusu ve davranışının düşük olduğu söylenebilir. Ölçek, 10 yaş ve üzerindeki çocuklarda uygulanabilmektedir. Her madde hem sorumluluğun duygu boyutunu hem de davranış boyutunu değerlendirmeye yöneliktir. Duygu boyutu, sosyal durumlarda yaşanan sorumluluk duygusunu ifade ederken davranış boyutu, bu duyguya bağlı olarak gerçekleşen sorumluluk davranışının yaşanma sıklığını ifade etmektedir(Özen, 2013).

3.6.Etik Kurul Onayı

Araştırmanın etik onayı Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 94778 sayılı proje numarası ve 12/12/2019 tarihinde alınmıştır.

3.7.Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25.00 paket programında analiz edilmiş; araştırmada elde edilen veriler ortalama, standart sapma ve yüzde olarak sunulmuştur. Normallik dağılımı Kolmogorov Smirnov testi ile incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdikleri bulunmuştur. Veriler normal dağılım gösterdiği için hipotezlerin test edilmesinde parametrik testler tercih edilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem T testi, çoklu grupların karşılaştırılmasında ise One Way Anova testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Tablo 4.1. Ankete Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzdeler Dağılımları

Parametreler	N	%
10-11-12 yaş	581	51,2
13-14-15 yaş	553	48,8
Toplam	1134	%100,0

Tablo 4.1.'e bakıldığında ankete katılan öğrencilerin %51,2 (581)'si 10-12 yaş aralığında ve %48,8 (553)'i 13-15 yaş aralığında oldukları görülmüştür.

Tablo 4.2. Ankete Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yüzdeler Dağılımları

Parametreler	N	%
3.Sınıf	4	,4
4.Sınıf	25	2,2
5.Sınıf	130	11,5
6.Sınıf	324	28,6
7.Sınıf	251	22,1
8.Sınıf	277	24,4
9.Sınıf	123	10,8
Toplam	1134	%100,0

Tablo 4.2.'e bakıldığında ankete katılan öğrencilerin %0,4 (4)'ü 3.sınıfta, %2,2 (25)'si 4.sınıfta, %11,5 (130)'i 5.sınıfta, %28,6 (324)'sı 6.sınıfta, %22,1 (251)'i 7.sınıfta, %24,4 (277)'si 8.sınıfta ve %10,8 (123)'si 9.sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4.3. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Yılı Değişkenine Göre Yüzdeler Dağılımları

Parametreler	N	%
Hiç yapmıyorum	372	32,8
0-1 yıl arası	347	30,6
1-3 yıl arası	314	27,7
3 yıl ve üzeri	101	8,9
Toplam	1134	%100,0

Tablo 4.3.'e bakıldığında ankete katılan öğrencilerin %32,8 (372)'i daha önce hiç spor yapmamış, %30,6 (347)'sı 0-1 yıl arası, %27,7 (314)'sı 1-3 yıl arası ve %8,9 (101)'u 3 yıl ve üzeri süredir spor yapan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4.4. Ankete Katılan Öğrencilerin BJK Spor Okulları Futbol Kampına Katılma Değişkenine Göre Yüzdelerlik Dağılımları

Parametreler	N	%
Hiç katılmadım	584	51,5
İlk kez katılıyorum	318	28,0
2.kez katılıyorum	149	13,1
3.kez katılıyorum	60	5,3
4 kez ve üzeri katıldım	23	2,0
Toplam	1134	%100,0

Tablo 4.4.'e bakıldığında ankete katılan öğrencilerin %51,5 (584)'si daha önce hiç Beşiktaş J.K. Spor Okulları futbol kampına katılmamış, %28 (318)'i ilk kez katılan, %13,1 (149)'i 2.kez katılan, %5,3 (60)'ü 3.kez katılan ve %2 (23)'si 4.kez ve daha fazla Beşiktaş J.K. Spor Okulları futbol kampına katılan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4.5. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor Yapma ve Kampa Katılma Durumu (Araştırma Grupları) Değişkenine Göre Yüzdelerlik Dağılımları

Parametreler	N	%
1.Grup (Hem Spor Yapıp Hem de Kampa Katılan Öğrenciler)	548	48,3
2.Grup (Spor Yapıp Kampa Katılmayan Öğrenciler)	215	19,0
3.Grup (Hem Spor Yapmayıp Hem de Kampa Katılmayan Öğrenciler)	371	32,7
Toplam	1134	%100,0

Tablo 4.5.'e bakıldığında ankete katılan öğrencilerin %48,3 (548)'ü hem spor yapıp hem de kampa katılan öğrencilerden, %19 (215)'u spor yapıp kampa katılmayan öğrencilerden ve %32,7 (371)'si hem spor yapmayan hem de kampa katılmayan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4.6. Ankete Katılan Öğrencilerin Farklı Bir Branş ile İlgilenme Değişkenine Göre Yüzdelerlik Dağılımları

Parametreler	N	%
Yok	1042	91,9
Var	92	8,1
Toplam	1134	%100,0

Tablo 4.6.'ya bakıldığında ankete katılan öğrencilerin %91,9 (1042)'u sadece futbol ile ilgilenen veya spor yapmayan öğrencilerden oluşurken, %8,1 (92)'i futbol dışında ek olarak farklı bir branşla da ilgilenen öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4.7. Ankete Katılan Öğrencilerin Haftalık Spor Yapma Süresi Değişkenine Göre Yüzdelerlik Dağılımları

Parametreler	N	%
Hiç yapmıyorum	373	32,9
1 veya 2 gün	608	53,6
3-4 gün	128	11,3
5-6 gün	25	2,2
Toplam	1134	%100,0

Tablo 4.7.'e bakıldığında ankete katılan öğrencilerin %32,9 (373)'u hiç spor yapmayan öğrencilerden, %53,6 (608)'sı haftalık 1 veya 2 gün, %11,3 (128)'ü haftalık 3-4 gün, %2,2 (25)'si haftalık 5-6 gün spor yapan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4.8. Ankete Katılan Öğrencilerin Kardeş Değişkenine Göre Yüzdelerlik Dağılımları

Parametreler	N	%
En büyük çocuğum	449	39,6
En küçük çocuğum	378	33,3
Ortanca çocuğum	192	16,9
Tek çocuğum	115	10,1
Toplam	1134	%100,0

Tablo 4.8.'e bakıldığında ankete katılan öğrencilerin %39,6 (449)'sı en büyük çocuk, %33,3 (378)'ü en küçük çocuk, %16,9 (115)'u ortanca çocuk ve %10,1 (115)'i tek çocuk olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4.9. Ankete Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odası Olma Değişkenine Göre Yüzdelerlik Dağılımları

Parametreler	N	%
Evet var	826	72,8
Hayır yok	308	27,2
Toplam	1134	%100,0

Tablo 4.9.'e bakıldığında ankete katılan öğrencilerin %72,8 (826)'i kendisine ait odası olan öğrencilerden, %27,2 (308)'si kendine ait odası olmayan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4.10. BAE ve SDDÖ Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss.
(B.A.E) Ego Yönelimi Alt Boyutu	1134	1,00	4,67	1,4891	,52596
(B.A.E.) Görev Yönelim Alt Boyutu	1134	1,00	3,17	1,1302	,31291
(SDDÖ) Sorumluluk Duygusu Alt Boyutu	1134	1,00	2,94	1,7543	,32705
(SDDÖ) Sorumluluk Davranışı Alt Boyutu	1134	1,00	3,22	1,7847	,33509

Tablo 4.10. incelendiğinde BAE çocuk versiyonu ve sorumluluk duygu ve davranışı ölçeği incelendiğinde, Başarı Algısı Envanteri Alt boyutlarından Ego Yönelimi alt boyutunun ortalaması $1,48\pm 0,52$ olup, görev yönelimi alt boyutunun ortalaması $1,13\pm 0,31$ olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk duygu ve davranışı ölçeği alt boyutlarına baktığımızda ise sorumluluk duygusu alt boyutu ortalaması $1,75\pm 0,32$ olup, sorumluluk davranışı alt boyutu ortalaması $1,78\pm 0,34$ olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde BAE için, ego yönelimi alt boyutu genel ortalamasının görev yönelimi alt boyutundan yüksek olduğunu ve SDDÖ için, sorumluluk davranışı alt boyutu genel ortalamasının sorumluluk duygusu alt boyutundan yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Ankete Katılan Öğrencilerin Yaş'a Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	f	p
(B.A.E) Ego Yönelimi Alt Boyutu	10-11-12 yaş	581	1,4607	,48179	1,867	,062
	13-14-15 yaş	553	1,5190	,56759		
(B.A.E) Görev Yönelimi Alt Boyutu	10-11-12 yaş	581	1,1044	,27854	2,855	,004*
	13-14-15 yaş	553	1,1573	,34354		
(SDDÖ) Sorumluluk Duygusu Alt Boyutu	10-11-12 yaş	581	1,7613	,34830	,746	,456
	13-14-15 yaş	553	1,7468	,30326		
(SDDÖ) Sorumluluk Davranışı Alt Boyutu	10-11-12 yaş	581	1,7938	,35045	,943	,346
	13-14-15 yaş	553	1,7751	,31819		

Tablo 4.11.'e baktığımızda araştırmamıza katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre BAE ve SDDÖ analiz sonuçlarını incelendiğinde BAE ölçeğinin ego yönelimi alt boyutunda puanların 10-12 yaş aralığında $1.46\pm .48$, 13-15 yaş aralığında $1.51\pm .57$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=,004$, $p>0,05$). Öğrencilerin yaş değişkenine göre görev yönelimi alt boyutuna baktığımızda puanların 10-12 yaş aralığı $1.10\pm .28$, 13-15 yaş aralığı $1.15\pm .34$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, $p<0,05$).

SDDÖ'nde yaş değişkenine göre sorumluluk duygusu alt boyutuna baktığımızda ise 10-12 yaş aralığı 1.76±.35, 13-15 yaş aralığı 1.74±.30 olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir(p=0,456, p>0,05). Yaş değişkenine göre bir diğer alt boyutumuz olan sorumluluk davranışı alt boyutuna baktığımızda ise 10-12 yaş aralığı 1.79±.35, 13-15 yaş aralığı 1.77±.32 olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir(p=.346, p>0,05). Ve bu değerler yorumlanacak olursa başarı algısında yaş değişkeninin görev yönelimini etkilediği söylenilir.

Tablo 4.12. Ankete Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	f	p	Tukey
(B.A.E) Ego Yönelimi Alt Boyutu	3.Sınıf	4	1,0417	,08333	1,00	1,17	9,837	,000*	
	4.Sınıf	25	1,2067	,20571	1,00	1,67			
	5.Sınıf	130	1,3692	,49021	1,00	3,00			
	6.Sınıf	324	1,4583	,48955	1,00	3,67			
	7.Sınıf	251	1,4323	,47147	1,00	3,17			
	8.Sınıf	277	1,5451	,56312	1,00	4,67			
	9.Sınıf	123	1,7588	,60928	1,00	3,83			
	Toplam	1134	1,4891	,52596	1,00	4,67			
	(B.A.E) Görev Yönelimi Alt Boyutu	3.Sınıf	4	1,0000	,00000	1,00			
4.Sınıf		25	1,1133	,25784	1,00	1,83			
5.Sınıf		130	1,0756	,21677	1,00	2,33			
6.Sınıf		324	1,1065	,29454	1,00	3,17			
7.Sınıf		251	1,1680	,35652	1,00	2,83			
8.Sınıf		277	1,1450	,32836	1,00	2,67			
9.Sınıf		123	1,1477	,32166	1,00	2,17			
Toplam		1134	1,1302	,31291	1,00	3,17			
(SDDÖ)Sorumluluk Duygusu Alt Boyutu		3.Sınıf	4	1,6111	,17568	1,44	1,83	2,786	,011
	4.Sınıf	25	1,6733	,18998	1,33	2,06			
	5.Sınıf	130	1,7321	,32582	1,00	2,78			
	6.Sınıf	324	1,7248	,36028	1,00	2,67			
	7.Sınıf	251	1,7928	,30903	1,00	2,67			
	8.Sınıf	277	1,7391	,33257	1,00	2,94			
	9.Sınıf	123	1,8320	,26294	1,28	2,50			
	Toplam	1134	1,7543	,32705	1,00	2,94			

Tablo 4.12. Ankete Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova) (Devam)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	f	p	Tukey
(SDDÖ) Sorumluluk Davranışı Alt Boyutu	3.Sınıf	4	1,6389	,17273	1,44	1,83	2,011	,061	
	4.Sınıf	25	1,7000	,18634	1,33	2,06			
	5.Sınıf	130	1,7744	,36979	1,00	3,22			
	6.Sınıf	324	1,7587	,34625	1,00	2,67			
	7.Sınıf	251	1,8187	,33074	1,00	2,67			
	8.Sınıf	277	1,7704	,34257	1,00	2,94			
	9.Sınıf	123	1,8487	,26930	1,22	2,61			
	Toplam	1134	1,7847	,33509	1,00	3,22			

Tablo 4.12.'ye baktığımızda araştırmamıza katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre BAE ve SDDÖ analiz sonuçlarını incelendiğinde BAE ölçeğinin ego yönelimi alt boyutunda puanların 3.sınıf 1.04±.08, 4.sınıf 1.20±.21, 5.sınıf 1.36±.49, 6.sınıf 1.45±.49, 7.sınıf 1.43±.47, 8.sınıf 1.54±.56, 9.sınıf 1.14±.32 olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p=0,000, p<0,05). BAE ölçeğinin görev yönelimi alt boyutunda puanların 3.sınıf 1.00±.00, 4.sınıf 1.11±.26, 5.sınıf 1.07±.22, 6.sınıf 1.10±.29, 7.sınıf 1.16±.36, 8.sınıf 1.14±.33, 9.sınıf 1.13±.31 olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p=0,081, p>0,05). SDDÖ sorumluluk duygusu alt boyutunda puanların 3.sınıf 1.61±.18, 4.sınıf 1.67±.90, 5.sınıf 1.75±.35, 6.sınıf 1.73±.33, 7.sınıf 1.79±.31, 8.sınıf 1.73±.33, 9.sınıf 1.83±.26 olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p=0,011, p>0,05). SDDÖ sorumluluk davranışı alt boyutunda puanların 3.sınıf 1.63±.17, 4.sınıf 1.70±.19, 5.sınıf 1.77±.37, 6.sınıf 1.75±.35, 7.sınıf 1.81±.33, 8.sınıf 1.77±.34, 9.sınıf 1.84±.27 olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p=0,061, p>0,05). Ve bu değerler yorumlanacak olursa başarı algısında sınıf değişkeninin ego yönelimini etkilediği söylenilir.

Tablo 4.13. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Yılı Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	f	p	Tukey
(B.A.E) Ego Yönelimi Alt Boyutu	Hiç yapmıyorum	372	1,2549	,45332	1,00	4,17	43,857	,000*	
	0-1 yıl arası	347	1,5442	,51281	1,00	3,83			
	1-3 yıl arası	314	1,6449	,53966	1,00	4,67			
	3 yıl ve üzeri	101	1,6782	,47273	1,00	3,17			
	Toplam	1134	1,4891	,52596	1,00	4,67			
(B.A.E) Görev Yönelimi Alt Boyutu	Hiç yapmıyorum	372	1,2289	,42187	1,00	3,17	20,058	,000*	
	0-1 yıl arası	347	1,0692	,20826	1,00	2,00			
	1-3 yıl arası	314	1,1019	,25077	1,00	2,17			
	3 yıl ve üzeri	101	1,0644	,21470	1,00	2,00			
	Toplam	1134	1,1302	,31291	1,00	3,17			

Tablo 4.13. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Yılı Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova) (Devam)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	f	p	Tukey
(SDDÖ)Sorumluluk Duygusu Alt Boyutu	Hiç yapmıyorum	372	1,7531	,36506	1,00	2,94			
	0-1 yıl arası	347	1,7446	,33317	1,00	2,61			
	1-3 yıl arası	314	1,7642	,28391	1,00	2,78	,210	,889	
	3 yıl ve üzeri	101	1,7607	,28358	1,00	2,50			
	Toplam	1134	1,7543	,32705	1,00	2,94			
(SDDÖ)Sorumluluk Davranışı Alt Boyutu	Hiç yapmıyorum	372	1,8127	,39443	1,00	3,22			
	0-1 yıl arası	347	1,7595	,32726	1,00	2,61			
	1-3 yıl arası	314	1,7787	,27731	1,00	2,78	1,557	,198	
	3 yıl ve üzeri	101	1,7866	,28018	1,00	2,50			
	Toplam	1134	1,7847	,33509	1,00	3,22			

Tablo 4.13.'e baktığımızda araştırmamıza katılan öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre BAE ve SDDÖ analiz sonuçlarını incelendiğinde BAE ölçeğinin ego yönelimi alt boyutunda puanların hiç yapmıyorum $1.25 \pm .45$, 0-1 yıl arası $1.54 \pm .51$, 1-3 yıl arası $1.64 \pm .54$, 3 yıl ve üzeri $1.67 \pm .47$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, $p<0,05$). BAE ölçeğinin görev yönelimi alt boyutunda puanların hiç yapmıyorum $1.22 \pm .42$, 0-1 yıl arası $1.06 \pm .21$, 1-3 yıl arası $1.10 \pm .25$, 3 yıl ve üzeri $1.06 \pm .21$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, $p<0,05$). SDDÖ sorumluluk duygusu alt boyutunda puanların hiç yapmıyorum $1.75 \pm .37$, 0-1 yıl arası $1.74 \pm .33$, 1-3 yıl arası $1.76 \pm .28$, 3 yıl ve üzeri $1.76 \pm .28$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,889$, $p>0,05$). SDDÖ sorumluluk davranışı alt boyutunda puanların hiç yapmıyorum $1.81 \pm .39$, 0-1 yıl arası $1.75 \pm .33$, 1-3 yıl arası $1.77 \pm .28$, 3 yıl ve üzeri $1.78 \pm .28$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,198$, $p>0,05$). Ve bu değerler yorumlanacak olursa başarı algısında spor yapma yılı değişkeninin hem ego yönelimini hem de görev yönelimini etkilediği söylenilir.

Tablo 4.14. Ankete Katılan Öğrencilerin BJK Spor Okullarına Kampına Katılma Durumlarına Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	f	p	Tukey
(B.A.E) Ego Yönelimi Alt Boyutu	Hiç katılmadım	584	1,4244	,53489	1,00	4,67	10,257	,000*	1-3 1-4 2-3 2-4
	İlk kez katılıyorum	318	1,4811	,50270	1,00	3,17			
	2.kez katılıyorum	149	1,6544	,47777	1,00	3,00			
	3.kez katılıyorum	60	1,7611	,52379	1,00	3,33			
	4 kez ve üzeri katıldım	23	1,4638	,50241	1,00	3,00			
	Toplam	1134	1,4891	,52596	1,00	4,67			
(B.A.E) Görev Yönelimi Alt Boyutu	Hiç katılmadım	584	1,1547	,35966	1,00	3,17	2,192	,068	
	İlk kez katılıyorum	318	1,1106	,25992	1,00	2,17			
	2.kez katılıyorum	149	1,0828	,21802	1,00	2,00			
	3.kez katılıyorum	60	1,1056	,27612	1,00	2,00			
	4 kez ve üzeri katıldım	23	1,1522	,27940	1,00	2,00			
	Toplam	1134	1,1302	,31291	1,00	3,17			
(SDDÖ) Sorumluluk Duygusu Alt Boyutu	Hiç katılmadım	584	1,7329	,38466	1,00	2,94	1,968	,097	
	İlk kez katılıyorum	318	1,7610	,25409	1,28	2,78			
	2.kez katılıyorum	149	1,7923	,24781	1,33	2,44			
	3.kez katılıyorum	60	1,8296	,24332	1,33	2,50			
	4 kez ve üzeri katıldım	23	1,7609	,21739	1,33	2,17			
	Toplam	1134	1,7543	,32705	1,00	2,94			
(SDDÖ) Sorumluluk Davranışı Alt Boyutu	Hiç katılmadım	584	1,7810	,40188	1,00	3,22	,617	,650	
	İlk kez katılıyorum	318	1,7731	,24721	1,33	2,78			
	2.kez katılıyorum	149	1,8046	,24640	1,33	2,44			
	3.kez katılıyorum	60	1,8370	,24246	1,33	2,50			
	4 kez ve üzeri katıldım	23	1,7729	,20849	1,33	2,17			
	Toplam	1134	1,7847	,33509	1,00	3,22			

Tablo 4.14.'e baktığımızda araştırmamıza katılan öğrencilerin BJK Spor Okulları Kampına katılma değişkenine göre BAE ve SDDÖ analiz sonuçlarını incelendiğinde BAE ölçeğinin ego yönelimi alt boyutunda puanların hiç katılmadım $1.42 \pm .53$, ilk kez katılıyorum $1.48 \pm .50$, 2.kez katılıyorum $1.65 \pm .48$, 3.kez katılıyorum $1.76 \pm .52$, 4.kez katılıyorum $1.46 \pm .50$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, $p<0,05$).

BAE ölçeğinin görev yönelimi alt boyutunda puanların hiç katılmadım $1.15 \pm .36$, ilk kez katılıyorum $1.11 \pm .26$, 2.kez katılıyorum $1.08 \pm .22$, 3.kez katılıyorum $1.10 \pm .28$, 4.kez katılıyorum $1.15 \pm .28$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,068$, $p>0,05$). SDDÖ sorumluluk duygusu alt boyutunda puanların hiç katılmadım $1.73 \pm .38$, ilk kez katılıyorum $1.76 \pm .25$, 2.kez katılıyorum $1.79 \pm .25$, 3.kez katılıyorum $1.82 \pm .24$, 4.kez katılıyorum $1.76 \pm .22$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,097$, $p>0,05$). SDDÖ sorumluluk davranışı alt boyutunda puanların hiç katılmadım $1.78 \pm .40$, ilk kez katılıyorum $1.77 \pm .25$, 2.kez katılıyorum $1.80 \pm .25$, 3.kez katılıyorum $1.83 \pm .24$, 4.kez katılıyorum $1.77 \pm .21$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,650$, $p>0,05$). Ve bu değerler yorumlanacak olursa başarı algısında kampa katılma durumu değişkeninin ego yönelimini etkilediği söylenilir.

Tablo 4.15. Ankete Katılan Öğrencilerin Spor ve Kampa Katılma Durumu Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	f	p	Tukey
(B.A.E)Ego Yönelimi Alt Boyutu	1.Grup	548	1,5566	,50805	1,00	3,33	71,036	,000*	1-2 1-3 2-3
	2.Grup	215	1,7240	,53542	1,00	4,67			
	3.Grup	371	1,2534	,45293	1,00	4,17			
	Toplam	1134	1,4891	,52596	1,00	4,67			
(B.A.E)Görev Yönelimi Alt Boyutu	1.Grup	548	1,1040	,25200	1,00	2,17	32,657	,000*	1-2 1-3 2-3
	2.Grup	215	1,0295	,14469	1,00	2,00			
	3.Grup	371	1,2273	,42127	1,00	3,17			
	Toplam	1134	1,1302	,31291	1,00	3,17			
(SDDÖ) Sorumluluk Duygusu Alt Boyutu	1.Grup	548	1,7776	,25040	1,28	2,78	4,703	,009*	1-2
	2.Grup	215	1,6972	,41273	1,00	2,61			
	3.Grup	371	1,7529	,36553	1,00	2,94			
	Toplam	1134	1,7543	,32705	1,00	2,94			
(SDDÖ) Sorumluluk Davranışı Alt Boyutu	1.Grup	548	1,7889	,24571	1,33	2,78	4,713	,009*	1-2 2-3
	2.Grup	215	1,7256	,40687	1,00	2,61			
	3.Grup	371	1,8127	,39496	1,00	3,22			
	Toplam	1134	1,7847	,33509	1,00	3,22			

Tablo 4.15.'e baktığımızda araştırmamıza katılan öğrencilerin BJK Spor Okulları Kampına katılma ve spor yapma durumu değişkenine göre BAE ve SDDÖ analiz sonuçlarını incelendiğinde BAE ölçeğinin ego yönelimi alt boyutunda puanların 'hem spor yapıp hem de kampa katılan öğrenciler' $1.55 \pm .51$, 'spor yapıp kampa katılmayan öğrenciler' $1.72 \pm .54$, 'ne spor yapıp ne de kampa katılmış olan öğrenciler' $1.25 \pm .48$, olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, $p<0,05$). BAE ölçeğinin görev yönelimi alt boyutunda puanların 'hem spor yapıp hem de kampa katılan öğrenciler' $1.10 \pm .25$, 'spor yapıp kampa katılmayan öğrenciler' $1.02 \pm .14$, 'ne spor yapıp ne de kampa katılmış olan öğrenciler' $1.22 \pm .42$, olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, $p<0,05$).

SDDÖ sorumluluk duygusu alt boyutunda puanların ‘hem spor yapıp hem de kampa katılan öğrenciler’ $1.77 \pm .25$, ‘spor yapıp kampa katılmayan öğrenciler’ $1.69 \pm .41$, ‘ne spor yapıp ne de kampa katılmış olan öğrenciler’ $1.75 \pm .37$, olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,009$, $p<0,05$). SDDÖ sorumluluk davranışı alt boyutunda puanların ‘hem spor yapıp hem de kampa katılan öğrenciler’ $1.78 \pm .25$, ‘spor yapıp kampa katılmayan öğrenciler’ $1.72 \pm .41$, ‘ne spor yapıp ne de kampa katılmış olan öğrenciler’ $1.81 \pm .39$, olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,009$, $p<0,05$). Ve bu değerler yorumlanacak olursa spor yapma durumu ve kampa katılma durumunun başarı algısı ve sorumluluğu etkilediği söylenilebilir.

Tablo 4.16. Ankete Katılan Öğrencilerin Futbol Dışında İlgilendiği 2.Branş Olup Olmaması Durumuna Göre BAE ve SDDÖ Analizleri (T Testi)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	f	p
(B.A.E) Ego Yönelimi	Yok	1042	1,4877	,52900	-,310	,756
Alt Boyutu	Var	92	1,5054	,49259		
(B.A.E) Görev Yönelimi	Yok	1042	1,1292	,31580	-,354	,723
Alt Boyutu	Var	92	1,1413	,27947		
(SDDÖ)Sorumluluk	Yok	1042	1,7552	,33278	,315	,753
Duygusu Alt Boyutu	Var	92	1,7440	,25452		
(SDDÖ)Sorumluluk	Yok	1042	1,7868	,34264	,729	,466
Davranışı Alt Boyutu	Var	92	1,7603	,23309		

Tablo 4.16.’ya bakıldığında araştırmamıza katılan öğrencilerin futbol dışında ilgilendiği 2.branş olup olmaması değişkenine göre BAE ve SDDÖ analiz sonuçlarını incelendiğinde BAE ego yönelimi alt boyutunda puanların hayır yok $1.48 \pm .53$, evet var $1.50 \pm .32$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=.756$, $p>0,05$). BAE görev yönelimi alt boyutunda puanların hayır yok $1.12 \pm .32$, evet var $1.14 \pm .28$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=.723$, $p>0,05$). SDDÖ sorumluluk duygusu alt boyutunda puanların hayır yok $1.75 \pm .33$, evet var $1.74 \pm .25$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=.753$, $p>0,05$). SDDÖ sorumluluk davranışı alt boyutunda puanların hayır yok $1.78 \pm .34$, evet var $1.76 \pm .23$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=.466$, $p>0,05$).

Tablo 4.17. Ankete Katılan Öğrencilerin Haftalık Spor Yapma Süresine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	f	p	Tukey
(B.A.E) Ego Yönelimi Alt Boyutu	Hiç yapmıyorum	373	1,2538	,45225	1,00	4,17	54,090	,000*	1-2
	1 veya 2 gün	608	1,5515	,52014	1,00	4,67			1-3
	3-4 gün	128	1,8034	,45508	1,00	3,17			1-4
	5-6 gün	25	1,8733	,55752	1,00	3,17			2-3
	Toplam	1134	1,4891	,52596	1,00	4,67			2-4
(B.A.Ö) Görev Yönelimi Alt Boyutu	Hiç yapmıyorum	373	1,2261	,42046	1,00	3,17	18,379	,000*	1-2
	1 veya 2 gün	608	1,0798	,21517	1,00	2,17			
	3-4 gün	128	1,0924	,27732	1,00	2,00			1-3
	5-6 gün	25	1,1200	,29861	1,00	2,00			
	Toplam	1134	1,1302	,31291	1,00	3,17			
(SDDÖ) Sorumluluk Duygusu Alt Boyutu	Hiç yapmıyorum	373	1,7523	,36488	1,00	2,94	1,999	,112	
	1 veya 2 gün	608	1,7477	,31770	1,00	2,78			
	3-4 gün	128	1,8095	,25736	1,33	2,44			
	5-6 gün	25	1,6600	,23642	1,00	2,06			
	Toplam	1134	1,7543	,32705	1,00	2,94			
(SDDÖ) Sorumluluk Davranışı Alt Boyutu	Hiç yapmıyorum	373	1,8088	,38987	1,00	3,22	2,551	,054	
	1 veya 2 gün	608	1,7657	,31383	1,00	2,94			
	3-4 gün	128	1,8234	,25997	1,33	2,61			
	5-6 gün	25	1,6889	,24637	1,00	2,06			
	Toplam	1134	1,7847	,33509	1,00	3,22			

Tablo 4.17.'ye bakıldığında araştırmamıza katılan öğrencilerin haftalık spor yapma süresi değişkenine göre BAE ve SDDÖ analiz sonuçlarını incelendiğinde BAE ölçeğinin ego yönelimi alt boyutunda puanların hiç yapmıyorum $1.25 \pm .45$, 1 veya 2 gün $1.55 \pm .52$, 3-4 gün $1.80 \pm .46$, 5-6 gün $1.87 \pm .56$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, $p<0,05$). BAE ölçeğinin görev yönelimi alt boyutunda puanların hiç yapmıyorum $1.22 \pm .42$, 1 veya 2 gün $1.07 \pm .22$, 3-4 gün $1.09 \pm .28$, 5-6 gün $1.12 \pm .30$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, $p<0,05$). SDDÖ sorumluluk duygusu alt boyutunda puanların hiç yapmıyorum $1.75 \pm .36$, 1 veya 2 gün $1.74 \pm .31$, 3-4 gün $1.80 \pm .26$, 5-6 gün $1.66 \pm .24$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,112$, $p>0,05$). SDDÖ sorumluluk davranışı alt boyutunda puanların hiç yapmıyorum $1.80 \pm .39$, 1 veya 2 gün $1.75 \pm .31$, 3-4 gün $1.81 \pm .26$, 5-6 gün $1.68 \pm .25$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,054$, $p<0,05$). Ve bu değerler yorumlanacak olursa başarı algısında haftalık spor yapma süresi değişkeninin hem ego yönelimini hem de görev yönelimini etkilediği söylenilebilir.

Tablo 4.18. Ankete Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre BAE ve SDDÖ Varyans Analizi Sonuçları (One Way Anova)

Alt Boyutlar	Değişen	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	f	p
(B.A.E) Ego Yönelimi Alt Boyutu	En büyük çocuğum	449	1,4989	,53109	1,00	4,67	,289	,833
	En küçük çocuğum	378	1,4740	,53728	1,00	4,17		
	Ortanca çocuğum	192	1,4792	,51603	1,00	3,67		
	Tek kardeşim	115	1,5174	,48785	1,00	3,17		
	Toplam	1134	1,4891	,52596	1,00	4,67		
(B.A.E) Görev Yönelimi Alt Boyutu	En büyük çocuğum	449	1,1373	,32285	1,00	2,83	,868	,457
	En küçük çocuğum	378	1,1243	,30198	1,00	2,67		
	Ortanca çocuğum	192	1,1476	,34396	1,00	3,17		
	Tek kardeşim	115	1,0928	,24799	1,00	2,33		
	Toplam	1134	1,1302	,31291	1,00	3,17		
(SDDÖ) Sorumluluk Duygusu Alt Boyutu	En büyük çocuğum	449	1,7361	,31613	1,00	2,72	1,850	,136
	En küçük çocuğum	378	1,7815	,33131	1,00	2,94		
	Ortanca çocuğum	192	1,7645	,33307	1,00	2,61		
	Tek kardeşim	115	1,7188	,34098	1,00	2,67		
	Toplam	1134	1,7543	,32705	1,00	2,94		
(SDDÖ) Sorumluluk Davranışı Alt Boyutu	En büyük çocuğum	449	1,7614	,32709	1,00	3,22	1,475	,220
	En küçük çocuğum	378	1,8063	,33221	1,00	2,94		
	Ortanca çocuğum	192	1,8030	,35633	1,00	2,94		
	Tek kardeşim	115	1,7739	,33687	1,00	2,78		
	Toplam	1134	1,7847	,33509	1,00	3,22		

Tablo 4.18.'e bakıldığında araştırmamıza katılan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre BAE ve SDDÖ analiz sonuçlarını incelediğimizde BAE ölçeğinin ego yönelimi alt boyutunda puanların en büyük çocuğum $1.49 \pm .53$, en küçük çocuğum $1.47 \pm .54$, ortanca çocuğum $1.47 \pm .52$, tek kardeşim $1.51 \pm .49$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,833$, $p>0,05$). BAE ölçeğinin görev yönelimi alt boyutunda puanların en büyük çocuğum $1.13 \pm .32$, en küçük çocuğum $1.12 \pm .30$, ortanca çocuğum $1.14 \pm .34$, tek kardeşim $1.09 \pm .25$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,457$, $p>0,05$).

SDDÖ sorumluluk duygusu alt boyutunda puanların en büyük çocuğum $1.73 \pm .31$, en küçük çocuğum $1.80 \pm .33$, ortanca çocuğum $1.76 \pm .33$, tek kardeşim $1.71 \pm .34$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,136$, $p>0,05$). SDDÖ sorumluluk davranışı alt boyutunda puanların en büyük çocuğum $1.76 \pm .33$, en küçük çocuğum $1.80 \pm .33$, ortanca çocuğum $1.80 \pm .36$, tek kardeşim $1.77 \pm .34$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=0,220$, $p>0,05$).

Tablo 4.19. Ankete Katılan Öğrencilerin Kendisine Ait Odası Olup Olmama Durumlarına Göre BAE ve SDDÖ Analizleri (T Testi)

Alt Boyutlar	Değişken	N	\bar{X}	Ss.	f	p
(B.A.E) Ego Yönelimi Alt Boyutu	Evet var	826	1,4903	,52549	,125	,901
	Hayır yok	308	1,4859	,52806		
(B.A.E) Görev Yönelimi Alt Boyutu	Evet var	826	1,1392	,32316	1,589	,112
	Hayır yok	308	1,1061	,28270		
(SDDÖ) Sorumluluk Duygusu Alt Boyutu	Evet var	826	1,7482	,32765	1,025	,306
	Hayır yok	308	1,7706	,32541		
(SDDÖ) Sorumluluk Davranışı Alt Boyutu	Evet var	826	1,7784	,33295	-1,037	,300
	Hayır yok	308	1,8016	,34075		

Tablo 4.19.'a bakıldığında araştırmamıza katılan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre BAE ve SDDÖ analiz sonuçlarını incelendiğinde BAE ego yönelimi alt boyutunda puanların evet var $1.49 \pm .53$, hayır yok $1.48 \pm .53$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=.901$, $p>0,05$). BAE görev yönelimi alt boyutunda puanların evet var $1.13 \pm .32$, hayır yok $1.10 \pm .28$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=.112$, $p>0,05$). SDDÖ sorumluluk duygusu alt boyutunda puanların evet var $1.74 \pm .33$, hayır yok $1.77 \pm .33$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=.306$, $p>0,05$). SDDÖ sorumluluk davranışı alt boyutunda puanların evet var $1.77 \pm .33$, hayır yok $1.80 \pm .34$ olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamaları istatistiksel açıdan analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p=.300$, $p>0,05$).

5. TARTIŞMA

Başarı Algısı, Ego ve Görev Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Sonuç Tartışma

Ego yönelimleri başka bireylere karşı daha üstün olmayı, ‘en iyi olmayı’ gözetmektir. Ego ile ilişkili olan hedef yöneliminde bireyler kendi üstün yeteneğini kanıtlama çabası gösterir. Ego yönelimi ile ilişkili hedef yönelimli bir kimse için öznel başarının kaynağı, bir yarışmada daha az çaba ile rakibine karşı üstünlük sağlamaktır(Bıkmaz, 2004).

Görev yönelimli özellikler sergileyen bireyler, bilgi ve beceri gelişimine önem gösterir ve böylece kişisel gelişimden başarı hazzı sağlar. Bu bireyler, yeni ve zorlayıcı görevleri üstlenmekte ısrarcı ve isteklidirler. Görev yönelimli bireyler, sonuçtan daha çok süreçlere önem verir ve yarışma esnasında olduğu kadar, uygulama sırasında elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır(Yılmaz, 2002).

Çalışmamızda katılımcıların tümü erkek öğrencilerden oluştuğu için diğer kaynaklara göre karşılaştırma yapılamazken, literatürdeki benzer araştırmalardaki cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Bozkurt (2014)’ün ‘Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Katılım Motivasyonu, Başarı Algısı ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde yaşları 10 ila 18 arasında değişen 426 erkek ve 289 kız öğrenciden oluşan gruba ait BAE alt boyutları ve cinsiyet değişkeni incelendiğinde her iki alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir($p>0,05$). Elde edilen puanlar doğrultusunda hem erkek, hem de kızlarda baskın olan hedef yönelim türünün görev yönelim olduğu belirlenmiştir.

Sinan (2015)’in ‘Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Güdülenme Profilleri ve Başarı Algısı Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde yaşları 14 ila 18 arasında değişen 161 erkek ve 74 kız öğrenciden oluşan grubunun güdülenme profilleri ve başarı algısı özelliklerinin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda içsel güdülenme, dışsal güdülenme, güdülenmeme ve ego yönelim değişkenleri ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Buna karşılık görev yönelim ortalamaları cinsiyete göre kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir($p<0,05$).

Soytürk (2019)'ün 'Sportif Güvenin Belirleyicisi Olarak Güdülenme ve Başarı Algısı' adlı yüksek lisans tezinde yaşları 10 ila 14 arasında değişen 134 erkek ve 124 kız tekvando sporcusu ile gerçekleştirdiği çalışmasında BAE ile cinsiyet değişkeni arasında her iki alt boyutta da anlamlı farklılığa rastlanmamıştır($p>0,05$).

Elmas (2018)'in 'Sportif Rekreasyon Etkinliklerine Katılan Erken Dönem Ergenlerin Hayal Etme Düzeylerinin Başarı Algısı zerine Etkisi' adlı yüksek lisans tezinde 11-15 yaş arası 254 erkek ve 252 kız öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre; katılımcıların başarı algısı alt boyutları (görev yönelimi ve ego yönelimi) arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür($p>0,05$).

şenyurt (2018)'in 'Takım Sporlarında Algılanan Antrenör, Ebeveyn ve Akran Gdsel İklım Faktörlerinin Başarı Algısı zerindeki Etkisi' adlı yüksek lisans çalışmasında yaşları 14 ila 17 arasında değişen 238 erkek ve 124 kız ğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında çalışmaya katılanların cinsiyetlerine göre BAE puanları arasındaki farklılık incelendiğinde; ego alt boyutu ile görev alt boyutu arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır($p>0,05$).

Köksal (2017)'in 'Ergen Basketbolcularda Anne-Baba İlgilenim Düzeyleri ile Benlik Saygısı ve Başarı Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde yaşları 12 ila 15 arasında değişen 370 erkek ve 80 kız öğrenciden oluşan gruba ait BAE ve cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurularak analiz edilmiş ve sonuçlar incelendiğinde, 80 kız (3.92 ± 0.70) ve 370 (3.82 ± 0.88) erkek basketbol oyuncusunun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir($p>0.05$).

Kazak etinkalp ve ark (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada görev yönelim ve ego yönelim alt boyutlarında benzer şekilde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir($p>0,05$).

Literatürde araştırmalar incelendiğinde, görev yönelim ve ego yönelim hakkında yapılmış çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir. Li, Hammer ve Acock, (1996, akt. Canpolat, Çetinkalp, 2011), araştırmasında cinsiyete göre ego yönelim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu neticesine ulaşırlarken, görev yöneliminde anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Farklı olarak araştırmalarında; erkeklerin ego yönelim puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bir başka çalışmada, Bortoli ve Robazza, (2005, akt. Canpolat, Çetinkalp, 2011) erkeklerin kızlara göre daha ego yönelimli olduğunu belirtmişlerdir. Hanrahanand Biddle (2002, akt. Canpolat, Çetinkalp, 2011) ise araştırmasında görev yönelimi açasından cinsiyet değişkeni ile istatistik olarak anlamlı farklılığının olmadığını belirtmişlerdir. Kızların ise görev yönelimi alt boyutunda erkeklere göre istatistiksel olarak yüksek bir puana sahip olduklarını bulmuşlardır.

Bu çalışmalarla benzerlik gösteren bir araştırma olan, Karabulut, (2010), “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeylerinin ve başarı algılarının incelenmesi” adlı yaptığı çalışmada; öğrencilerin cinsiyetlerine göre ego yönelimi ve görev yönelimi yönelimli olması arasın da istatistiksel açağan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yine benzer şekilde, Byoung ve Gill, (1997, Akt. Acet, Canbaz, Yılmaz, şahin, Işık, 2016) tarafından yapılan çalışmasında da, görev ve ego yönelim düzeylerinin cinsiyet değişkeni açasından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çavdarlı, (2013), liseli sporcularda görev ve ego yönelimleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda; cinsiyet değişkenine ile BAE alt boyutları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farka rastlanmamıştır($p>0,05$).

Spor amaçlı rekreasyon etkinliklerine katılan bireylerin, cinsiyet değişkenine göre başarı algısı alt boyutlarında anlamlı farkın olmaması, bu bireylerin katıldıkları sportif rekreasyon faaliyetinde başarı algısının kız veya erkek katılımcılar için benzer şekilde gerçekleşmesinden kaynaklı olduğu şekilde değerlendirilebilir. Başka bir anlatımla spor amaçlı rekreasyon faaliyetinde katılımcının aktiviteden beklentisi aktivitede haz ve mutluluk duymak, bulunduğu ortamda sosyal ilişkiler kurmak, kaliteli zaman geçirmek ve katıldıkları spor branşında temel yeterliliği sağlamak gibi beklentilerle gerçekleşebilmektedir.

Bu bağlamda kız ya da erkek erken dönem ergenlerin katıldıkları sportif rekreasyon faaliyetinde başarı algısının aynı doğrultuda gerçekleşmesi BAE ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın bulunmamasının sebebi olduğu şeklinde açıklanabilir.

Altıntaş ve arkadaşlarının yapmış olduğu genç futbol oyuncularının spora katılım güdeleri ve başarı algıları arasındaki ilişki konulu araştırmanın sonucuna göre, genç futbol oyuncularının ego yönelim ortalama puanları görev yönelim ortalama puanlarından daha yüksektir.(Altıntaş ve ark, 2008). Bizim çalışmamızda genel ortalamalar incelendiğinde katılımcıların ego yönelim puan ortalamalarının göre yönelim puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Altıntaş ve arkadaşlarının çalışması ile araştırmamız bu yönüyle benzerlik göstermektedir.

Köksal (2017)'ın 12-15 yaş arası öğrencilerle gerçekleştirdiği 'Ergen Basketbolcularda Anne-Baba İlgilenim Düzeyleri ile Benlik Saygısı ve Başarı Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde BAE alt ölçeklerinin yaşa göre karşılaştırılması yapılırken; çalışmasındaki katılımcıların oynadıkları kategoriler (Küçük Takım ve Yıldız Takım) şekline değerlendirilmiştir. Ego yönelimi ve görev yönelimi alt boyutlarında katılımcıların yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir($p>0,05$).

Bong (2009)'un, başarı hedeflerinin yaşa göre farklılıkları incelediği çalışmada yaş grupları arasında benzer değerler elde edilerek istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı vurgulanmıştır. Bizim çalışmamızda ise BAE ve görev alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir($p<0,05$). Bu yönüyle bu iki çalışma bizim çalışmamız ile farklılık göstermemektedir.

Bozkurt (2014)'un 10-18 yaş arası öğrencilerle gerçekleştirdiği 'Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Katılım Motivasyonu, Başarı Algısı ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi' üzerine çalıştığı yüksek lisans tezinde çalışmasındaki katılımcıların oynadıkları kategoriler (Küçük Takım ve Yıldız Takım) göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. BAE alt boyutları incelendiğinde, küçükler, yıldızlar ve gençler arasında görev yönelimi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur($p<0,05$). Bizim çalışmamızda da BAE ve görev alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir($p<0,05$). Bu yönüyle Bozkurt'un çalışması bizim çalışmamız ile benzerlik göstermektedir.

Sinan (2005)'in 14-18 yaş arası öğrencilerle gerçekleştirdiği 'Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Güdülenme Profilleri ve Başarı Algısı Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi' adlı yüksek lisans çalışmasında katılımcıların güdülenme profilleri ve başarı algısı özelliklerinin spor yapma yılı değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda güdülenmeme, görev yönelimi ve ego yönelimi değişkenlerinin ortalamalarının spor yapma yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Aynı çalışmada katılımcıların haftalık spor yapma süresi değişkenine göre yine anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Çalışmamızda ise hem haftalık spor yapma süresi hem de spor yapma yılı değişkenlerine göre BAE altı boyutları arasındaki ilişki incelenmiş ve her iki değişken içinde hem görev hem de ego alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır($p>0,05$).

Şenyurt (2018)'un 14-17 yaş arası öğrencilerle gerçekleştirdiği 'Takım Sporlarında Algılanan Antrenör, Ebeveyn ve Akran Güdusel İklim Faktörlerinin Başarı Algısı Üzerindeki Etkisi' adlı çalışmasında çalışmaya katılanların yaş değişkenine göre BAE puanları arasındaki farklılık incelendiğinde; ego alt boyutu ($p>0,05$) ile görev alt boyutu arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). Sinan (2005) ve Şenyurt (2018)'un çalışması bu yönüyle bizim çalışmamızla farklılık göstermektedir.

Torun (2020)'un 'Elit Judo Sporcularının Başarı Algısı ve Spora Katılım Güdülerinin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde yaşları 8 ila 55 arasında değişen elit judocularla gerçekleştirdiği çalışmasında %72,1'i 8 ila 17 yaş arası öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada yaş değişkeni ile BAE arasında anlamlı farklılığa rastlanırken, araştırmacının 8-14 yaş ve 15-17 yaş olarak gruplandığı 2 grup içinde görev yönelim ortalama puanları ego yönelim ortalama puanlarının üzerinde olduğu görülmüştür. Bizim çalışmamızda da 10-12 yaş arası katılımcıların 13-15 yaş arası katılımcıların görev yönelim ortalama puanları ego yönelim ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu iki çalışma bu yönden birbirleriyle benzerlik göstermektedir.

Canpolat ve Kazak (2011) yaptıkları çalışmada, sporcuların göre yönelimleri ile ego yönelimleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamışlardır($p>0,05$). Başoğlu (2017)'nin Yıldız Erkek Grekoromen Güreş Milli Takım sporcularının öz yeterlik ve başarı algısı düzeylerini inceleyen araştırmasına bakıldığında, BAE puanlarının ortalamaları yaş durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir($p>0,05$).

Elmas (2008)'in 11-15 yaş aralığındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği 'Sportif Rekreasyon Etkinliklerine Katılan Erken Dönem Ergenlerin Hayal Etme Düzeylerinin Başarı Algısı Üzerine Etkisi' adlı yüksek lisans çalışmasında başarı algısı alt boyutları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde yaş değişkenine göre başarı algısı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır($p>0,05$).

Karabulut, (2010), "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeylerinin ve başarı algılarının incelenmesi" adlı yaptığı çalışmada; öğrencilerin yaşa göre ego yönelimi ve görev yönelimi yönelimli olması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır($p>0,05$). Bu dört çalışma da bizim çalışmamız ile benzerlik göstermemektedir.

Spor amaçlı rekreasyon faaliyetlerine katılan bireylerin, yaş değişkenine göre BAE alt boyutlarında anlamlı farkın olmaması, özellikle 11-15 yaş aralığında sportif rekreasyon etkinliğinde bulunan erken dönem ergenlerin bu dönemlerde gelişimlerinin hızla devam ediyor olması, bu yaş aralığındaki her yaşın kişide farklı gelişimsel özellikleri meydana getirmesi, ve bireyin bu değişimlere göre katıldığı sportif rekreasyon etkinliklerini tercih etmesi ve yaşına uygun fiziksel etkinliklerde bulunması buna paralel olarak başarı algılarında herhangi bir farklılığın olmaması şeklinde ifade edilebilir. Yani, spor amaçlı rekreasyon etkinliğinde bulunan bireylerin yaşına uygun oyunları seçmesi, aynı yaş grubundaki arkadaşları ile aynı fiziksel aktivitelere katılması başarı algılarının da doğru orantıda gelişeceğinden bahsedebiliriz.

Okul dışı spor amaçlı rekreasyon faaliyetlerine katılan yaş aralığı 11 ve 18 yaş arasında değişen 1000 erkek ve kız öğrencinin yer aldığı bir çalışmada spora katılıma ilişkin sebepler üzerinde durulmuş ve sonuçlar incelendiğinde katılımcıların bu faaliyetlere katılmaktaki asıl hedeflerinin eğlence, becerilerini geliştirmek, fiziksel uygunluk, arkadaşları ile birlikte zaman geçirme ve yeni arkadaşlar edinme olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2002, akt. Bozkurt, 2014).

Araştırmacıların tartıştığı bir konu; görev yöneliminin mi yoksa ego yöneliminin mi daha iyi olduğu hakkındayken, literatürdeki çalışmaların çoğunda görev yöneliminin, başarı durumlarında olumlu davranış geliştirmede daha etkili olduğu ortaya konmaktadır(Daştan ve ark, 2006).

Sorumluluk Duygusu ve Davranış Ölçeği Göre İlişkin Sonuç ve Sonuç Tartışma

Bireyin yaşamında sorumluluk duygusunun, yaşamı ne derece etkilediğini ve davranışa ne derece yansıdığını ölçmektedir. Bireyin yaşamında karşılaştığı sosyal durumlar karşısında yaşanan sorumluluk duygu düzeyi ve buna bağlı olarak sorumluluk davranış düzeyinin derecelendirilmesini oluşturmaktadır. Duygu boyutu sosyal durumlarda yaşanan sorumluluk duygusunu ifade ederken, davranış boyutu da bu duyguya bağlı olarak gerçekleşen sorumluluk davranışının yaşanma sıklığını ifade eder(Özen, 2013).

Çalışmamızda katılımcıların tümü erkek öğrencilerden oluştuğu için diğer kaynaklara göre karşılaştırma yapılamazken, literatürdeki benzer araştırmalardaki cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Ateş (2020)'in 'Öğrencilerin Özgüven ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü' adlı yüksek lisans çalışmasında SDDÖ ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan analiz sonucunda cinsiyete göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır($p>0,05$). Ateş'in çalışmasına benzer yapılan bir çalışmada katılımcıların sorumluluklarını yerine getirme davranışları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve bu bağlamda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0,05$)(Cereci, 2016: 136).

Özen (2009: 172-173) yaptığı çalışmasında elde edilen sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile sorumluluk düzeyinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür($p>0,05$).

Abdi Golzar (2006: 72) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk seviyelerini akademik başarı, cinsiyet ve denetim odağına göre incelemiştir. Cinsiyete göre sorumluluk kavramı ele alındığında kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerin sorumluluk düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda da kızların sorumluluk düzeylerinin erkeklerin sorumluluk düzeylerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2019)'in 5. ve 12. sınıflar arası eğitim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği 'Lise ve Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışları İle Sorumluluk Duygu ve Davranışları Arasındaki İlişki' adlı yüksek lisans tezinde SDDÖ ve ortaokul öğrencilerinin bulguları incelendiğinde kız öğrencilerin hem sorumluluk duyma hem de sorumlu davranma faktörü puanlarının erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir($p<0,05$). Aynı çalışmada SDDÖ ve lise öğrencilerinin bulguları incelendiğinde sorumluluk duyma ve sorumlu davranma faktörlerinde kız ve erkek lise öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir($p>0,05$).

Taşkaya (2019)'nın 12-14 yaş arası 215 kız ve 165 erkek öğrenci ile gerçekleştirdiği 'Ergenlerin Bağlanma Stilleri, Sorumluluk Duygu Ve Davranışları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı yüksek lisans çalışmasında ergenlerin cinsiyet ile SDDÖ sorumluluk davranışı alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Çalışmada, ergenlerin cinsiyet değişkeniyle sorumluluk duygu ve davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak Kesici (2018), lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini incelediği çalışmasında kız ergenlerin sorumluluk düzeylerinin erkek ergenlere göre yüksek olduğunu saptamıştır. Aile içinde kardeş sayısına göre sorumluluk düzeylerinin farklılaşmadığı cinsiyete göre sorumluluk düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bütün sorumluluk türlerinde, genellikle kız çocuklarına erkek çocuklara nazaran daha fazla sorumluluk yüklenmesi sebebiyle olduğu belirtilmiştir. Bizim çalışmamızda da kardeş sayısı değişkeni ile SDDÖ alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır($p>0,05$). Çalışma bu yönüyle bizimkisiyle benzerlik göstermektedir.

Özen (2009: 172-173) yaptığı çalışmasında elde edilen sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile sorumluluk düzeyinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür($p>0,05$). Ancak sorumluluk düzeyi ile kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, arasında anlamlı bir fark görülmüştür($p<0,05$). Bizim çalışmamızda ise kardeş sayısı değişkeni ile SDDÖ alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır($p>0,05$). Çalışma bu yönüyle bizimkisiyle farklılık göstermektedir.

Ateş (2020)'in 10,11 ve 12. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği 'Öğrencilerin Özgüven ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü' yüksek lisans çalışmasında elde edilen bulgular sonucunda sorumluluk ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 10. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 28,38 olarak, 11. Sınıf öğrencileri puan ortalamaları 29,27 olarak, 12. Sınıf öğrencilerin puan ortalamaları ise 30,99 olarak bulunmuştur. Lise son sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 12. Sınıf öğrencilerin yaşça daha büyük olması, erişkinliğe ve reşit olmaya daha yakın olması ve bir sonraki sene üniversite hayatına adım atma gibi faktörlerin bulunması sorumluluk bilincini arttırdığı varsayılmaktadır. 12. Sınıf öğrencilerinin 17-18 yaşlarında olmaları ergenlik denilen gelişim döneminin atlatılmasında daha az bir zaman kaldığını göstermektedir. Kişi buluş çağından çıkmaya başladıkça sorumluluklarının daha çok farkına vardığı düşünülmektedir. Lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına girecek olmaları ve liseden mezun olacak olmaları sorumluluk duygusu oluşturmada etken olduğu düşünülmektedir.

Yapılan mevcut çalışmada sorumluluk ölçek puanlarının kardeş sayısına göre sorumluluk düzeyinde anlamlı bir fark göstermediği saptanmışken yine mevcut çalışmada elde edilen bulgular sonucunda sorumluluk duygusu ile cinsiyet değişkeni arasında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır($p>0,05$).

Bizim çalışmamızda ise yaş değişkeni ile SDDÖ alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır($p>0,05$). Fakat ortalama puanlara bakacak olursak 3. 4. ve 5. sınıftaki katılımcıların 6. 7. 8. ve 9. sınıftaki katılımcıların ortalama puanlarından daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ateş (2020)'in çalışmasında olduğu gibi bizim çalışmamızda da yaş büyüdükçe sorumluluk düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılabilir. Mevcut çalışmada olduğu gibi bizim çalışmamızda da kardeş sayısı değişkeni ile SDDÖ alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır($p>0,05$).

Özdemir (2019)'un 5. ila 12. sınıflar arasında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği 'Lise ve Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışları ile Sorumluluk Duygu ve Davranışları Arasındaki İlişki' isimli yüksek lisans tezinden elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin sınıflarına göre sorumluluk ölçek puanları karşılaştırıldığında, sorumluluk duyma faktöründe 8. sınıfların hem 5. hem de 7. sınıflardan, sorumlu davranma faktöründe ise 6. ve 8. sınıfların 7. sınıflardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu, diğer sınıflar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında; 8. Sınıf öğrencileri istatistiksel olarak anlamlı farklara sahip, bu ortaokulda en üst sınıf olmalarının ve yaş olarak daha büyük olmalarının verdiği bir anlayış sonucunda ortaya çıkmış olabileceği tahmin edilmektedir. Lise öğrencilerinin sınıflarına göre sorumluluk ölçek puanları karşılaştırıldığında, sorumluluk duyma faktöründe 12. sınıfların 10. sınıflardan, sorumlu davranma faktöründe ise 12. sınıfların hem 9. hem de 10. sınıflardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu, diğer sınıflar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sonuçları ele aldığımızda; 12. sınıf öğrencileri istatistiksel olarak anlamlı farklara sahip, bu lise seviyesinde en son sınıfı temsil etmektedir, en üst sınıf olmalarının ve yaş olarak 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden daha büyük olmalarının vermiş olduğu bir anlayış sonucunda sorumluluk davranışlarını da pozitif yönlü olarak etkilemiş olabileceği tahmin edilmektedir.

Sorumluluk bilincinin küçük yaşlarda kazandırılması hem ahlaki yönden hem de sportif açısından birey için büyük önem arz etmektedir. Sorumluluk duygusu yüksek olan sporcuların kurallara daha fazla dikkat ettiğini, insanlara ve çevresine karşı saygı ve güven ilişkilerini önemseydiğini, davranışlarında disiplinli olduklarını ve çevresine karşı daha saygılı davrandıklarını söyleyebiliriz.

Taşkaya (2019)'un 12-14 yaş arası öğrencilerle gerçekleştirdiği 'Ergenlerin Bağlanma Stilleri, Sorumluluk Duygu ve Davranışları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinden elde edilen sonuçlara göre aile yanında kalan ergenlerin yaşı ile SDDÖ Sorumluluk Duygusu ve Sorumluluk Davranışı alt boyut puanları arasındaki fark anlamlı olduğu, aile yanında kalan 14 yaşındaki ergenlerin sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışlarının 12 ve 13 yaşındakilere oranla anlamlı düzeyde düşük olduğu ve yaş arttıkça sorumluluk duygu ve davranışının azaldığı belirlenmiştir.

Sezer ve Çoban (2016), ortaokul öğrencilerin sorumluluk değeri algılarını inceledikleri çalışmalarında, beşinci sınıf ile sekizinci sınıf aralığındaki 50 öğrencilerin sorumluluk değeri algılarını ölçmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi ilerledikçe sorumluluk değerlerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Şahan (2011), ilköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeylerini incelediğinde, beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerleri ortalamalarının sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmalarla birlikte sınıf ve yaş değişkenleri ile SDDÖ alt boyutları arasında literatürde farklı sonuçlar elde edilmiş olduğunu görüyoruz. Ergenlik dönemine geçişle birlikte gelişimsel özellikler, kültürel etkiler ve akran etkileşimlerindeki farklılıklar, teknolojik gelişimle birlikte sosyal medyadan görülen olumsuz örnekler maruz kalma gibi nedenler, ergenlerde sorumluluk davranışının yaşın artışıyla birlikte azalmasına neden olabilir.

Yine Taşkaya (2019)'un çalışmasında elde edilen bulgulara göre çalışmada, ergenlerin kuruma bağlı ve aile yanında kalma durumu fark etmeksizin kardeş sayısı değişkeniyle sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu yönü ile Taşkaya (2019)'nın çalışması bizim çalışmamız ile benzerlik göstermektedir.

Bireyin kardeşinin olması başta anne-baba ilgisi olmak üzere pek çok durumun paylaşılmasını ve ortak kullanımını gerektirebilir. Aile içinde sorumluluk bilinci yaparak yaşayarak ve model olarak geliştirildiğinden kardeşi olan bireylerin tek çocuk olan kişilere göre daha fazla sorumluluk duymaları beklenen bir öngörüdür.

Sonuç olarak, sportif faaliyetlere hangi düzeyde ve biçimde katılırsak katılım, sporun bir disiplin içerisinde, dürüst, ahlaklı, erdemli, saygılı, hoşgörülü davranma, anlayış gösterebilme, sorumluluk taşıyabilme ve iş birliği içerisinde düzen sağlama kabiliyetlerini arttırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda, sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı düzeylerinin spor ile birlikte arttığı düşünülmektedir. Ayrıca spor faaliyetlerinde yer alan öğrencilerin spor ile ilgili, sarf ettikleri efor ve çabayı belirleyen davranışların kısacası öğrencilerin görev ve ego yönelimleri üzerine etkisi olduğu düşünülebilir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen verilerin sonuçları ve öneriler yer almaktadır;

Sonuç

Çalışmada elde edilen verilere göre,

- BAE, yaş değişkenine göre görev alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur($p<0,05$). Başarı algısında yaş değişkeninin görev yönelimini etkilediği söylenilebilir.
- BAE, sınıf değişkenine göre ego alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur($p<0,05$). Başarı algısında sınıf değişkeninin ego yönelimini etkilediği söylenilebilir.
- BAE, spor yapma yılı değişkenine göre hem görev hem de ego alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur($p<0,05$). Başarı algısında spor yapma yılı değişkeninin hem ego yönelimini hem de görev yönelimini etkilediği söylenilebilir.
- BAE, kampa katılma değişkenine göre ego alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur($p<0,05$). Başarı algısında kampa katılma durumu değişkeninin ego yönelimini etkilediği söylenilebilir.
- BAE, haftalık spor yapma süresi değişkenine göre hem görev hem de ego alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur($p<0,05$). Başarı algısında haftalık spor yapma süresi değişkeninin hem ego yönelimini hem de görev yönelimini etkilediği söylenilebilir.
- BAE, kampa katılım ve spor yapma durumu değişkenine göre hem görev hem de ego alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur($p<0,05$).
- SDDÖ, kampa katılım ve spor yapma durumu değişkenine göre hem sorumluluk duyarım hem de sorumlu davranırım alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur($p<0,05$). Spor yapma durumu ve kampa katılma durumunun başarı algısı ve sorumluluğu etkilediği söylenilebilir.

Öneriler

- Spor aktivitelerine katılım gösteren bireylerin psikolojik, motorik, duyuşsal ve sosyal gelişimi gibi birçok yönden yaşam boyu gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple her öğrencinin okul içinde ve okul dışında spor amaçlı katılabileceği rekreasyon alanları arttırılmalıdır.
- Çocuk yaşlardan itibaren egzersiz ve spor alışkanlığı bireye kazandırılabilen ve spora ilişkin olumlu tutumlar okul çağlarında başlamaktadır. Çocukların bu spor faaliyetlerine spora hangi ihtiyaçlarını doyumak için katıldıklarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlarının karşılayabilecek ortamların sağlanması, spora ve egzersize katılıma yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir.
- Anne-baba, antrenör ve beden eğitimi öğretmenlerinin göz önünde bulundurması gereken en önemli konu, spora katılımı sağlamak için en önemli faktör olan eğlenceye ve oyun zamanına yeteri kadar yer vermeleri ve çocukları kendi kapasitelerine göre değerlendirerek onlara her zaman cesaret vermeleridir. Çocuklara istedikleri sporu yapabilmeleri için tercih hakkı tanınmalı ve kendi hedeflerini belirleyebilmeleri için birer yol gösterici olabilmelidirler.
- Özellikle genç sporcuların gelişim dönemleri de göz önüne alınarak sporcunun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabileceği sportif ortamlar yaratılarak katılımın sürdürülmesi sağlanabilir.
- Ergenlik çağındaki ergenleri daha iyi anlayabilmek için onların kendilerini rahatlıkla ifade edebileceği ortamlar yaratılmalıdır.
- Başarı hedefleri ise yarışmacılığın ve rekabetin normal gelişim sürecini etkileyen ve öğrencinin spor hedeflerini doğru oluşturmasında etkili ve başarıya ulaşmada etken bir faktördür. Beden eğitmeni, antrenörler ve veliler işbirliği içerisinde sporcu öğrencilerin doğru hedef yönelimlerine ulaşmasına sağlamalıdır.
- Sporcularda dışsal güdüleme unsurları yerine içsel güdüleme unsurlarını etkin hale getirmek konusunda ilgili antrenör-öğrenci eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Özellikle antrenörlere sporcu güdülenme kavramının gerekliliği vurgulanabilir ve eğitimler verilerek bu doğrultuda çalışma yapmaları söylenebilir.
- Spordaki devamlılığın sağlanması için sporcunun spora katılım nedenlerinin ortaya konması şarttır. Sporcunun motivasyonunu, performansını olumlu şekilde etkileyecek biçimde kullanmak bu devamlılığı arttıracaktır.

- Özgüven ve sorumluluk duygusunu geliştirmeye yönelik yeni eğitim programları ve çalışmalar yapılabilir.
- Özgüven ve sorumluluk davranışını geliştirmeye yönelik çocukların aileleri ile eğitici programlar yapılabilir. Yapılan araştırma sonucunda özgüven puan ortalaması düşük çıkan katılıcılara yönelik özgüven geliştirmeye dönük bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılabilir. Okullarda sorumluluk bilinci oluşturma, özgüven geliştirmeye yönelik dersler eklenebilir.
- Okullarda ve ilgili kurumlarda çalışan psikolog ve rehber öğretmenlerin her yaşta bireye hitap eden özgüven ve sorumluluk bilinci oluşturma seminerleri düzenlenebilir.
- Sorumluluk kazandırma küçük yaşlarda kazandırılması gereken en önemli değerlerden olduğu için, çocuğun yaş özelliklerine ve gelişim düzeyine uygun sorumlulukların verilmesi ve bunun yanı sıra olumlu pekiştireçlerle desteklenmesi önemli görülmektedir.
- Çocuğa sorumluluk kazandırmak için problem çözme becerilerinin kazanımına önem verilmesi, çocuğun yaşamında kendi üzerine düşen sorumlulukları tecrübe edinmesi için fırsat tanınması, toplumsal sorumluluk kazanımları için yaş ve yetkinliklerine uygun sosyal sorumlulukların verilmesi ve takibin yapılması önerilebilir.
- Bu çalışma spor kamplarına katılan kız öğrencilerle uygulanabilir.
- Bu çalışma farklı değişkenler ile çalışma geliştirilebilir.
- Rekreasyon amaçlı öğrenci grubu dışında lisanslı sporcu olan kamp organizasyonlarında uygulanabilir.
- Sportif kamplarda öğrencilerin daha fazla sorumluluk alabileceği ortamlar artırılabilir.
- Sportif kamplarda öğrencilere sorumluluk hakkında verilen eğitimler artırılabilir.

7. KAYNAKLAR

Abdi Golzar, F. (2006). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aceti., M., Canbaz M., Yılmaz, T., Şahin, M., Işıklı, U.(2016). Tekwando Hakemleri ile Antrenörlerinin Ego, Kişilik ve Saldırganlık Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre İncelenmesi. International Journal of Science Culture and Sport August:4 (Special Issue 1) ISSN:2148-1148.Copyright©IntJSCS (www.iscsjournal.com)- 156-162.

Adler, A. (2014a). Bireysel Psikoloji. İstanbul: Say Yayınları .

Adler, A. (2014b). Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar. İstanbul. Cem Yayınevi.

Adler, A. (2014c). İnsan Psikolojisi. Ankara. Yason Yayıncılık.

Aktop, A.; Spora Özgü Başarı Motivasyonu İle Psikolojik ve Yapısal Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi; Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Yüksek Lisans Tezi; Antalya; 2002.

Alper, Z. (2002). Aile Psikolojisi ve Eğitimi. (Editör: Dursun Göktaş). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları. 48-55.

Altınköprü, T. (1999). Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır. İstanbul: Hayat.

Altıntaş A, Bayar Koruç P, Akalan C. Sporcuların Hedef Yönelimleri, Algılanan Güdusel İklimleri ve Algılanan Fiziksel Yeterliklerinin Cinsiyete ve Deneyim Düzeyine Göre Karşılaştırılması. Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri, 2012; 4(1), 1-15).

Altıntaş, A. (2010). Sporcuların Hedef Yönelimleri, Algılanan Güdusel İklimleri ve Algılanan Fiziksel Yeterliklerinin Cinsiyete ve Deneyim Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altıntaş, A., Hacıoğlu O, Sağtürk B., Belman C, Aşçı FH, Genç Futbol Hakemlerinin Spora Katılım Güduları ve Başarı Algıları ile İlişkisi. 10. Uluslararası Spor İçi Kongresi: Bolu, Ekim-2008.

Arsan, N., (2007). Türkiye’de Sporcuların Stresle Başa Çıkma Davranışlarının Belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, A. (2008). Web Destekli Öğretimin ve Öğretimsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Matematik Kaygısına, Tutumuna ve Başarısına Etkisi, Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Ateş, A. (2020). Öğrencilerin Özgüven ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avşar, A. H. (2013). Ergen Bireylerde Sosyal Beceri Düzeyinin Kardeşli Ve Tek Çocuk Olma Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, Ö. (1999). Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme.

Aydın, Ö. (1999). Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Babadoğan, C. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. Milli Eğitim Dergisi, 157.

Başaran, İ. E. (2005). Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam (6. Baskı). Ankara: Nobel.

Başoğlu, B. (2017). Grekoromen Yıldız Erkek Güreş Milli Takım Oyuncularının Başarı Algısı ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi. 2(1), 31-40.

Başol, O. (2010). Girişimci Kadın ve Erkeklerin Spor Başarı Algısındaki Farklılıklar: Küçük Ölçekli İşletmelerde Bursa İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalınma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. s:14.

Bayraktar, R. (2004). Davranış Bilimine Giriş. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları. *becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk.

Biçer, T. “Futbolculuk Kariyeri Belirlemede Amaç ve Hedef Belirlemenin Önemi”, 3.Ulusal Futbol ve Bilim Kongresi, Marmara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, İstanbul 2009.

Bilgiç, N. (2003). Sorumluluk Eğitimi. Ankara: Mamak Rehberlik Araştırma.

Bong M. Age-Related Differences in Achievement Goal Differentiation. Journal of Educational Psychology, 2009; 101(4), 879.

Boyd, M.P., (1990). The Effects of Participation Orientation and Success-Failure on Postcompetitive Affect in Young Athletes. University of Southern California.

Bozkurt, Ş. (2014). Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Katılım Motivasyonu, Başarı Algısı ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Bruck, C. S. Ve Allen, T. D. (2003). The Relationship Between Big Five Personality Traits, Negative Affectivity, Type A Behavior and Work– Family Conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1),457–472.

Burger, J. M. (2006). Kişilik (Çev: İ.D.E. Sarıoğlu) (1.Baskı). İstanbul: Kaktüs Yayınları.

Canpolat, A.M., Çetinkalp, Z. K. İlköğretim II. Kademe Öğrenci Sporcuların Başarı Algısı ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki; Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi; 13 (1); 14–19; 2011.

Carpenter, P.J. & Yates, B. (1997). Relationship Between Achievement Goals and the Perceived Purposes of Soccer for Semi-Professional and Amateur Players. *J Sport Exerc Psychology*. 19, 302- 311.

Carr S, Weigand DA. Parental, Peer, Teacher and Sporting Hero İnflluence on The Goal Orientations of Children in Physical Education. *European Physical Education Review*, 2001; 7(3), 305-328.

Cerenci, C. Y. (2016). Okul Yöneticilerinin Yönetsel Sorumluluklarını Yerine Getirirken Yaşadıkları Sorunlara ve Sorumluluklarının Hukuksal Sonuçlarına İlişkin Görüşleri (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. Ankara. Mentis Yayınları.

Cox R.H. Sport Psychology: Concepts and Applications. 4th Ed. The McGraw-Hill; 1998, 236-271.

Cüceloğlu, D. (2001). Savaşçı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2014). İnsan ve Davranışı. İstanbul. Remzi kitapevi.

Çavdarlı, Ş., (2013). Liseli Sporcularda Görev ve Ego Yönelimleri İle Sporda Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişki. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

Çay, M. (2012). Hayvan Olmak Günahtır: Bir Bilgelik Ansiklopedisi. Ankara. Çay Yayınları.

Çetinkalp, Z.K, Ada, E.N, Dinç, Z., (2011). Durumsal Güdülenme Düzeyi ve Başarı Algısı Arasındaki İlişki: Takım Sporları Üzerinde Bir Çalışma. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi.13(3):305-310.

Daşdan Ada EN, Aşçı FH, Kazak Çetinkalp FZ, Altıparmak ME. Durumsal Güdülenme Ölçeğinin (DGÖ) Beden Eğitimi Ders Ortamı İçin Geçerlik V-ve Güvenirliği. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2012; 10(1), 7-12.

Daşdan, E. N. (2006). Beden Eğitimi Derslerindeki Öğrencilerin Algıladıkları Güdusel İklimleri: Ölçek Uyarlama Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Dever, A. (2010). Spor Sosyolojisi. İstanbul: Başlık Yayınları.

Dewar, A.J., & Kavussanu, M. (2011). Achievement Goals and Emotions in Golf: The Mediating and Moderating Role of Perceived Performance. *Psy-Chology of Sport and Exercise*, 12, 525–532. Doi: 10,1016/J.Psychsport.2011.05.005.

Douglass, N.H. (2001), Saygı ve Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar (Yurttutan, Ö. ve Özen, Y.Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Duclos G. Benlik Saygısı, Yaşam için Bir Pasaport. (1. Baskı) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2016.

Duda, J. L., (1992). Motivation in Sport Setting: A Goal Perspective Approach. In Roberts, G. C. (Eds.), *Motivation in Sport and Exercise* (Pp.57-91). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Duda, J.L. & Chi, L., (1989). The Effect of Task and Ego İnvolving Conditions on Perceived Competence and Causal Attributions in Basketball. Makale Uygulamalı Spor Psikoloji Birliği, University of Washington, Seattle, WA, Eylül’de sunulmuştur.

Duke, D. L. Ve Jones, V. F. (1985). What Can Schools Do To Foster Student Responsibility?. *Theory İnto Practice*, 24(4), 277-285. Durkheim, E. (2016). *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*. Ö. Doğan (Çev.). Ankara: Doğubatı.

Elmas, L. (2018). Sportif Rekreasyon Etkinliklerine Katılan Erken Dönem Ergenlerin Hayal Etme Düzeylerinin Başarı Algısı Üzerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Ersöz, G., Çetinkalp, Z.K., Eklund, R., (2015). Kadın ve Erkek Sporcularda Başarı Hedeflerini Öngormede Kendini Fiziksel Algılama ve Yaşam Doyumunun Rolü. *Spor Bilimleri Dergisi.Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 26 (2), 65–76.

Fishman, E. J. (2014). With Great Control Comes Great Responsibility: The Relationship Between Perceived Academic Control, Student Responsibility, and Self-Regulation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 685-702.

Flood, S. Q., & Hellstedt, J. C.; Gender Differences in Motivation for Intercollegiate Athletic Participation; *Journal of Sport Behavior*; 14(3), 159; 1991.

Fox, K. R., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J.& Armstrong, N. (1994). Children’s Task and Ego Goal Profiles in Sport.

Gill, D.L.; *Psychological Dynamics of Sport*; Human Kinetics Publisher Inc.; 58- 64; 1986.

Glover, J. (1970) *On Responsibility*. New York: Humanities Press.

Gündüz. M. (2014). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorumluluk Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, A. (2015). Çocuk Eğitiminde 100 Temel Kural. İstanbul. Timaş Yayınları.

Gürses, İ. Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt: 20, Sayı: 2, 2011 S. 153-166.

Güven, Ö.(1992). Spor Anlayışımız ve Sporun Sosyo-Ekonomik İşlevi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 35.

Hasırcı, S.; Performans Sporlarında Denetim Odağı; Dokuz Eylül Üniversitesi; Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Beden Eğitimi ve Spor Bölümü; Doktora Tezi; İzmir; 1990.

Hazır Bıkmaz, F. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması; Milli Eğitim Dergisi; sayı: 161; 2004.

İpşiroğlu, Z. (2006). Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür.

Kalender, Ş. (2015). Öğretmenlerin Çocukluk Dönemi Deneyimlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı.

Karabulut, G. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihlerine ve Spora Katılımlarına Göre Kaygı Düzeylerinin ve Başarı Algılarının İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karakuş, C., Kartal, A. ve Çağlayan, K. (2016). İlkokul Öğrencilerine Göre Sorumluluk. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 49 (1),1-19.

Kaya, Y.K. (1993). Eğitim yönetimi. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.

Kayaoğlu, A. (2004). Sosyal Psikoloji. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kazak Çetinkalp Z.; The Validity and Reliability Study of "The Children's Version of the Perception of Success Questionnaire-POSQCH" For Turkish Athletes; 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı; 1325; 2006 (3-5 November, 2006), Muğla, Turkey; 2006.

Kelecek S. Sporcuların Tutkunluk Düzeylerinin; Optimal Performans, Duygu Durumu, Gündüsel Yönelim ve Hedef Yönelimini Belirlemedeki Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Egzersiz ve Sportif Performans Anabilim Dalı. Ankara; 2013.

Kepenekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34, 280-299.

Kesici, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38 (3), 965-985.

Keskin, H., Kağan., Yapıcı, S., (2008). "Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri", Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, s.20-32.

Kısa, D. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Klein, M. (2015). Çocuk Psikanalizi. Çev: Ayşegül Demir. İstanbul. Pinhan Yayıncılık. 74-95.

Konter, E., (1996). Sporda Stres ve Performans (Kuramlar ve Kontrol Etme Teknikleri. İzmir: Saray Tıp Kitabevleri.

Konter, E.; Sporda Motivasyon; Saray Medikal Yayıncılık; İzmir; Syf: 7 – 9, 13 – 15, 153 – 156; 1995.

Köksal, A. (2017). Ergen Basketbolcularda Anne-Baba İlgilenim Düzeyleri ile Benlik Saygısı ve Başarı Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kurtuldu MK. Comparing The Achievement Perception of The Piano Students According to The Class, Success Level and Graduation Variables. Fine Arts, 2010; 5(3), 164-171.

Lauermann, F. and Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): Explicating its multiple components and theoretical status. Educational Psychologist, 46, 122–140.

Mengütay, S.(1993). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Spor ve Hareket Eğitiminin Önemi, Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II.Ulusal Kongresi, Manisa.

Moran, A. (2004). Sport and Exercise Psychology. A Critical Introduction. New York: Roudledge.

Morgan, C.T. & Karakaş, S. Eski, R. (Ed.) (2013). Psikolojiye giriş. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

Mutlutürk G. Sportif Başarının Yükseltilmesinde Kulüp İkliminin Rolünün Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim dalı, Manisa, 2001.

Nazıroğlu, B., Gün, A., Kılıç, A. İ. Ve Kaya, F. (2016). Temel Ahlaki Değerler. Köylü, M. (Ed.) Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi (181-252) . Ankara: Nobel.

Nicholls, J.G., (1984). Achievement Motivation: Concepts of Ability, Subjective Experience, Task Choice And Performance. Psychological Review, 91, 329-346.

Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. & Pastashnick, M., (1989). Individual Differences in Academic Motivation: Perceivedability, Goals, Beliefs, and Values. Learning and Individual Differences, 1, 63-84.

Öğrenen Sınıf. Milli Eğitim Dergisi, 157.

Özakkaş, T. (2004). Bütüncül Psikoterapi. İstanbul. Litera Yayıncılık.

Özbingöl, N. Tolan, A. Kahraman V. Demir S. Küçükçirkin E. (2013). “Ericson’un Sekiz Evresi Ve Freud, Adler, Berne ve Jung’un Kişilik Kuramlarıyla İlgili Yaklaşımlar” Pdr Öğrenci Makaleleri. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Özdemir, M. (2019). Lise ve Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışları ile Sorumluluk Duygu ve Davranışları Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Özen, Y. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Yordayıcılarının İncelenmesi (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirliği ve Geçerliği. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 7,434- 357.

Özen, Y. (2014). Karakter Eğitiminde Ahlak ve Sorumluluk. İstanbul: Son Çağ.

Özen, Y. (2015). Sorumluluk Eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Özen, Y. (2016). Çocuklarda Sorumluluk Eğitimi. Ankara: Yason.

Öztürk, M. O. (2008). Psikanaliz ve Psikoterapi. İstanbul. Nobel Tıp Kitabevleri.

Özyürek, M. (1998). Sınıfta Davranış Değiştirme. Ankara: Karatepe Yayınları.

Polat, Ö. (2016). Beni Ödülle Cezalandırma. (50. baskı) İstanbul: Mega.

Roberts GC, Spink KS, Pemberton CL. Learning Experiences in Sport Psychology. 2nd Ed. Champaign,IL: Human Kinetics, 1999;115-118.

Roberts GC, Treasure DC, Balague G. Achievement Goals in Sport: The Development and Validation of The Perception of Success Questionnaire. Journal of Sports Sciences, 1998; 16(4), 337-347. 79.

Sadıkoğlu, G. (2002). Aile Psikolojisi ve Eğitimi. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları. Uşak Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (1): 22-39.

Sezer, T. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sinan, S. (2015). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Güdülenme Profilleri ve Başarı Algısı Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Sit CH, Lindner KJ. Motivational Orientations in Youth Sport Participation: Using Achievement Goal Theory and Reversal Theory. Personality and Individual Differences, 2005; 38(3), 605-618.

Soytürk Akın, E. (2019). Sportif Güvenin Belirleyicisi Olarak Güdülenme ve Başarı Algısı: Çocuk Taekwondo Sporcuları zerinde Bir alışma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Stanley, M. (2009). ocuk ve Beceri, İstanbul: Ekinoks.

şahan, E. (2011). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Ders Programlarındaki Sorumluluk Eğitimine Dönük Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

şahin, M.(2005). Spor Eğitimi Sürecinde Etik Değer Sorunu, Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu, Manisa.

şen, S. (2015). Erik Erikson'un Birey V-ve Din Anlayışı. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Psikolojisi Bilim Dalı.

şenyurt, G. (2018). Takım Sporlarında Algılanan Antrenör, Ebeveyn ve Akran Gdsel İklim Faktörlerinin Başarı Algısı zerindeki Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Taşkaya, R. (2019). Ergenlerin Bağlanma Stilleri, Sorumluluk Duygu ve Davranışları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Tenenbaum G. Eklund RC. Handbook of Sport Psychology. Third Edition. John Wiley & Sons; 2007. 84-109

Thrash TM, Elliot AJ. Delimiting and İntegrating The Goal and Motive Constructs in Achievement Motivation. In A. Eklides, J. Kuhl, & R. Sorrentino (Eds.), Trends and Prospects in Motivation Research (Pp.3–21). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 2001.

Tiryaki, ř., (2000). Spor Psikolojisi: Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi, s.59- 60.

Toros, T. & Akyüz, U. & Bayansalduz, M. & Soyer, F., (2010). Görev ve Ego Yönelimli Hedeflerin Yaşam Doyumu ile İlişkisinin İncelenmesi (Dağcılık Sporu Yapanlarla İlgili Bir alışma). Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi. 1303-5134. Cilt: 7 Sayı: 2.

Toros, T. (2001). Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Gdsel İklim ve Hedeflerin zgnlk Güçlük Derecesi zelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Toros, T. (2002). Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Gdsel (Motivasyonel) İklim ve Yaşam Doyumu. H.. Spor Bilimleri Dergisi, 13: 3, 24-36.

Toros, T. (2004). Sporda Görev ve Ego Yönelim leği-"SGEY"- nin Türk Sporcuları İçin Güvenirlik ve Geçerlik alışması. Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi. 15(3), 155-166.

Torun, F. (2020). Elit Judo Sporcularının Başarı Algısı ve Spora Katılım Güdülerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Töremen, F., ve Demir, S. (2016). Sahip Oldukları Psikolojik Sermayenin Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetleri Üzerindeki Etkisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(34), 166-179. Aslında Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Valdevit Z. Goal Orientation and Perception of Motivational Climate Initiated by Parents of Female Handball Players of Different Competition Levels. Facta Universitatis: Series Physical Education And Sport, 2013; 11(3), 337-345.

Weinberg, R.S., Gould, D., (1995). Foundations of Sport and Exercise Psychology. Champaign, IL: HumanKinetics, s. 280- 283.

Weinberg, RS. Gould, D. Foundations of Sport and Exercise Psychology, 6E. Human Kinetics. (2014).

Wolman, B. (1973). Dictionary of behavioral science. New York: Van Nostr and Reinhold

Yalçınkaya, M., Saraçoğlu, A., Varol, R. (1993), Üniversite Öğrencilerinin Spora İlişkin Görüşleri ve Beklentileri, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 4 (2), 22.

Yalom, I. (2001). Varoluşçu Psikoterapi (İyidoğan Babayigit, Z.Çev.). İstanbul: Kabalıcı.

Yavuzer, H. (2004). Ana Baba ve Çocuk: Ailede Çocuk Eğitimi. (17. Baskı). İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2006). Çocuk Eğitimi El Kitabı. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

Yetim, A. A. (2005). Sosyoloji ve Spor. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yılmaz, V.; Çocuk Sporlarında Katılım Motivasyonu Çocuklar Spora Neden Katılırlar?; Atletizm ve Bilim; 46 (2) 26-39; 2002.

Yontar, A. (2007). Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5.Sınıf Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yontar, A. Yurtal, F. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), 411-424

Yontar Yayla, A. (1995) Eğitim Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından Değerlendirilmesi (İlk Ve Orta Dereceli Okullarda) (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Yürür, S. (2009). Yöneticilerin Çatışma Yönetim Tarzları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Analizine Yönelik Bir Araştırma. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 10(1), 23-42

EKLER

Ek.1: Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/01/2020-E.505



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : 10017888-604.01.02/
Konu : Sinem Didem KARAHAN'ın Etik
Kurul Onayı Hk.

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12/12/2019 tarihli, 94778 sayılı ve "Sinem Didem KARAHAN'ın Etik Kurul Onayı Hk." konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 02/01/2020 tarih ve 2020/01 nolu toplantısında alınan 1 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Adem ÇAYLAK
Kurul Başkanı

Karar No 1: Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 12/12/2019 tarih ve 94778 sayılı yazısı görüşüldü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Sinem Didem KARAHAN'ın "Futbol Eğitimi Alan Çocuklarda Sorumluluk Duygusu ve Başarı Algısının İncelenmesi (Beşiktaş Futbol Okulları Örneği)" / "The Examination of the Sense of Responsibility and the Perception of Success in Children Who Take Football Training (Example of Beşiktaş Football Schools)" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı çalışmayı uygulamasında bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Mevcut Elektronik İmzalar

ADEM ÇAYLAK (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 03/01/2020 10:41

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi 41380, Kocaeli
Tel:+90 (262) 303 10 01 Faks:+90 (262) 303 10 33
E-Posta :rekiletisim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :http://www.kocaeli.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Demografik Bilgi Formu

Bu anket sadece bilimsel bir çalışma için veri toplamak amacıyla düzenlenmiş olup, sonuçları anketi düzeyenlerde saklı kalacaktır. Bu açıklamayı göz önünde bulundurarak Her ifadeyi okuduktan sonra, kendinizce doğru olan ifadeyi işaretlemek suretiyle (Çarpı işareti koyunuz) belirtiniz. Anket sorularına tarafsız, ciddi ve doğru cevaplar vermenizi bekler, araştırmamıza katkılarınızdan ötürü teşekkür ederiz.

Sinem Didem Karahan
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

Yaşınız? ...

Kaçıncı sınıfa gidiyorsunuz? ...

Ne kadar süredir spor yapıyorsunuz?

hiç 1 yıldır 1-3 yıl arası 3 yıl ve üzeri

Daha önce kampa katıldınız mı? Kaç kez?

hiç bu ilk kez bu 2.kez bu 3.kez 4 ve üzeri

Futbol dışında yaptığınız başka bir spor dalı var mı? Varsa hangisi?

yok var...

Haftada kaç gün spor yapıyorsunuz?

hiç 1-2 gün 3-4 gün 5-6 gün

Kaçıncı çocuğunuz?

En büyük çocuğum

Son küçük çocuğum

Ortadaki çocuğum (benden büyük ve küçük kardeşlerim var)

Tek kardeşim

Kendinize ait bir odanız var mı?

Evet Hayır

Ek 3. Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu)

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Spor yaparken, diğer sporcuları yendiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
2. Spor yaparken, belirgin bir biçimde daha iyi olduğum zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
3. Spor yaparken, en iyi ben olduğum zaman kendimi çok başarılı hissederim					
4. Spor yaparken, gayret ettiğim/büyük çaba gösterdiğim/zoru denediğim zaman kendimi çok başarılı hissederim					
5. Spor yaparken, gerçekten gelişim gösterdiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim					
6. Spor yaparken, diğerlerinden daha iyi yaptığım/oynadığım zaman kendimi çok başarılı hissederim					
7. Spor yaparken, kendim için belirlediğim bir hedefe ulaştığım zaman kendimi çok başarılı hissederim					
8. Spor yaparken, zorlukların üstesinden geldiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim					
9. Spor yaparken, daha önce yapamadığım şeyi başardığım zaman kendimi çok başarılı hissederim					
10. Spor yaparken, diğer sporcuların yapamadığı şeyleri başardığım zaman kendimi çok başarılı hissederim					
11. Spor yaparken, diğer sporculara en iyi olduğumu gösterdiğim					

zaman kendimi çok başarılı hissederim					
12. Spor yaparken, sahip olduğum yeteneğimin en iyisini uyguladığım zaman kendimi çok başarılı hissederim					



Ek 4. Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği

	SORUMLULUK DUYARIM				SORUMLU DAVRANIRIM			
	Her zaman	Sıklıkla	Çok nadir	Hiçbir zaman	Her zaman	Sıklıkla	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Bana güvenen insanları hayal kırıklığına uğrattığımda								
2. Grup çalışmasında bana görev verildiğinde								
3. Okuldaki sorunları çözmek için bir şeyleri yapma konusunda								
4. Verdiğim bir sözü tutma konusunda								
5. Arkadaşlarımın sorunlarını çözmeye yardımcı olma konusunda								
6. Birilerini karşılıksız yardım etme konusunda								
7. Sınıf arkadaşlarımın söylediklerini dikkate alma konusunda								
8. İşlerimi planlamam gerektiğinde								
9. Eşyalarımı düzenli bir şekilde kullanma konusunda								
10. Bir grupta görev almam gerektiğinde								
11. Öz bakım görevlerimi yerine getirmem gerektiğinde								

12.İnsanlara yardım derneklerine üye olma konusunda								
13.Emanet edilen bir eşyaya sahip çıkma konusunda								
14.Şehrimin ya da ülkenin iyiliği için zaman ayırma konusunda								
15.Sınavlarımda başarılı olabilme konusunda								
16.Toplum içinde konuşurken duygularımı kontrol etme konusunda								
17.Toplumsal kurallara uymayan kişileri uyarma konusunda								
18. Randevu konusunda								