



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN BAŞARI ALGISI VE
SORUMLULUK DUYGUSUNUN İNCELENMESİ**

RESUL DURMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HULUSİ MEHMET TUNÇKOL

BARTIN-2024



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN BAŞARI ALGISI VE
SORUMLULUK DUYGUSUNUN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RESUL DURMAZ

Danışman :

Üye :

Üye :

BARTIN- 2024

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Hulusi Mehmet TUNÇKOL danışmanlığında hazırlamış olduğum “OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN BAŞARI ALGISI VE SORUMLULUK DUYGUSUNUN İNCELENMESİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

25.04.2024

RESUL DURMAZ

ÖNSÖZ

“Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Başarı Algısı ve Sorumluluk Duygusunun İncelenmesi” konulu bu araştırma; Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Eğitimim boyunca emeğini, hoşgörüsünü ve deneyimlerini benden esirgemeyen, araştırma konusunun seçiminden, planlanmasına ve yürütülmesine kadarki tüm süreçte görüş ve önerilerinden yararlandığım, ölçeklerin belirlenmesi ve analizlerin yapılması sürecindeki yardımları, tezimin her satırını okuyarak getirdiği eğitici ve yönlendirici eleştirileri ve beni motive edici desteği için danışmanlığımı üstlenen değerli danışman hocam Doç. Dr. Hulusi Mehmet TUNÇKOL’a tüm katkı ve yardımları için teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Bu yorucu süreçte her daim varlıklarıyla bana güç veren başta sevgili eşim ‘Anzılha’ya, canımdan öte çocuklarım ‘Mirhan’ ve ‘Mahir’e, kıymetli babam Mustafa’ya annem Aysel’e, ve tüm aile üyelerime saygı ve sevgilerimle...

Resul DURMAZ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN BAŞARI ALGISI VE SORUMLULUK DUYGUSUNUN İNCELENMESİ

Resul DURMAZ

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hulusi Mehmet TUNÇKOL

Bartın-2024, sayfa: 142

Bu çalışmanın amacı okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygusu arasındaki ilişkinin bazı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma, betimsel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bartın ilinde ortaokul ve liselerde okul sporlarına katılan 450 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu”, “Başarı Algısı Envanteri-(Çocuk Versiyonu)” ve “Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde ölçüm araçlarının iç-tutarlılıkların incelemesi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Parametrik dağılan veriler için bağımsız örnek t-test ve ANOVA testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görev yönelimi ile spor yapma sıklığı değişkeni arasında ve sorumluluk duygusu ile yaş, sınıf, lisans yılı değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarı algısı ve sorumluluk duygusu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak başarı algısı ve sorumluluk duygusunun katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre değiştiği söylenebilir. Bunun yanı sıra, başarı algısı ve sorumluluk duygusunun birbirini etkilediği gözlemlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Başarı algısı, okul sporları, öğrenci, sorumluluk.

ABSTRACT

M.A. Thesis

EXAMINING THE PERCEPTIONS OF SUCCESS AND THE FEELING OF RESPONSIBILITY OF STUDENTS PARTICIPATING IN SCHOOL SPORTS

Resul DURMAZ

Bartın University

Graduate School

Physical Education and Sports Department

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Hulusi Mehmet TUNCKOL

Bartın 2024, pp: 142

The aim of this study is to determine whether the relationship between the perception of success and the sense of responsibility of students participating in school sports differs in terms of some demographic variables. The research is descriptive research and was conducted in the relational survey model. The research group consisted of 450 students participating in school sports in secondary and high schools in Bartın province in the 2022-2023 academic year. In this study, "Personal Information Form", "Perception of Success Inventory - (Child Version)" and "Sense of Responsibility and Behavior Scale" have been applied by the participants. In the analysis of the data, the Cronbach Alpha reliability coefficient has been calculated in order to examine the internal consistency of the measurement tools. Independent sample t-test and ANOVA test have been used for parametrically distributed data. Pearson Correlation test has been used to determine the relationship between the scales. According to the analysis results, it has been determined that there was a significant difference between task orientation and the frequency of doing sports variables, and between the sense of responsibility and the variables of age, grade, and licence year. Also, it has been observed that there is a positive relationship between perception of achievement and sense of responsibility. As a result, it can be said that the perception of success and the sense of responsibility vary according to some demographic characteristics of the participants. In addition to these results, it has been observed that the perception of success and the sense of responsibility affect each other.

Keywords: Perception of success, responsibility, school sports, student.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vi
TABLOLAR DİZİNİ.....	ix
EKLER DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	4
1.1.1. Problem Cümlesi	7
1.1.2. Araştırmanın Alt Problemleri.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	12
2.1. Spor	12
2.2. Beden Eğitimi	14
2.3. Okul Sporları.....	16
2.4. Başarı	18
2.5. Başarı Algısı.....	20
2.5.1. Görev Yönelimi.....	22
2.5.2. Ego Yönelimi.....	24
2.5.3. Görev ve Ego Yöneliminin Karşılaştırılması	25
2.6. Sporda Başarı Algısı	26
2.6.1. Erikson'a Göre Sporda Başarı Algısı	27
2.6.2. Freud'a Göre Sporda Başarı Algısı	28
2.6.3. Adler'e Göre Sporda Başarı Algısı	29
2.6.4. Bandura'ya Göre Sporda Başarı Algısı	30
2.7. Sporda Başarı Algısı ile İlgili Öne Çıkan Yaklaşımlar	31

2.7.1. Başarı Hedefleri Kuramı	31
2.7.2. Başarı GÜdüsü Kuramı.....	33
2.7.3. Başarı Gereksinimi Kuramı	36
2.7.4. Yükleme Kuramı.....	37
2.9. Sorumluluk	40
2.9.1. Sorumluluk Duygusu	42
2.9.2. Sorumluluk Davranışı.....	44
2.9.3. Sorumluluk Türleri	46
2.9.4. Sorumluluk ile ilgili Psikolojik Yaklaşımlar.....	48
2.9.5. Sorumluluğun Önemi.....	50
2.9.6. Sorumluluk Bilincinin Oluşturulması	52
2.9.7. Spor ve Sorumluluk İlişkisi	54
2.10. Başarı ve Sorumluluk Arasındaki İlişki	55
2.11. Başarı Algısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	58
2.12. Sorumluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar	71
3. MATERYAL VE METOT	85
3.1. Araştırmanın Modeli	85
3.2. Katılımcılar.....	85
3.3. Veri Toplama Araçları	85
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	86
3.3.2. Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu)	86
3.3.3. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği.....	86
3.4. Verilerin Analizi.....	87
3.5. Ölçeklere İlişkin Güvenirlilik Analizi	87
4. BULGULAR	89
5. TARTIŞMA.....	97
5.1. Başarı Algısına İlişkin Tartışma.....	97
5.2. Sorumluluk Duygusu ve Davranışına İlişkin Tartışma.....	105
5.3. Başarı Algısı ile Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	110
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	111
KAYNAKLAR.....	113
BİBLİYOGRAFYA	136
EKLER	137

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
2.1: 2 x 2 Başarı Motivasyonu Çatısı	32
2.2: Mc Clelland ve Atkinson'un Başarı Gereksinmesi Kuramı	34
2.3: Başarılı ve Başarısız İstikrarlı ve İstikrarsız Yükleme Şeması	39



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
3.1: BAE-Ç ve SDDÖ' ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları Tablosu	88
4.2: Örneklem Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	89
4.3: BAE-Ç ve SDDÖ ile Yaş Değişkenine ilişkin T-Testi Sonuçları	90
4.4: BAE-Ç ve SDDÖ ile Cinsiyet Değişkenine ilişkin T-Testi Sonuçları	90
4.5: BAE-Ç ve SDDÖ ile Sınıf Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	91
4.6: BAE-Ç ve SDDÖ ile Branş Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	91
4.7: BAE-Ç ve SDDÖ ile Spor Yapma Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	92
4.8: BAE-Ç ve SDDÖ ile Müsabakalara Katılım Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	92
4.9: BAE-Ç ve SDDÖ ile Lisans Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	93
4.10: BAE-Ç ve SDDÖ ile Spor Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	94
4.11: BAE-Ç ve SDDÖ ile Kardeş Sırası Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	95
4.12: BAE-Ç ve SDDÖ ile Kendine Ait Odası Olma Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	95
4.13: BAE-Ç ve Alt Boyutları Puanlarıyla SDDÖ Puanları Arasındaki İlişki Tablosu	96

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
Ek 1. Demografik Bilgi Formu	137
Ek 2. Başarı Algısı Envanteri (Çocuk versiyonu)	138
Ek 3. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği	139
Ek 4. Etik Kurul Raporu	140
Ek 5. Millî Eğitim Bakanlığı Raporu	141
Ek 6. Ölçek izinleri	142



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

f	: Frekans
N	: Katılımcı sayısı
r	: Korelasyon Katsayısı
$\bar{X}$	: Ortalama
%	: Yüzde

KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of Variance
BAE-Ç	: Başarı Algısı Envanteri - (Çocuk Versiyonu)
Sd	: Serbestlik Derecesi
SDDÖ	: Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği
SPSS	: Statistical Package For Social Science
Ss	: Standart Sapma
Vd	: Ve diğerleri

1. GİRİŞ

Farklı disiplinleri içinde barındırmasıyla, zamanla kendine ait tarihî, hukuku, ekonomisi, politikası, yönetimi, eğitimi, felsefesi, hekimliği, beslenmesi, sosyolojisi ve psikolojisi gibi alanları olan spor kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Büyük bir öneme sahip olan spor olgusu; fedakârlığı, disiplini, kazanmayı ve kaybetmeyi kabullenebilme gibi durumları da içine almaktadır. Sporun mevcudiyeti; insan yaşamını renklendiren, insanı sıkılmaktan kurtaran ve aynı zamanda onun sağlıklı olmasına yardımcı olan bir gerçekliktir. Yaşam içinde insanları bambaşka bir düşünce ekolüne, fizikî hâle ve duygu yoğunluğuna taşıyabilme özelliğine sahip çok az aktivite bulunmaktadır (Tunçkol, 2007).

Modern çağda spor, psikolojik ve sosyolojik açıdan yorgun olan insanı yaklaşan tehlikelere karşı koruyarak, onun dinamik ve güncel kalmasına yardımcı olup stresten uzak bir yaşam sunarak birçok soruna çözüm getirmekte ve aynı zamanda tıp bilimlerine de destek olmaktadır. Spor yapmanın bahsedilen faydalarının yanında bireylerin karakter gelişimi üzerindeki olumlu etkileri de yadsınamaz bir gerçektir (Gökhan vd., 1979). Spor, insanlardaki potansiyel enerjiyi fiziksel ve zihinsel olarak yararlı bir şekilde tüketmeye imkân sağlayan; bireylerde ve toplumda sağlıklı ilişkilerin gelişmesine fırsat yaratan; değişik durumlarda kişiyi orantılı bir şekilde mutluluğa ulaştıran; toplumsal kurallara uyan, disiplinli ve dünya barışına katkı sağlamış bireyleri insanlığa hazırlayan bir araçtır (Güven, 1999). Spor, insan hayatıyla bütünleşmiş ve insanın bir paçası haline gelmiştir. Sporun insana faydalarını sadece fiziksel olarak düşünmek artık kabul edilemez bir düşünce tarzıdır. Sporun insana kazandırdıklarını fiziksel, duygusal ve toplumsal bakımdan tek bir parça olarak ele almak gerekmektedir (Yarım kaya vd., 2014).

Eğitim sistemimizin sınav üzerine kurulmuş olması, ailelerin çocuklarının geleceği için duydukları endişe, çocukların istemeden de olsa spordan uzak durmalarına ve durağan bir yaşam biçimini seçmelerine neden olmaktadır (Akgül vd., 2012). Beden eğitimi ve spor dersleri kişinin eğitim hayatında kilit noktadadır ve eğitim hayatının tamamlayıcısıdır. Beden eğitimi ve spor, eğitim sisteminin bir parçasıdır ve belirli amaçlar üstlenmiştir (Tamer ve Pulur, 2001). Bu amaçlar ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayına sunulan belgelerde şu şekilde açıklanmaktadır: Spor derslerinde, istenilen hedefleri gerçekleştirmek suretiyle müfredatın diğer kısımlarından ayrı ele alınarak “*hareket öğrenme ve hareket aracılığıyla öğrenme*” temeli olarak değerlendirilir (MEB, 2018). Spor eğitimi, fiziksel aktiviteler aracılığıyla, bireyin, zihinsel, sosyal ve fiziksel yeteneklerinin en uygun noktaya

gelmesidir (Lumpkin, 1986). Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilere aktarılması hedeflenen bilgi, ahlak ve becerilerin eksiksiz olarak tek parça halinde öğrenciye kazandırılması oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin fiziksel becerilerinin üst seviyeye çıkmasının yanında duygusal, zihinsel ve sosyal açıdan dengeli ve sağlıklı gelişimi de beden eğitimi ve sporun önde gelen amaçlarından biridir (Karaçam ve Pulur, 2016). Beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin yaşam kalitelerini arttırmayı amaçladığı söylenebilir.

Spora katılım, öğrenciye istendik davranışları yüklemeye ve istendik olmayan davranışlardan kurtarmaya oldukça etkilidir denilebilir (Harrison ve Narayan, 2003). Düzgün bir şekilde organize edilmiş ve uygun bir yöntemle kontrol altına alınmış okullar arası spor etkinlikleri beden eğitimi ve sporun bütün hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilere önemli fırsatlar elde etme imkânı yaratmaktadır (Stillwell ve Willgoose, 1997). Belki de en önemlisi spor yoluyla öğrencinin fırsat eşitliğini yakalamasıdır. Çünkü sporsal bir faaliyet düzenlenirken orada her sporcu eşit fırsata sahiptir. Sporcuya ayrımcılık yoktur. Herkes eşit şartlarda yeteneğini konuşturur. Sporun güzelliğinin de buradan geldiği söylenebilir.

Başarı kişiden kişiye değişik gösteren bir kavramdır ve insanlar açısından başarı genel olarak okul başarısı şeklinde değerlendirilmektedir. Akademik başarı ülkemizde genel ve özel olarak okulda gerçekleştirilen sınav uygulamalarından elde edilen yüksek puanlarla ölçülür (Erdoğan, 2012). Öğrencilerin okul ortamlarında toplumsal ve yaşamsal konularda elde ettikleri birikimlerle birlikte bu konulardaki problemlerle ilgili düşünceleri, problem çözme yeteneklerinin ilerlemesi akademik başarının içinde yer bulur. Kişi eğitimi odaklı olan akademik başarı daha çok sınav sonuçlarına göre derecelendirilmektedir (Üzbe, 2013). Spor başarısının özünde hedef teşkili ve hedefe yönelme metodunu bilmekle beraber bu tutumla aksiyon geliştirilmesi gerekliliği mevcuttur. Bundan dolayı spor olgusu konusunda bilgi sahibi olunması gerekmektedir (Biçer, 2009). Okul başarısı öğrencilerin kişiliklerinde hissedilen bir etkiye sahiptir. Eğitim kurumlarında kazanılan başarılar, öğrencinin spor başarı algısını ileriye taşımakla kalmaz üstelik özgüvenini yükseltmesine de yardımcı olur (Strang, 1957). Başarı, bir hedefe ulaşmak olarak ele alındığında o hedefin, gerçekleştirilebilmesi mümkün bir hedef olması oldukça önemlidir denilebilir.

İnsan, yaşam döngüsü içinde sorumlulukla ilgili becerilere sahip tek canlıdır. Bu sebeple insandan sorumluluk bilincine erişmiş kişi olması beklentisi oluşur (Yıldız, 2009).

Sorumluluk, insanların medenileşmesinde ve üst seviyelere ulaşmasında oldukça önemli bir faktördür. Bireylerin mutluluğa ulaşması ve başarı hissini yakalamaları ancak sorumlu davranmaları ile olanaklıdır. Zira sorumluluk davranışı kişilere işlerinde ciddi ve disiplinli olmayı kazandırır. Ayrıca bireylerin çevresiyle olan ilişkisini de tertipler (Karaköse, 2010). Gelecekte sorumluluk sahibi olacak bireylerin toplumda iyi huylar edinmesinde, gerek kişiler arası, gerekse toplumlar arası olumlu ilişkilerin sağlanmasında aynı zamanda bu ilişkilerin devam ettirilmesinde, mutlu ve huzurlu bir şekilde, barış içinde yaşamların sürdürülebilmesi için beden eğitimi dersine değer verilmesini önemli kılmaktadır. Beden eğitimi güçlü, iradeli ve öz güvene sahip insanların yetişmesini sağlar. Bununla birlikte insanların karakter gelişimine katkı sağlar ve faydalı olur (Cashmore, 2008). Bu çalışmada okullar arası spor müsabakalarına katılan öğrencilerin başarı algısı ile sorumluluk duygusu ve davranışı üzerinde durulacaktır.

Bu araştırma altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm: giriş kısmıdır, bu kısım çalışmanın problemi ve alt problemleriyle beraber çalışmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları gibi başlıklardan meydana gelmektedir.

İkinci bölümde, tezin ana konularından olan başarı algısı ve sorumluluk kavramlarına yer verilmiştir, konu detaylı bir şekilde incelenmiş, kuramlar ve türler detaylı bir şekilde ele alınmış; sporda başarı algısı ve spor ile sorumluluk ilişkisi konuları irdelenmiştir. Ayrıca çalışmanın bel kemiği olan spor, beden eğitimi ve spor, okul sporları, sorumluluk ve başarı kavramlarının çocuk ve gençler açısından önemine değinilmiştir.

Üçüncü bölümde, materyal ve metot olmak üzere iki başlık bulunmaktadır. Bu başlık altında araştırmanın modeli açıklanmıştır, kullanılan yöntemlere değinilmiştir. Bu bölümde ayrıca, veri toplama teknikleri, kullanılan ölçek ve verilerin analizi gibi kısımlara yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde bulgular kısmı yer almaktadır. Bu kısımda örneklem grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı, pearson korelasyon analizi sonuçlarıyla beraber ayrıca yaş, cinsiyet, sınıf, branş, spor yapma yılı, müsabakalara katılım, lisans yılı, spor yapma sıklığı, kardeş sırası ve kendine ait odası olma değişkenleri bakımından başarı algısı envanteri alt boyutları olan görev yönelim ve ego yönelim ile sorumluluk duygusu ve davranışı analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise tartışma kısmı yer almaktadır. Araştırma konusu ile benzer olan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları mevcut çalışma ile karşılaştırılmış örtüşen ve örtüşmeyen hususlar tespit edilerek mukayese yapılmıştır.

Son olarak altıncı bölümde ise çalışmanın sonuç ve öneriler kısmına yer verilmiş, araştırmada elde edilen bulgulara ve tartışmalara göre sonuçlar sıralanmıştır. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına ve ileride yapılacak benzer çalışmalara yönelik öneriler sunulurak bölüm sonlandırılmıştır.

Bu bağlamda, “Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Başarı Algısı ve Sorumluluk Duygusu nasıldır?” sorusu çalışmanın temel problemi olacaktır.

1.1. Problem

Eğitim sisteminin; dönemin ve ülkenin isteklerini karşılayacak seviyede bireyler yetiştirmek ve kişilerin istemiş oldukları ya da ihtiyaç duyduklarının paralelinde olması gereklidir. Eğitim sürecinin düzenleyeni olan öğretmenler eğitim programlarını etkileyebilmektedir. Bundan dolayı öğretmenler çağın koşullarına uyumlu bir şekilde eğitim sürecini düzenlemeli, derse yönelik sorumluluklarını istenilen şekilde yerine getirmeli ve eğittiği insanların bilgi ve beceri bakımından donanımlı bir biçimde yetiştirilmesinde etkili olmalıdırlar (Ayvaz, 2018). Bireylerin daha iyi ve bilinçli olarak yaşamaları, karşılaştıkları engelleri daha uygun yöntemler ile aşmaları, karakter ve sosyal gelişmelerine katkıda bulunmaları gelecekleri için elzem becerilerden bir tanesidir. Özgürlüğün hâkim olduğu eğitim faaliyetleri eleştirel düşünebilen kişilerin yetişmesi için oldukça önemlidir. Bunun için esnek öğrenme durumları, çok boyutlu düşünme, bilimsel düşünme ve yetenekleri geliştiren bir eğitim ikliminin olması gerekmektedir. Böylece ezberci anlayışa sahip bireylerin yerine eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylerin yetişmesi mümkün olur (Sinan, 2015). Okul hayatına başlayan bireylerin okul başarılarının iyi veya kötü olmasında okulların fiziksel şartları, öğretmenlerin tutumları gibi parametrelerin yanında derslerle ilgili algılarının da önem arz ettiği söylenebilir.

Günümüzde sporla uğraşan öğrenciler, hareket ve yeteneklerini yani sportif becerilerini kendi imkânlarıyla geliştirme olanağına daha az sahiptir. Uzun süre televizyon seyretme, bilgisayarda oyun oynama, internette gezinme, güvenli oyun ve etkinlik alanların azlığı, dışarıda oynama alışkanlığının neredeyse yok olması, çekingenlik, güven duymama ve korku duyguları fiziksel anlamda etkin olmayı azaltmakta ve hareketsiz yaşama bağlı

çeşitli hastalıkların ve rahatsızlıkların gün yüzüne çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Weinberg ve Gould, 2014). Bu sebeple öğrencileri hatta yetişkin bireyleri düzenli fiziksel etkinliklere katılmaları yönünde teşvik etmeli ve onlara cesaret verilmelidir. Çünkü fiziksel etkinliklere katılımı alışkanlık haline getirmek onların, fiziksel uygunluğuna ve motor beceri gelişimine yardımcı olmakta, hedefe yönelme, arkadaş seçimi, stresle mücadele etme ve obezitenin önüne geçme ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve toplumsal anlamda yararlar sağlamaktadır (Graham vd., 2004). Sporun; egzersiz namına doyum sağlama, aktivitelere katılma, düşüncelerini ve hislerini hareket ile anlamlandırma, toplum içinde seviyeli ilişkiler geliştirme ve diyaloglar kurabilme gibi insana birçok değer kattığı söylenebilir.

Eğitim kurumlarında öğrencilere, kulüplerin alt yapılarında ise çocuklara ve genç bireylere daha sağlıklı bir ortam, daha başarı dolu hedefler ve daha zengin içerikli bir sistem uygulanması; yoksunluğu sürekli dile getirilen egzersiz, sporsal aktivite, hareket, atletizm, jimnastik, beden eğitimi ve oyun geleneğinin yüksek seviyelere çıkarılmasına ve ulusumuzun bu alanlardaki istikbalinin teminat altına alınmasına büyük katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor derslerinin eski tip gelenekçi müfredat algısından kurtularak yeni tip yapılandırmacı müfredat programlarına ayak uydurması sağlanmalıdır, yani beden eğitimi ve spor derslerinin sadece jimnastik, düzen alıştırmaları ve bayrak törenlerinden ibaret olduğu algısı değişmelidir. Gelişmiş birçok ülkede eğitim sistemi yüksek standartlara göre oluşturulmuş ve müfredat uygulamaları da ileriye dönük düzenlenmiştir. Bundan dolayı hem beden eğitimi hem de spor stratejilerimizi, felsefemizi ve sistemimizi modern hayatın ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlememiz, çözüm yolları bulmamız ve uygulamamız zorunlu hal almaktadır (Konter, 2008). Öğrencilerin başarılarının artmasında eğitime yenilikler getirme ve eğitimi devamlı güncelleştirmenin önemli olduğu oldukça açıktır. Öğrencide bireysel çalışmanın ön plana çıkıp kendini gösterdiği bu yapılanmada akıllı verimli kullanmak önemlidir. Araştırmacılık, spor, görsel sanatlar, müzik, heykel gibi bölümlerdeki kabiliyetlerinin geliştirilmesi, sosyal açıdan yaşanan sorunların derinlemesine incelenmesi ve yaşanan bu sorunlara çareler aranması, öğrenmenin kişiselleştirilmesinde kullanılabilecek yollardan birkaçıdır (Özden, 2014). Süregelen bu durumda öğrencilerin; derse özgü tutumları, becerilerine uygun aşamalardan geçmeleri, öğretmenin motive etmesi sorumluluk bilincinin oluşması ve bu durumda uygulanacak eğitim-öğretim programı vesilesiyle öğrencilerin derse dönük güdülenme seviyeleri başarı ile başarısızlık tutumlarının şekil almasında oldukça önemlidir denilebilir.

İlkokul yıllarından başlayarak çocuklar açısından sporda başarı algısının öneminden bahseden ilk çalışmacılardan biri Erik Erikson'dur. Erik Erikson'un psiko-sosyal hipotezinde ilkokul çağlarına eşit olan dördüncü aşamada çocuk, başarı duygusunu veya bunun tam tersi başarısızlık duygusunu edineceğini belirtmektedir. Erik Erikson için bu aşamanın bir yanında başarabilme duygusu öbür yanında ise başaramama (aşağılık) duygusu yer alır (Öztürk, 2008). Bu dönemi başarılı olarak atlatamayan çocuklar ortaokul ve lise yıllarında durumu tersine dönüştüremeyebilirler. Kalıcı olarak başarılı olamama durumu çocukların dünyasına yerleşebilir. Bütün bunların sonucunda çocuklarda başarısızlık korkusu oluşabilir ve artık her işte başarısız olma korkusu öncelik taşır. Çocuk başarılı olma hazzını yaşayamaz öncelik artık başarısız olmamak için çalışmak şekline dönüşebilir.

Aile yapısı spor başarı algısında oldukça önemlidir. Aile ortamında anne ve babanın yanında kardeşler de oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Bilhassa abla veya abiye sahip olmak çocuğun kendisinden daha büyük arkadaşlarla yoğun etkileşim kuracağına işaret etmektedir. Kardeşler sosyalleşme, toplumsallaşma ve başarılı birey olma yolunda büyük etkiye sahiptir (Avşar, 2013). Çocuğun kardeşinin olmaması da başarıyı etkilemektedir. Küçük ailede kardeşe sahip olmak, çocuğun yaşamına anlam katan etken olarak kendine yer bulur. Bu etkenin artı özellikleri olduğu kadar eksi özelliklerinin de bulunabileceği tartışma konusu olmuştur. Fakat çalışmalar kardeşe sahip olan kişilerin kardeşe sahip olmayan kişilerden farklı bireysel özellikleri olduklarını göstermiştir (Avşar, 2013).

Eğitim kurumlarında geçirilen vakit öğrencinin bir gününün neredeyse yarısına denk gelmektedir. Öğrenci okulda annesi ve babasının akabinde onlara güvenebileceği oranda, kendisine örnek alabileceği biri olan öğretmeni ile beraberdir (Öztürk, 2008). Öğrenci bazı zamanlar anne ve babasının kendisine veremediği başarı duygusunu okul kazanımlarından ve örnek aldığı öğretmeninden bulabilir; bu durumun tersi de olabilir. Bazı zamanlar da ev ortamında, anne ve babası aracılığıyla sağladığı başarı duygu ve davranışını okul ortamında öğretmen tavırlarıyla kaybedebilir. Öğrenci açısından öğrendikleriyle, başardıklarıyla çevresinde “takdir ve beğeni almak” okul döneminde elzem bir hal almıştır. Bundan dolayı okul ortamında öğretmenin ev ortamında ise anne ve babanın öğrencinin başarı talebinin karşılanmasında görev üstlenmeleri gerektiği söylenebilir. (Gürses ve Kılavuz, 2011). Bu çalışmada okullar arası spor müsabakalarına katılan öğrencilerin başarı algısı ile sorumluluk duygusu ve davranışı incelenecektir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygusu nasıldır?

1.1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sporda başarı algısı ve sorumluluk duygusu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda spor branşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda spor yapma yılına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda müsabakalara katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda lisans sürelerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda spor yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda kardeş durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Katılımcıların spor başarı algısında ve sorumluluk duygusunda kendine ait odası olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bireye, okulla birlikte ilerleyen yaşlarda kazandırılması amaçlanan başarı ve sorumluluk birbiri ile etkileşim halindedir. Ne var ki bireyin gelişiminde başarı için önkoşul durumunda olan sorumluluk, toplum bilincinin oluşturulmasında oldukça etkili ve önemlidir. Hayatın tüm alanlarında başarılı olmanın yolu, bireyin sorumluluk sahibi biri olmasıyla alakalıdır denilebilir (Tepecik, 2008). Sorumluluğu üstlenen ve üstlendiği

sorumluluğu gerçekleştiren bireyin okuldaki başarısı ve çevresi ile olan ilişkisi de pozitif yönde ilerlemektedir. Bireyin arkadaşları ile kurduğu bağı sağlam tutması, kendini okulda yeterli hissetmesi, bağımsızlık hissi kazanması ve kendini idare etmeyi öğrenmesi, pozitif eğitim-öğretim yaklaşımı ile bağlantılıdır (Baker, 2003). Okula bağlı olarak gerçekleşen aktiviteler ile ilgili olumlu yaşantıların öğrencilerin okulla ilgili tutumlarına da pozitif olarak yansıdığı, bu pozitif tutumların ise öğrencinin okul ortamını sevmesini ve başarı duygusunu kuvvetlendirmesini sağladığı ön görülmektedir (Sağlam ve Kaplancı, 2020). Spor müsabakalarına katılan öğrencilerin, anne ve babaları tarafından en üst seviyede geliştirilmesi beklenen davranışın başarı ve sorumluluk olduğu ifade edilebilir (Karahan, 2021). Bu ortamı sağlayan en etkili dersin beden eğitimi dersi olduğu söylenebilir. Örnek olarak; spor müsabakalarına katılım sağlayan bazı okullar kendi illerindeki başarılarından dolayı bölgeler arası yarışmalara katılım hakkı elde edebiliyorlar. Yılda 1 veya 2 kez bu yarışmalara katılan çocuklar ailelerinden uzak bir organizasyonda zaman geçirmektedir. Bu organizasyonlardaki atmosferi yaşamalarındaki en büyük amaç çocukların başarı algısını tatmasını sağlamak ve aynı zamanda sorumluluk geliştirmesine katkı sağlamaktır. Bu organizasyonlarda çocuklar katıldıkları branşta maçlara çıkmak için rakipleriyle antrenmanlar yaparak, açılış ve kapanış seremonilerine katılarak aile ortamından uzakta akran grubu ile vakit geçirir ve kendi bireysel ihtiyaçlarını kendisi karşılamaya çalışır (erken kalkma, oda düzeni, eşyalarını koruma, giyinme, hijyen ve temizlik vs. gibi). Bu çalışmada, okullar arası spor müsabakalarına katılan öğrencilerin başarı algısı ile sorumluluk duygusu ve davranışının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk Eğitim Sistemi bireylerin; bedenlen, zihnen, ahlaken ve ruhen gelişme göstermiş bir kişilik ve karakter yapısına, bağımsız ve ilmî düşünce yetisine, engin dünya görüşünü elde etmiş, insan haklarına saygı duyan, insanı değerli gören, çevresine karşı sorumlu hisseden, verimli ve bilgili bireyler olarak yetişmelerinin neticesinde mutlak değerlere bürünmüş, elde ettiği değerleri içselleştirerek eyleme dönüştürmüş kişiler olarak yaşamda yer almalarını hedeflemektedir (Karakuş, vd., 2016). Üniversite hayatına başlayınca kadarki geçen eğitim sürecinde öğrenciler ve aileleri eğitime büyük emekler sarf etmektedirler ve büyük paralar harcamaktadırlar. Anne babalar çocuklarının kaliteli eğitimle buluşmasını henüz eğitim hayatının başında istemekte ve bu yolda planlama yapmaya başlamaktadırlar. Zorunlu eğitimin başından sonuna kadar geçen 12 yıllık süreçte öğrenciler birçok test kitabı çözmekte ve sınavlara tabî olmaktadır. Bu testlerin ve

sınavların öğrenci seviyesine uygun olması ya da uygun olmaması öğrencinin başarılı olup olmama durumuna yön vermektedir. Öğrencinin seviyesi ile sınavların zorluk derecesinin birbiriyle örtüşmesi öğrenciye başarı getirmesine imkân sağlayacaktır. Aksi durum ise beklendiği gibi başarısızlığa neden olacaktır (Aydoğdu, 2017). Beden eğitimi ve spor dersi de, öğrencilerin başarı sıralamasındaki yeri açısından oldukça büyük öneme sahiptir. Çünkü öğrencilerin yoğun sınav maratonunda kurslarla, etütlerle, özel derslerle boğuşması nefes alacakları bir dersi yani beden eğitimi ve spor dersini çok önemli bir noktaya taşımıştır. Ayrıca öğrenciler sayısal ve sözel derslerden yeteri kadar başarı sağlayamadıklarında beden eğitimi ve spor dersinde yarışmalarla yakalayacakları birincilikler ve şampiyonluklar ile başarıyı algılamakta ve üstlerine düşen sorumlulukların farkına varmaktadır. Tabi ki beden eğitimi ve spor dersinde de başarıyı yakalayamama durumları ile karşılaşmaktadır. Ancak buradaki başarısızlık durumu bile öğrenciye keyif vermekte, onu heyecanlandırmakta, eksiklerini görmesini sağlamakta ve öğrenciyi bir sonraki yarışmaya daha azimli duruma getirmektedir denilebilir.

Eğitimde yenilikçi uygulamalar ile öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasının yanında diğer sosyal alanlarda da kendilerini geliştirmeleri ve yetenekli oldukları alanlarda da uzman seviyesinde olmaları beklenmektedir. Akademik alanlarda başarılı olamayan öğrenci yetenek alanlarında başarılı olabileceği için öğrencileri sadece akademik sınav puanlarıyla değerlendirmek yanlış bir yöntem olacaktır. Burada öğretmen devreye girerek yetenekli öğrencileri başarılı oldukları alanlara yönlendirerek onların başarı duygularını tatmalarına öncü olmalıdır. Çünkü alanların birinde başarılı olamayan ve bu duyguyu tadamayan öğrenci, kendini genel anlamda başarısız hissetmekte ve yetersiz olarak görmektedir (Senemoğlu, 2013). Başarı duygusuyla tanışan öğrenci, duyduğu övgüler ve aldığı ödüller sayesinde devamlı güdülenme yaşar ve tekrar bir şeyleri başarmak için gayret eder. Bütün bunlar gelecekte yaşanacak olan farklı alanlardaki başarıların da habercisi olur. Başarı duygusunu yaşayamayan kişilerde aşağılık kompleksi gelişir ve artık bir şeyleri başaramayacaklarına inanırlar ki bu da başarısızlık korkusunu geliştirir. Bilhassa bu zaman diliminde okula giden öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşüne başvurularak başarı, başarısızlık, başarı korkusu ve başarısızlık korkusu ile ilgili kıyaslamaları ortaya koymaları önemlidir denilebilir.

Bu çalışmada, öğrencinin okul sporlarında yakaladığı başarıdan yola çıkılarak başarıyı nasıl algıladığı, sorumluluğu ne kadar içselleştirdiği ve bununla beraber öğrencinin başarı ve sorumluluğu ne oranda bütünleştirdiğinin tespit edilmesine çalışılmıştır. Elde edilen

sonuçların eēitim-ōēretim hayatında etki yaratacaēı n grlmektedir. Bu boyutta yapılan araştırma sayısı yetersiz grlmektedir. Alan yazında başarı algısı ve sorumluluk araştırmaları ile ilgili bir birikim mevcuttur ancak iki araştırmanın birlikte ele alındıēı çalışma sayısı oldukça azdır. Okul sporlarına katılan ērencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygusu ile birlikte incelendiēi bir çalışmaya rastlanmaması bu araştırmayı özgün kılmaktadır. Günümüz dünyasında mevcut eēitim olanakları ve teknolojilerinin sürekli olarak gelişim gsterdiēi göz önünde bulundurulduēunda mevcut araştırma ve benzer araştırmaların alana büyük fayda saēlayacaēı düşünülmektedir. Bu sebeple elde edilen verilerin gelecekte yapılacak çalışmalara da katkı saēlayacaēı düşünülmektedir. Araştırmanın ērencilerin başarı algılarının fark edilip iyileştirilmesi ve sorumluluk duygu ve davranış eēilimlerinin ileriki yaşamlarını etkileyebileceēi yönüyle önemli olduēu düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilen bulguların, sahada çalışan ēretmenlere ve araştırmacılara destek olacaēı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

1. Katılımcıların araştırmada kullanılan anket sorularını drşte ve bilinçli olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Tüm ērencilerin gönüllük esasıyla çalışmaya katılım gerekleřtirdiēi varsayılmıştır.
3. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir bir araç oldukları varsayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan ölçeklerin katılımcıların başarı algısı ile sorumluluk duygusu ve davranışını ltē varsayılmıştır.
5. Veri analizlerinin araştırmaya uygun olduēu varsayılmıştır.
6. Araştırmanın alışma grubunun evreni temsil edecek özellikte olduēu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın kapsamına, Bartın ilinde Millî Eēitim Bakanlıēına baēlı ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okulları girmektedir. Bu baēlamda çalışmanın bulguları Bartın ilinde ortaokul ve lise kademesindeki devlet okulları ile sınırlıdır.
2. Veri toplama süreci, ölçeklerin uygulama izninin verildiēi 2022-2023 eēitim-ōēretim yılının ikinci döneminde ulaşılan okullarla ve okullara bu süreçte devam eden sporcu ērenciler ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma konu ile ilgili ulaşılan kaynaklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Spor: Müsabakayı oyunla birleştiren, kazananları fiziksel yeteneklerinden dolayı ödüllendiren, artan oyun eforuna bağlı olarak yoğun kaslar gerektiren sürekli ve zorlu bir çabadır (Erkal, 1982).

Beden Eğitimi: Bireyin zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal anlamda ilerlemesine destek olmak amacıyla sporsal etkinliklerin uygulandığı bir alandır (Williams, 1996).

Başarı: Bireyin, istediği neticeye ulaşması için çaba göstermesidir (Wolman, 1973).

Başarı Algısı: Bireyin yetenekleri, çabaları ve beklentileri doğrultusunda kendine yüklediği anlama başarı algısı denir (Sadıkoğlu, 2002).

Spor da Başarı Algısı: Sporcu, yeteneklerini veya performansını başkalarıyla karşılaştırarak hedef belirledikten sonra performansını değerlendirmeye çalışır, başarı algısı da burada devreye girmektedir. Spor yapan bir kişinin başarıyı çeşitli boyutlarda algılama davranışdır (Moran, 2004).

Sorumluluk: Bireyin yaşama ayak uydurması, kendisiyle alakalı bütün görevleri gerçekleştirmesi ve kendisiyle alakalı bir durumun diğerleri üzerindeki tesirinin sonuçlarını kabullenmesi, başka insanların da haklarına saygı duyması ve kendi eylemlerinin neticelerini sahiplenmesidir (Sezer, 2008).

Sorumluluk Duygusu: Görev olarak üstlenilen veya verilen işi koşullar ne olursa olsun iş bitene kadar gerçekleştirme ve gerekli durumlarda sonuçları üstlenebilmekle alakalı bir duygudur (Golzar 2006).

Sorumluluk Davranışı: Üstlenilen görevi yerine getirme, eyleme dökme, durumun gerektirdiği şekilde hareket etme olarak tanımlanabilir (Bridge 2004).

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde araştırmanın konusu kapsamında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu amaçla spor, beden eğitimi, okul sporları, başarı ve sorumluluk gibi konular üzerinde durulmuştur.

2.1. Spor

Spor tarihî, insanların doğa şartları ile yüz yüze gelerek, ona uyum sağlaması, doğaya hakim olmaya çalışması ve kendini korumak amacıyla tek silahı olan bedeni ile kaslarını devreye sokması ile başlar. İlk başlarda sporun görevi bireylerin fazla enerjilerini boşaltmalarını sağlamak, sağlıklarını ve güzelliklerini korumak, boş vakitlerini değerlendirmek, toplum huzuruna ve barışına katkı sağlamak ve ticarî faydalar edinmek gibi gayeler için yapılmadığı açıktır. Spor, İnsanoğlunun tarih sahnesine çıkışıyla birlikte korunma ve güvenlik kaygısıyla kendine yer bulmuştur (Güven, 1999).

Günümüz dünyasında insanlar, gerek toplumsal anlamda gerekse fiziksel ve duygusal anlamda spor yoluyla gelişim gösterir. Bu gelişim insanların toplumsal anlamda kabul görmeleri, karşılıklı güven ortamının oluşması ve birlikte hareket etmeleri bakımından oldukça önemlidir. Sporun birçok fiziksel etkinlikten oluşmasının yanında bireye kişisel ve sosyal bir aitlik hissi vermesi, kişinin takım ruhuna sahip olma duygusuyla birlikte birçok sosyalleşme kavramlarını da içine alır (Küçük ve Harun, 2004).

Bireyin başarılı olma arzusu, kendine olan güvenini kazanması ve yenilemesi bakımından psiko-sosyal gelişim içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Tam da burada bireyin kendini başarılı ilan etmesinin en ulaşılabilir yollarından birinin spor olduğu söylenebilir (Küçük, 1990). Sporlarda üst seviyede başarı elde edebilmek için, sporla erken tanışma ve spora doğru yönlendirme oldukça önemlidir. Çocuk ve genç bireylerin ileriki hayatlarında yüksek başarı elde edebilecekleri branşlara vaktinde yönlendirilmesi, spor bilimlerinin en tepe konusunu belirlemektedir (Küçük, 1997). Çocukları ve gençleri sporla buluşturan bireylerin; aile fertleri, arkadaşlar, beden eğitimi öğretmenleri, antrenörler gibi yakın çevredeki kişiler olduğu gözükmemektedir. Yönlendirme yapan kurumlar ise okullar, gençlik merkezleri, yaz spor okulları, kulüpler ve federasyonlardır. Modern yaşamın insan sağlığını esir alan kalp ve damar hastalıkları, obezite, stres gibi negatif yönlerine karşı daha hassas olmaya başlayan insanlar, yeni kuşağın da bu hassasiyeti edinmesi için kılavuz olmaktadır (Tunçkol, 2007). Spor kavramının yalnızca fiziksel aktivitelerden oluştuğunun düşünülmemesi, bunun yanında bireyin sosyal, toplumsal ve duygusal

bakımdan gelişmesi anlamında oldukça önemli bir sosyal görevinin olduğu unutulmamalıdır (Aracı, 1999).

Spor ile başarıyı yakalayabilmek için içsel ve dışsal bakımdan bireyde bazı niteliklerin olması gerekmektedir.

Olması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir.

- Sağlam bir iskelet yapısı ve güçlü bir kas yapısı.
- Dayanıklılık için yüksek kondisyon yükleme.
- Müsabaka veya antrenman sırasında gerek fiziksel gerekse psikolojik engellemelere rağmen hedeften kopmamak için yeteri kadar güdülenme özelliklerine sahip olmak (Başer, 1998).

Sporda başarılı olmak için bu sayılanlar zaruridir fakat unutulmaması gereken nokta; sporda devamlılık sağlandığı zaman bu sayılanlar gelişim gösterir. Ayrıca bu gelişme belli başlı bazı kurallara göre gerçekleşir. Kuralların en başında sporun karakter üzerine etkileri bulunmaktadır. Bazı bilim insanları, spor ahlakçıları ve düşünürler sporun karakter üzerine etkilerini şu şekilde genelleştirmişlerdir:

- Spor karaktere biçim verir.
- Takım sporları işbirliğini ve dayanışmayı öğretir.
- Bireysel sporlar öz disiplini ve sorumluluğu geliştirir.
- Sporların çoğu çetin bir mücadeleyi öğretir.
- Beden eğitimi ve spor derslerinde serbest oyunlar ve sınav kaygısının az olması öğrenci-öğretmen ilişkilerine olumlu katkı yaparak iletişimi geliştirir, sporcunun sosyalleşme sürecine oldukça büyük etkisi vardır.
- Zorlayıcı idmanlar iradeyi kuvvetlendirir.
- Bazı spor dallarında iletişim oldukça yüksek seviyededir. Bilhassa temasın olduğu branşlarda bu daha ön plandadır.
- Spor insanın içinde var olan saldırganlık dürtülerini sosyal kurallara uygun olarak ve doğal bir yol izleyerek boşaltmayı öğretir (Başer, 1998).

Öğrencilerin spor programlarında neyi amaçladıklarını çözmek oldukça mühim bir konudur. Çünkü öğrenciler amaçlarına ulaşamadıklarında, motivasyonları azalacak ve gelişimleri olumsuz yönde ilerleyecektir. Öğrencilerin spor yaparken neyi amaçladıklarını ortaya çıkarmanın bir yolu da öğrencilerin bizzat şahıslarına sormaktır; bir başka yoluyrsa

öğrencilerin boş zamanlarında programlarını ne şekilde disipline ettiklerini takip etmektir. Çalışmalar öğrencilerin sporsal faaliyetlerde odaklandıkları 4 maddeyi meydana çıkarmıştır (Küçük ve Harun, 2004):

- Hareket
- Harekete bireysel katılım
- Kendi yetenekleriyle uyuşan rekabet ve neticeler
- Arkadaşlıkların güçlendirilmesi için imkânlar (Küçük ve Harun, 2004)

Netice olarak sporsal aktivitelerin çocukların beklenti ve isteklerine cevap verecek, tatlı rekabete dayalı ve keyifli uygulamalar aracılığı ile gerçekleştirildiğinde sosyal gelişmeye ve başarıya ve sorumluluğa olumlu etkileri bulunmaktadır. Modern eğitim-öğretim hayatının bir kolu olan okul spor uygulamalarına gereken değer verilmelidir. Ayrıca okul spor uygulamalarının yaygınlaştırılarak aktifleştirilmesi amacıyla her öğrenciye gerekli imkânlar sunulmalıdır (Öztürk, 1998).

2.2. Beden Eğitimi

Bir toplumun sosyolojisini, ekonomisini ve kültürel oluşumunu biçimlendiren birkaç temel faktör vardır. Bunlardan birinin beden eğitimi olduğu bilinmektedir. Beden eğitimi kişilerin fiziksel etkinliklere katılım koşuluyla davranışlarında eğitim sisteminin istediği biçimde değişim oluşturma sürecidir. Beden eğitiminin merkezinde hareketler ve hareketler ile öğrenme vardır (Tuzcu, 2019). Beden eğitiminin sağladığı gelişimler onun dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de ders müfredatlarına girmesine neden olmuştur (Cirit, 2020). Beden eğitimi genel eğitimin içinde bulunur. Çocukların oyun haklarını okul ortamında güvenceye alarak keyifli vakit geçirmelerini sağlar. Bütün öğrenciler beden eğitimi dersi ile yeteneklerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi hakkına sahiptir. Beden eğitimi kapsamında oluşturulan beceri ve kuvvet içeren planlı etkinlikler gelişimi destekleyerek sağlıklı bir ömür yaşamaya destek verir (Topal, 2019). Beden eğitimi dersinin çeşitli yönlerden davranış ve beceri kazandırma amacı öğrencilerin derse karşı pozitif yönde tutum geliştirmeleri için gereklidir. Beden eğitimi dersini alan öğrencilerin, bu kazanımlarını okul dışında da fiziksel etkinliklere katılarak devam ettirmeleri derse karşı tutumlarının gelişmesi bakımından oldukça önemlidir (Solmon ve Lee, 1996). Okul dışında fiziksel etkinliklere katılmayan öğrencilerin beden eğitimi derslerine karşı olumsuz tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Walhead ve Buckworth 2004). Beden eğitimi dersinin temel amacının öğrencilerin hayat anlamında olumlu

tutumlar geliştirmelerine öncü olmak ve yaşamları boyunca spor aktivite seviyelerinin arttırılmasına katkı sağlamak olduğu göz önüne alındığında, okulda beden eğitimi dersine karşı oluşturulan pozitif duygular, dersin etkili bir şekilde işlenmesine ve eğitim çıktılarının hedefe ulaşmasına önemli bir katkı sağlamaktadır (Carlson, 1995).

Birçok kişinin beden eğitimi faaliyetine katılımı ilk olarak, çocukluk dönemlerinde farkına varmadan oynadığı oyunlar ile gelişme göstermektedir (Lewis, 1997). Çocukluk döneminde oynanan oyunlar, genel olarak içsel mutluluk sağlayacak ve ödöl kazanmaya yönelik aktivitelerdir. İçsel güdülenme sürekli, sağlam ve pozitif yöndedir. Çocuk, spor hayatındaki becerilerini üst seviyelere taşıyacak aktivitelere, başka alanlardaki kişisel gelişimindeki aktivitelerden daha fazla yer vermektedir (Zuk, 2003). Çoğu bireyin sporlara katılmak için birden fazla gerekçesi bulunmaktadır. Bunlar; yetenekleri geliştirmek, eğlenmek, yeni insanlar tanımak, heyecan yaşamak, başarılar elde etmek, fiziksel görünümünü geliştirmek gibi nedenlerdir (Tunçkol, 2007). Erken yaşlardan itibaren beden eğitimi dersine karşı öğrenciye kazandırılacak pozitif duygular daha sonraları ergenlik döneminde öğrencinin derse karşı oluşacak olan negatif duygularının önüne geçebilir (Portman, 1995).

Beden eğitimi dersi, millî eğitimin başlıca hedefleri yönünde, kişinin bedensel, ruhsal ve duygusal ilerleyişini desteklemeyi amaçlamaktadır. Kişinin toplumun esas aldığı normlara göre yaşamını devam ettirmesi, ikili ilişkilerin kuvvetlendirilmesi, iyiliksever, kişi haklarına saygı duyan, doğru ve yerinde tepki veren, bedensel ve ruhsal olarak zinde kalabilmesiyle imkânlı hale gelebilmektedir (Aracı, 1999). Beden eğitimi dersi ve buna bağlı seçmeli dersler öğrencilerin sağlık ve zindellikle alakalı yaşam becerilerini ileri götürmeyi hedefleyen yegâne ders olma durumuyla ön plana çıkmaktadır (Alpaslan, 2008). Beden eğitimi dersinin amaçları ele alındığında temel hedefin yalnızca öğrencilerin beden sağlığına yönelik olmadığı anlaşılabilmektedir. Bunun başlıca nedeni, beden eğitimi dersiyle beraber seçmeli spor derslerinin öğrencilerin toplumsal, duyuşsal ve düşünsel yönden de gelişimlerine destek olmasıdır (Ünlü ve Aydos, 2007). Bu oluşumlar, önderliğe ya da liderliğe benzeyen yetenekleri aktif hale getiren, gayret gösteren, kararlı, uyumlu, yenilikçi, ikili ilişkilerde saygılı ve alçakgönüllü olma, kurallara uyma, ekip çalışmasına katılma, bağımsız hareket etme, kendine çeki düzen verme, etkili ve gayret gösteren kişi olma gibi bireysel kaidelerini üst seviyelere taşımaktır (Başaran, 1991). “Temel eğitimde harekete geçme isteği, fikirleri iletebilme ve farkına varma isteğinin bir parçasıdır” (Nixon ve Jewett, 1980). Harekete geçmeden kişinin beyanlarını iletebilmesi ve hür bir şekilde

anlatabilmesi olanaklı bir durum değildir. Bu durumla beraber yapılan gözlemlerde, öğrencilerdeki harekete geçme gereksiniminin derslerde oturma mecburiyetinden dolayı öğrencilerde bedensel ve ruhsal bir duvar oluşturduğu, bu duvarın sadece oyunsal ve sporsal faaliyetlerle harekete geçerek, yıkılabileceği dile getirilmektedir (Hesapçıoğlu, 1992).

Eğitim ve öğretim hayatının olmazsa olmaz bir unsuru olan beden eğitimi derslerinin, bireyin ve toplumsal hayatın gerekleri konusunda gelişim göstermesi oldukça büyük bir önem ifade etmektedir. Buradan hareketle, beden eğitimi dersleriyle bireyin hareket becerileri kapsamında kendini yetenekli görmesi; örnek olarak zıplama, tırmanma, dengede kalabilme, takla atma ve koşmaya benzeyen temel hareketleri yapmasıyla mümkündür. Bu sebeple beden eğitimi dersleri, kişilerin yapabileceği hareket ve aktivitelerin çeşitliliği nedeniyle, kişinin vücut hareketleri kontrolü, hareketlerin senkronizasyonu ve sinir-kas mekanizmalarının iyileşmesine destek olmasıyla beraber psikolojik ve zihinsel yönde de koordine olmasına destek sağlamaktadır (Öçalan ve Erdoğan, 2009).

2.3. Okul Sporları

Eğitim kişilere istendik yönde davranışlar kazandırır. Eğitimin bunu yapabilmesi için bir araca ihtiyacı vardır işte burada okul devreye girmektedir. Okul eğitim yoluyla kişilere istendik davranış kazandırmada bir araçtır. Eğitim sistemlerini oluşturmaya başlarken toplumlar kendilerine özgü temel değerleri gelecek kuşaklara aktarmanın yanında, insanların kendini gerçekleştirme, problemlere çözüm üretme, üretici insan olma ve modern zamanın getirdiği tüm yeniliklere ayak uydurabilen bir nesil yetiştirmeyi hedeflemektedirler. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için toplumların, eğitim sistemlerini ve okullarını hedefe yönelik olarak düzenlemeleri ve biçimlendirmeleri gerekmektedir. Bu sistemde öğrenciler okullarını sevmeli, kendilerini okulda mutlu hissetmeli ve okul onlar için bir güvenli liman olmalıdır. Öğrencilerin, okul hayatıyla ilgili olumlu yaklaşımları onların okula bağlılık durumları, akademik başarıları ve okula devam gibi pek çok değişken üzerinde olumlu etki gösterdiği bilinmektedir. Buna karşın okulla ilgili olan olumlu tutumların azalması beraberinde başta okula devamsızlık olmak üzere eğitimde istendik olmayan birçok davranış beraberinde getirmesi kaçınılmazdır (Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Spor ve sportif aktiviteler sağlıklı nesillerin oluşmasına ve bu nesillerin sosyalleşerek modern toplumların meydana gelmesinde önemli bir araçtır. Özellikle, gelecek nesiller

olan çocuk ve gençlerin ruhen doymuş ve bedenlen zinde, sosyal bakımdan ilerlemiş birer karakter oluşturmalarına fayda sağlarken, diğer yönden, üretken, yaratıcı, yapıcı, karakterli, kibar, ahlaklı, sağduyulu, hoşgörölü, düzgün davranışlı, kendine güvenen, ikili ilişkileri iyi, örnek alınacak bir birey olarak biçimlenmesinde büyük yararlar sunar (Yetim, 2000). Spor aktiviteleri kişinin becerileri çerçevesinde devamlı çalışmayı, ustalaşmayı, estetik görünüşü ve müsabaka yapmayı gerekli kılan bir olgu olduğundan, öğrencinin karakter şekline ve ortama uyumuna etki ettiğı yapılan araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Şen, 1994). Okullar arası yarışmalar, öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda beceri ve yeteneklerini üst seviyelere taşıdığı gibi yine öğrencilere planlı ve disiplinli çalışma alışkanlığı da edindirir (Akgöl vd., 2012). Okullarımızda beden eğitimi derslerine öğrencilerin yoğun ilgisi bilinmektedir. Bu ilgi ile yaşama karşı güçlü olan çocukların; farkında olmadan ileriki yaşlarda da sağlam gençlik, verimli orta yaşlılık ve kimseye muhtaç olmayan yaşlılık dönemlerini garanti altına aldıkları söylenebilir (Keten, 1993). Okullarda uygulanan spor dersleri; sağlam bir ulus yaratmakla beraber kulüplerimizi destekleyen, sporu yukarılara taşıyan ve sporun zirvedeki yerini korumada en önemli kaynağı oluşturmaktadır (Akgöl vd., 2012). Okul sporları beden eğitimi dersinin bütün akademik hedeflerini yerine getirmekle birlikte, sporun yarışma tarafını ve bunun eğitsel kazanımlarını aynı sürede içinde barındırmaktadır. Bu bağlamda, okul spor faaliyetlerine katılım sağlayan öğrenciler katılım sağlamayanlara göre ders başarısında, okula devamda, okulu terk etmeme ve disiplinsiz davranışlarda bulunmama da önde oldukları anlaşılmaktadır (NFHS, 2002).

Ülkemizde; anaokullarından lise kademesine kadar eğitim kurumlarında okumakta olan milyonlarca çocuk ve gencin, beden eğitimi, spor, halk oyunları, izcilik gibi aktiviteler yoluyla eğitilmeleri, günümüz eğitim vizyonunun zorunlu ve en mühim kurallarından biri haline gelmelidir (MEB, 1993). Çeşitli kademelerde okuyan öğrencilerimizin azımsanmayacak büyük bir bölümünün yer aldığı spor etkinlikleri, beden eğitimi dersinin devamı ve tamamlayıcısıdır. Ayrıca temel ve bütün eğitimin hedeflerini yerine getirmede büyük etkiye sahiptir. Türk sporunun alt yapısının yapıtaşı olan okul sporlarını zenginleştirerek ileriye taşımak, gençler klasmanında da yaygınlaştırıp hayatta kalmasını sağlamak gayesiyle eğitim kurumlarında okul içerisinde sınıflar arası ve okul dışında ise okullar arası spor müsabakalarının, eğitim sisteminin hedeflerine uygun, randımanlı ve daha etkin olabilmesi, katılımın çoğaltılması oldukça önemlidir (Sezen, 2019). Okul spor yapısının beşeri ve ahlaki genel hedefleri şu şekilde açıklanabilir: öğrencilerde bedensel,

ruhsal, zihinsel ve toplumsal sağlamlık farkındalığının oluşturulması ve onlara bu meziyetlerin benimsetilmesidir. Bu hedefler dâhilinde öğrencilerde işbirliği ve dayanışma düşüncesini oturtmak, kurallara uyma bilincini oluşturmak, hoşgörü, adalet, paylaşım ve yardım severlik gibi insansal değerlerin yanında sporun; tabiat, kişi ve toplum alanlarındaki tesiri ve fonksiyonu konularında bilinç sahibi yapmak okul spor yapısının en kayda değer eğitim hedefleri ve kuralları içerisindedir (Pehlivan, 2004).

Çocukların içindeki saldırganlık duygularının ve iyi geçinememe durumunun azaltılması, yetişkin bireylerin günlük yaşamdaki monotonluğun, sıkıntı ve stresin, yorgunluğun verdiği huzursuzluğun giderilmesi beden eğitimi ve sporun sağladığı aktivitelerle sağlanmaktadır. Çocuk ve gencin oyun süresince, oyun normlarına göre aksiyon geliştirmesi gerektiğini algılaması, hayatın getirdiği kanun, kural ve kaideleri kolayca tanınmasına, özümsemesine ve toplumsal anlamda daha uyum sağlayan bir birey olarak yaşamda hazır olmasına zemin hazırlar. Sporla uğraşan kişiler, kendine, oynadığı takıma, oynadığı takımı destekleyenlere ve temsilcisi olduğu kesime zarar getirecek hareketlerden uzak durur, öz kontrolüyle düzen sağlar, spor yoluyla elde ettiği yüksek başarı ile karakteri ve aklıyla akranlarına ve yakın çevresine karşı üstünlüğu, onun gittikçe lider kişi olma sıfatlarını gün yüzüyle buluşturur (Yetim, 2000). Bahsedilen bu önemli açıklamaların tersine gerek veli tutumları gerek okul idaresi tutumları okul sporlarını kısıtlamakta ve öğrencilerin bu gibi etkinliklere katılma durumlarını olumsuz etkilemektedir. Bununla beraber öğretmenin olumsuz tutumu, tesis yetersizliği, malzeme eksikliği, sınav stres durumu ve vakit darlığı okul spor faaliyetlerinin uygulanmasındaki diğer zorluklar olarak önümüze gelmektedir. Bütün bu zorluklar toplumun sporsal faaliyetlere, fiziksel etkinliklere ve okul sporlarına verdiği önem ile doğru orantılı bir bağlantı olduğunu yansıtmaktadır (Öcal ve Koçak, 2010).

2.4. Başarı

Geçmişten günümüze kadar başarının ne olduğuyla ilgili birden çok tanımının olduğu görölmektedir. Turner (2007), başarının kişi için önemli olan planlanmış hedefleri devamlı olarak gerçekteştirmek olduğunu söylemiştir. Başarının hedefe ulaşmak olmadığını dile getiren Turner, hedefe ulaşmak için çekilen zorlukların başarı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca başarının, normal bir performansı gerektiren bir işi insanüstü bir performans sergileyerek, en iyi yapmak olduğunu ifade etmiştir. Buradan yola çıkılarak Turner'in ifadesiyle öncelikle kişi kendine devamlı olarak amaçlar edinmeli ve o amaçları

gerçekleştirmelidir; fakat sadece amaçları gerçekleştirmek yeterli değil o zaman diliminde deneyimledikleri kişinin hakikî başarısıdır. Elmacıoğlu'nun başarı tanımı ise şu şekildedir: Bireyin belirlemiş olduğu hedefler ışığında elde ettiği olumlu netice başarıdır (Elmacıoğlu, 2012). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere başarı, bireyi pozitif bir neticeye ulaştırması gereğidir denilebilir. Başar (2001), başarıyı şu şekilde tanımlamıştır; kişinin arzu etmesine, kendini inandırıp güdülemesine ve istikrarlı bir şekilde planlı, programlı çalışıp çaba sarf ederek amacına ulaşmasıdır. Kaya (2011)'nın yapmış olduğu tanımda ise başarının, sonuca ulaşmak olmadığı, hayat boyu devam eden bir yolculuk olduğu dile getirilmiştir.

Buradan yola çıkarak genel olarak başarının, insanın arzu ve isteği yolunda kendini bir işin üstesinden gelebileceğine inandırarak güdülemesi ve kararlı bir şekilde rasyonel, metotlu çalışması ve gayret göstererek hedefine varmasıdır da denilebilir (Kurtuldu, 2010). Bireyin kendine karşı gösterdiği saygıyı ve özgüvenini yukarılara çıkaran duyguların başında başarı gelir. Başarılı olmanın kıstası, davranışı anlamlandırmaya yönelik olarak hissedilen özlemlerdir. Burada önemli husus başarının bir durumda özlemlere yakınlaşmasının ya da uzaklaşmasının sonucunda birey kendisiyle alakalı kanaate ulaşmaktadır. Yalnız beklentileri ve gayeleri realist olan bunu uygulayabilen bir bireyin orta düzeydeki başarılar ile karşılaşmasıyla da kendini kıymetli hissedeceği ifade edilmektedir (Güngör, 1989).

Çocukların başarılı olma duygusunu yaşamasında etken olan birçok faktör vardır. Bunlardan birkaçı sağlıklı beslenme, vaktinde uyuma, özünü tanıma, doğru hedefe odaklanma, verimli çalışma, sorumlu davranma, özgüven, zekâ, çaba, güçlü irade, okul sevgisi, başarılı birey olma hevesi ve kişinin kendine olan başarısına inanmasıdır (Atmaca, 2010; Ertuğrul, 2012; Başgil, 2012; Temiz, 2014). Bütün bunlarla beraber başarı çalışmalarında cinsiyet etkisine de yer verilmiştir (MEB, 2016). Kız öğrenciler, azimli çalışmaları neticesinde başarıyı yakalarken; erkek öğrencilerin başarıyı yakalama isteklerindeki çabaları kız öğrencilere oranla belirgin bir şekilde daha düşük seviyededir (Deveci, 2014). Kız öğrencilerin eğitimi önemsemeleri, erkeklere göre daha yoğundur. Bunun iki önemli nedeni vardır. Birincisi toplumsal yaşamdaki kadın-erkek ayrımcılığından ötürü kızların eğitim vasıtasıyla aile ve toplum nezdinde bulundukları konumu değiştirmektir. İkinci neden ise kızların çalışma hayatına girme isteği ve aile ortamında anneleriyle benzer kaderi yaşamak istememeleridir (Armağan, 2004).

Bireyin yaşamının büyük bir kısmını içine alan eğitim hayatı, kişinin başarı durumunda önemli bir yere sahiptir. Öğrenme düzeyleri ve eğitim koşulları öğrencinin başarı

seviyesinde ön planda tutulması gereken öğelerdir. Örgün eğitim aşamalarında başarı; “Öğrenciye bazı bilgileri veya becerileri kazandırmayı amaçlayan konularda öğrenciden istenilen seviyede dönütler alınmasıyla ortaya çıkan neticedir” (Demirtaş ve Çınar, 2004).

Birey önce kendisiyle yarışmalıdır, hedeflerine ulaşmak için çaba göstermelidir; başkalarıyla yarışmadan önce kendini onlarla kıyaslamak, insanı amacı olmayan birine dönüştürebilir. Velilerin tutumu da çok önemlidir. Çocuklarını başka çocuklarla kıyaslamak, onların gelişimi açısından oldukça olumsuz olacaktır. Veliler, çocuklarını başarılı kişilerle karşılaştırmanın büyük bir hata olduğunu bilmelidir. Her çocuğun farklı ve özel olduğu, her çocuğun kendine özgü iyi ve iyi olma yolunda olan özellikleri olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Çocuğu diğerleriyle kıyaslamak yerine kendi öz değerlendirmelerini yaparak, eski performansıyla şimdi sergilediği performansı karşılaştırarak eksiklerini gidermesi onun gelişimi için oldukça önemlidir (Saygılı, 2009).

2.5. Başarı Algısı

Başarı algısı, yapısal olarak ele alındığında, iki kelimenin birleşmesiyle meydana gelmiş bir kavramdır. Algılama, birtakım duyuların bir araya gelip bir neticeye varması şeklinde ifade edilebilir. Canlılarda var olan birbirinden farklı duyu organları vesilesiyle, dış ortamdan gelen tepkimeler neticesi olarak beyne iletilen fiziksel akım olarak da açıklanabilir. Algılama sırasında bireyin girmiş olduğu durumdan isteklerini, öteki organlarından gelmekte olan duyuları, geçmiş yaşamlarını, toplumsal ve kültürel etkileri işin içine katar. Algılanan duyguları seçmek, isteklerine uygun anlam katmak, gerideki boşlukları tamamlamak, birkaçını güçlendirmek, birkaçını ise zayıflatmak buradaki aşamada gerçekleşme gösterir (Cüceloğlu, 2005). Başarı algısının çeşitli yönleri ve birçok nedeni vardır. Çocuk ve gencin başarısızlığı, kişilik bakımından olumsuz durumlara ve bazı sorunlara sebep olabilmektedir. Bunlardan bahsetmek gerekirse; korku, nefret, kin, aşağılık duygusu; kendine güvensizlik, küçümsenme duygusu, başkalarına bağımlı olma ve başarısızlık duygusu gibi negatif hislerin kişiye yerleşmesine neden olabilmektedir (Kaya, 1993). Başarı algısını etkileyen etmenler arasında, zekâ durumu, çalışma şekli ve sorumluluk duygusu olduğu belirtilmektedir. Başarısızlığın sebebi olarak bireylerin zekâ seviyesi, çalışma düzenleri gibi kişisel nedenler ile aile ortamından doğan ve eğitim sistemimizdeki parasal problemlerden kaynaklanan sosyal nedenler sıralanabilir (Tezcan, 1985).

Çocuğun kendi yeteneğini algılaması gelişim seviyesine göre değişiklikler göstermektedir. Genel olarak çocuklar, seviyelerinde ilerleme gördüklerini fark ettiklerinde bunu algılarlar ve bu durumun gerçekleşmesinde kendilerinin yetenek sahibi olduklarını düşünürler. Çocuklar öz becerilerini erken yaşlardan başlayarak eskiden ortaya koymuş oldukları performanslara göre değerlendirme yaparken, ilerleyen yaşlarda ise yine performanslarını başka kişilerin performansları ile kıyaslayarak bir sonuç çıkarma peşindedirler (Cox, 1998). Sporcu kimliğine sahip bireyler de yetenekleri doğrultusunda ya da sergiledikleri performans ile kendilerini başka kişilerle mukayese ederek bir amaç ortaya koyarlar ve bu davranışa bir anlam yüklemeye çalışırlar. Bu kuramın spor güdülenmesindeki anlamı, spor ile uğraşan bireylerin başarı sırasındaki davranışlarının, başarı durumunu farklı şekillerde algılaması şeklinde olabilir. Diğer söylemle, bahsedilen kuram, bireylerin güdülenmelerini algılamak namına, başarı durumunun insana ne tasvir ettiğini tavsiye etmektedir (Moran, 2004).

Dışsal olaylarla kişide algılama seviyesinde artış meydana gelir bu da içsel güdülenmede artış anlamına gelebilmektedir. Birey başarılı olduğunda veya olumlu dönüt aldığı anda, yani özgür bir şekilde iradesiyle yaptığı işten keyif aldığı anda, kabiliyet duygusunda artış meydana gelecektir. Bireyin bir durum ya da bir iş karşısında güdülenmemiş olması, yetersizlik duygusunun algılanmasını kolaylaştırır. Bundan ötürü içsel olarak güdülenme seviyesi düşer ve güdülenmeme seviyesinde artış meydana gelir. Güdülenmeden yoksun olan içsel durumlar, yetersizlik duygusunu kuvvetlendirir ve içsel olarak güdülenmeyi negatif yönde etkiler (Willis ve Campbell, 1992). Birey yönünü kendini başarılı olarak görebileceği (becerilerini algılayacağı) etkinliklere çevirir. Eğer bireyin katıldığı etkinlik, bireyin yeterliliği ile doğru orantılıysa yani birey başarı sağlarsa, o zaman birey içsel güdülenme yaşayacak ve güdülenmesi artacak; eğer bireyin katıldığı etkinlik, bireyin yeterliliği ile ters orantılıysa yani birey başarı sağlayamazsa, içsel güdülenme yaşayamayacak ve içsel güdülenmesi düşerek algılanan yeterliğinde azalma meydana gelecektir (Deci ve Ryan, 1985). Fiziksel etkinliklerde yalnızca yetersiz öz irade hallerinde, algılanan yeterlik seviyesindeki farklılaşmanın içsel olarak güdülenmeyi olumlu etkilediği ve bundan dolayı yetersiz öz irade sahibi kişilerin yeterlik algı düzeylerinin iyileştirilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir (Markland, 2000). İçsel olarak güdülenmiş sporcuların yüksek olasılıkla yeterlik algısı seviyeleri de yüksektir. Eğer dış faktörlü düzenlemeler bireyin yeterlik düzeyi ve benlik değeri hislerini fazlalaştırırsa, içsel olarak güdülenme düzeyinde pozitif bir tesire neden olacaktır. İçsel olarak güdülenmenin

buluştuğu nokta, üstün beceri algısıdır (algılanan beceri) ve içsel olarak güdülenme varsayımında oldukça kuvvetli bir etkidir (Anshel, 1997). Bununla birlikte kişinin içinde bulunmuş olduğu gidişatta algılamış olduğu nedensellik odağı bireyin güdülenmesi bakımından oldukça önemli bir durumdur. Eğer ki durum veya olay, bireyin davranışını denetleyen olarak gözükürse, o vakit dış odaklı nedensellik ve yetersiz özgür irade seviyesi oluşacaktır. Bu olumsuz karakter algı durumları sonraları içsel güdülenmede de düşüşe yol açacaktır. Buna rağmen durum veya olay, içsel nedensellik odak noktasına etki eden bir durum olarak görülürse, içsel güdülenmede artış meydana gelecektir. Bu halde birey özgür iradeyi yüksek seviyede duyumsayacak ve eylemlerinin kendi kişisel amacıyla ortaya çıkacağını algılayacaktır (Weiss ve Chaumeton, 1992).

Sporcu bireylerin güdülenme seviyeleriyle alakalı son zamanlarda yapılan araştırmalarda en çok üzerinde durulan mevzulardan biri başarı algısı konusudur. Spor ortamlarında amaçlara varma ve başarıya güdülenmede iki başlıca yönelim vardır. Bunlar, görev yönelimi ve ego yönelimi diye ikiye ayrılmıştır (Toros, 2002). Görev yönelimiyle ego yönelimi birbirine karşıt ifadeler gibi görünse de aslında birbiri ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Ayrıca bu ifadeler bireyin becerilerini anlama ve yorumlama biçimleriyle de alakalı farklı düşünceler sunar (Daşdan vd., 2012).

2.5.1. Görev Yönelimi

Görev yönelimli birey, yeteneklerinde usta durumuna gelmeyi ve performansında yeterliliği amaçlar. Başarılı sporcu, her zaman disiplinli çalışır ve yapabildiğinin en iyisini ortaya koyar. Başarı bireye zevk verir. Göreve odaklanan birey, rekabet halinde olduğu kişiye kendini geliştirmek için bir basamak olarak bakar. Rakip ne oranda başarılıysa, kendisinin de gelişme şansı o oranda ilerler. Görev yönelimi ağır basan kişiler, bilgi ve becerilerinin gelişimine de özen gösterir. Bu sebepten ötürü gelişim onlara haz verir. Bu kişiler, yorucu iş veya görevlerden çekinmezler. Görev yönelimine sahip sporcu kişiler müsabaka sırasında olduğu gibi, antrenman sırasında da en yüksek performansı ortaya koymayı amaçlar (Yılmaz, 2002). Görev yöneliminin en önemli amacı ilgili olduğu alanda usta olmaktır (Sit ve Lindner, 2005). Görev yöneliminin, başarı algısında da oldukça önemli ifadeler olan olumlu duygusal yüklem ve bilişsel yüklem ile bağlantısı bulunmaktadır (Thrash ve Elliot, 2001).

Görev yönelimi öğrenmeyi amaç edinmiştir. Performansını değerlendirirken, bir sporcu karşılaştırma yaparken rakibi yine kendisi olmuştur. Söz gelimi bu insanlar açısından

başarı, bireysel gelişim ve yetenek kazanma dereceleri. Başarı ile başarısızlık durumu, sporcunun kişisel çabasıyla ilgili yine kişisel algısına dayanmış değerlendirmeleri ile ilgili sübjektif yorumlarını ifade eder. İnsanlar bir beceride ustalaşırken ve o beceriyle ilgili bir yarışmayı kazandıklarında kendilerini başarılı olarak atfederler. Bundan ötürü performanslarının iyi yönlerini ayırıp yetersiz yönlerini de iyileştirebilirler. Bireyler için, küçük başarılar, kendilerine olan inançlarını arttırıp üstün bir performans gösterdiklerinde yine kendilerine inanmalarını sağlayabilir. Ayrıca, odak noktaları kendi performansları olduğu için göreve dâhil olan diğer kişiler de onları örnek alarak daha iyi bir performans gösterebilirler. Bu da haliyle algılanan tüm performansın üst seviyelere çıkmasına katkı sağlayabilir (Dewar ve Kavussanu, 2011).

Görevi gerçekleştirme yönelimine sahip olan bireyler, kişisel becerilerini ilerletmek amacıyla o görevi nasıl daha iyi bir şekilde yerine getirebilecekleriyle ilgilenirler. Bundan dolayı bu kişiler yeni yetenekler kazanmak gayesi ile daha fazla emek harcarlar ve bunun beraberinde kişisel değerlendirmelerini yine kendileri yaparlar. Kişisel değerlendirmeleri ise, başarının öz gelişimi olarak ifade edilmiştir. Bu bireyler için kişisel nedenlerden ötürü başarısız olma durumu oldukça düşüktür. Çünkü kişisel hataların, bireylerin becerilerini ilerletmesinde, yönlendirici bir vazifesinin olduğu sezinlenir. Öz becerilerini ve öz kaynaklarını harcamaya eğilimli, görev yönelimli olan bu bireylerin ölçütü, başarı yolunda ilerlemektir. Bu insanların yoğunlaştığı nokta yeni kazanımlar elde etmek ve kazandıkları başarıda kişisel gelişimi ve görev yöneliminin gerekliliklerini merkeze almaktır (Daşdan, 2006).

Eğitim alanında görev yönelimiyle ilgili yapılan çalışmaların öğrenciler bakımından pozitif yönde getirileri olmuştur. Örnek olarak; görev yönelimine sahip bireyler okul ortamında akranları ile beraber işbirliği dâhilinde hareket eder ve gruba ayak uydururken aynı zamanda öğrenirken ezbercilikten uzak durup anlamayı ön plana çıkarırlar. Spor tarafında ise performans ön plana çıkar ve hedef ödül almaktır. Sporcu bireyler bulundukları takımda görevleri bakımından önemli noktada oldukları bilinciyle hareket ederler. Bütün ekip çalışma ve gelişim odaklıdır. Örneğin, bir voleybol takımında bir oyuncu takım arkadaşına eksiği olduğu bir konuda onun öğrenmesine yardımcı oluyor ve takım arkadaşının eksiklerini görmesini sağlıyor ve tamamlaması için çaba sarf ediyorsa o takımda bütün sporcular öz performanslarını üst seviyelere çıkarmayı benimsemişleridir ve görev yönelimli bir durumun bu takıma yerleştiğinden bahsedebilir (Yılmaz, 2002).

2.5.2. Ego Yönelimi

Ego yönelimi olan biri için başarının yegâne kaynağı, bir müsabaka esnasında daha az gayret göstererek rakibine karşı üstün gelmek şeklindedir (Altıntaş, 2010). Ego yönelik amaçlara öncelik veren kişiler için önemli olan süreç değil sonuçtur (Toros, 2002). Ego yönelimli kişi becerilerini geliştirmekten çok var olan becerilerini başkalarına kanıtlamak çabasıdadır (Canpolat ve Çetinkalp, 2011). Ego yönelimli insanların hedefi, tüm bireylerden daha mükemmel olma ya da en mükemmeli olma psikolojisine bürünmeleridir. Bireyler, diğerleriyle kendilerini karşılaştırmadan, önceki performanslarını esas alarak, mevcut kapasitesini geliştirmeyi amaç edinmişse, görev yönelimli bir insan oldukları söylenebilir. Bu kişilerin disiplinli çalışma kurallarının olması ve sürekliliği olan, iyi motive olma durumları oldukça yüksektir. Ego yönelimine sahip bireyler ise diğer insanları kendileriyle kıyaslarlar, dışarıdan müdahalelerle amaçlarına ulaşma durumları vardır. Bu bireyler, çabukça yenilgiye meyillidir ve kendilerini yormayan görevleri seçerler. Örnek olarak, hareket geliştiren ve yarışma sırasında süreyi verimli harcamayı başarabilen bir sporcunun, görev yönelimli olduğu söylenebilir. Öteki durumda ise, başarılı olmayı diğer insanlarla kendini kıyaslayarak üstün olma çabasına giren bireyin ego yönelimli olduğu söylenebilir (Daşdan, 2006).

Ego yönelimli bireyin yaşadığı çevre, bireyin kendini insanlara göstermesinde oldukça etkilidir. Ego yönelimli hedefe odaklanmış kişiler için, sergilemiş olduğu yeteneğinin onaylanması ancak başkalarıyla kıyaslanmasıyla dikkat çekebilir. Lakin görev yönelimli bireyler, ego yönelimini benimseyenlere göre kendilerini başkalarından daha ayrıcalıklı görürler. Bunun yanında ego yönelimini benimseyen kişiler, mevcut potansiyellerinin becerilerini sergilemede ve yeteneklerinin sınanmasında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunun bilincindedirler. Ego yönelimine sahip kişiler çok tekrar yapmamalarından dolayı başarısızlığa uğrasalar bile beceriksizliklerini gizleyebilir veya ona bir kılıf uydurabilirler. Gerçekte bunlar hedefledikleri sonucu tehdit eden şeylerdir, bu denli fazla performansın başarısızlık ile sonuçlanacak düşüncesi onlar için korkunçtur. Bu koşullar altında sergilenen performans yetenekten mahrumdur. Bunlardan ötürü ego yönelimli bireyler hedeflerini savunurken, performansları iki yönlü bir çıkmaz sokağa girebilir (Duda ve Hall, 2001).

Ego yönelimli sporcular, rakipleriyle yapılan eşit düzeyli karşılaşmalarda kendisi ile birini kıyaslarken, kendilerine denk ya da kendilerinden daha düşük seviyede sporcuları rakipleri

olarak görürler ve bununla ilgili bir hareket sergilerler. Burada amaç sporcu kişinin kendi performans düzeyini ve güç sıralamasındaki konumunu netleştirmesidir. Sporcu bu şekilde, fiziksel ve sosyal gelişimi ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Bunun yanında kıyaslama sürecinde performans odaklı eşleştirme bilginin edinim gayesi çerçevesinde yapılmış olsa bile devamlılık sağlamayabilir. Tabi bu bilgiler görece ışığında değerlendirilmelidir. Bireyin becerileri ve performansı ile ilgili, önce çalıştırıcı sonra sporcu ile ilgili fiziksel ve duygusal araştırmalar sağlıklı bilgiler verebilir. Bunların sonucu itibarıyla eşit seviye kıyaslamalarda beceri ve yetenek gelişim aşaması daha uygun görülebilmektedir. Bu sebeple ego yönelimli sporcular üstün gelme hissiyle birlikte geride kalma hissinden kurtulma gayeleri ile eyleme geçtiklerinden, bütünde eşit seviye kıyaslamalar yerine, aşağı veya yukarı seviyeli kıyaslamalara başvururlar. Kendi klasmanına en iyi olma, geçici bir üstünlük hissine ulaşma anlamında faydalı gibi görülürken, yetenek gelişimi anlamında çok anlamlı bir durumu ifade etmemektedir (Yılmaz 2002). Örneğin, bir futbol kulübünde oynayan orta saha oyuncusu oynadığı takımda ya da herhangi bir kulüpte kendisiyle benzer mevkide görevlendirilen arkadaşlarından daha yüksek performansı amaçlaması ego yönelimi için örnektir. Bunun gibi sporcular zorluklar karşısında önce gayretlerini azaltır, daha sonra da zorlandıkları anda geri çekilirler. Başarısızlık karşısında her zaman bahaneleri dış etkenler olur. En sonda ise hayat yönlerini belirlerken ego duygularını korumak için garantili başarı sağlayan görevleri tercih ederler (Weinberg, 2014).

2.5.3.Görev ve Ego Yöneliminin Karşılaştırılması

Görev yönelimine mensup kişiler, üstlendikleri görevin ustalıkla yapılacağını düşünürler ayrıca öz becerilerini iyileştirmek isterler; ego yönelimine sahip kişiler ise, diğerlerinden daha önde olunması gerektiği arzusunu içlerinde barındırırlar (Toros, 2004). Görev yöneliminde; mevcut yeteneği ileriye taşımak, yeni hareketler geliştirmek, görevde ustalaşmak ve çalışma disiplini elden bırakmamak önemliyken; ego yönelimde, üstün beceriyi ispatlama görüşü hâkimdir (Arşan, 2007). Görev yönelimine sahip bir kişi, disiplini elden bırakmaz ve mesai arkadaşlarıyla dayanışma halinde olmanın başarı yolunda uygulaması gereken görevlerin başında geldiğini bilir ve bu gerçeklikte davranış sergilerken; ego yönelimine sahip bir kişi için ulaşacağı başarısının alt yapısını, daha az gayret göstererek karşısındakinden daha ileride olmayı benimseyerek belirlenir (Arşan, 2007). Görev yönelimine sahip kişiler becerilerini algılamada referans olarak kendilerini değerlendirdikleri için becerilerini ego yönelimine sahip kişilerden daha üst seviyede fark edebilirler (Weinberg, 2014).

Sporcular açısından da başarılı olma ve başarısızlık durumları, görev yönelimi ve ego yönelimi diye iki türlü ifade edilebilir. Görev yönelimine sahip sporcular açısından başarı, beceri ve emek, çaba, güç gibi içselleştirilmiş etmenlerle ilişkilendirilmektedir (Aktop, 2002). Sporcular, ego yönelimine sahip olduklarında daha az emek, gayret, güç ile başarı elde etme peşindedirler (Tenenbaum ve Eklund, 2007). Örnek olarak, geliştirdiği taktikle müsabaka esnasında zamanı etkili kullanmayı başarabilen bir sporcu, görev yönelimine sahip demektir. Öteki tarafta ise, genel bir beceriyi başka performanslarla kıyaslayan ve başarı bekleyen bir sporcu, ego yönelimine sahip demektir (Daşdan, 2006). Görev yönelimli sporcu kişiler yerine getirecekleri görevlerden haz duyarlar, görev almak ve sorumluluk hissetmek onlar için ödüdür (Roberts vd., 1999). Genelde yapılması güç ve gerçek hedeflere yönelme ve bu hedefleri gerçekleştirmede ısrarcı olmak görev yönelimli sporcu kişilerin başarı hareketleri içerisinde (Sit ve Lindner, 2005). Yani bu durumu yaşayan sporcuların başarısızlıktan korkmadıkları söylenebilir (Weinberg, 2014). Görev yönelimine sahip bir sporcu için her müsabaka bir üst seviyeye çıkmak için adeta bir basamaktır (Sit ve Lindner, 2005).

Fox vd. (1994), çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada; görev yönelimine sahip çocukların, ego yönelimine sahip çocuklardan daha fazla spor güdülenmesine sahip olduklarını görmüşlerdir. Küçük çocuklarda mevcut olan ilk eğilim, yani görev odaklı kişiler, beceri kavramını salt olarak kullanma davranışı içindedirler ve başarıyı, gayret olarak tanımlarken; ego odaklı bireylerin, beceriyi; çabanın beceriye eşit olmadığı manasında kullanma davranışı içindedirler (Nicholls, 1984). Örneğin; bir sporcu sahaya girdiğinde ve coşkulu bir hayran kitlesi ile karşılaştığında şu şekilde düşünebilir: “hayranlarıma, yetenekli olduğumu bir kez daha göstermek için müthiş bir fırsat”. Bir başka sporcu ise farklı bir yönden şu şekilde düşünebilir: “Bu hayran kitlesinin önünde en ufak bir hata beni derinden üzecek ve utandıracak”. Aynı sahada olan bu sporculardan biri, sahadaki hayran kitlesini olumlu bir duygu olarak algılarken diğer sporcu ise olumsuz bir duygu olarak algılamaktadır (Konter, 1996).

2.6. Sporda Başarı Algısı

Sporda başarı algısı kavramı, bireyin özel olarak görevlerini ve hedeflerini kapsamlı bir şekilde içerisine dâhil eder. Sporda başarı algısı kuramı, sporcu bireylere uygulandığında, bu bireylerin hedef yönelimlerine ilaveten öz güvenlerini eş güdümlü bir şekilde ele alır (Altıntaş vd., 2012). Sporun özünde var olan yarışma ve rekabet durumunun başarı

güdülenmesinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Başarı gereksinimi kuramına göre, başarıya odaklanmış bireyler, yarışmalarda mücadele ederken elde ettikleri her başarıdan doyum almaları gerekmektedir. Başarı algısının insandan insana değişebileceği ise akıldan çıkarılmamalıdır. Kişi, başarı davranışını kendi azmiyle oluşturmakla yükümlüdür. Bu sebeple, performansa dönük gayret kişinin kendi yeteneği olarak algılanırsa, başarı olarak kabul edilebilir. Tam tersi durumda kişinin gayret yoksunluğundan veya becerisizliğinden doğarsa bu durum başarısızlık şeklinde kabul edilebilir. Bundan dolayı başarı olarak kabul gören sonuç algı olarak değişiklik göstereceği için, başarı tanımlamasının da kişiden kişiye değişiklik gösterdiği söylenebilir (Tiryaki ve Gödelek, 1997).

Çocuk yaştaki sporcuların başarıya karşı yaklaşımları ve başarıyı algılama şekilleri yaşadığı çevreye göre ya da örnek aldıkları ebeveynlerinin tutumlarına ya da yönlendirmelerine göre değişiklik gösterebilir. Çocuklarını örnek bir birey olarak gören kişilerin, hedef ve yönelim bakımından görev odaklı bireyler oldukları söylenebilir (Carr ve Weigand, 2001). Ailelerin, çocukların spor kariyerlerini üst seviyelere taşımasına destek olması beklenmektedir. Bu durum çocukların görev yönelimine sahip olmasını destekleyebilir. Aksi durumda aileler tarafından desteklenmeyen çocukların hata yapma durumu artar ve performans seviyelerinde azalma olur. Bahsedilen bu çocukların ego yönelimine sahip olması vazgeçilmez bir durum olarak önümüze çıkar. Ego yönelimine farkında olmadan çocuklarını yönlendiren ebeveynler, çocuklarının başarı durumlarını başka ailelerin çocuklarınıninkiyile karşılaştırarak derecelendirir. Ebeveynlerin, başarı odaklı olan çocuklarının ego yönelim durumlarında artış görev yönelim durumlarında ise azalma meydana geldiği görülmüştür (Valdevit, 2013).

İnsanların farklı başarı davranışları ile alakalı pek çok kuram ortaya koyulmuştur. Bunlardan bazıları karakter özellikleri üzerine yoğunlaşırken, bazıları ise algılar ve yorumlar üzerine yoğunlaşmıştır (Bozkurt, 2014).

2.6.1. Erikson’a Göre Sporda Başarı Algısı

Erik Erikson’a göre psikososyal açıdan gelişim kuramı 8 aşamaya ayrılır. Kişinin her aşamada bir görevi (gelişimsel hedefi) başarması gerekmektedir (Özbingöl vd., 2013). Birey, dönemin görevini başarılı olarak tamamlarsa kişiliğine de olumlu yansıyacaktır. Fakat birey, dönemin görevini (bunalım) başarılı olarak tamamlayamazsa çatışma ortaya çıkar ve bundan zarar görür (Kalender, 2015). Ergenlik çağına kadar Freud ile benzer olan Erikson’un kuramı ergenlik çağından sonra farklı yollar izlemektedir. Erikson 4. aşamayı

başarıya karşı başarısızlık hissi olarak tanımlamıştır. Erikson açısından birey mevcut bulunduğu safhayı pozitif bir biçimde atlatabilirse diğer safhaları da sağlıklı atlatabilir. Dördüncü dönemde (7-11) kişi yaşamından birtakım neticelere varabilecek şekilde aklını kullanmaya başlar. Bu evrede en kayda değer kazanım “çalışkanlık” hissinin elde edilmesidir. Dönemin öne çıkan edimlerinden biri, başarıyı deneyimleyen çocuklarda kendini diğer kişilerle karşılaştırmaktan doğan yetersizlik ile aşağılık hissidir (Şen, 2015). Bu dönemde bireyin okul hayatı oldukça önemlidir. Okulda bireye değerlendirme amacıyla yapılan ölçme uygulamalarının başarıyı beslemesi gerekirken tam tersi aşağılık duygusu gibi hisleri de doğurabilmektedir. Bu durumda anne ve babaların çocuğuna vermediği destek kimi zaman okuldan gelebilir. Aynı biçimde ev ortamında anne ve babası tarafından başarı hissi kuvvetlendirilmeye çalışılan çocukta ise okul ortamında gerek öğretmen davranışları gerekse arkadaş seçimleri nedeniyle başaramama hissi meydana gelebilir. Öğrendikleri ile ve elde ettiği başarılarla etrafında beğeni ve onay almak bu dönemin vazgeçilmez bir ihtiyacıdır. Bu sebeple öğretmenler ile anne ve babaların çocuğun başarı gereksiniminin oluşturulmasında önemi oldukça büyüktür. Kişinin başarı duygusunun oluşmasında, başaramayacağı görevlerden daha çok başarabileceği görevler üzerinde durulmalıdır (Gürses ve Kılavuz, 2011). Bu dönemde çocuk birden fazla faaliyette bulunmak ve üretici duruma geçmek ister. Bu durumda anne ve babalar ile öğretmenler çocuğun yaptıklarına izin verir ve somut ölçütlerle çocuğun yaptıklarını takdir ederlerse çocukta başarı duygusu gelişir. Tam tersi çocuğun yaptığı işler önemsiz ve başarısızlık şeklinde görülürse, takdire layık bulunmaz ise çocukta başaramama ve aşağılık duygusu gelişir. Bunlardan ötürü okul tecrübeleri bu safhada başarmak ve başaramamak (aşağılık) hislerinin gelişim göstermesinde oldukça önemli bir yerdedir (Arslan, 2008). Aşağılık duygusu kişide sosyal utangaçlık durumunu ortaya çıkarır. Bu dönemde çocuğun karşılaşacağı kişiler, kendisini kıymetli hissettiren anne ve babası ya da öğretmenleri olmalıdır (Güneş, 2015).

2.6.2. Freud’a Göre Sporda Başarı Algısı

Sigmund Freud’un geliştirdiği kişilik kuramı gereğince tüm insanlar sırayla oral dönem, anal dönem, fallik dönem, latent dönem son olarak ise ergenlik dönemini yaşar. Bu dönemlerde genel olarak haz ilkesi üzerine yoğunlaşmıştır (Özakkaş, 2004). Çalışmanın katılımcılarının da içinde bulunduğu latent dönem ve ergenlik dönemi 6 ile 18 yaş arası olan evreyi içine alır. Bu evrede çocuklar ve gençler yakın çevreyle sosyal münasebetlerde bulunurlar. Eğilimleri genel olarak toplumsal beceriler ve çeşitli oyunlar üzerine yöneliktir

(Öztürk, 2008). Bu dönemlerde geçmiş dönemler olan oral, anal, fallik dönemlerde edindikleri özellikleri içselleştirip ilerletirler ve özgür bir kimlik oluşturma gayreti içindedirler (Corey, 2008). Sporda başarı algısı geçmiş dönemlerde de kişi açısından önemliyken latent (gizil) dönemden itibaren okul hayatının aktifleşmesi ve sosyalleşme imkânlarının çoğalmasıyla birlikte daha fazla önemli olmaya başlar (Bayraktar, 2004). Bu; okul aktiviteleri, oyun arkadaşları, spor, sanat ve sosyalleşme zamanlarıdır (Cüceloğlu, 2014). Altı yaşına gelinceye kadar kişinin evde sergilediği küçük beceriler anne ve babalar tarafından umursanmaktadır. Okul hayatıyla beraber dış dünyada kendiyle baş başa kalan birey koruyucu kalkanını kaybetmiştir. Artık birey başarılı olma ya da başarısız olma ikileminde bir git gel durumu içinde kalmıştır (Özakkaş, 2004). Sosyal kurumlar ile birlikte okul ve toplumsal normlar ile yüzleştikçe kişinin üst kimliği oluşur, gelişme gösterir, olgunluk yaşar ve ya tam karşıt bir hâl meydana gelir. Bu evrede birey ile irtibat kuracak olan öğretmeni ve arkadaşlar epey önem arz etmektedir (Öztürk, 2008). Öğretmen ve arkadaşlardan takdir görme, spor başarı algısının pozitif yönde pekiştirilmesine ve olumlu kimlik kazanılmasına neden olacaktır (Özakkaş, 2004).

2.6.3. Adler’e Göre Sporda Başarı Algısı

Alfred Adler (2014a)’e göre tüm bireyler aşağılık duygusuyla ve yetersizlik psikolojisine bürünmüş olarak dünyaya gelirler. Adler, insanın ideal mükemmellik seviyesine erişmediği süre boyunca aşağılık duygusuyla yaşadığını, bununla kendini motive ettiğini vurgulamıştır. Bu his hakikaten var olan veya bireyin düş olarak var olmak istediği bedensel ve duygusal eksikliklerden oluşur (Adler, 2014a). Hayatın kimi zamanlarında yarım kalma, üstün olamama bireyde aşağılık duygusunu oluşturur. Tüm insanlarda aşağılık duygusu mevcuttur. Örneğin çocuk, yaşça büyük bir insana karşı kendini eksik görebilir (Adler, 2014c). Adler (2014b), sporda başarı algısı açısından doğum sırasını kayda değer bir etmen olarak görmüştür. Doğum sırası insanlarda çeşitli yaşam tecrübelerine sebep olmaktadır (Adler, 2014b). Bir ailede büyük veya küçük çocuk olmak güç ve iktidar kavgasında farklı niteliklerin gelişmesine sebebiyet verir (Adler, 1927). İlk doğan çocuk kardeşi dünyaya gelene kadar evin kralıdır. Evin ilgisi ve sevgisi ona doğrudur. İkinci çocuk gözlerini açar açmaz ilk çocuk tahtı bırakmak mecburiyetindedir (Adler, 2014a; Adler, 2014b). Adler’e göre ilk çocuklar genelde suça meyil hali içindedirler (Adler, 2014a; Adler, 2014b). İkinci çocukların ise hırsla bürünmüş, hasetçi ve isyankâr oldukları ön plana çıkmıştır. Kendisinden önce dünyaya gelmiş rakipleri mevcuttur. (Adler, 2014b). Sonraları dünyaya gelen kardeşlerinse daha çalışkan ve riskli

işlere yöneldiklerini ortaya çıkarmıştır. Ortanca sırada dünyaya gelen çocuklar daha çok barış yanlısı konumdadırlar. Abisi veya ablası olan çocukların davranış problemlerinde azalma olduğu gözlemlenmiştir. Sağlık bakımından büyük ve küçük kardeşten daha iyi durumda olabilirler. En küçük olan yani son sıradaki çocuk ise genel manada şımarık yetiştirilmiştir. Hiçbir zaman erginleşmezler (Adler, 2014b). Tek çocuk ailede merkez konumdadır (Adler, 2014a). Merkez konumda olan istediği her şeyi yerine getirilen çocuğun bağımsız birey olması oldukça zordur. Sorunlu ve nörotik yönelimli olabilirler (Adler, 2014a). Bununla birlikte; kız ya da erkek olmak ya da kız ya da erkek kardeşinin olması doğum sırası etkilerini değiştirebilir. Örnek vermek gerekirse, ablası olan küçük bir erkek çocuk, ablasını da annesi gibi görebileceği için özgüveni yüksek olabilir. Öte yandan, ablası olan bir kızın kişilerarası ilişkiler konusunda ablasına kıyasla daha becerikli olması olasılığı daha yüksektir. Bu durum, anne-babanın son doğan çocuğa karşı daha rahat ve daha az gergin davranmalarından kaynaklanabilir (Forer, 1976). Özetle, Adler doğum sırasının kişilik gelişiminde çok önemli olduğundan bahsetmiştir. Doğum sırasındaki durumuna göre, anne-babayla farklı deneyimler yaşamasının sonucu olarak her kardeşin birbirinden farklı karakteristik özellikleri vardır (Adler, 1927).

2.6.4. Bandura'ya Göre Sporda Başarı Algısı

Bandura tarafından geliştirilen ve sosyal öğrenme kuramı formunda ele alınan öğrenme kuramı, ilk defa John Dewey tarafından modellenmiştir (Bayrakçı, 2007). John Dewey'e göre aileden sonra gelen okullar toplumun devamı niteliğinde yerini almaktadır. Sosyal öğrenme kuramında iki temel etmenden bahsedilir. Bu etmenler gözlem ile model alma etmenleridir (Bayrakçı, 2007). Sosyal öğrenme kuramının eğitim faaliyetlerinde gün yüzüne çıkmış başarı kuramında kişiler, başarısızlık yaşama ihtimalini minimuma indirip başarılı olma duygusunu yukarıya çıkardıkları vakit menfaatleri için realist hedefler oluştururlar. Başarı tecrübesinden faydalanan öğrencilerde başarı duygusu kuvvetlenir (Kayaoğlu, 2004). Sosyal öğrenme kuramında, kişi kendi kendine öğrenme zaferini sınıfta ilan edebilirse, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından elde ettiği başarısı onanırsa bu hâl pozitif tesir yaratacaktır (Bayrakçı, 2007). Bu boyutta ilkokullarda sınıf düzeni öğrencinin başarıyı yakalayabileceği biçimde düzenlenirse başarılı olma duygusunu tadan birey duygusal olarak kendisini daha güvende görebilir. Öğretmenin davranışı burada oldukça önemli bir konumdadır. Öğretmen pozitif sözler söyleyerek, kolaydan zora ve basitten karmaşığa öğretim yöntemini gerçekleştirerek, öğrencisine cesaret vererek uygulamalar planlayıp öğrencinin sporda başarı algı durumunu yükseltebilir (Bayraktar, 2004).

2.7. Sporda Başarı Algısı ile İlgili Öne Çıkan Yaklaşımlar

Sporda başarı algısıyla ilgili ortaya çıkan çalışmaların ve geliştirilen kuramların birçoğunun spor ve girişimcilik alanlarına yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu konudaki kuramlardan birkaçı çalışmada verilmiştir. Bunlar; başarı hedefleri, başarı güdüsü, başarı gereksinim ve yükleme kuramıdır.

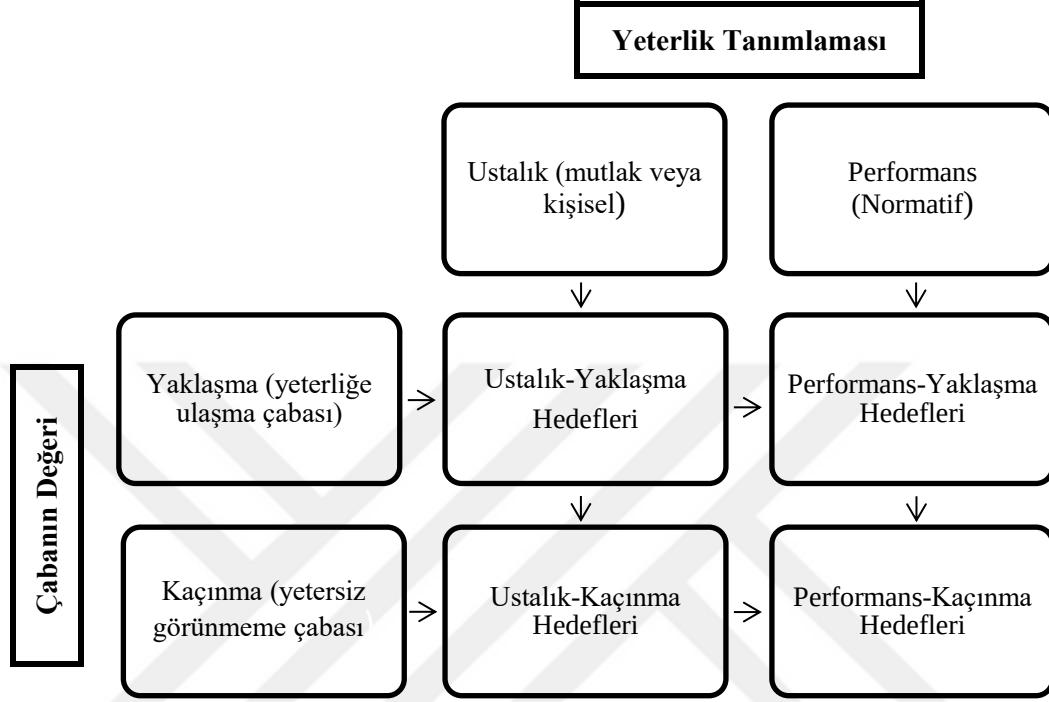
2.7.1. Başarı Hedefleri Kuramı

Başarı hedefleri, insanların başarıya ve başarısızlığa yükledikleri anlamı, güdülenme evrelerini, tinsel tepkimelerini ve motive edici hareketlerini (örn. Görev oluşumu; gayret, sabır) düzenleyip bilişsel bir edim gerçekleştirerek, kişilerin başarı hallerine yükledikleri anlamı ifade eder (Harwood vd., 2006). Başarı hedefi teorileriyle alakadar olan bazı araştırmacılar için ulaşılması gereken hedefler, mevcut başarı hedeflerini ortaya çıkarmak, gelişim gösterdikleri veya kabul gördükleri oluşumlar, performans-katılım-genel psikolojik iyi olma hali ile bağlantılı duygusal değişkenler üzerindeki yansımalarını çözmeye çalışmak husul bulmuştur (Harwood vd., 2006). “Başarı Hedefleri Kuramı” daha önceden “(performans) ego yönelim” ve “(ustalık) görev yönelim” diye iki şekilde incelenmiştir (Duda ve Nicholls, 1992). Buradaki yönelim durumları sonraları yaklaşma-kaçınma şeklinde incelenmeye başlanmıştır. Bu 2x2 Başarı Hedefleri Modeli, kişilerin hedef yönelim şeklini ‘ustalık yaklaşma’-‘ustalık kaçınma’ ve ‘performans yaklaşma’-‘performans kaçınma’ olmak üzere dört kısımda ele almaktadır (Elliot, 2006). “Ustalık yaklaşma” hedefleri, öz ve bireyler arası doyumunu yakalamayı (örn. Bir işte ustalaşma gayretini) ifade eder. “Ustalık kaçınma” hedefleri, kendinden veya insanlar arası yetersizlikten uzaklaşarak çalışmayı (örn. Eskiden olduğundan daha olumsuz bir hal almamaya çalışmayı) ifade eder. “Performans yaklaşma” hedefleri, normalin üstüne yaklaşmayı (örn. Diğer kişilerden daha mükemmeliyi yapmaya çalışmayı) ifade eder. “Performans kaçınma” hedefleri ise, normalin altından kaçınmayı (örn. Diğer kişilerden daha kötüsünü yapmamaya çalışmayı) ifade eder (Conroy vd., 2003).

Elliot ve Thrash (2002), “yaklaşma” ve “kaçınma” biçimlerinin insan yapısının temel ögesi olduğunu ifade etmişlerdir. İncelemeciler dışadönüklük, davranışsal yenilenme ve olumlu duygulanmanın yaklaşmanın temel yapıtaşında yani bir özned; nevroitiklik, davranışsal engelleme ve olumsuz duygulanma ise başka bir biçimde yani kaçınma biçiminde yer edindiğini dile getirmişlerdir. Eliot ve Thrash (2002), “yaklaşma” ve “kaçınma”

biçimlerinin devamlı bir karakter değişkeni olduklarını yani güvenilir ve kararlı olduklarını ifade etmişlerdir.

Elliot ve Thrash (2002)'ın yeterliğin tanımlaması için oluşturduğu “Başarı Motivasyon Çatısı” Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1: 2x2 Başarı Motivasyonu Çatısı

Başarı hedefleri “yeterliğin tanımlanması” ve “çabanın değeri” durumlarının irdelenerek müzakere edilmesi gerektiğini ileri sürerek 4’lü başarı motivasyon formunu tasarlamışlardır. Şekil 1’de de belirtildiği gibi “yeterlik” ustalık ve performans olarak iki kısım şeklinde tanımlanırken “çaba” yeterliğe varmak gayreti yani yaklaşma ve yetersiz olmama gayreti yani kaçınma olarak belirtilmiştir (Elliot ve Thrash, 2002). Ustalık yaklaşma hedefleri, kişi devraldığı görevi en mükemmel şekilde yapma ve bu görevi öncekinden daha çok çaba ile yapmayı belirtmektedir. Sporda, ustalık yaklaşma hedefleri, kişilerin hem yeni yetenek elde etme hem de üst düzey efora ulaşma gayretini de ifade ettiğinden en faydalı hedefler olarak atfedilirler. Performans yaklaşma hedeflerine gelince diğer kişilerden önde olmayı, üstün olmayı belirtmektedir (Canpolat ve Çetinkalp, 2011). Bu biçim, 2 X 2 başarı motivasyonu formatında yeterliğin tanımlanmasına ek olarak ustalık yaklaşma hedefleri kadar pozitif anlam taşımamaktadır. Ancak, yeterliğin tanımlanmasına bağlı kalarak tamamen faydasız olarak da ele alınmamalıdır. Bu yönelim biçimi, kişilerde etkili yeterlik idrakine erişildiği takdirde faydalı olmaktadır. Sporcu bireyler ve yarışmalarda ya da aktivitelerde çok sık olarak sosyal karşılaştırma

yaptıklarından, yani kendilerini devamlı başka insanlarla kıyasladıklarından dolayı performans yaklaşma hedeflerini fazlasıyla edinirler (Toros ve Koruç, 2005). Performans kaçınma hedefleri, bireyde yarışmada mağlup olacağı ve diğer kişilerle karşılaştırıldığında daha yetersiz olma izlenimi yaratacağı hissi doğmaya başladığında gün yüzüne çıkmaktadır. Uсталık kaçınma hedefleri ise hataya izin vermeyen, daha önceki performanstan kötü yapmamayı vurgulayan ve modelde sonuncu sırada olan boyuttur. Bu boyutun mükemmeliyetçi insanlardaki mükemmele erişme gayreti ile alakalı olduğu da dile getirilmiştir (Harwood vd., 2004).

Sporda başarı hedef kavramı, insanın hem bireysel amaçlarını hem de ödevlerini kapsar. Başarı hedefi kuramı, sporla birleştirildiğinde, sporcuların hedefe yönelmelerini ve özgüvenleri ile ilgili olan ilişkilerini bağlantılı olarak ele alır (Altıntaş vd., 2012). Buradaki bilgiye göre sporla uğraşan ve görev yönelimine sahip kişilerin kendilerine olan güvenlerinin üst seviyede olma neticesine varılmaktadır. Sporcu penceresinden bakıldığında başarının sebebinin açıklanması ve benliğiyle alakalı olumlu tutum göstermesi sporcunun kendine olan saygısını yükseltecektir (Aktop, 2002).

2.7.2. Başarı GÜDÜSÜ Kuramı

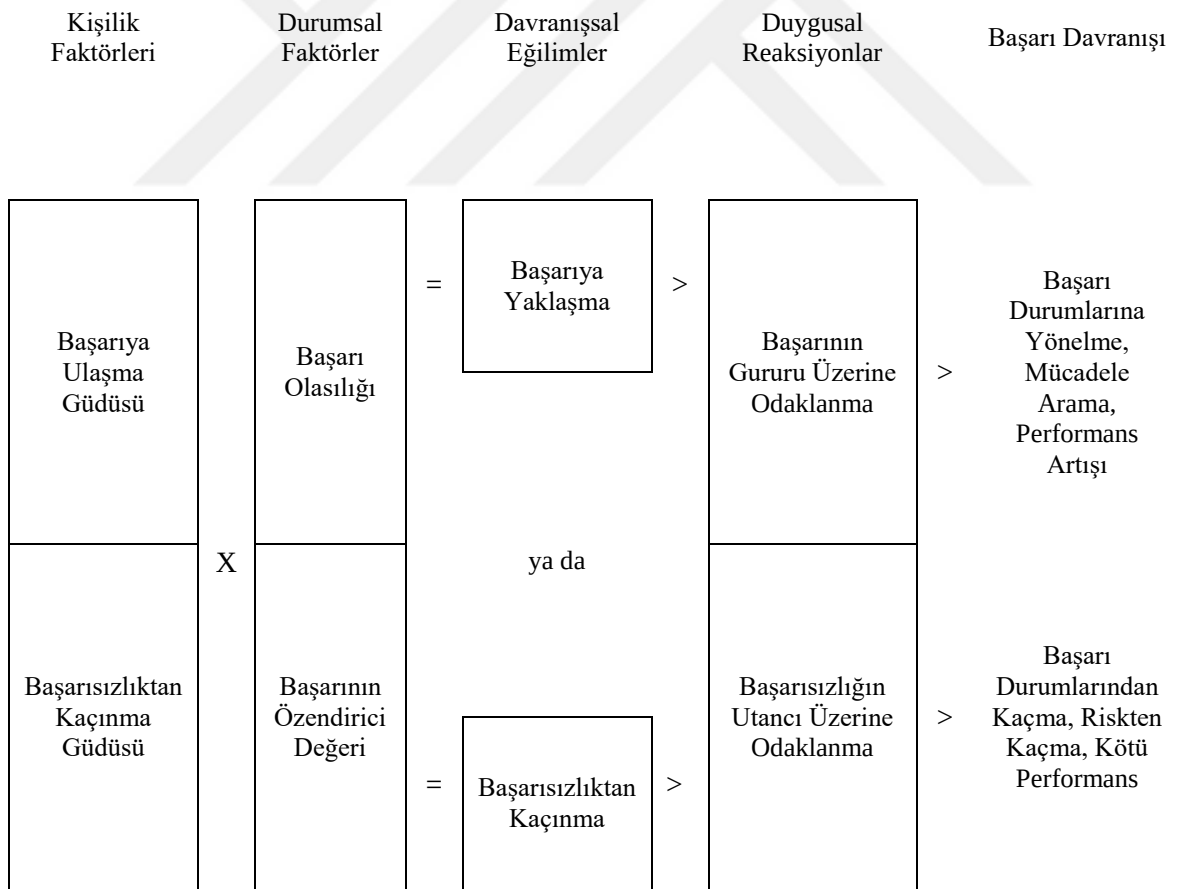
McClelland 1961’de başarı güdüsü kuramını ortaya çıkarmıştır. Genel anlamda bu kuram, salt sonuç yerine sürece odaklanarak başarı güdüsünü bu çerçevede ele almıştır. Başarı güdüsü kuramına göre bireyin, başarmaya, samimiyet kurmaya ve güce ihtiyacı oluşmuştur. Buradaki üç faktör bireyin dışsal taleplerinden çok içsel taleplerine yönelik olmuştur. Okul ortamı ile sınıf arkadaşlıkları samimiyet kurmaya ihtiyaç durumunu gidermektedir. Kuramda, üst seviyelerde başarı güdüsüne erişmiş insanlar kişisel gelişimi önemserler. Sorumluluk üstlenmekten kaçmadıkları ve güçlükler yaşadıklarında hemen yılmadıkları gözlemlenmektedir. Bu kuramda başarılı olma ihtiyacı okul ortamlarında cazip eğitim olanakları, pozitif ebeveyn ve öğretmen davranışları ile gerçekleştirilebilir (Başol, 2010).

Sporda başarı güdülenmesi kuramı genelde şu şekilde ifade edilmektedir: sporcunun başarıya ulaşması ve başarısızlık yaşadığında bile yarışmayı bitirmesi ve duygusal olarak başarı güdüsünden ayrılmamasıdır (Murray, 1983). Başarı güdülenmesinde bireyin karakter yapısının etkilerini inceleyip daha sonra başarı güdülenmesini kişinin talep ve arzularına dayandıran Murray, başarının temel yapı taşlarının bu iki faktör olduğunu belirlemiştir. Bireyin başarı güdülenmesini değişik bir tarzda ele almış, arzu edilen hedefe

ulaşılmamasının ve pozitif yönde bir ilerlemenin yaşanmasının izlencesi olarak bireyin nörolojik ve psikolojik sıfatlarını temele koyarak çalışmalar gerçekleştirmiştir. Gill (2000), gerçekleştirdiği çalışmada bireyin başarı güdülenmesini, tamamen başarının hemen arkasından meydana gelen karışık hislere ve tutumlara yüklemiştir. Cox (1998) ise yaptığı çalışmada güdülenme durumunu, bireyin ekip dâhilindeki performansına ve yarışmaya hazırlanırken ki vaziyet ve davranışlarına bağlamıştır.

Başarı güdülenmesi kuramı, insan davranışının önemli bileşenleri olarak hem bireysel hem de boyutsal etkenleri hesaba katan etkileşimsel bir anlayıştır. Bu kuramı gerçekleştiren 5 temel etken; kişilik faktörleri, durumsal faktörler, davranışsal eğilimler, duygusal tepkiler ve başarı davranışlarıdır.

Mc Clelland ve Atkinson'un "Başarı Gereksinmesi Kuramı" Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2: Mc Clelland ve Atkinson'un Başarı Gereksinmesi Kuramı

Şekil 2’de görüldüğü üzere kişilik etkenleri içerisinde yer alan başarıya ulaşma güdüsü ve başarısızlıktan kaçınma güdüsü birbirinden ayrılmaktadır. Başarıya ulaşma güdüsü “başarı hallerinde gururlanma kapasitesi” olarak adlandırılırken, başarısızlıktan kaçınma güdüsü “başarısızlığın ardından algılanan utanç kapasitesi” şeklinde adlandırılmaktadır (Murray, 1938). Buna göre, bu iki yapı arasındaki dengeden etkilenen durum davranıştır. Bilhassa başarı güdülenmesi üst seviyede olan kişiler başarıyı yakalama konusunda oldukça avantajlı durumdadır (Murray, 1938).

Öte yandan başarı güdülenmesi kuramında iki etken daha dile getirilmektedir. Bunlar başarı olasılığı (probability of success-BO) ve başarının özendirici değeridir (incentive value of success-BÖD). Başarı olasılığı bireyin rakibinin kim olduğuna ve işin zorluğuna bağlıdır. Başarının özendirici değeri ise işin niteliğini belirtmektir ve başarı olasılığıyla yakın ilişkisi vardır. Sporcular müsabaka ortamında, başarı fırsatları ile ilgili olarak öznel algısal çözümlemelerde bulunurlar. Başarının özendirici değeri, başarı olasılığından 1’in çıkarılmasıyla bulunur ($BÖD=1-BO$). Çünkü olasılık hesaplamaları gereğince bir şeyin yüzde yüz başarılı olma şansının 1, başarısızlık olasılığının ise 0 olduğu hesap edilirse, diğer tüm var olan, başarının özendirici değerleri 0 ile 1 arasında olacaktır. Bundan dolayı, kişinin bir karşılaşmadaki başarı şansı ne kadar az ise, o karşılaşmayla ilgili başarının özendirici değeri de o kadar yüksektir (Weinberg ve Gould, 1995).

Bir sporcunun kazanma olasılığının % 100 olduğu bir karşılaşmaya dâhil olması istenildiği zaman, bu sporcu açısından başarının özendirici değerinin “0” olacağı öngörülür. Yüksek başarıyla güdülenmiş bir sporcu bakımından gerçek durumlarda yüksek başarı gereksinmesi ile neticelenecek durum % 50 başarı şansının olacağı hallerdir. Bu sebeple güdülenmesi yukarılarda olan sporcular rahatlıkla üstün geleceklerine kesin gözüyle bakacakları rakipleri karşısında rahat olurlar. Bu sporcular, kendi seviyelerinde olan zorlu rakiplerle karşılaşmak isterler (Gill, 2000). Düşük başarı güdülenmesi yaşayan sporcular ise rahat müsabakaları tercih ederler. Risk almadıkları için olasılık olarak başarı durumları ya çok düşük ya da çok yüksektir. Bu gibi sporcular, başarısızlık olasılıklarının düşük olduğu, hatta % 100 kazanacaklarından emin oldukları müsabakalar üzerinde yoğunlaşırlar ve bu gibi müsabakalarda motivasyonları oldukça yüksektir (Weinberg ve Gould, 1995).

Şekilde görülen üçüncü etmen davranışsal eğilimler, başarı olasılığı ve başarının özendirici değeri olarak isimlendirilen durumsal faktörlere yoğunlaşarak elde edilir. Kuram, başarı şansının % 50 olduğu zamanlarda davranışsal eğilimleri en iyi biçimde olasılığa dâhil eder.

Başarı güdüsü yüksek olan bireyler başarı şanslarının denk olduğu, kendileriyle eşit beceri ve performansa sahip olduklarını sandıkları bireylerle müsabakaya girmekten keyif alırlar. Yani bu kişiler başarı hallerine yaklaşma hevesindedirler (Gill, 2000). Başarı gereksinmesi düşük kişiler ise başarı şanslarının oldukça yüksek veya düşük olduğu anları kovalarlar, başarı şanslarının % 50 olduğu anlarda uzaklaşırlar. Bu kişiler mücadele olan karşılaşmalardan uzak durma halleri içerisindeydirler (Weinberg ve Gould, 1995). Başarı gereksinmesi kuramının dördüncü parçası ise duygusal tepkileridir. Bu durum bilhassa kişilerin tecrübe ettikleri gururlanma ve utanç duyma durumlarıyla alakalıdır. Hem güçlü hem de zayıf başarı gereksinmesine sahip kişiler gurur hissini tatmak isterken, utanç hissini tatmaktan da uzaklaşmak isterler. Fakat bu kişilerin karakter durumları, gurur veya utanç hissine sebep olan durumlarda değişik şekillerde davranmaya isteklidir. Başarı gereksinmesi güçlü olan kişiler daha çok gurura, başarı gereksinmesi zayıf olan kişiler ise utanca odaklanırlar. Başarı gereksinmesi kuramının beşinci parçası, başarı davranışı olarak isimlendirilmiştir. Bu diğer dört parçanın birleşiminin davranışa nasıl etki ettiğine açıklık getirmektedir. Başarı gereksinmesi güçlü kişiler daha çok mücadelecilik durumları tercih ederler, orta seviyede riskli durumları seçerler ve en can alıcı noktası ise takdir edilme durumlarında güçlerini daha iyi gösterirler. Başarı gereksinmesi zayıf olan kişiler ise mücadelecilik hallerden kaçınırlar. Orta seviyede riskli görevlerden çok ya basit ya da zor görevleri tercih ederler ve takdir edilme durumlarında güçlerini olduğu gibi ortaya koyamazlar (McClelland, 1961).

Hemen hemen altmış senedir, başarı gereksinmesi kuramcılarını yeterlikle bağlantılı davranışları eyleme koyan ve şekillendiren durumları ispat etmeyle ve anlamlandırmayla uğraşmışlardır. Sporda başarı güdülenmesi kuramını genel olarak ustalılık ve performans hedefleri diye iki sınıfa ayrılmaktadır (Konter, 1995). Fakat diğer alanlardaki yeni çalışmalar, başarı güdülenmesi kuramının standart ustalılık/performans olarak yapılmış olan ayırımına yaklaşma ve kaçınma güdülerinin de eklenmesiyle başarı güdülenmesi kuramının daha da güçleneceğini göstermiştir (Duda, 1992; Roberts vd., 1998; Elliot ve Mc Gregor, 2001).

2.7.3. Başarı Gereksinimi Kuramı

Bu kuram, kişilik etmenleri açısından ilk defa 1938 yılında Murray tarafından ele alınmıştır. Murray, bu kuramı arzu ve istek olarak belirlemiştir. Bunlar: “Başarı Motivasyonu” ile “Başarısızlıktan Kaçınma Motivasyonu”dur. Genel anlamda bütün

insanlarda buradaki 2 ayrı başarı güdüsünden bahsedilebilir. Başarı motivasyonu, elde edilen başarı için duyulan gurur ve tecrübelerden kazanılan doyum şeklinde ifade edilebilir. Başarısızlıktan kaçınma motivasyonundaysa başarısızlıklardan doğan endişe ve düş kırıklığı yaşamak durumu şeklinde ifade edilebilir. Kuramdaki mevcut durum Erikson'un başarı ya da aşağılık duygusuyla benzerlik göstermektedir. Bireyler başarılı olmaktan hoşlanır ve bazı hedefleri gerçekleştirip başarılı olduktan sonra kendini mutlu hisseder. Diğer taraftan başarılı olmak için gösterdiğimiz gayretten istediğimizi alamayıp sonra başarısız olduğumuzda kendimizi kötü, mutsuz hissederiz. İnsanların başarı hareketlerindeki çeşitlilikten ötürü birçok kuram gün yüzüne çıkmıştır. Bu kuramlardan kimi başarı motivasyonunda karakter özellikleri ile ilgilenirken, kimi de algılama ve yorumlama ile ilgilenmiştir (Bozkurt, 2014).

Başarı gereksinimi üst seviyede olan kişiler ile başarı gereksinimi alt seviyede olan kişiler kıyaslandığında birçok açıdan ayrılıklar boy göstermektedir. Tüm insanların başarıdan keyif duymalarına, başarıyı koalamalarına ve başarısızlıktan uzak durmalarına rağmen, bu güdülere aynı düzeyde sahip olmaları imkânsızdır. Atkinson (1964)'un modelinde kilit noktasındaki kişilik boyutu, bu iki güdü arasında olan ayrımdır. Başarı güdülenmesinde kişisel farklılıkları ele aldığımızda, genel olarak bireylerin “yüksek” veya “düşük” başarılarını değerlendirmeye alırız. Başarıya yaklaşma güdüsü, başarısızlıktan uzak durma güdüsünden daha yukarıda olan kişiler üstün başarı elde etmiş bireyler olarak ele alınırlar; onlar açısından başarılı olmak oldukça önemli bir durumdur ancak başarısızlık yaşadıklarında çok fazla üzüntü de duymazlar. Böylelikle, başarıya yaklaşma güdüsü, başarısızlıktan kaçınma güdüsünden üstün olan kişiler, genellikle mücadelenin baş gösterdiği başarı ortamlarını ararlar ve başarı için çokça gayret gösterirken olabilecek başarısızlık durumundan duygusal anlamda fazla da etkilenmezler. Diğer taraftan, başarıya yaklaşma güdülerini, başarısızlıktan kaçınma güdülerinden düşükçe olan kişiler; üst seviyede başarısızlık yaşamalarından doğan derin bir üzüntüye boğulurlar. Başarılı olmalarından dolayı elde edecekleri gurur yerine, düşük başarı yakalayan kişiler başarısızlık ihtimalinden kaçınmaya yönelirler ve başarı gerektiren ortamlardan endişe duyarlar (Aktop, 2002).

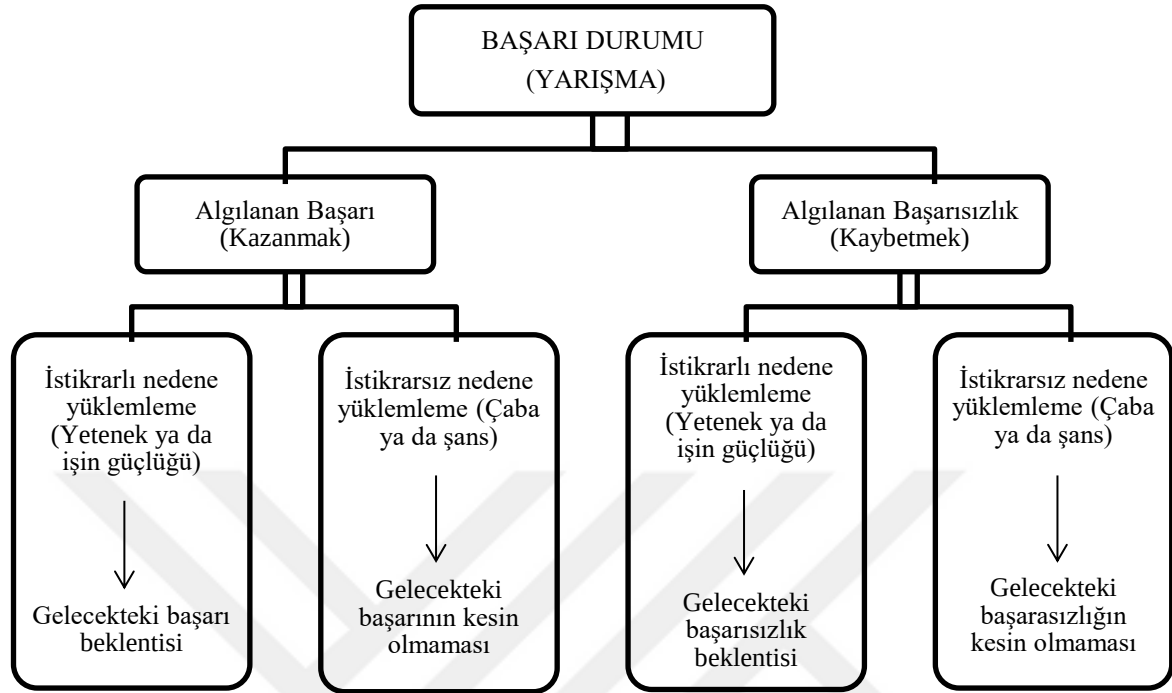
2.7.4. Yükleme Kuramı

Yükleme kuramı, nedensel düşünmenin insanların inançlarını dolayısıyla psikolojik kontrol duygusunu nasıl yönettiğine dair güçlü bir örnek sunmaktadır. Yükleme

teorisyenleri de bireylerin bu nedensellik algısını veya belirli bir olayın neden vuku bulduğuna dair yargılarını araştırırlar. Yükleme, bireyin, başına gelen olayların nedenlerine ilişkin algıladığı inançlardır (Weiner ve Graham, 1990). Yani olayların veya davranışların nedenlerinin sorgulanması veya neden ortaya çıktığı ile ilgilidir. Yükleme kavramı bu bağlamda “neden bulma”, “neden arama”, veya “ilişkilendirme” anlamlarıyla da bilinmektedir. Birey küçük yaşlardan itibaren dünyayı anlamaya çalışır. Bu süreçte “ne?”, “nasıl” ve “neden?” sorularına yanıt arayarak bilgi edinmeye çalışır. Zamanla olaylar arasındaki nedensellik bağımlı keşfeder ve bu bağın olayları kontrol edebileceğini öğrenir. Bu düşünme şekli bireyi hem kendi hem de başkalarının davranışlarının nedenlerini aramaya yöneltir. Yükleme yapan kişinin asıl amacı başına gelen olaylar hakkında bilgi aramaktır. Böylece kendisini ve çevresini etkili bir şekilde yönetebilmektedir. Birey bir neden ve ya nedenler belirlediğinde kendini etkin yönetmesi mümkün olabilir ve bu gelecekteki eylemleri için rehber oluşturabilir (Weiner, 1985).

Başarı veya başarısızlıkla alakalı yüklemler gerek müsabaka esnasında, gerekse müsabaka bitiminde sporcudan sporcuya değişiklik gösterebilmektedir. Örnekleme gerekirse bir dart yarışmasında başarılı atış yapan sporcuların içsel ve düzenli bir boyut olan beceriden çok, içsel fakat düzensiz bir boyut olan çabaya yüklemlerin daha çok puan getirdiği görülmüştür. Yine kazanan sporcuların kazanma sebeplerini, kaybeden sporculara göre içsel sebeplerle ilişkilendiren çalışmalar olmuştur. Bu örnekler önem arz etmektedir zira içsel sebeplerden olan beceri ve çaba ile başarının nedeninin dile getirilmesi, sporcunun şahsı ile alakalı pozitif yönde bir tutum geliştirmesini sağlayacak ve öz saygısını yükseltecektir. Ve sporcu yetenekli olduğunu ifade ederken gayretleri sonucu kazandığını da söyleyebilmelidir. Becerisi ile beraber çalıştığından dolayı kazanmış olması sporcularda “çalıştığım zaman kazanırım” fikrinin yerleşmesine sebep olacaktır. Ama elde ettiği başarısının şanslı olma gibi dışsal kaynaklı bir durumla ilişkilendirilmesi, sporcu bireyin çabasının, ne yeteneğe ne de emeğe bağlı olduğu anlaşılmaz ki bu bağlamda sporcu bireyin, başarılı olma ve başarısızlık durumlarındaki etkenler sürekli kendisinin dışında kalır (Flood ve Hellstedt, 1991). Özetlemek gerekirse kazanma sebepleri, içsel kaynaklı, tutarlı ve kontrollü, mağlup olma sebepleri de dışsal, tutarsız ve kontrolsüz şeklinde açıklamalar doğrultusunda sporcular eğitilmeli, teşvik edilmelidirler. Bu durumla beraber kaybetme sebebini tamamen şans olarak değerlendiren sporcuların sergiledikleriyle alakalı çok az düzeyde sorumluluk hissettikleri anlaşılmaktadır (Flood ve Hellstedt, 1991).

Dorak ve Tiryaki (1991)'in yüklemlemeleri tanımlamak için oluşturdukları şema Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 2.3: Başarılı ve Başarısız İstikrarlı ve İstikrarsız Yükleme Şeması

Başarısızlık korkusu altında performans bozukluğu gösteren öğrenilmiş çaresizliğe sahip sporcular, başarısızlıklarını yetenek eksikliği gibi istikrarlı nedene yüklelemeye eğilimlidir. Başarıyı, istikrarlı nedenlere yüklelemek sporcuya, başarının gelecek için gerçekçi bir beklenti olduğunu öğretir. Fakat başarısızlığı istikrarlı nedenlere yüklelemek gelecek için başarısızlığın gerçekçi bir beklenti olabileceğini söyler. Bir antrenör sporcularına, başarı ve başarısızlık durumlarına uygun yüklemlemeler yapmaları için onları isteklendirerek onların kendine güven ve kendine yeterlik duygularını artırmalıdır. Başarılı olan sporcular başarıyı hem istikrarlı hem içsel olarak görmeye isteklendirilmelidirler (Valle ve Frieze, 1976). Çünkü sporcunun gurur duymaya gereksinimi vardır, çünkü istikrarlı sporcu, başarının tekrar edeceğini hissetmelidir. Tekrarlanmış başarısızlığı yaşayan sporcular istikrarsız ve içsel yüklelemeyi seçmeye isteklendirilmelidirler. Böyle bir yükleme sporcuya başarısızlığın tekrarlanmayacağını gösterebilecektir. Başarısızlık için sürekli olarak dışsal-istikrarsız (şans) yüklelemeyi desteklemek akıllıca değildir. Çünkü sporcu kötü şansın ya da kötü yönetimin (müسابakanın yönetimi) bütün düş kırıklıklarının nedeni olduğunu sanabilir (Spink, 1978). Buradan yola çıkarak, Sporcu bireylerin başarı veya başarısızlığa dair sonuçları bildirmek amacıyla seçtikleri

yüklemlemeler, onların motivasyonlarıyla ilgili neticeleri de gün yüzüne çıkarır denilebilir. Sporcular; beklenen sonuçlara, istikrarlı yüklemlemeleri, beklenmedik sonuçlara ise istikrarsız yüklemlemeleri sebep göstermeye heveslidirler sonucu çıkarılabilir (Dorak ve Tiryaki, 1991).

2.9. Sorumluluk

Sorumluluk, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle ilgili olay veya durumların ayrımında olması ve bu olay veya durumları hem sosyal hem de yasal düzeyde kabul etmesi ve üstlenmesidir (Glover, 1970). Toplumun ve yakın çevrenin bireylerden birtakım istekleri vardır. Kişi; aile fertlerine, arkadaşlık kurduğu bireylere, yakın çevresine, ülkesine, hem kendi milletine hem de öteki milletlere, tabiata ve bütün canlı cansız varlıklara karşı görevlidir, sorumludur (Töremen ve Demir, 2016). Tüm öğretmenler talebelerinin, tüm anne ve babalar çocuklarının, tüm ustalar elemanlarının, tüm işverenler beraber çalışma yürüttüğü bireylerin sorumluluk bilincine sahip bireyler olmalarını temenni ederler. Bu sebeple sorumluluk önemli ahlaki kurallar arasında yer almış ve eğitimin gelecek nesillere taşımak istediği en önemli kıymetlerden birisi haline gelmiştir (Nazıroğlu vd., 2016). Çeşitli şekillerde tanımlanan sorumluluk olgusu, Yavuzer (2006)'e göre; bireylerin, erken çocukluğun başlangıcından itibaren yaşamları süresince cinsiyet, gelişim ve yaş seviyelerine orantılı görevlerini gerçekleştirmesidir. Cüceloğlu (2001)'na göre ise sorumluluk; bireyin kendi hudutlarında tanık olduğu vaka ve hâlleri savunmaya hazır hale gelmesidir. Bir başka tanımlamaya göre ise sorumluluk; “bireyin hayata uyum göstermesi, kendisiyle alakalı bütün görevleri gerçekleştirmesi ve kendisiyle alakalı bir hadisenin başkası üzerindeki yankılarının neticelerini göğüslemesi, başka bireylerin de haklarına saygı duyması ve kendi eylemlerinin neticelerini sahiplenmesidir” şeklindedir (Sezer, 2008).

Sorumluluk, bazı çalışmalarda bir duygu durumu şeklinde ele alınırken; bazı çalışmalar da ise bir yetenek şeklinde ele alınmıştır (Flowers ve Mabry, 2001). Yine kimi kaynaklarda sorumluluk, kişisel sorumluluk ve toplumsal sorumluluk olmak üzere iki kısma ayrılmıştır (Nelson ve Low, 2004). Aile yapısı içinde köklü bir birim olarak kabul edilen anne ve baba, eylem ve ifadeleriyle sorumluluğun duygu kısmını yansıtır. Aile içerisinde sadece anne ve baba değil her fert sorumluluk duygusunu paylaşımına açmak zorundadır (Cüceloğlu, 1996). Sorumluluk almayı evde uygulamayan çocukların, kendileriyle ilgili görevleri gerçekleştirmek istemeyen, hep başka kişilere yük olan, hata yaptıklarında hep

suçu başkalarına atan karakter yapısına büründükleri; kendi eylem ve söylemlerine sahip çıkan hatta bazen inkâr eden kişiler oldukları bilinmektedir (Bilgiç, 2003). Sorumluluk almaktan kaçan bireylerin başarıyı daha az tattıklarını, politik arenada daha az rol aldıklarını, hayal güçlerinin zayıf olduğunu, fazlaca düş kırıklığına uğradıklarını ve daha kuruntulu olduklarını ifade etmek mümkündür (Rotter, 1966).

Okul hayatı sorumluluk hareketlerini yüklemeye ailenin hemen ardından rol alan en önemli kurumsal yapıdır. Ayrıca, çocuğun ailesinden edinemediği davranış ve tutumları çocuğa kazandırarak eksik ve yanlış bilinenleri de düzenleyip tamamlar (Tozlu, 1997). Çocuğun sosyal hayatında sorumlu davranış edinimi, sadece kişisel anlamda değil, tüm okul bireyleri için fayda sağlamaktadır. Çocukların okulda birbirlerine saygı göstermeleri ve önem vermeleri, sorunları ve tartışmaları sulhsever yollarla çözüm getirmede, zorbalık, taciz ve şiddet olaylarının büyük oranda azalmasında etkiye sahiptir. Araştırmacılar zorbalık hareketlerinde bulunan çocukların derslere karşı ilgisizlik gösterdikleri ve zayıf arkadaşlık ilişkileri gösterdiklerine dikkat çekmiştir (Cho vd., 2009). Çocuk ve gençler, empati kuran, problemlere çözüm getiren, kişilere saygı gösteren, mantıklı kararlar alan, sorumluluk sahibi olan, sağlıklı iletişim kuran, duygularını yöneten bireyler olmayı; öğretmenlerini, ebeveynlerini veya sınıf arkadaşlarını model alarak veya gözlemleyerek benimseyebilirler. Okul hayatı içinde öğrencilerin amaçlanan toplumsal davranış yüklemesini göstermesi icabıyla devamlı uygulama gerçekleştirmesi, öğretmen kanalıyla düzeltici dönütler alması ve farklı öğrenme tecrübeleri kazanması gerekmektedir (Ciotto ve Gagnon, 2018). Buna bağlı olarak, öğrencilerin kötü arkadaşlıklar, zayıf dersler, zorba kişi olma gibi negatif tutumlar sergilemesinin önüne geçilmesi ve amaçlanan bireysel ve sosyal sorumluluk hareketlerini geliştirmesi için eğitim kurumlarında bazı sosyal sorumluluk programları faaliyet göstermektedir. Literatüre bakılınca bu programların vurgusu yapılmakta ve bu programlar yıllardır beden eğitimi ve spor faaliyetlerinde yer bulmaktadır (Hellison, 2011).

İnsan, hayatında karşılaştığı bazı sosyal durumlar neticesinde sorumlulukla ilgili olarak iki yeni faktör ile karşılaşmıştır. Bunlar kişinin sorumluluk duygu seviyesi ve bununla beraber sorumluluk davranış seviyesidir. Duygu faktörü sosyal problemler karşısında devreye giren sorumluluk duygusunu belirtirken, davranış faktörü de bu duygudan dolayı meydana gelen sorumluluk davranışını belirtir (Glover, 1970). Kişinin sorumlu biri olması o kişinin hayatına da birçok katkı sunmaktadır. Bu sebeple hem aile ortamında hem de okul ortamlarında titizlikle ele alınması gereken konu sorumluluk olmalıdır. Çocuk ve genci

sorumluluk sahibi bir birey olarak toplumsal hayata hazırlamak ve ona sorumluluk bilinci kazandırmak oldukça önemlidir (Karahana, 2021).

2.9.1. Sorumluluk Duygusu

Sorumluluk duygusunun bir görevi yerine getirme, bundan ötürü çaba gösterme, elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışma ve gerektiği zaman yapılan görevin sorumluluğunu kabul etmek gibi bir duygu olduğu söylenebilir (Başaran, 2005). Bireyin kendine karşı olan sorumluluğu ile diğerlerine karşı olan sorumlulukları birbirinden ayrılmaz parçalardır. Münasebet sorumluluğu, başka kişilere karşı olan görevlerimizi akademik olarak gerçekleştirmekten farklı bir boyuttur ve bundan bihaber olmanın maliyeti içsel yalnızlık ile ödenir (Özen, 2015). Sorumluluk duygusu, güven veren kişi olmakla beraber sorumluluk sahibi olmanın dirayetinde olan kişilerde var olan bir duygudur (Yalom, 2001). Sorumluluk duygusu, bireylerin günlük hayatta karşılaştığı problemlerini daha çabuk anlayarak, sıkıntıların çözümü noktasında bireyi hareket haline sokacak duygu akışına yöneltir. Bilhassa toplumsal ve bireysel problemlere dair en etkili çözüm noktası bireylerin diğerlerine göre de bazı görev ve yükümlülükleri kabullenerek yaşantıya dönüştürmesinin de gerekçesidir. İnsanların diğer bireylere ya da gruba karşı yansıttığı duygu akımı, ortada ki problemi büyütür ya da küçültür (Bingham, 1998). “Sorumluluk duygusu, uygun koşulların sağlanmasıyla sonradan kazanılan bir duygudur. Sorumluluk bilincinin gelişim göstermesi için kişinin sorumluluk üstlenebileceği koşullarda yaşaması gerekmektedir. Bireyin yaşadığı koşullarda, kendisine tercih yapma hakkı verilmemişse ya da bu hak verilmişse bile yaptığı tercihlerin neticelerinden sorumlu tutulmamışsa, sorumluluk duygusunda gelişme olamaz” (Cüceloğlu, 2002). Bireyin yaşına, gelişmesine, eğitim seviyesine, cinsiyet kimliğine yani birtakım demografik hallerine göre sorumluluk bilinci oluşmakta ve gelişmektedir. Kişinin kapasitesinin üzerinde sorumluluk yüklemek yanlış bir davranıştır. Bireyin bu demografik durumları göz önüne alınarak sorumluluk yüklenmesi önerilmektedir (Yavuzer, 2004).

İnsanlar üzerinde ki sorumluluk duygusunun ortalamadan yukarıda ya da aşağıda husul bulması psikolojik bakımdan tavsiye edilmemektedir. Öyle ki; sorumluluk duygusunun orta seviyelerde olması kişinin bireysel anlamda eksik yanlarını görüp, bu alanda çözüm bulabilecek işlevsel yanına sahip olmasını sağlar. Düşük sorumluluk duygusuna sahip bireylerin sorumluluktan uzak durma, saldırgan olma ve yalan konuşma gibi ahlaken ve sağlıklı davranışlar sergilediği görülmektedir. Üst seviyede sorumluluk duygusuna sahip

bireylerde ise, kaygı ve depresyonun temeli olarak atfedilirken, ergen bireylerde obsesif-kompulsif bozuklukla arasında oldukça güçlü bir birliktelik tespit edilmiştir. Bunun nedeni ise; yüksek sorumluluk düzeyinin mükemmeliyetçilik duygusunu tetiklediği şeklinde ifade edilmektedir (Taylı, 2013). Çocuklara sorumluluk duygusu kazandırmak adına üstesinden gelemeyecekleri sorumluluklar yükleyerek onları ağır görevlerin altında ezerek ya da tam tersi çocukluk döneminde hiç görev ve sorumluluk vermemek bu değerlerin kazanımında eşit görülmektedir. Şöyle ki; anne-babalar çocuklara üstesinden gelemeyip zorlanacakları görevler yüklediği takdirde çocuklar bunları gerçekleştiremeyecekleri için sorumlu oldukları en basit durumlarda bile sorumlu olmadıklarını söyleyerek sorumluluğu kabullenmemeyi öğreneceklerdir. Yine çocukluk döneminde çocuğun üstlenmesi gereken sorumlulukları ebeveynler yerine getirdiğinde de sorumluluk bilinci oluşmayacaktır. Ebeveynlerinin sürekli gözetimi altında olan, davranışları kısıtlanan çocuklar da bazı deneyimlerin kazanımında, keşfetmesinde ve hayal kırıklıkları yaşamasında hayatında engelleyici durumlar söz konusudur. Bu durumlar neticesinde benmerkezciliği ön plana çıkarılan, her istediği önüne gelen, para ve şöhret tutkunu, sürekli abartılı övgüler alan, sosyal medyayı bilinçsizce kullanan bir gençliğin sorumluluk duygusu kazanmasının hiç de kolay olmadığını ifade edebiliriz (Turan, 2019).

Schlenker ve arkadaşları (1994) tarafından sorumluluk duygusuna katkı sağlamayı amaçlayan bir kuram oluşturulmuştur. Bu bağlamda sorumluluk duygusunu içselleştirmemizi sağlayan üç faktör vardır. Kuram bahsi geçen 3 faktörü temsilen “Üçgen Sorumluluk Kuramı” ismiyle ifade edilmektedir. Olay, normlar ve kimlik kuramının faktörlerini oluşturmaktadır. Olay, olmuş veya olmak üzere olan durumdur (imtihan, sunum, başarımlar, vb.), normlar, durumla veya yönetsel tarafıyla alakalı kural ve isteklerdir. Kimlik ise, hal ve prensiplerle ilgili kimliksel imajdır denilebilir. Bu boyuttaki sorumluluk birey açısından bu boyutların ne denli önemli ve birbiriyle bağlantısının ne denli güçlü olduğuna bağlı olarak farklılaşacaktır. Olay ile kimlik arasındaki ilişki güçlü ise kişi bireysel kontrolünü işe katacak ve neticesini tahmini anlamda kestirerek, beklenen sonucu gerçekleştirmek için emek sarf edecektir. Eğer olay ile kimlik arasındaki ilişki zayıf ise, kişi neticede kendi kontrolünün belirleyicisi olduğuna inanmak istemiyorsa, sonucu dışsal nedenlere bağlayacaktır. Olay ile kural ilişkisi güçlüyse, kurallar net ve detaylı ise sorumlu hareket artacaktır. Lakin kuralların karışık olduğu ve bağlantı kopukluğunun algılandığı anlarda ihlal etme düzeyi artacaktır. Örnek vermek gerekirse; bir sınav oturumunda kopya çeken kişinin ne sonuçla karşılaşacağı açıksa ve birey tarafından

da idrak edilirse kopya çekme oranında azalma olacaktır. Fakat belirsiz ve aynı zamanda anlaşılmakta güçlük çekilen kurallar kopya çekme oranını artıracaktır. Son olarak bireyin, kural ilişkisinin kuvvetli olması sorumluluğu artıracaktır. Bu duruma rol sorumluluğu da denilebilir (Britt, 1999).

Sorumluluk duygusu ile sorumluluk davranışının yapı taşını, kişinin kendisiyle ilgili sorumluluğa sahip olma durumu meydana getirmektedir. Bu bağlamda 4 temel durumdan bahsedilebilir. Birincisi; sorumluluk duygusu bir aşama sürecindedir ve ilerleyen zamanlarda gelişmekte ve değişmektedir. Sorumluluk duygusu kişinin kendi yaşamına dönük, içsel ve dışsal otoriteye bağlı başka bireylerin taleplerine göre şekil almak üzere iki taraflıdır. İkincisi; sosyal hayat içerisinde, insanların karar durumunda sürekli olarak seçim yapmak zorunda kalmalarıdır. Üçüncüsü; sorumluluk duygusunun evvela bireyin iç yaşamında duygu ve düşünceleriyle şekil aldığı, sonrasında eylemsel olarak dış dünyaya yayılmasıdır. Dördüncüsü ise; bireyin kendi farkındalığının oluşmasıdır. Neticelenme aşamasında alınan kararlar, sorumluluk sahibi olmaya veya olmamaya dönük olmaktadır (Özen, 2016). Bu durumlar kişilerin ne boyutta kontrollü ve dengeli olduğunu belli eder. Bu bireylerin hayatları boyunca epeyce sorumluluk sahibi, dikkatli ve disiplinli, başarıya hırsıyla dolu olan karakter özelliklerini taşıdıkları söylenebilir (Burger, 2006).

2.9.2. Sorumluluk Davranışı

Sorumluluk davranışı teorik anlamda sorumlu davranma gayesi ile ilişkilidir. Kişinin psikolojik olarak kendini iyi hissetme durumu, gelişmiş bir benlik ve iç denetim odaklılık gibi paydaş konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bireyin yaşadığı çevrenin kurallarına uyması, bu kuralları iyice benimsemesi ve net bir şekilde algılaması sorumlu davranışında yükselme durumunu ortaya çıkaracaktır. Sorumluluk bilincine sahip bir birey, hem kendi hayatına hem de başka kişilerin hayatına sorumlu davranışta bulunacaktır (Özen, 2014). Birey sorumluluk davranışını ilkin aile ortamında edinir sonra sorumluluk davranışını, okul ortamında geliştirerek devam ettirir. Çocuğun becerilerinin üzerinde yoğunlaşarak ve yaşı ilerledikçe ona uygun gelişim hedefleri verilerek sorumluluk davranışı kuvvetlendirilir. Böylelikle toplumsal boyutlar ile ilgili, çocuğun farkındalığı oluşmuş olur (Karakuş vd., 2016).

Sorumluluk iki türde ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi toplumsal sorumluluklardır, ikincisi ise bireysel sorumluluklardır. Bireysel sorumluluğun genel anlamda kişinin benliği ve vücudu ile bağlantılı olan sorumluluk kısımlarından meydana geldiği, toplumsal

sorumluluğun ise kişinin kendisiyle ve bütün bireylere dönük sorumluluklardan meydana geldiği ifade edilmektedir. Toplumsal sorumluluk tabiri, bireyin diğer kişilere karşı olan sorumluluğunu anlatmak için kullanılmaktadır. Başka insanların iyiliği, selameti, huzurlu oluşuyla alakadar olma, başka insanlara yardımda bulunmayı kapsayan kişisel görev duygusu, sivil katılımı ve başka kişilere yönelik sorumlu davranışları içine almaktadır. Yine toplumsal sorumluluk, paylaşma, iş birliği içinde olma, başkalarına yardımda bulunmak ve sosyal anlamda yeterli olmak şeklinde değerlendirilmektedir (Scales vd., 2000). Bireysel sorumluluk insanın kendine yönelik sorumluluğunu ele almaktadır. Bireyin kendi kişiliğine dönük duyduğu sorumluluk ve bireyin kendi vücuduna dönük duyduğu sorumluluk olacak şekilde iki boyutta ele alınmaktadır (Hamilton ve Fenzel, 1988). Bireysel sorumluluk insanın benliğini kuvvetli kılmak namına gayretlerini, başka kişilerin sınırlarına girmeyen ve saygıya yönelik bir diyalogu benimsemesini, kendi tercihlerinden sorumluluk duymasını ve bu seçimlerin neticelerini kabullenmesini, kendi hayatına kendisinin yön vermesini, fiziksel ve psikolojik olarak iyi durumda olmayı sağlamasını, sorumlu bir şekilde hissetmesini ve düşünmesini içermektedir. Bireyin kendi varlığına karşılık sağlıklı bir kimlik elde etmek, sağlıklı değerlere sahip olmak, sağlıklı anlama ve çözüm yollarına hâkim olmak ve sağlıklı ikili ilişkiler geliştirmek gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Messina, 2004).

Bahsedilen bu sorumlulukları öğrencilerin gerçekleştirmesinde önemli rol oynayan faktör, sorumlulukların dış odaklı bir baskıyla mı yoksa iç odaklı bir güdülenmeyle mi yaptıklarıyla ilgilidir. Bu durumda sorumluluklar; içsel ve dışsal sorumluluk diye iki boyutta ele alınmaktadır. Bir başka ifadeyle bu farklılık, “sorumlu tutulmak” ve “kendini sorumlu hissetmek” kavramları ile dile getirilmektedir. Öğrencilerin sorumluluklarını hayata geçirmelerinde önemli faktör, kendilerini sorumlu bilerek hareket etmeleridir (Fishman, 2014). Zira kendilerini sorumlu birey olarak değerlendiren öğrencilerin sorumlu davranış güdülerini ve davranışlarındaki istikrarları daha yukarıdadır. Ancak öğretmen ya da aile temelli talepler neticesinde meydana gelen dışsal sorumluluk sonucunda öğrenciler, birtakım hareketleri kaçınılmaz bir durum olarak uygulamalarına rağmen bu hareketlerin devamlılık sağlaması oldukça zor bir durum haline gelecektir (Lauermann ve Karabenick, 2011). Okul ortamlarında istendik yönde öğrencilerde oluşturulmaya çalışılan sorumluluk şekli içsel sorumluluklardır. Lakin içsel davranışlar ile birlikte sorumlulukların eğitim ortamında, evde ve toplumdaki değeri daha önemli bir konuma gelecektir. Bununla birlikte öğrencilerin sorumluluk duygusunun üst seviyeye çıkması, onların temel beceri

yeteneklerinin yanında akademik güdülerinin de üst düzeyde olmasına imkân tanımaktadır (Fishman, 2014).

Douglass (2001), sorumlu davranışlar sergileyen kişilerin özelliklerini ve ondan beklenenleri biraz daha genişleterek şu şekilde belirtmektedir:

- Yaptığım her şeyden sorumluyum. Eğer iyi yaparsam itibar görürüm. Yapamazsam suçu başkalarına atmam kendimde bulurum.
- İyi bir iş ve hayat tarzı için eğitimimden ben sorumluyum, dolayısıyla benim yapmam gerekenleri kapasitem yeterli olduğu ölçüde kendim ve çevrem için başkaları değil ben yaparım.
- Ailemi ve çevremdeki diğer kişileri anlayış ve saygı çerçevesinde eğitmekten sorumluyum. Farklı olsak, farklı görünsek ve farklı düşünssek bile bu önemli olmamalı. Önemli olan her birimizin değerli bir insan olmasıdır.
- Halkıma, uluslara ve dünyaya destek olmaktan sorumluyum. Bu her bireyi daha adil, daha demokratik ve daha misafirperver olmaya götürür.
- Dünyayı sevgiyle umursamak ve daima korumaktan sorumluyum (Douglass, 2001).

Sorumluluğun davranışlarda ilerletici ve engelleyici yönü vardır (Costa vd., 1991). Bunun sonucunda şu yargıya varılabilir; sağlıklı beslenme, spor yapma, müzik ve sanat etkinliklerine katılma, kitap okuma gibi olumlu davranışların sürdürülmesi ile alkol, sigara, zararlı madde kullanımı ve dijital bağımlılık gibi olumsuz davranışların engellenmesi açısından sorumluluğun oldukça önemli bir özellik olduğu ifade edilebilir (Kesici, 2018).

2.9.3. Sorumluluk Türleri

Sorumluluk eğitiminin bireylere kazandırılmasının geliştirilmesiyle ilgili araştırmacılar, çalışmalar yapmışlardır ve birbirinden farklı değerlendirmeler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, araştırmacıların farklı kuram ve düşünce yöntemleri ile ortaya çıkmalarının etkin olduğu söylenebilir. Bu durumda sorumluluğun değişik yöntemlerini değerlendiren araştırmacılar, sorumluluk eğitimi açısından farklı birçok model geliştirmişlerdir. Eğitimeci bireylerin, çocuklara hayatın başında sorumluluk yüklemek hedefiyle kullanabilecekleri farklı eğitim modellerinden birkaçına (Yontar, 2007) aşağıda değinilmiştir:

2.9.3.1. Başarı Modeli

“İnsancıl Model” anlamına da gelen bu model, pozitif ilişkiler vasıtasıyla kişilerin eğitim-öğretim başarılarını yukarılara taşıma, sorumluluk duygularının yanında karar verme yeteneklerini geliştirme amacına dayanır. İnsanın karakter özelliklerini muhafaza etmeyi hedefler. Çocuğun öz saygısı, öz anlayışı, öz gerçekliği, kişiler arası ilişkilerde başarı için en önemli unsurlar olarak görülür. Her bir bireyin kendinin farkına varmasını, kimliğini ve kültürünü araştırmaya yönelmesini temel almakta; bir yandan da olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkisinin gelişimi sağlanmaktadır (akt. Yontar, 2007).

2.9.3.2. Özerk Öğrenen Modeli

Bu modelin özelliği; çocuk ve gençleri öğrenme sorumluluğuyla karşılaştıran, bireysel ihtiyaçlarını ele alarak onları yenilikçi faaliyetlerle buluşturan bir öğrenme modelidir. Bu modelde elde edilen bireysel gelişim sayesinde çocuk ve gençlerin duygusal, sosyal ve bilişsel becerileri de gelişmektedir. Çocuk ve gençler bu becerilerini geliştirdikçe hayatları boyunca ihtiyaçları olabileceği birçok yeni tutumlar da geliştirebilirler (akt. Yontar, 2007).

2.9.3.3. Renzulli Modeli

ABD ve Kanada'da uygulama alanı bulan bu modelde çocuk ve gençler kendi yaşamlarından, öğrenmelerinden ve yeni şeyler bulmalarından sorumluluk duymayı ve sorumlu davranmayı algırlar. Bu model üç seviye içerir: ilk aşamada, öğrencilere konuların tanıtımı yapılır ve bu konuları içselleştirmeleri için imkân sağlanır. İkinci aşamaya gelindiğinde, çocuk ve gençlerin doğrudan iştirak etmesi sağlanır ve düşünme aşamalarını en tepeye ulaştırmaları amaç edinir. Üçüncü aşama ise her öğrencinin, kendileriyle aynı konulara ilgi gösteren diğer öğrenciler ile birlikte, kendi öğrenme yeteneklerine göre yetiştirilmelerini ve öğrenme sorumluluğunu almaları beklenir (akt. Yontar, 2007).

2.9.3.4. Aktif Öğrenme Modeli

Aktif öğrenme modeli, öğrencinin alışma evresinde sorumluluklarını benimsediği; öğrenciye karar almayla birlikte öz düzenleme fırsatı verildiği; öğrencinin alışma sırasında bilişsel yeteneklerini aktifleştirmeye yönlendirildiği bir modeldir. Aktif öğrenme modelinin en kayda değer yararlarından biri, öğrenciye bireysel öğrenmelerinden kendini sorumlu tutması gerektiği belirtilir (akt. Yontar, 2007).

2.9.3.5. Sorumluluğu Geliştirmeye Dayalı Disiplin Modeli

Marvin Marshall aracılığıyla ele alınan bu modele, “Marshall Yöntemi” denilmektedir. Bu modelde çocuğa sorumluluk yüklemenin özünde, çocuğun öz kontrol yeteneği geliştirmesine ve etrafına ayak uydurmasına dönük disiplin algılayışı yatmaktadır. Ne var ki öğretmenler, öğrencileri disipline koyma görevini kabullendikleri vakit, öğrencilerin sorumluluk alma olanaklarından yoksun bıraktıkları ifade edilmektedir (akt. Yontar, 2007).

2.9.3.6. Duke ve Jones’un Yaklaşımları

Duke ve Jones (1985), öğrencilerin sorumluluğunu iyileştirmenin okul disiplini kapsamına girdiğini dile getirir ve öğrencilere fazlasıyla sorumluluk yüklemelerine destek olabilecek 14 tutum olduğunu belirtirler. Bunlar: sosyal beceriler, özdenetim, içsel konuşma, hedef oluşturma, beden kontrolü (sakinleşme) taktikleri, iletişim becerileri, ders çalışma teknikleri, grup becerileri, karar verme yordamları, çatışma çözüm stratejileri, ahlaki gelişim etkinlikleri, belli başlı değerlerin kazanılması, akran desteği uygulamaları ve öğrenme çevresinin kontrolü olmak üzere 14 madde şeklinde ifade edilebilir (akt. Yontar ve Yurtal, 2006).

2.9.4. Sorumluluk ile ilgili Psikolojik Yaklaşımlar

Sorumluluk, farklı seçeneklerden birini tercih etme özgürlüğüne sahip olan bireylerin davranışlarına değer kazandırır. Yine sorumluluk değeri psikolojik olarak bireyin yapısını oluşturan temel değerler içerisinde kabul edilmiştir (Basım vd., 2009). Corey (2008), danışanlarla yapılan psikolojik danışmaların çoğunun amacının, bireyin kendi sorumluluğunu üstlenmesine yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir. Sorumluluk kavramı, psikolojik danışmanın temel kavramlarından biridir. Bu bağlamda sorumluluk ile ilgili psikolojik yaklaşımlara aşağıda değinilmiştir.

2.9.4.1. Skinner ve Radikal Davranışçılık

Radikal Davranışçılığın kurucusu olan B.F. Skinner, Pavlov’un klasik koşullanma kuramını geliştirmiştir. Kuramda; yalnızca uyaranlarca meydana gelen davranışların değil, kişinin kendiliğinden yaptığı eylemlerinde de şartlanmakta olduğunu dile getirmiştir. Skinner’a göre bireyin davranışı son olarak onun çevresindeki olgular tarafından denetlenmektedir. Bunlar toplum, başka kişiler ya da bireyin kendisi olabilmektedir, ancak büyük oranda kişinin eylemlerinden sorumlu olanın özgür iradesi olmadığı, çoğunlukla

çevresel manipölasyonlar olduğu yönündedir (Baymur, 1994). Bireyler sosyal gruplar oluşturarak yaşamlarını sürdürürler. Gruplar öze dönük bir biçimde kendi mensuplarına yazılı veya yazısız kurallar ve kanunlar koyarak, kişilerin yaşamlarının ötesinde, gelenekler dâhilinde kalıplara oturtulmuş kurumlar aracılığıyla kontrol uygular. Bireylerin grubun koyduğu kuralları ve yaşadıkları kültürün gelenek ve göreneklerini aşmaları neredeyse imkânsızdır. Bu nedenle Skinner'ın kuramında ne kişinin hürriyetinden ne de sorumluluk duygusundan bahsetmek imkansız hâl almaktadır. Çünkü Skinner'a göre insanların bütün hareketleri manipölasyonlar dolayısıyla gün yüzüne çıkmaktadır. Cevap bulması gereken yegâne soru kim kimi manipöl ediyor sorusudur (Atkinson vd., 2002).

2.9.4.2. Varoluşçu Psikoloji

Varoluşçu felsefede insan; seçimler yapabilen ve kararlar alabilen sorumlu, iradeli ve özgür bir varlıktır. Aynı zamanda bu felsefede insan kendi gelişimine katkıda bulunup, geleceğine yön verir. (Topses, 2012). Ayrıca birey sadece yaptıklarının değil aynı vakitte yapmadıklarının da sorumluluğunu yüklenmektedir (Russell, 1978). Bununla beraber kişi kendinde bulunan potansiyelini gerçekleştirebilecek bir güce sahiptir (Yalom, 1980). Bu nedenle sorumluluk yaşamın insana yüklemiş olduğu varoluşsal görevlerini yerine getirmede kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşısında durmaktadır. Varoluşçu felsefe bireyin kendi öz sorumluluğunu üstlenmesinin onu hür yapacağını fakat bu hürriyetin sınırlarının da içine girdiği varoluş alanı olduğunu ifade etmektedir (Geçtan, 1974).

2.9.4.3. Geştalt Psikolojisi

Bu yaklaşımda sorumluluk ilk olarak terapi esnasında terapist ile danışan arasındaki aşamanın bir parçası olarak ele alınmaktadır. Geştalt yaklaşımı bireyin kendi davranışlarından sorumluluk duyması gerektiğini ifade ederken başka kişilere karşı duyulması gereken sorumlulukları görmezden gelmektedir ve bu Geştalt yaklaşımının sorumluluk konusunda en çok eleştirilen yönüdür (Kunter, 1995). Farkındalık bu yaklaşımda dolaylı olarak sorumlu olmak anlamına gelmektedir. Bireyin sorumluluk alması üç adımda gerçekleşmektedir. Bu adımların ilki “ben böyleyim” düşüncesidir. Bu düşüncenin anlamı; bireyin kendisini olduğu gibi kabullenmesi ve sorumluluk duymasıdır. İkinci adım ise “ben böyleyim, çünkü böyle olmayı ben seçerim” düşüncesidir. Son adım ise “eğer ben seçersem değişebilirim” düşüncesidir (Yalçın ve Acar, 2006). Bu adımlardan sonra kişi hareketlerinin sorumluluğunu üstlenebilme yeterliliğine erişmiş olur. Zaten

Geşalt terapisinin bir amacı da kişinin otantik olmasına ve hayatına anlam katarak, kendi sorumluluğunu almasına yardım etmektir (Voltan-Acar, 2004).

2.9.4.4. Seçim Teorisi

Seçim teorisi, yaşamımızın yönünü belirleyen tercihleri ne için ve nasıl gerçekleştirdiğimizi açıklayan bir iç kontrol psikolojisidir. Seçim teorisine göre sorumluluğun gelişebilmesi için kişinin sorumluluk üstlenebileceği koşullarda yaşaması gerekmektedir. Yalnızca yaşadığı evrende kendisine seçim yapma şansı verilen ve bu seçimin neticelerinden sorumluluk alma imkânı verilmiş bireylerin sorumluluk duyguları gelişme imkânı bulabilir (Özen vd., 2002).

2.9.4.5. Gerçeklik Terapisi

Bir psikiyatrist olan William Glasser tarafından 1967 yılında ortaya atılmış bir yaklaşımdır. Bilhassa psikolojik problemler yaşayan bireylerin davranışlarından sorumlu tutulamayacakları anlayışına karşı çıkan bir yaklaşımdır. Bu terapide temel amaç bireyin öncelikle gerçeği inkâr eden, sorumsuz hareketleriyle yüzleştirilip hayatlarını verimli bir biçimde kontrol altına almalarına yardımcı olmaktır. Uygulama da kişiye sadece sorumsuz olan hareketlerinden kaçınma becerisi kazandırılır (Kaner, 2019).

2.9.5. Sorumluluğun Önemi

Birey yaşamını devam ettirebilmesi için çevresine uyum sağlayabilmesi ve üstüne düşen birtakım görevleri gerçekleştirmesi yine üstüne düşen bu görevlerde sorumluluğu üstlenmesi gerekmektedir. Çünkü bireyin, zaruri olan isteklerini yerine getirebilmesi ve hayatını idame edebilmesi için başka insanlara muhtaç olduğu söylenebilir. İnsanların toplum içinde uyumlu bir şekilde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için kendi aralarında anlayışı sağlayabilmeleri ve üstlendikleri görev ve sorumlulukları gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Tabi öncelikle bireyin kendine karşı olan sorumluluğunun bilincinde olması daha sonra yaşamış olduğu sosyo-kültürel çevreye karşı sorumluluk taşıması gerektiğini bilmelidir. Bu şekilde bir sorumluluk görüşü bireylere aktarıldığı zaman ülküsel bir halk inşa edilebilir (Aydın, 1999).

Aileler ve eğitimciler, çocukların sorumluluk bilincine sahip bir kişi olarak yaşamlarını uyumlu bir şekilde sürdürebilmeleri için onlara sorumluluğun önemini anlatmalıdırlar, ancak sorumluluğu anlatırken onlara karşı anlayışı elden bırakmamalıdırlar. Aksi halde çocuklarda herhangi bir zorlama neticesinde benimsetilen kazanımlar, sorumluluk

bilincinin oturtulmasında hiçbir pozitif katkı sağlamamaktadır. Bu olguların kazandırılmasında yapılacak fazla baskıyla sadece itaatkâr çocuk profili oluşturulabilir, ancak bu çocukların kişilik yapısının zarar göreceği ve kişiliklerinin oturmayacağı unutulmamalıdır (Altınköprü, 2004). Çocuğun henüz ilk zamanlarında yaş durumuna, cinsiyet durumuna ve gelişim seviyesi durumuna bakılarak görevler verilmeli ve sorumluluk ile ilgili ilk hamlelerin yapılması gerekmektedir. Çocuğun yalnız olarak yemek yemesini sağlamak, oyuncaklarını yine kendisi toplaması için gerekli ortamı sunmak, cinsiyetine ve yaşına göre onun seveceği konular dâhilinde yardım talebinde bulunmak “sorumluluk” hususunda çocuğun ilk adımlarını atmasını sağlar. Bu şekildeki bir ortam çocuğun öz yeterliliğinin artmasına ve öz yönetimine yönelik fırsat sağlayacağından kendine karşı olan güvenini de üst seviyelere çıkaracaktır (Yavuzer, 2006).

Ev yaşamında sorumluluk almayı geliştirme imkânı bulamayan çocuklar, yapılması gereken görevlerin bilincinde olmayan ve bu görevleri gerçekleştirmek istemeyen, devamlı olarak başka kişilerden kendi işinin yapılmasını bekleyen, hata durumunda suçu başkalarına atan bir davranış şekline sahip olduklarını; kendi fikirlerine, duygularına ve davranışlarına sahip çıkamayan, diğerlerinin haklarına, fikirlerine, duygularına ve davranışlarına kayıtsız kalan, kendi görevlerini yerine getirmediği gibi diğerleriyle ilgili görevlerini de gerçekleştirmeyen, uyum sorunu yaşayan, miskin, çıkarıcı, istenmeyen bireyler oldukları belirtilir. Ev yaşamında sorumluluk almalarına imkân tanınmış çocuklar ise; “kendilerine düşen görevleri kendi başlarına yapabilen, hata yapmışsa eğer bunun sorumluluğunu üzerine alan ve suçu başkalarına atmayan, üzerinde hakkı olmadığı bir şeyi sahiplenmek istemeyen, başka kişilerin hakkına, fikirlerine ve duygularına saygı gösteren, çalışkan, başarılı, uyumlu ve mutlu çocuklar” diye bahsedilmiştir (Bilgiç, 2003).

Çocuklar sorumluluk duygusuyla doğmazlar; ama sorumluluk duygusunu öğrenebilirler ve bunu davranışa yansıtabilirler. Karakter oluşumunda, sorumlu davranabilmek için bazı doğrular ve kurallar vardır. Bu doğrular ve kurallar yönünde; aileler ve eğitimciler, çocukla arkadaşlık ilişkileri kurmalı, değer yargılarını yorumlamalı, çocuğu yeni kazanımlara yönlendirmeli, çocuğun plânlarını gerçekleştirmesi desteklenmeli, çocuğun bahanelerden uzaklaşması sağlanmalıdır. Ayrıca bunlara öncü olurken ceza uygulanmamalı ve devamlı mücadele içinde olunmalıdır. Aksi halde bir hareketin kalıcılık kazanması olanaksızdır (Babadoğan, 2003).

2.9.6. Sorumluluk Bilincinin Oluşturulması

Kişinin hayatının pozitif bir şekil alabilmesi için muhtaç olduğu karşılıklı sevgi, saygı, güven, drştlk gibi kavramların yanında sorumluluk kavramına da sahip olması gerekmektedir. ocuk, sorumluluk duygusunu ilk olarak ev yaşamında öğrenmektedir. Sonradan ise okul ortamında ve diğer ortamlarda sorumluluk duygusunu ilerletmektedir. Bu nedenle ocuk açısından sorumluluğun yapı taşlarının oluştuğu ilk yer aile ortamıdır (Stanley, 2009). Sorumluluk bilincini bireylere kazandırmak için; bebeklikten bu yana gelişim özellikleri doğrultusunda çocuğa verilmesi gereken ödevler ile kazandırılır. 2.5 yaşından itibaren çocuğun belli başlı sorumlulukları yerine getirmesi gerekir. Örneğin; ocuğun oyuncaklarını ve odasını toplamasını beklemek, çorbasını kendi içmesi için onu serbest bırakmak, gelişimine uygun ev temizliği, anneye ev işlerinde ortak alanlarda; babaya bakkala gitme, araç bakımı vs. konularda yardım etmesi için fırsat sağlamak, “sorumluluk” bilincinin oluşmasında çocuğu hazırlayan bir tutum gerçekleştirilir (Yavuzer, 1997). Çocuklar hızla büyüyen dünyada sosyal, siyasal ve ekonomik problemlerden, haberdar olmakta ve etkilenmektedir. Birçok ülkede ebeveynler ve eğitim insanları sosyal yaşamı tehdit eden bu problemlerden kurtulmanın yollarından birinin değerler eğitiminden geçtiği düşüncesindedirler (Tillman, 2000). Çocuğun eğitildiği ilk yer olan aile, ocuk ve toplum açısından önemli olan ahlaki hassasiyetin önemini, saygı, sevgi, güven ve sorumluluk olmak üzere pek çok değerin kazandırılmasına kaynak yaratır. Bundan dolayı, çocukların psikolojisinin ailede desteklenip ilerletilmesi, ilgi ve alakalarının evde teşvik edilip desteklenmesi, becerilerinin, maharetlerinin ve hassaslıklarının gelişmesi oldukça önemli bir durumdur (Hökelekli ve Gündüz, 2007). Çocuğun, aile fertleriyle sürekli temas halinde olması, değerlerin oluşumunda kilit bir noktadadır (Aydın, 2001).

Humphreys (2003), çocuklarının sorumluluk bilincinde olmasını isteyen anne-babaların ocuk yetiştirmede bazı durumlara dikkat etmesi gerektiğini vurgulayarak, bu durumları maddeler halinde sıralamıştır:

- Kendileri için kararlar almayı öğrenme konusunda çocuklara inanır ve gvenirlerse,
- Çocuklarıyla koşulsuz şartsız sevgi çerçevesinde bir ilişki sağlayabilirlerse,
- Çocuklara emir vererek bir şey yaptırmak yerine ricada bulunurlarsa,

- Kazanılmış haklara, düşüncelere saygı duyulmadığı zaman, davranışlarını sevgi diliyle ve kendinden emin bir yolla gösterirlerse,
- Çocuklarının hareketi karşısında kontrolü kaybettiklerinde özür dilerlerse,
- Çocuklarının benimsemelerini diledikleri davranışlara örneklik ederlerse,
- Çocuklar mücadelelere girdiklerinde destekleyici ve cesaretlendirici olurlarsa,
- Gerçekçi fiziksel, toplumsal, eğitsel ve duygusal tartışmalara yönelirlerse şeklindedir (Humphreys, 2003).

Eğitim kurumları, ailede oluşan değerlerin daha çok kuvvetlendirileceği ve üstüne bazı değerlerin ekleneceği ortamdır. Bu aşamada elde edilen bilgi, yetenek, tutum ve erdemler kişinin karakterini değiştirir. Kişiliği gelişen, yeni bilgiler ve becerilerle donatılan birey ise, sosyal yapı üzerinde pozitif değişimler yaşar (Akbaş, 2004). Değerlerin oluşturulmasında eğitim felsefemize ve bu aşamada yürütücü noktada olan eğitim kurumlarına önemli işler düşmektedir. Sistemin temel yapı taşı olan ilk ve ortaokullarda, kişilere toplum yaşamında diğer insanlarla uyumlu yaşamaları ve hayatlarını daha kaliteli bir şekilde devam ettirmeleri bakımından lazım olan belli başlı bilgiler ve yetenekler yüklenmektedir (Fidan ve Erden, 2001). Yalnızca akademik başarı ve mesleki yeterlilik bakımından değil; aynı şekilde temelde pozitif hareketler sergileyen bir kişi olmaları açısından öğrencilere sorumluluk eğitimi sunulması eğitim felsefesinde oldukça önemli bir öge olarak değerlendirilmektedir. Okullar doğruca eğitim yoluyla veya model olarak toplumsal kuralları çocuklara vermelidirler. Eğitim veya model olma vasıtasıyla öğrenciler birer sorumluluk sahibi yetişkin bireyler olabilirler. Eğitim kurumları, çocuğun aile haricinde sorumluluk edinme süreci ile ilgili ilk karşılaştığı mekândır denilebilir (Köknel, 1977). Bireylerin, yaşamlarını sürdürdükleri topluma ayak uydurabilmesi, etrafı tarafından değerli bir insan olarak görülmesi ve saygın bir birey olmasında sorumluluk gerçeği önemli bir durumdadır. Kişide sorumluluk bilincini geliştirmek, eğitimin en önemli hedeflerinden biridir (MEB, 2006).

Sorumluluk bilincinin geliştirilmesi hem gayret gerektiren hem de uzun bir dönemde uygulanabilecek durumdur. Çocuğun eğitimini ve öğretimini aldığı ortamda uzun vadeli bir sistem oluşturulması çocuk için temelli sorumluluk bilincini işlemekte fayda göstermektedir. Sorumluluk eylemi meydana gelirken çocuğa sözlü ya da davranışsal

herhangi ceza uygulanmamalıdır. Çocukta istendik davranışı oluşturmak, istendik olmayandan uzaklaştırmak ve olumlu davranışlar için ödüllendirmek daha doğru bir yol olacaktır (Özyürek, 1998).

2.9.7. Spor ve Sorumluluk İlişkisi

Okullarda öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk davranışı kazandırdığı bilinmektedir. Sahada ise bu iş antrenörlere düşmektedir. Ancak sorumluluk davranışı kazandırmak oldukça zor bir iştir. Sorumluluk duygusu kendiliğinden oluşan bir duygu değildir ve çocukların sorumlu bir birey olarak yetişmeleri için bazı önlemlerin alınması gereklidir. Dolayısıyla, sporcuların veya öğrencilerin kendi özlere ve topluma faydalı, olgun bir kişiliğe sahip, sorumluluklarını gerçekleştiren, toplumsal beceri seviyeleri yüksek ve memnun bireyler olabilmeleri amacıyla öğretmenlerin okulları antrenörlerin ise spor ortamını düzenlemeleri önemlidir. Bu durumda öğretmenler öğrencilere; antrenörler ise sporculara sorumluluk sahibi olma, görevleri yerine getirme, yardımlaşma, akran koçluğu yapma, paylaşma gibi hareketleri sergileyecekleri imkânlar yaratmalılar (Jenkins, 1994). Çocukluk dönemlerinde başlayan spor faaliyetlerinin, ilerleyen devrelerde sorumluluk durumuyla karşılaşacak olan bu kişilerin yaşamında, güzel huylar kazanmasında, toplumlararası ve bireylerarası olumlu diyaloglar geliştirmesinde katkıları vardır. Bundan dolayı sporun, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olması dünya milletleri tarafından da kabul görmüştür. UNESCO gibi kuruluşlar bu olaya oldukça önem vermişlerdir. Dünya çapında birçok ulus eğitim politikalarında beden eğitimi ve spor ders sayısının artması görüşüne varmış, spor faaliyetlerinde başarılı öğrencilere pek çok ödüller verilerek ve burslar bağlanarak onları spora yönlendirmeye heveslendirmişlerdir (Mengütay, 1993).

Sorumluluğun (değerlerin) eğitim kurumlarında verilen kazanımların en mühim konularından biri olduğu bilinmektedir. Çünkü değerler eğitimi kişilerin bireysel ve toplumsal sorumluluk seviyelerini geliştirecek biçimde yapıldığı vakit kişinin kimlik gelişimine büyük yararları olacaktır. Öğrencilerde ve sporcularda başarılı bir karakter oluşumu için her eğitim programında kişisel ve sosyal sorumluluk eğitiminin olması gerekmektedir. Dolayısıyla, eğitim kurumlarında içerik edinmeyi ön planda tutan sınav odaklı eğitimin başarılı karakter oluşumu bakımından yetersiz olduğu düşünüldüğünde, öğrencilere sorumlu olma davranışını kazandırabilmek amacıyla yeni tutumlara ihtiyaç olmaktadır (Lickona, 2009). Eğitim aşamasında spor faaliyetlerine yeteri kadar önem

verilmediğinde öğrencide spor yapma alışkanlığı ve spor bilinci yeterince oturtulamamaktadır. Dolaylı olarak bu durum bireylerin spor faaliyetleri ile kazanacağı bütün tecrübe ve değerlerden yoksun kalması manasına gelmektedir. Spor, değer olarak “temel insani değerler” seviyesindedir. Hayat içerisinde spor faaliyetleri aracılığıyla kazanılan değerler sadece o anlara bağlı değil, ilerideki yaşantılara fayda sağlayacak değerler oluşturur (Şahin, 2005).

Sporsal faaliyetlerin içinde olduğu etkin bir sorumluluk modeli programı aşağıdaki düzeyleri içine alır (Hellison, 1995):

- Başka insanların haklarına saygı gösterme (örnek olarak; oto kontrol, katılma hakkı, sorunların insancıl çözümü hakkı),
- Gayret göstermek/katılmak (örnek olarak; kendini güdülemek, yeni ödevler üstlenmek, metanet göstermek),
- Öz yönetim (örnek olarak; işlerinde bağımsız olma, arkadaş zorbalığına direnme),
- İnsanlara yardımda bulunma/önderlik (örnek olarak; önem verme, empati kurma, duyarlı olma),
- Salon dışına aktarma (örnek olarak; edinilen değerleri uygulama dışına aktarım).

İlk iki düzeydeki başka insanların haklarına saygı göstermek ve gayret göstermek/katılmak, sorumluluk duymanın ilk zamanları olarak belirtilmektedir. Bu iki düzey, programa onay vermek amacıyla birincil sebepler olarak ilk başta değerlendirilmesi gerekir (Hellison, 2011). Üçüncü ve dördüncü düzeyler olan öz yönetim ve insanlara yardımda bulunma/önderlik, sorumluluğun üst düzeyleridir. Bu düzeylerde öğrencilerden pozitif bir öğrenme alanı oluşturarak daha serbest ve dayanışma içinde iş yapmaları beklenmektedir. Beşinci düzey, ilk dört düzeyin “ortam dışına” münazarasını ve yürütülmesini içerir. Beş düzey de “öğrencinin yetkilendirilmesi için belli başlı amaçları sağlamak” gayesini taşımaktadır (Hellison, 2014).

2.10. Başarı ve Sorumluluk Arasındaki İlişki

Başarı ile sorumluluk ve bir takım istendik karakter özellikleri arasında oldukça güçlü bir bağ vardır. Başarılı öğrenciler aynı zamanda sorumluluk sahibi olan, daha fazla sorumluluk davranışları sergileyen öğrencilerdir (Taylı, 2013). Bireylerin başarısı eğitim öğretimin hedeflerine ne kadar ulaşıldığı sorumlulukların ne düzeyde gerçekleştiği ile ilgilidir

(Aydın, 2010). Sorumluluğunu bilen öğrenciler kuralları takip eder ve uyar, iyi muhakeme edip düşünürler, kendilerine ve başkalarına karşı kibar ve saygılıdırlar. Sorumluluk sahibi öğrenciler bunları yaparken de başarı beklenti ve amaçlarına yavaş yavaş emin adımlarla ulaşmaktadırlar (Özen, 2015). Wentzel (1991) çalışmasında, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal sorumluluk seviyeleri daha yüksek olan öğrencilerin, not ortalamalarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sorumluluk düzeyleri daha yüksek olan bu öğrencilerin, daha işbirlikçi, daha paylaşımcı ve başka insanlara yardım etme konusunda daha istekli oldukları görülmüştür. Karakuş vd. (2016) yaptıkları araştırmada, sorumluluklarını gerçekleştiren öğrenci bireylerin kendilerini güvende ve mutlu, sorumluluklarını gerçekleştirmeyen öğrenci bireylerinse kendilerini başarısız ve mutsuz olarak benimsediklerini tespit etmişlerdir. Lickel, vd. (2003) de yaptıkları çalışmada, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta bulunan ve sosyal sorumluluk seviyesi yukarılarda olan öğrencilerin, sınav notlarının yüksek olduğunu, başkalarına yardım etmede kendilerini yeterli seviyede gördüklerini, okulun öz becerilerini geliştirmede kendilerine daha fazla fırsat sunduğunu ve sınıfta yapılan çalışmalara daha fazla katıldıklarını tespit etmişlerdir.

Oyunlar aracılığıyla çocuk kendi bedenini tanır, yeteneklerinin farkına varır. Başarabileceği ve başaramayacağı hareketleri emniyetli bir ortamda öğrenerek gereksiz tehlikelerden uzak duracak deneyimler elde eder. Bunun dışında kendi yaşındaki çocuklarla bir arada paylaşma ve yardımlaşmayı öğrenir, sorumluluk alma ve düzenli çalışma alışkanlığı edinir. Grup oyunlarında ve takım oyunlarında mensup olduğu grubun çıkarlarını kendi çıkarlarından önde tutarak hareket etmeyi öğrenir. Böylece çocukta ait olma ve fedakârlık duyguları gelişerek pekişir (Öztürk ve Şahin, 2007). İçdi (2020)'nin 'ilkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başarıya, başarısızlığa, başarı ve başarısızlık korkusuna ilişkin metaforik betimlemeleri' adlı çalışmasında; ilkokul öğretmenlerinin başarı olgusuna "mutluluk", "sorumluluk" ve "dikkat çekme" anlamları yükledikleri anlaşılmıştır. İlkokul öğretmenleri başarıyı, nedenleri ve sonuçları ile algılamışlardır. İlkokul öğretmenleri, birtakım sorumluluklar yerine getirildiğinde başarılı olduğunu, başarılı olduğunda bundan mutluluk duyulduğunu ve başarının dışarıya yansıdığını ve diğerlerinin dikkatini çektiğini belirtmişlerdir. İlkokul öğretmenleri başarısızlık olgusuna ise "sorumluluktan kaçınma" ve "canlılık kaybının nedeni" anlamlarını yüklemişlerdir. Öğretmenler, başarısızlığı sorumluluktan kaçınma olarak algılamışlar, sorumluluklarından kaçınıp bunları yerine getirmediklerinde öğrencilerin başarısız olduklarını belirtmişlerdir.

Bu nedenle başarısızlığın sorumsuzluğun bir sonucu olduğunu ifade etmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere başarı için sorumluluk oldukça önemlidir.

Başarıya doğru adım atabilmek için, şimdiki durumla uğraşmak, değer yargılarını görebilmek ve değiştirebilmek, daha iyisi için planlar yapabilmek, bunları uygulamaya kararlı olmak, bahaneleri savuşturabilmek, öğrencilerin yanlışlarını cezalandırmadan, cezaya hayır yöntemini etkin kılarak doğru yapmalarını sağlamak ve bunları uygulayıcı olarak da ve uyguladığımız kitleye de asla vazgeçme! İlkesini uygulayabilmek oldukça önemlidir (Özen, 2015). Birey başarı elde ettiğinde kendine olan inancı artmakta ve kendine olan özgüveni gelişmektedir. Bundan dolayı üstleneceği sorumluluklarda daha çok kapsayıcı bir davranış sergileyebilmektedir (İpşiroğlu, 2006). Öğrenciler eğitim ve öğretimin esas öğelerinin başında yer almakta ve onlara istendik davranışlar kazandırmak, öğrencilerin her alanda gelişimlerini desteklemek gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin başarı durumlarını artıracak veya onların ilerleyişlerine engel teşkil edecek durumların tespit edilmesi ve gereken tedbirlerin devreye sokulması oldukça önemlidir (Ateş, 2020). Öğrencilerin akademik başarısı devam ettikleri derslerin sınavlarından aldıkları notlar, ödevlerini yerine getirme düzeyleri ve dönem sonu karne, belgeleriyle ya da lise ve üniversite sınavlarında aldıkları puanlarla değerlendirilmektedir. Başarı hem öğrencilerin hem de ailelerin beklentilerinin başında yer almaktadır (Ataş, 2020). Fakat bu beklentinin gerçekleşmesi yani başarının mümkün olması bireylerin kendi davranış ve eylemlerinin sonucudur. Bozkurt ve Kutlu (2010)'ya göre, başarılı olabilmek için atılan adımlarda bireyler kendi davranış ve seçimlerinden sorumludur. Aileler ise bu süreçte çocuklarına destek olarak, onların yolculuklarına eşlik edebilirler.

Sorumluluk duygusu insan yaşamının her evresinde kendine yer bulmaktadır. Birey yapacağı işlerde başarı elde edebilmek nedeniyle sorumluluk edinmelidir ve edindiği sorumluluğun farkında olmalıdır. Aynı zamanda sorumluluk duygusu, bireyin gelecekteki eylemlerinin bilincinde olmasıyla beraber başka bireylerin var olduklarını kabul etmesi onlara gerekli saygıyı duyması anlamına gelmektedir (Eren, 2011). Sorumluluğun davranışa dökülmüş hali ise insanlarca övülmektedir ve desteklenmektedir. Bireyin sosyal çevresi onun sorumluluk sahibi biri olmasını över ve destekler. Sorumluluğa sahip olmayan bireyler ise başkaları tarafından eleştirilirler. Öğrencinin duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi bakımından kendini başarılı olarak duyumsaması sorumluluk açısından oldukça önemlidir (Ateş, 2020). Fakat sorumluluk davranışı istendik bir şekilde ve bilinçli olarak yapılmalıdır. Tam tersi durumda sorumluluğun yerini yükümlülük almış olur. Kişi

doğası gereğince özgür bir ruha sahip olsa da sosyal bir gruba ait olmasından dolayı toplum tarafından kabul görmek için sorumluluk duygusu ve davranışına sahip olması zorunlu bir hal almaktadır (Dodurgalı vd., 2010). Sorumluluk gelişiminde özgür olmak önemli bir faktördür. Özgürce yapılan seçimlerin sonuçlarını üstlenmek bireyler için daha mümkün olacağı için bireylerin sorumluluk gelişimine katkı sağlayacaktır (Glasser, 1999). Sorumluluk bilincine sahip bireyler hem akademik hem de mesleki anlamda başarı elde eder. Kişi niteliğini gerçekleştirebilmek için ve başarı elde edebilmek için sorumluluk bilincinde olmalıdır. Bireyler, başarısızlıklarından dolayı hayatın farklı dönemlerinde çeşitli bahanelerin arkasına sığınabilirler. Birey bahanelerin arkasına sığınmadığında sorumluluk duygusu oluşmaya başlamıştır. Birey aldığı kararlardan ve elde ettiği başarılarından sorumludur ayrıca kendi yaşamının denetimini sağlayabilmektedir. Sorumluluk, insan yaşamına değer vermek, insanlara ve insanlığa yararlı olmak, başkalarına ve kendi öz varlığına saygılı olmak başarı ve mutluluğa ulaşmaya çaba göstermek üzere biçimlenmelidir (Özen, 2015).

Her bireyin karakteri farklıdır ve kendine has özellikleri vardır. Her ailenin çocuğu kendileri için biricik ve özeldir. Çocukların bilişsel gelişimine takriben duygusal ve fiziksel gelişimleri de oldukça önemlidir. Sağlıklı ve istikrarlı bir biçimde gelişim kaydeden çocukların akademik başarısı da üst seviyededir (Yavuzer, 2005). Çocukların başarısızlığa yönelmelerinin de bir takım nedenleri olabilmektedir. Çocuklar ilgi çekebilmek için ve ilgiyi sürekli olarak üzerlerinde tutmak için başarısızlığa yönelebilirler. Zira aileler genel olarak sorumluluk davranışı sergilemeyen veya başarısızlık gösteren çocuklarla daha fazla ilgilenirler ve onlara özenli davranırlar (Adler, 2014). Bireyin yaşı kaç olursa olsun sorumluluğu bilmelidir. Bireyin yaşamda başarı elde edebilmesi sorumluluk bilincini kazanmasıyla olur. Tüm insanların ait oldukları sosyal çevrelerine ayak uydurup yaşamlarını sürdürebilmeleri ancak sorumluluk çemberi içinde yer almalarıyla gerçekleşebilir (Çelebi Öncü, 2002).

2.11. Başarı Algısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt içi araştırmalar

Konuk (2023) çalışmasında, dağ bisikletçilerinin imgeleme biçimleri ve başarı algılarının incelenmesini ele almıştır. Çalışmasına Türkiye Bisiklet Federasyonuna bağlı lisanslı olarak dağ bisikleti müsabakalarına katılan yaş ortalamaları 27,79 antrenman yaşı 7,86 olan toplam 143 lisanslı müsabık sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; millî

sporcuların bilişsel imgeleme düzeylerinin yüksek olduğu, görev yönelimi ve motivasyonel özel imgeleme düzeylerinin kadınlar lehine olduğu tespit edilmiş ayrıca imgeleme biçimleri ve başarı algıları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Güven (2023) çalışmasında, kano sporcularında özgüven ve başarı algısının belirli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmasına durgun su, nehir slalom, dragon bot ve deniz kanosu branşlarından 303 Türkiye Kano Federasyonu sporcusu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sporcuların özgüven düzeyleri arttıkça başarı algıları ve görev/ego yönelimlerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Ulubaş (2022)'ın çalışmasında, judo sporcularının başarı algısı ve mutluluk düzeyleri incelenmiştir. Çalışmasına lise, lisans ve lisansüstü kademesinde 172 kadın 142 erkek olmak üzere 314 sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; judo sporcularının başarı algısı ve mutluluk düzeylerinin birbirini etkilediği saptanmıştır.

Karakuş (2022) çalışmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki motivasyonlarına ve başarı algılarına etkisini incelemiştir. Çalışmasına İstanbul ili Bakırköy ilçesi Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet ve özel okullarda görev yapan %12.4'ü (33) kadın ve %87.6'sı (234) erkek olmak üzere 267 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, okuduğu bölüm, gelir düzeyi, meslekteki çalışma süresi, okulda çalıştığı süre ve okul türü değişkenlerinin başarı algılarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Akdağ (2022) çalışmasında, Kilis ve Gaziantep illerinde yaşayan 10-15 yaş aralığındaki bocce ve dart sporcularının katılım güdüsünü ve başarı algılarını incelemiştir. Araştırmaya 2021-2022 eğitim-öğretim yılında eğitim alan ve müsabakalara katılan 10-15 yaş grubu erkek ve bayan 201 bocce ve dart sporcusu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin yaşlarının, ikamet yerlerinin, sporla uğraştıkları sürenin, katıldıkları faaliyetlerin başarı algılarını etkilediği tespit edilmiştir.

Topaloğlu (2021) çalışmasında, 'Kendini Fiziksel Tanımlama, Öz-Yeterlik ve Başarı Algısı; Dans Etkinliği Üzerine Bir Çalışma' konusunu ele almıştır. Çalışmasına İzmir ilindeki üniversitelerde öğrenim gören daha önce düzenli olarak hiphop stili dans etkinliklerine katılmamış, 60 kadın öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; düzenli olarak yapılan hiphop dans etkinliklerinin, çalışmalara katılan üniversite öğrencilerinin görünüm, fiziksel yeterlik, kendine güven, dans öz-yeterlik ve başarı hedef yönelimlerini olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Karahan (2021) çalışmasında, BJK futbol okullarında eğitim alan çocukların sorumluluk duygusunu ve başarı algısını incelemiştir. Çalışmasına 1134 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; BJK spor okullarına katılma ve spor yapmanın başarı algısına ve sorumluluğa etki ettiği görülmüştür.

Arıkan (2020) çalışmasında, güreş millî takımlarında çeşitli dönemlerde yer almış ve halen güreş millî takımında bulunan 18 yaş üstü erkek güreşçilerin özgüven seviyelerinin başarı algılarına etkisinin incelenmesini konu edinmiştir. Çalışmanın sonucunda ulaşılan neticelerle birlikte, 18 yaş üstü erkek Güreş Millî Takımı sporcularının, sportif özgüven düzeyleri ve başarı algıları arasında olumlu yönde korelasyon tespit edilmiştir.

Torun (2020) çalışmasında, elit judocuların başarı algısını ve spora katılım güdülerini incelemiştir. Çalışmasına 66'sı kadın ve 100'ü erkek olmak kaydıyla 166 elit düzeyde judo sporcusu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; kadın judo sporcularının erkek judo sporcularından daha çok görev yönelimine sahip oldukları saptanmıştır. Judo sporcularının eğitim değişkeni bakımından spora katılma güdüsünde anlamlı bir sonuca rastlanmamıştır.

Tanrıkulu (2019) çalışmasında, taekwondo, judo, karate sporu ile uğraşan 10-15 yaş grubu elit sporcuların başarı algılarını incelemiştir. Çalışmasına elit düzeyde taekwondo, judo, karate sporu yapan 11-15 yaş arası sporculardan 137 erkek 115 kız toplamda 252 sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; cinsiyet değişkeninde erkeklerin ego yönelimlerinin bayan sporculara göre daha fazla olduğu, annelerin eğitim durumlarının artmasıyla sporcularının başarı algısına olumlu etkilerinin olduğu ve son olarak taekwondo, karate ve judo branşları değerlendirildiğinde karate branşının başarı yönelimim daha yüksek olduğu, yani başarı algısının branşa göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Soytürk (2019)'ün çalışmasında güdülenme ve başarı algısının sportif güvenin belirleyicisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmasına 124 kız ve 134 erkek olmak üzere 258 taekwondo yapan çocuk sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; fiziksel beceriler ve antrenman yordayıcısının görev yönelimi ve özdeşimle düzenleme olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında bilişsel yeterliğin ve toplam sportif güvenin en önemli yordayıcısının görev yönelim ve dışsal düzenleme olduğu, psikolojik dayanıklılığın en önemli yordayıcısının görev yönelimi ve içsel güdülenme olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya konmuştur.

Elmas (2018) çalışmasında, sporsal rekreasyon faaliyetlerine katılım sağlayan erken dönem ergenlerin hayal etme durumlarının başarı algısına etkisini incelemiştir. Çalışmasına 2017 yılında yaz tatilinde Konya Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü, İl Spor Okulları

bünyesinde bulunan sporsal rekreasyon faaliyetlerine katılım sağlayan 11-15 yaşları arasında 254 erkek, 252 kadın toplam 506 birey katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; bağımsız değişkenlerde başarı algısı alt boyutları ile hayal etme düzeyi alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanmazken, hayal etme düzeyinin başarı algısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ekinci (2018)'nin çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı algıları incelenmiştir. Çalışmasına Erzincan ilinde 2016-2017 eğitim ve öğretim döneminde ortaokullarda okuyan ve tesadüfî yöntemle seçilen 845 okullu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; görev yönelimi düzeylerinde ortaokul öğrencilerinin pozitif davranışlar sergilemede %5 yordama ve toplam sportmenlik davranışlarında ise %2 yordama görülmüştür. Ayrıca ego yönelimi düzeylerinde öğrencilerin negatif davranışlardan kaçınma davranışlarında %2 yordama olduğu tespit edilmiştir.

Şenyurt (2018)'un çalışmasında, takım sporlarında algılanan antrenör, ebeveyn ve akran güdüsel iklim faktörlerinin başarı algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmasına Sivas'ta bulunan futbol, basketbol, voleybol ve hentbol sporlarıyla en az 3 yıl deneyim kazanmış 362 sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; katılımcıların demografik özellikleri ile başarı algısı envanterinin alt-boyutları olan “görev yönelim” ve ego yönelim” bakımından baba-anne endişe iklimi, baba-anne çabasız başarı, baba-anne öğrenme haz arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Köksal (2017) çalışmasında, ergen basketbol sporcularında anne ve babanın spora ilgilenim durumları ile başarı algısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasına 370'i erkek, 80'i kadın toplam 450 basketbol sporcusu katılım sağlamıştır. Çalışmanın sonucunda; küçükler takımında oynayan basketbolcuların görev yönelimi puanlarının, yönlendirici davranışlar puanlarının ve olumlu duygusal destek puanlarının yıldızlar takımında oynayan basketbolculara göre yukarılarda olduğu görülmüştür. Değişkenler arasındaki korelasyon puanlarına bakıldığında, benlik saygısı puanları, olumlu duygusal puanları ile “görev yönelim” puanları arasında istatistiksel anlamda pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Bununla beraber, ego yönelim puanları ile olumlu duygusal destek puanları ve yönlendirici davranışlar puanları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Olumlu duygusal desteğin ve yönlendirici davranışların benlik saygısını, görev yönelimini ve ego yönelimini anlamlı seviyede yordamakta olduğu görülmüştür.

Karaç (2017)'ın çalışmasında, atletizm sporcularının başarı algısı ve spora katılım güdülleri incelenmiştir. Çalışmasına 245 kadın ve erkek sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; başarı algısı değerleri incelendiğinde sporcuların görev yönelimleri bakımından cinsiyetleri ve SEM' deki statüsü değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydoğdu (2017)'nin çalışmasında, ilkokul öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısı bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmasına 374 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; spor başarı algısı ortalama puanlarında matematik dersini seven öğrencilerin puanlarının matematik dersini sevmeyen öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür.

Başoğlu (2017) çalışmasında grekoromen güreş millî takımında yıldız erkek oyuncularının öz yeterlilik düzeylerini ve başarı algılarını incelemiştir. Çalışmasına 15-17 yaş aralığında ki 36 grekoromen yıldız erkek güreş millî takım sporcusu katılmıştır. Çalışma sonucunda; yıldız erkek güreşçilerin başarı algısı ve öz yeterlilik puan ortalamaları düşük çıkmıştır.

Karaçam ve Pulur (2016)'un çalışmasında, farklı değişkenlere göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin başarı algısı, psikolojik iyi oluş, akademik iyimserlik ve fiziksel saygı düzeyleri incelenmiştir. Çalışmalarına 374 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılım sağlamıştır. Çalışmanın sonucunda; akademik iyimserlik ve başarı algısı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre kadın beden eğitimi öğretmenleri lehinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Akademik iyimserlik, fiziksel saygı, psikolojik iyi oluş ve başarı algısı düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Karaçam (2016)'ın çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygının yordayıcılıkları incelenmiştir. Çalışmasına Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 374 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı düzeylerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna ek olarak temel değişkenler arasında en yüksek korelasyonun başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında gerçekleştiği görülmüştür.

Sinan (2015) yaptığı çalışmada, spor ile uğraşan liseli öğrencilerin başarı algısını ve güdülenme profillerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmasına 74 kadın ve 161 erkek olmak üzere 235 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; başarı algısı

özelliklerinin ve güdülenme profillerinin cinsiyete, yaşa, okul türüne, spor yaşına ve spor yapma sıklığına göre anlamlı derecede farklılıklar oluşturduğu görülmüştür.

Bozkurt (2014) çalışmasında, okul spor faaliyetlerine katılım sağlayan öğrencilerin öz yeterliklerini, spora katılım güdülerini ve başarı algılarını incelemiştir. Çalışmasına 426'sı erkek, 289'u kız olmak üzere 715 sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin öz yeterlilik seviyelerinin yukarılara çıkarılmasında öğretmenlerin öğrencileri başarılı kılacak uygulamalar yapmalarının ve etkin öğrenme ortamları oluşturmalarının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çavdarlı (2013)'nın çalışmasında, lisede öğrenim gören sporcularda stresle başa çıkma stratejileri ile “görev yönelimi” ve “ego yönelimi” arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına 175 kadın, 125 erkek olmak üzere 300 sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sporcuların stresle başa çıkma stratejileri ile “görev ve ego yönelimleri” arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Erdoğan (2012) çalışmasında, üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin boş zaman etkinliklerinin başarı ve kaygı üzerine olan etkilerini incelemiştir. Çalışmasına boş zaman etkinliği yapan 232; boş zaman etkinliği yapmayan 281 toplam 513 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; başarıyla kaygının birbirini etkileyen iki faktör olduğu tespit edilmiştir.

Seyis (2011)'in çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin motivasyon ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına Trabzon ilindeki lise öğrencilerinden 171'i kadın, 236'sı erkek olmak üzere 407 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; motivasyon artışıyla beraber öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı görülürken; öğrenci başarısı ve öğrenci motivasyonu arasında hem olumlu hem de güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca içsel motivasyona sahip öğrencilerin dışsal motivasyona sahip öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğrencilerin akademik başarı ortalama puanlarının erkek öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Çetinkalp vd. (2011) çalışmalarında, takım sporlarına katılım sağlayan sporcuların başarı algı durumları ile durumsal motivasyon seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarına 267 sporcu katılmıştır. Çalışmalarının sonucunda; görev yönelimi ile kendiliğinden durumsal motivasyon biçimleri arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Ego yönelimi ve durumsal motivasyon biçimleri arasında bir ilişkinin bulunmadığı

görülmüştür. Yüksek görev yönelimi ve düşük ego yönelimi grubu motivasyon seviyesinin düşük görev yönelimi ve düşük ego yönelimi grubundan önemli ölçüde düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Netice olarak, yüksek görev yöneliminin bir spor aktivitesinde özgür iradeli durumsal motivasyonu beslediği ortaya konmuştur.

Canpolat ve Çetinkalp (2011)'in çalışmasında, ilköğretim 2. kademe sporcu öğrencilerin öz yeterlik ve başarı algıları incelenmiştir. Çalışmalarına 431 sporcu öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin başarı algısı alt boyutları ile öz-yeterlik arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında; öz-yeterlik üzerinde görev yönelimin anlamlı ve pozitif belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Karabulut (2010)'un çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin spora katılım durumlarına ve oyun tercihlerine göre başarı algıları ve kaygı düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin ego yönelimi ve görev yönelimi puanları ile spora katılım durumları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sporlara katılım sağlayan öğrencilerin ego yönelim puanlarının, spora katılım sağlamayan öğrencilerin ego yönelim puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ekonomik geliri zayıf olan öğrencilerin ego yönelimi puanlarının, ekonomik geliri iyi olan öğrencilerin ego yönelimi puanlarına göre, daha aşağıda olduğu saptanmıştır.

Toros (2001)'un basketbolcular ile yürüttüğü çalışmasına on altı basketbol kulübünden 144 sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; turnuva öncesinde ve sonrasında hedef yönelimleri ile antrenör davranışları arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Yurt dışı araştırmalar

Sahebkar ve Khazaei (2023) çalışmalarında, beden eğitimi öğrencileri arasındaki sportif başarı algısını, başarı motivasyonunun aracılık etkisi ile beden imajı ve öz yeterliliğin rolünü incelemişlerdir. Çalışmalarına 2022 yılında İran'ın Güney Horasan eyaletindeki üniversitelerde öğrenim gören erkek ve kadın 311 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; beden imajı ve öz yeterliliğin, atletik başarı algısı üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu, ayrıca beden imajı ve öz yeterliliğin, başarı motivasyonu yoluyla atletik başarı algısı üzerinde dolaylı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Ibaibarriaga-Toset ve Tejero-González (2023) çalışmalarında, kişisel ve sosyal sorumluluk eğitimi (BSSM) pedagojik modelinin uygulanmasının üç değişken üzerindeki olası etkilerini analiz etmişlerdir: 2x2 başarı hedef yönelimi, başarı algısı ile kişisel ve sosyal

sorumluluk. Çalışmalarına yaşları 8 ile 12 arasında değişen (%53'ü erkek), (%47'si kadın) toplam 265 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; BSSM uygulamasının küçük bir etki büyüklüğü ile Sosyal Sorumluluk boyutunu artırabildiği görülmüştür.

Lisnyj vd. (2023) çalışmalarında, ortaöğretim sonrası öğrenciler arasında akademik başarıyı etkileyen stresle ilişkili faktörleri incelemişlerdir. Çalışmada Kuzey Amerika, Avrupa ve Avustralya'da son on yılda 12 veri tabanında yürütülen araştırmalar taranmıştır. Taranan 6.214 referanstan 2011 ile 2018 yılları arasında yayınlanan 14 İngilizce makale incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; hem kişisel (örn. akademik, demografik, psikolojik, tutumsal ve davranışsal özellikler) hem de kişilerarası düzeylerde (örn. sosyal sermaye) akademik başarı üzerinde algılanan stresle ilişkili örtüşen faktörler arasında karmaşık bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Masry-Herzallah (2023) çalışmasında, öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde başarı algısını arttıran ve engelleyen faktörleri incelemiştir. Çalışmalarında 195 öğretmen tarafından doldurulan bir anket ve 20 öğretmenle yapılan görüşmeler de dâhil olmak üzere, karma yöntem yaklaşımları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucu; etkili, kaliteli ve net okul iletişiminin, öğretmenlerin eşzamanlı öğretimi sık kullanmasının, öğrencilerin yüksek sosyoekonomik durumunun ve öğretmen yaşının daha büyük olmasının öğretmenlerin çevrimiçi öğretimdeki başarı algılarını en iyi açıkladığını göstermiştir.

Bahrampour vd. (2022) çalışmalarında, sporcu olmayan kız öğrencilerin motivasyonunda kişilik tiplerinin, başarı algısının ve sportif davranışın düzenlenmesinin rolünü incelemişlerdir. Çalışmalarına Alzahra Üniversitesi 2019 Halk Olimpiyatlarına katılan yalnızca aynı spor dalında 2 yıldan az antrenman tecrübesi olan rastgele ve amaca uygun olarak seçilen 212 kişi (yaş aralığı 18-30) katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; başarı algısı (kendini yönlendirme, görev yönelimi), sportif davranış düzenlemesi (dışsal düzenleme, içsel motivasyon, motivasyon eksikliği) ve B/A kişilik tipinin alt ölçeklerinin katılıma önemli ölçüde motive edebildiği tespit edilmiştir.

Shayani vd. (2021) çalışmalarında, spor farkındalığı ile başarısı algısı arasındaki yapısal ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmalarına farklı takım ve bireysel disiplinlerden 205 sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; spor farkındalığı ve egzersize bağlılık ile algılanan başarı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Lee vd. (2021)'nin çalışmasında, adolesan sporcuların başarı hedef yönelimi ve hata algılarının spora olan özgüvenlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; sporcuların başarı hedef yöneliminin pozitif olarak tahmin edilen spor özgüveni ve buna benzer faktörler sporcuların hata algısı tarafından yönetildiği tespit edilmiştir.

Jafarigilandeh vd. (2021) psikolojik beceri antrenmanlarının futbolcuların sportif başarı algısı üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmalarına Erdebil Şahrdaari'deki futbol takımının 24 oyuncusu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; deney grubundaki psikolojik beceri eğitiminin kontrol grubuna göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca zamanın etkisinin deney grubunun başarı algısını arttırdığı görülmüştür.

Romanova ve Sollar (2019) çalışmalarında, spor lisesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteden aldıkları zevk ile algılanan başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarına yaşları 11-14 arasında olan 111 (55 erkek ve 56 kız) öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; Katılımcıların yaşı ile fiziksel aktiviteden hoşlanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca takım sporu yapan sporcularda başarı algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mwangi vd. (2019) çalışmalarında, Doğu Afrika üniversite sporcuları arasında başarı hedeflerinin ve motivasyon ikliminin dopinge yönelik tutumlara etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarına 327 öğrenci-sporcu katılmıştır. Çalışmada sporcuların sporda başarı veya başarı hedefi yönelimine ilişkin algıları Sporda Görev ve Ego Hedef Yönelimi (TEGOSQ) aracılığıyla değerlendirilirken, antrenörlerin motivasyonel iklimine ilişkin algıları Sporda Algılanan Motivasyon İklimi Anketi'nin (TEGOSQ) uyarlanmış bir versiyonu kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları; Doping tutum ölçeği (Ortalama = 2,14 ± 0,73), Ego yönelimi (Ortalama = 3,77 ± 0,86), Görev yönelimi (Ortalama = 4,41 ± 0,87) ve Performans motivasyon iklimi (Ortalama = 2,59 ± 0,89) olarak bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda; katılımcıların yaklaşık %71'inin (229) doping yapma olasılığı en düşükken, %29'unun (94) gelecekte doping davranışı sergileme olasılığı yüksek olarak tespit edilmiştir.

Valdevit (2013)'in çalışmasında, farklı müsabaka düzeyindeki kadın hentbol oyuncularının ebeveynlerinin başlattıkları hedef yönelimleri ve motivasyonel kimlik algısı üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; ebeveynler tarafından algılanan öğrenme ve eğlenme etmenlerinin hedef yöneliminin bir göstergesi olarak ifade edilmiştir.

Dewar ve Kavussanu (2011) çalışmalarında, başarı hedeflerinin golfte olumlu ve olumsuz duyguları yordayıp yordamadığını ve algılanan performansın bu ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemişlerdir. Çalışmalarına 200 erkek golf sporcusu katılmıştır. Çalışma sonucunda; golf sporunda başarı hedefleri ile duygular arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışırken algılanan performansın incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bortoli vd. (2010) çalışmalarında, genç sporcuların yeterliliklerini, başarı hedeflerini, motivasyon ortamlarını ve tatminkar psikososyal statülerini incelemişlerdir. Çalışmalarına bireysel veya takım sporlarıyla uğraşan 13-14 yaşlarındaki (160 erkek ve kız 160) toplam 320 İtalyan sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; erkek sporcuların kız sporculara göre daha fazla ego yönelimine sahip olduğu anlaşılmıştır.

Kristiansen vd. (2008) çalışmalarında, güreş sporuyla uğraşan elit sporcuların stresle başa çıkma ve başarı hedefleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarına dört farklı Avrupa ülkesinden, yaşları 16-37 arasında olan, 60 erkek, 22 kadın toplam 82 elit güreşçi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; görev yönelimine sahip güreşçilerin aktif şekilde başa çıkma yöntemlerini ve problemlili başa çıkma yöntemlerini kullandıklarını; ego yönelimine sahip sporcularınsa inkar, din ve kabul şeklinde başa çıkma yöntemlerini uyguladıklarını vurgulamışlardır. Görev yönelimine sahip kişilerin yarışma sırasında daha pozitif başa çıkma yöntemlerini kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Murcia vd. (2008) çalışmalarında, ergen sporcuların cinsiyete göre farklılıklarının hedef yönelimleri, motivasyonel iklimleri ve eğilimsel akışları arasındaki birlikteliği incelemişlerdir. Çalışmalarını yaş aralığı 12 ve 16 arasında olan 413 genç sporcu ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda; erkeklerin kadınlara göre daha güçlü bir ego yönelimi sergiledikleri ve ego odaklı bir iklime katıldıkları görülmüştür. Tam tersine, kadınların görev odaklı iklimi algılama olasılıkları erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Genel eğilim akışında ise erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Harwood vd. (2004) çalışmalarında, başarı hedef yönelimleri ile sporda bildirilen psikolojik beceri kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarına 573 elit genç sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; erkek sporcuların kadın sporculara oranla daha fazla yüksek seviyede ego yönelimli olduklarını, bireysel sporlarla uğraşanların takım sporlarıyla uğraşanlara oranla daha fazla yüksek seviyede ego yönelimli olduklarını tespit etmişlerdir.

Lemyre vd. (2002) çalışmalarında, genç futbolcuların başarı hedef yönelimlerini, yetenek algılarını ve sportmenlik davranışlarını incelemişlerdir. Çalışmalarına yaşları 13 ile 16 arasında değişen 511 Norveçli erkek genç futbolcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; ego yönelimi ve görev yönelimi yüksek seviyede olan futbolcuların sportmenlik seviyelerinin düşük olduğu bulunmuştur. Yetenek algısı düşük ego yönelimi yüksek olan futbolcuların kuralları uygulama hususunda yetersiz kaldıkları ayrıca amaçlarını gerçekleştirmek gayesiyle sportmenliğe uymayan davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber ego yönelimi düşük yetenek algı düzeyi yüksek olan futbolcuların kuralları uygulama konusunda saygılı davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Wang vd. (2002) çalışmalarında, genç ergenlerin hedef yönelimlerini ve algılanan yeterlilik profillerini araştırarak, motivasyonel ve fiziksel aktivite ölçümlerine ilişkin kümeler arasındaki farklılıkların doğasını test etmişlerdir. Çalışmalarına İngiltere'deki iki kapsamlı okuldan 11-14 yaş arası 427 erkek, 391 kadın olmak üzere 818 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; fiziksel aktivitelere dönük üst seviyede güdülenmenin yüksek ego yönelimi ile yüksek görev yönelimiyle ilişkili olduğunu gün yüzüne çıkarmışlardır.

Cervelló ve Santos-Rosa (2001) çalışmalarında, İspanyol sporcularda hedef yönelimleri, algılanan motivasyon iklimi, zevk, tatmin, yetenek algısı ve farklı zorluk seviyelerindeki görevleri tercih etme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarına 323 rekreasyon sporcusu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; olumlu ego yönelimi ve olumsuz görev yönelimi puanlarının, spordaki uyumsuz motivasyonel kalıplarla ilişkili olduğu görülmüştür.

Kavussanu ve Roberts (2001) çalışmalarında, kolej basketbolcularında başarı hedeflerini perspektif olarak sportmenlik dışı tutumlar, sporda ahlaki işlev ve kasten yaralayıcı eylemlerin meşruiyetler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmalarına 143 kadın, 56 erkek olmak üzere 199 sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; erkek sporcuların daha fazla ego yönelimine, daha az görev yönelimine, daha az ahlaki işleyişe ve sportmen olmayan hareketleri daha çok onayladıklarına rastlanmıştır ayrıca kadın sporculara oranla istenmeyen davranışları istedik şekilde görmek istemeleri daha olası olarak tespit edilmiştir. Kadın sporcuların korelasyon analiz sonuçları ise, ahlaki değişkenler grubu ile hedef yönelimi arasında anlamlı ve zayıf yönde ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yüksek ego davranışının, ahlak işleyişinin niyet ve yargı göstergelerinin daha alçak

seviyelerde olduğu ve bilinçli bir şekilde zararlı davranışların daha çok kabul edildiği saptanmıştır.

Carr ve Weigand (2001) çalışmalarında, çocukların beden eğitimi dersi hedef yönelimlerinde ebeveyn, akran, öğretmen ve spor kahramanlarının etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarına Birleşik Krallık'tan toplam 266 erkek ve kız ortaokul beden eğitimi öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; çocukların beden eğitimi alanında motivasyonel gelişimlerini arttırmak için tasarlanmış iyileştirme ve müdahale çabalarında diğer kişilerin etkisinin olabileceği çıkarımlar açısından tartışılmıştır.

Kavussanu ve Harnisch (2000) çalışmalarında, çocuklarda benlik saygısı bakımından hedef yöneliminin önemli olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmalarında yaz spor kamplarına katılan 907 çocuk yer almıştır. Çalışmanın sonucunda; yüksek görev yönelimli olan çocukların düşük görev yönelimli olan çocuklara göre kendilerine olan güvenlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Sinnott ve Biddle (1998) çalışmalarında, çocuk sporlarında çocukların yeniden eğitimi sonrası yüklemlemeleri, başarı algıları ve içsel motivasyondaki değişiklikleri incelemişlerdir. Çalışmalarına yaşları 11-12 arasında değişen 12 erkek ve 58 kız öğrenci katılmıştır. Çalışmada top sürme görevindeki başarılarını düşük olarak değerlendiren ve 'uyumsuz' yükleme profillerine sahip olan altı çocuk, 20 dakikalık ilişkilendirme eğitimi almıştır. Kendilerini başarılı olarak değerlendiren diğer altı çocuk da 'eğitim yok' grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda; top sürme üzerinde yapılan yeniden testten sonra, yeniden ilişkilendirme eğitimi alanlar algılanan başarıda belirgin artışlar, yüklemelerde belirgin değişiklikler ve içsel motivasyon puanlarında başlangıçta başarılı olan grubun ötesinde seviyelerde büyük bir artış olduğu görülmüştür. 'Eğitim yok' grubunda hiçbir değişiklik görülmemiştir.

Byoung ve Gill (1997) çalışmalarında, sporcuların ego yönelim ve görev yönelim düzeylerini ve içsel motivasyonlarını cinsiyet değişkeni açısından incelemişlerdir. Çalışmalarına 244 erkek, 90 kadın olmak üzere 334 sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; hem görev hem de ego yöneliminin içsel motivasyonla pozitif ilişkili olduğunu saptamışlar. Bununla beraber katılımcıların görev ve ego yönelim puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Carpenter ve Yates (1997) çalışmalarında, farklı düzeylerdeki futbolcuların hedef yönelimleri ile algıladıkları spor amaçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarına

66 yarı profesyonel ve 66 amatör erkek futbolcu olmak üzere 132 futbolcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; amatör futbolcuların yarı profesyonel futbolculara göre görev yönelimlerinde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

White ve Zellner (1996) lise, üniversiteler arası ve rekreasyonel spor katılımcılarında hedef yönelimleri, spor başarısının nedenlerine ilişkin inançlar ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarına lise, üniversitelerarası ve üniversite çağındaki 251 erkek ve kadın rekreasyonel sporcu katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; genel olarak kadınların erkeklere göre daha fazla görev odaklı oldukları, liseli sporcuların üniversiteli sporculara göre daha fazla ego odaklı oldukları tespit edilmiştir.

Papaioannou ve Theodorakis (1996) çalışmalarında, beden eğitimi derslerine katılım niyetinin tahmini için üç modelden oluşan bir test uygulamışlardır. Çalışmalarına 14-17 yaş arası 394 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; yüksek ego yönelim puanına sahip olan bireylerin daha fazla kabul görme, statü güdülerini ve tanınma ile motive olduklarını, yüksek görev yönelim puanına sahip olan bireylerin ise kendini geliştirme, zevk alma ve daha fazla öğrenme gibi güdülerinin üstün olduğu ve içsel olarak daha fazla motive oldukları tespit edilmiştir.

Li vd. (1996) çalışmalarında, cinsiyete göre spor incelemelerinde ego yönelimlerin ve görev yönelimlerin ortalama farklılıklarını ve eşdeğerliklerini ele almışlardır. Çalışmalarına 467 üniversiteli öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; ego yönelim seviyelerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık görülürken, görev yöneliminde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Duda vd. (1995) çalışmalarında, sporda görev ve ego yönelimi ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarına 228 lisans öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; görev yaklaşımında bayanların erkeklerden daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmişlerdir.

Duda ve Hom (1993) çalışmalarında, genç sporcuların ve ebeveynlerinin spordaki kişisel ve algılanan hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarına basketbolda bir yaz kampına katılan 43 erkek ve 34 kız öğrenciyle beraber 55 anne ve 21 baba katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; çocukların ve ebeveynlerin kendilerinin bildirdiği görevler ile ego yönelimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, yaz kampında bulunan basketbolculara uyguladıkları hedef yönelimi araştırmalarında ise cinsiyetle ilişkili farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Duda (1989)'nın çalışmasında, bireysel sporlarla ve takım sporlarıyla uğraşan, liseli ve üniversiteli sporcuların hedef yönelimleri incelenmiştir. Çalışmasına 128 erkek ve 193 kadın katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; cinsiyete göre sporcuların hedef yönelimlerinde anlamlı farklılık tespit edildiği görülmüştür. Bununla birlikte bayan sporcuların daha çok görev yönelimine sahip olduğu, erkek sporcuların ise daha çok ego yönelimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.12. Sorumluluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt İçi Araştırmalar

Köseoğlu (2023)'nın çalışmasında, anne baba tutumlarıyla çocukların sorumluluk duygusu ve davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına 122'si erkek, 138'i kız toplam 260 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; 10 ve 11 yaş grubundaki çocukların sorumluluk duygusu ve davranışları ile anne-babalarının tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Arslan ve Taş (2022)'in çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu-davranışı ve sosyal beceri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmalarına 341 (%68.2) kız, 159 (%31.8) erkek olmak üzere toplam 500 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; Sorumluluk duygusu-davranışının oyun bağımlılığını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Kumru (2022)'nin çalışmasında, gençlerde suçluluk, utanç ve özgüvenin sorumluluk duygu ve davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmasına 83 erkek ve 217 kadın toplam 300 kişi katılmıştır. Çalışmanın neticesinde; sorumluluk duygu ve davranışının yaşa, cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Çavdar (2022)'in çalışmasında, öğretmen adaylarının sorumluluk ve duygusal tepkisellik düzeyleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 442 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğretmen adaylarının duygusal tepkisellik düzeyleri ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bulca (2022)'nin çalışmasında, Hellison'un kişisel ve sosyal sorumluluk modelinin ders dışı fiziksel etkinliklerde uygulandığı bir programa katılan ortaokul öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranışları üzerindeki gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; deney grubuna katılan öğrencilerin sorumluluk duygusunda belirgin bir

gelişme görülürken kontrol grubunda herhangi bir gelişme kaydedilmemiştir. Bununla birlikte araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında sorumluluk davranışı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Candan (2021)'in çalışmasında, Özgecil değerlerin çevresel inançlar, çevresel kaygı ve çevresel sorumluluk davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmasına 555 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; çevresel özgecil değerlerin çevresel sorumluluk davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çevresel inançlar ve çevresel kaygı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Altınsoy (2021)'un çalışmasında, ergenlerin tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşamaya, sorumluluk duygusu ve davranışına, sosyal ve duygusal öğrenmeye, cinsiyete ve anne-baba tutumlarına göre sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmasına 505 ergen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sorumluluk duygusuna ve davranışına göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Arslan (2021)'nin çalışmasında, ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu-davranışı ve sosyal beceriler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına İstanbul ilinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 3 devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan rastgele seçilmiş 500 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sorumluluk duygusunun dijital oyun direnişi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Karahan (2021)'in çalışmasında, futbol eğitimi alan çocukların sorumluluk duygusunu ve başarı algısını incelenmiştir. Çalışmasına 1134 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; BJK spor okullarında futbol kampına katılmanın ve spor yapmanın başarı algısına ve sorumluluk duygusuna etki ettiği görülmüştür.

Yaykiran (2021)'in çalışmasında, spor bilimleri fakültesinde okuyan 159 üniversite öğrencisinin duygusal zeka düzeyleri ile kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelemiştir. Çalışmanın sonucunda; saygı, başka insanlarla ilgilenme, öz kontrol, duygusallık, iyi oluş, çaba ve duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öz yönlendirme ve sosyallik alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca saygı, başka insanlarla ilgilenme, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, çaba ve duygusal zekâ düzeyinin öğrencilerin okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Son olarak araştırmada kişisel

ve sosyal sorumluluk ve duygusal zekâ alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Özdem vd. (2020)'nin çalışmasında, üniversite öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerin sorumluluk duygusu-davranışı düzeyleri ile manevi-insani değer eğilim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmalarına lisans eğitimi gören 206 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; manevi-insani değer eğilim düzeyleri 23 yaş ve üzeri öğrencilerin 20 yaş ve altı öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Çalışmanın sonucunda; sorumluluk duygusu-davranışı düzeylerinin kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden, anne-babası birlikte olan öğrencilerin anne-babası ayrı olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Özyürek vd. (2020)'nin çalışmasında, sağlık alanında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranışı ile çocuğa yönelik şiddete duyarlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmalarına 657 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; kadınların sorumluluk duygusu ve davranışı ile çocuğa yönelik şiddete duyarlılıklarının erkeklere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sorumluluk duygusu ve davranışının dördüncü sınıf öğrencilerinde birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilirken çocuğa yönelik şiddete duyarlılığın yaş ve sınıf düzeyinden etkilenmediği ortaya çıkmıştır. Netice olarak öğrencilerin sorumluluk duygusu ve davranışı arttıkça çocuğa yönelik şiddete duyarlılık artmaktadır.

Taşkaya (2019)'nin çalışmasında, ergenlerin sorumluluk duygusu-davranışı, kaygı düzeyleri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına 12-14 yaş aralığında ki 380 ergen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; ailesinin yanında kalan ergenlerin güvenli bağlanma ve sorumluluk duygusu-davranışı düzeylerinin kurum bakımında kalan ergenlere göre daha yüksek olduğu; kaygılı-kararsız ve kaçınan bağlanma düzeyleri ile fiziksel kaygı, sosyal kaygı ve genel kaygılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bununla beraber ergenlerin güvenli bağlanma düzeyleri ile sorumluluk duygusu-davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kaçınan bağlanma ve kaygılı-kararsız bağlanma düzeyleri arttıkça sorumluluk duygu ve davranışlarının azaldığı saptanmıştır.

Dereceli (2019)'nin çalışmasında, başarı algısı ve sorumluluk duygusu spor yapma davranışına göre incelenmiştir. Çalışmasına spor yapan ve yapmayan 304 ilk ve ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; spor yapan çocukların görev ve ego

yönelimlerinin ve sorumluluk duygusu-davranışının spor yapmayan çocuklara oranla daha yukarı seviyelerde olduğu saptanmıştır.

Demirel ve Dökme (2018)'nin çalışmasında, üst-bilişsel farkındalık ile sorumluluk duygusu ve davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmalarına ortaöğretim kurumlarında öğrenimine devam eden 508 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; üst-bilişsel farkındalık ile sorumluluk duygusu ve davranışı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Balcı (2018)'nin çalışmasında, öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma, okul doyum ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Çalışmasına ilkökul 4.sınıfta öğrenim görmekte olan 427'si erkek, 417'si kız olmak üzere toplam 844 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; ilkökulda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile okul doyum ve okula bağlanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak kız öğrencilerin sorumluluğunun erkek öğrencilerin sorumluluğundan daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen kadını olan öğrencilerin sorumluluk düzeyi, öğretmen kadını olmayan öğrencilere göre; öğretmen bekâr olan öğrencilerin sorumluluk düzeyi, öğretmen evli olan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sezer vd. (2017)'nin çalışmalarında, ortaokulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde ki sorumluluk alanları tespit edilerek; onlardan beklenenleri ne düzeylerde gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri ve öğretmenlerin bu alanda öğrencileri geliştirmek için uyguladıkları yöntemlere değinilerek, bunların öğrencilerin sorumluluk almasında etkisinin düzeyi incelenmiştir. Çalışmalarına devlet ortaokulunda görev yapan 44 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin sorumluluk algıları yedi değişik alanda sıralanmış ve bu boyutlardan en fazla kişiler arası ilişkiler sorumluluk boyutu ön plana çıkmıştır en az ise çevreye karşı sorumluluk ve kişisel (sağlık) sorumluluk boyutu şeklinde açıklanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerde gözlemledikleri ve görmek istedikleri sorumluluklarda ise en fazla kişiler arası ilişkilerde sorumluluk ve kişisel (akademik) sorumluluk boyutu olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sorumluluk değerini kazandırmada kullandığı etkinlikler incelendiğinde daha çok model olma ve değer telkin yöntemi kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler; öğretim programlarının sorumluluk değerini kazandırabilecek yeterliğe sahip olmadığını dile getirmişlerdir.

Çolakoğlu Güvenç (2017)'in çalışmasında, öğrencilerin sorumluluk duygusu ve davranışı düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına ortaokul 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 818 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sorumluluk duygusu ve davranışı ile demokratik ebeveyn tutumları arasında pozitif yönde, otoriter ebeveyn tutumu arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Sorumluluk davranışı ile koruyucu/istekçi ebeveyn tutumu arasında anlamlı bir ilişki görülmezken sorumluluk duygusu ile koruyucu/istekçi ebeveyn tutumu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2016) çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin kişisel sorumluluk düzeyleri ile ruh sağlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına 11. sınıfta öğrenim gören 427 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; bireysel sorumluluk ile okul türü arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Fakat sorumluluğun öğrenilen ve öğretilen bir kavram olması sebebi ile sorumluluk eğitiminde aile, okul ve çevre iş birliğine dayalı bir yaklaşımın izlenmesi gerektiği öngörüsünde bulunulmuştur.

Cengil (2015) çalışmasında, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde sorumluluk duygusu ve davranışı düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmasına 308 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranışlarının yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu neticenin genelde aldıkları üniversite eğitimi ve özelde ise din eğitiminden kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taşdemir ve Dağıstan (2014)'in çalışmalarında, ebeveynlerin sorumluluk bilincini kazandırma adına bilgilerini ölçerek; çocuklarına sorumluluk duygusu ve davranışı kazandırma adımlarından hatırlatma, bilgilendirme, takip ve geri bildirim (BTGH) gibi önemli unsurları uygulama şekilleri ve ne yapabildikleri tespit edilmiştir. Çalışmalarına %36'sı başarılı, %35'i orta seviyede, %29'u başarısız olan toplam 99 öğrencinin ebeveyni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin sorumluluk almaları, başarı boyutlarına göre incelendiğinde; başarı durumu iyi olan öğrencilerin genel olarak her konuda ve her zaman sorumluluk üstlendikleri; başarı durumu orta olan öğrencilerin ara sıra / kısmen sorumluluk üstlendikleri ve başarı durumu düşük olan öğrencilerinde yalnızca bazı diğer konularda sorumluluk üstlendikleri görülmüştür.

Akhan ve Demirezen (2013)'in çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gördükleri meslek seçimi konularındaki değerleri kazanma düzeyleri incelenmiştir. Çalışmalarına 7. sınıfta öğrenim gören toplam 120 öğrenci katılmıştır.

Çalışmanın sonucunda; kavramların önemini kavradıklarını ileten cümlelerle açıklamalarında, mesleki yaşantısındaki önemini açıklamada örnek vermede ve yine bu değerler ile ilgili örnek bir kişi göstermede sıkıntı çekmedikleri görülmüştür. Yine bu araştırmada da öğrencilerin sorumluluk değerini yazılı ürünler ile ifade etmede zorluk yaşamadığı görülmektedir.

Tellioğlu (2013) çalışmasında, ilk yetişkinlik döneminde ki bireylerde sorumluluk ile dindarlık ilişkisini incelemiştir. Çalışmasına 20-40 yaş aralığında rastgele seçilen 333 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; dindarlıkla sorumluluk duygu ve davranışı arasında pozitif düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Taylı (2013)'nın çalışmasında, sorumluluğa etki edeceği düşünülen birtakım değişkenler yordama güçleri bakımından ele alınarak, yordama düzeyleri incelenmiştir. Çalışmasına lisede eğitimine devam eden 324 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sorumluluk üzerinde en çok etkili olan değişkenlerin, annenin eğitim seviyesi ve cinsiyet olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla beraber kız öğrencilerin sorumluluk düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sorumluluğun üzerinde annenin eğitim durumunun, babanın eğitim durumuna göre daha belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2013)'un çalışmasında, din ve ahlak üzerinde sorumluluk duygusunun etkisi incelenmiştir. Sorumluluğun din ve ahlak üzerindeki toplumsal önemi olduğu hipotezi, bu alanda yazılmış kitap, tez, makale, dergi vb. dokümanlardan elde ettiği bulgularla oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda; sorumluluk duygusunun bireyin ahlak gelişimi üzerinde büyük oranda etki gösterdiği görülmüştür. Din veya başka değerlerden kaynaklı bütün ahlak boyutlarında sorumluluğun temel etki kaynağı olduğu tespit edilmiştir.

Aladağ (2012) çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programının öğrencilerin "sorumluluk" değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisini incelemiştir. Çalışmasını ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırma deney ve kontrol gruplarıyla 8 hafta boyunca sürmüştür. Deney grubunda değer öğretimi yaklaşımlarına uygun olarak Sosyal Bilgiler dersi öğretimi yapılmış, kontrol grubunda ise var olan süreç gözlenmiştir. Çalışmanın sonucunda; deney grubunda, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri değişkeni açısından, sadece öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanları ile ailenin gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Acar (2012)'ın çalışmasında, Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programı'nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmasına 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Merkez ilçesi Atatürk İlköğretim okulunda okuyan 94 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; Varoluşçu Yaklaşım Odaklı Sorumluluk Eğitimi Programı'nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır.

Şahan (2011)'ın çalışmasında, İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarında öngörülen sorumluluk eğitimine dönük kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiği incelenmiştir. Çalışmasına 1124 öğretmen ve 615 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini belirtilen tüm alanlarda sorumlu gördükleri, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise özellikle dini ve ortak sorumluluk faktörlerinde çok iyi gördükleri ortaya çıkmıştır.

Kısa (2009)'nın araştırmasında, sorumluluk bilincini okul öncesi yaşlarındaki çocuklara alıştırmak amacıyla hangi disiplin metotlarına öncelik verildiği incelenmiştir. Çalışmasına Aydın şehrinde yirmi okul öncesi öğretmeni ile on sekiz okul öncesi yaşlarındaki öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; Öğretmenlerin sorumluluk bilincini çocuklara aşılama amacıyla ödül-ceza yöntemlerini, davranışsal ve sözlü pekiştiricileri uyguladıkları tespit edilmiştir.

Yurtal ve Yontar (2009) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin sorumluluk kazandırmada kullandıkları yaptırımları, öğrencilerin değerlendirmelerine göre incelemişlerdir. Çalışmalarına 5. sınıfa devam eden 412 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarla baş etmede ceza içermeyen yöntemlerin yanında ceza içeren yöntemlere de başvurdukları, cezalar içinde ise en çok sözel cezaları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler kendilerine verilen cezalar sonucunda davranışlarını değiştirdiklerini ve bu değişikliğin kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık öğrencilerin tercihleri, öğretmenlerin ceza içermeyen yaptırımları kullanmaları yönünde olmuştur.

Özen (2009)'nin çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk, denetim odağı, cinsiyet, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve gelir düzeyine göre sahip oldukları kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmasına 9 okuldan 441 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; ilköğretim sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin sosyal ve kişisel sorumluluk değerlerinde

cinsiyete ve gelir düzeyine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ancak anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısına göre kişisel ve sosyal sorumluluk değerleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tepecik (2008) çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çalışmasına 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin hemen hepsi sorumluluk değerinin ilk önce ailede verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Yine öğrencilerde sorumluluk düzeylerinin artırılması için; ailelerin eğitime bakış açılarının bilinmesinin değerler eğitiminde önemli olması nedeniyle, aileler ile iletişimin artırılması, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitiminde kullanılabilecek etkinlik sayısının artırılması ve ders saatinin yeniden gözden geçirilip artırılması gerektiği yer almıştır.

Yontar (2007)'ın çalışmasında, sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına yönelik ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışma 12 devlet okulu ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda; ceza yaptırımı yerine öğrencilerin hareketlerinin sonuçlarını kabullenmesi sorumluluk oluşturmak için oldukça etkili bir yöntem olduğuna rastlanılmıştır.

Golzar (2006)'ın çalışmasında, İlköğretim 5. Sınıfta okuyan öğrencilere yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre değerlendirilmesi ele alınmıştır. Çalışmasına 207 İlköğretim öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sorumluluk ölçeğinden alınan puan ortalamalarında kızların erkeklerden daha fazla puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Hayta Önal (2005) çalışmasında, lise 9. Sınıfta okuyan öğrencilere uygulanan sorumluluk eğitimi programının sorumluluk düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmasına 212 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; uygulanan sorumluluk eğitimi programının öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Böylece bireylerde sorumluluk düzeyinin eğitilebilir ve geliştirebilir bir süreç izlediği gözlemlenmiştir.

Özen, vd. (2002)'nin çalışmalarında, İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ve dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmalarına Ankara ili Keçiören bölgesinden 12 okuldan toplam 337 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; İç-denetimsel sorumluluk duyanların, sorumlu davranışı yaşantılarına aktardığı, dış-denetimsel

sorumluluk gösterenlerin, sorumluluğun davranış boyutunda diğerlerine göre daha az kararlılık gösterdiği görülmüştür.

Yayla (1995)'nin çalışmasında, ilköğretimde ve ortaöğretimde okuyan öğrenciler üzerinde sorumluluk ve otorite kavramları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; otorite ve disiplinin eğitim sistemine olumlu katkıları olduğu gibi aynı zamanda bazı olumsuz etkilerinin de olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere fazla otorite uygulamanın ya da öğrencileri aşırı serbest bırakmanın olumsuz etkileri olabileceği saptanmıştır.

Yurt dışı araştırmalar

Purwono vd. (2023) çalışmalarında, ilkokul öğrencilerine yönelik 20 maddelik sorumluluk tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Çalışmalarına 100 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; 20 maddenin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutumunun da yüksek bir kategoride olduğu da görülmüştür.

Lio vd. (2023) çalışmalarında, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kişisel farkındalık ve kişisel sorumluluk düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmalarına Malang'daki Surya Wacana Ruhban Okulu'ndan 36 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin çoğunluğunun orta düzeyde öz farkındalığa (%81) ve kişisel sorumluluğa (%78) sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca öz farkındalık ile kişisel sorumluluk arasında orta düzeyde korelasyon olduğu gözlemlenmiştir.

Alfirević vd. (2023) çalışmalarında, genç yetişkinlerin olumlu sosyal tutumlarını ve bireysel sorumluluklarını olumlu sosyal davranışlara dönüştürmeyle ilgili dolaylı mekanizmaları araştırmışlardır. Çalışmalarına Güneydoğu Avrupa'daki üç bölgesel kamu işletme okulunda okuyan 530 genç yetişkin katılmıştır. Çalışmanın sonucu; bireysel sorumluluk tutumları ile olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişkiye aracılık ederek genç yetişkinlerin sivil ve politik katılımları üzerinde önemli derecede olumlu bir etki oluşturduğunu göstermiştir.

Rijn (2002) çalışmasında, otorite düzeyinin algılanan itaat etme baskısı, kontrol duygusu ve sorumluluk duygusu üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasına 121 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; daha yüksek bir otorite seviyesinin, itaat etmeye yönelik daha yüksek bir baskı algısına, daha düşük bir kontrol duygusuna ve daha düşük bir sorumluluk duygusuna yol açtığı görülmüştür.

Jamalabadi vd. (2022) alışmalarında, gerçeklik terapisinin öğrencilerin sorumluluk, öz yeterlik, endişe ve okulla ilgili zihinsel sağlıkları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. alışmasına deney (15 kişi) ve kontrol (15 kişi) olmak üzere iki grup şeklinde 30 kız ğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; deney ve kontrol gruplarının sorumluluk değişkenindeki ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar gerçeklik terapisinin deney grubunda öz yeterliliği, sorumluluğu, zihinsel sağlığı önemli ölçüde artırdığını ve endişeyi azalttığını göstermiştir.

Zhang vd. (2020)'nin çalışmasında, niversite ğrencilerinin yenilikçilik, girişimcilik algıları ve sorumluluk duyguları incelenmiştir. alışmalarına 1500 niversite ğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin kişisel sorumluluk düzeyinin cinsiyet ve tek ocuk olup olmama durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. Ancak 3.ve 4.sınıfta okuyan öğrencilerin kişisel sorumluluk düzeylerinin 1.ve 2.sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber grup sorumluluk düzeyi ile tek ocuk olup olmama durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilirken grup sorumluluk düzeyi ile sınıf düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Erkek ğrencilerin grup sorumluluk düzeyinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu; öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça grup sorumluluk düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Son olarak öğrencilerin girişkenlik düzeyleri ile yardımseverlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Wang vd. (2018)'nin çalışmalarında, sorumluluk duygusunun, karar alma süreçlerinde risk alma düzeyini nasıl etkilediği incelenmiştir. alışmalarına 160 niversite ğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sorumluluk duygusunun riskten kaçınma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Grup adına karar veren temsilcilerin yüksek sorumluluk duygusuna sahip olması durumunda daha az risk davranışı sergiledikleri görülmüştür.

Huang vd. (2016)'nin çalışmalarında, okul kimliği ile sorumluluk duygusu arasındaki ilişki ve okul kimliğinin sorumluluk duygusu düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. alışmalarına farklı üniversitelerde öğrenimine devam etmekte olan 649 lisans ğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; okul kimlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek sorumluluk duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca kolektif benlik saygısının, sorumluluk duygusu ile okul kimliği arasında tam bir aracı rolü oynadığı, kişisel benlik saygısının ise herhangi bir aracılık etkisi olmadığı görülmüştür.

Youn (2016)'un çalışmasında, okula hazır bulunuşluk düzeyi zayıf olan çocukların öğretme sürecine maruz kalma miktarı ve öğretmenlerin tutumlarının akademik yoğunluk ve sorumluluk duygusu ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; yüksek düzeyde akademik yoğunluk ve sorumluluk duygusuna sahip olan çocukların, bu desteği almayan akranlarına göre daha fazla akademik başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin sorumluluk duygusunun, zayıf okul hazır bulunuşluğundan kaynaklanan öğrenme zorluklarını giderdiği görülmüştür.

Mostafa ve Shazly (2015) çalışmalarında, öğrenci hakları ve sorumlulukları beyannamesi oluşturmaya çalışmışlardır. Çalışmalarına 1200 üniversite öğrencisi ve 80 akademik personel katılmıştır. Katılımcılara öğrenci hakları ve sorumlulukları ile ilgili anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda; hak ve sorumluluklarla ilgili öğrencilerin bilinçlenmelerinde önemli ölçüde artış olduğu görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin öğrenme süreçlerinde eğitimin kalitesi için her branşa aktif katılımlarının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Yani eğitimin kalitesi gereği öğrencinin katılımı ve sorumluluklar üstlenmesi, eğitimin kalitesine pozitif yönde etki etmektedir.

Tran (2015) çalışmasında, öğretmenlerin çeşitli yönetim tekniklerini nasıl kullandıklarını ve bunların sonuç değişkenleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunu belirlemek ve öğrencilerin sınıf yönetimi tekniklerine ilişkin algılarını rapor etmeyi incelemiştir. Çalışmasına 10. ve 12. sınıflarda öğrenim gören 498 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sınıf yönetimi tekniklerinin öğrencinin yanlış davranışının, sorumluluğunun ve okul çalışmalarından dikkatinin dağılmasının yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Araştırılan beş sınıf yönetimi tekniğinden, öğrencilerin öğretmenlerin cezalandırma, saldırganlık, tartışma ve tanıma kullanımına ilişkin algıları, sonuç değişkenleri üzerinde en güçlü etkiye sahiptir. Okul yönetimi teknikleri arasında, ceza ve saldırganlık öğrenci sorumluluğu ile olumsuz yönde ilişkiliyken, tartışma, tanıma ve ima etme öğrencinin uygunsuz davranışları ve okul çalışmalarından uzaklaşmasıyla olumlu yönde ilişkili olarak tespit edilmiştir.

Fishman (2014)'ın çalışmasında, algılanan akademik kontrol, öğrenci sorumluluğu ve bilgi oluşturma arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına yaşları 18 ile 22 arasında değişen 152 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; algılanan akademik kontrol ve bilgi oluşturma ile öğrenci sorumluluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci sorumluluğunun algılanan akademik kontrolün alt boyutları ile bilgi oluşturmaya kısmen aracılık ettiği görülmüştür.

Pawelczyk vd. (2012)'nin çalışmalarında, tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk duygusu ve kişisel değerlerinin akranlarından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmalarına 224 tıp öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin diğer fakültelerde okuyan akranlarına göre daha yüksek sorumluluk duygusu düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla beraber tıp öğrencilerinin diğer fakültelerde okuyan akranlarına kıyasla iyilik, yardımlaşma, insan sevgisi gibi değerlere ve vatan, millet, din, tanrı gibi kutsal sayılan kavramlara daha az değer verdikleri görülmüştür. Ayrıca tıp fakültesi öğrencilerinin daha müreffeh, zengin, konforlu, maceralı ve zevkli bir yaşama ilişkin hedonizm içeren değerlere daha fazla değer verdikleri tespit edilmiştir.

Pomerantz vd. (2011)'nin çalışmasında, Amerikalı ve Çinli çocukların ergenlik döneminde ebeveynlerine karşı sorumluluk duyguları, çocukların akademik süreçleri üzerindeki etkilerine odaklanarak incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; yedinci ve sekizinci sınıflarda, Amerikalı çocukların ebeveynlerine karşı sorumluluk duyguları azalma eğilimi gösterirken Çinli çocuklarda böyle bir değişim görülmemiştir. Yedinci sınıfın başlangıcında Amerika'da ve Çin'de kızlar ve erkekler ebeveynlerine karşı sorumluluk duygularında farklılık göstermese de, kız öğrencilerin bu tür duyguları zaman içinde erkeklerden daha fazla sürdürdüğü görülmüştür. Son olarak kız öğrencilerin bu duyguları hem ABD'de hem de Çin'de yedinci ve sekizinci sınıflarda erkeklerden daha fazla sürdürdüğü saptanmıştır.

Hashemian ve Loui (2010)'nin çalışmalarında, üniversitede verilen bir mühendislik etiği dersinin öğrencilerin sorumluluk duygusu üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda; mühendislik etiği dersini başarıyla tamamlayan öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermeden önce daha fazla alternatifini değerlendirdiği ve sorularda yer alan vakaların değişmesinden daha az etkilenecek daha tutarlı yanıtlar verdikleri görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin düzeltici önlem alma ve kendilerini sorumlu hissetme olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber etik dersinde daha az başarılı olan ve dersi almayan öğrencilerin cevaplarının benzer olduğu saptanmıştır. Bu grupta yer alan öğrencilerin konuya “bu benim işim değil” diyerek yaklaştıkları ve zayıf sorumluluk duygusu gösterdikleri görülmüştür.

Mergler ve Patton (2007) çalışmalarında, ergen lise öğrencilerinin kişisel sorumluluk kavramını nasıl anladıklarını ve hayatlarına nasıl entegre ettiklerini incelemişlerdir.

Çalışmalarına 20 liseli ergen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; cinsiyet değişkeninde farklılıklar görülmüştür. Erkeklerin ve kızların içten ve dıştan kontrol konusunda oldukça farklı duygulara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ergenlerin hayatlarındaki kişisel sorumluluk rolünün büyük oranda psikoloji ve eğitim alanlarında göz ardı edildiği saptanmıştır.

Skelly ve Bradley (2007)'in çalışmalarında, okul bahçe programlarının ilköğrencilerinin bilim ve çevreye karşı tutumu ve sorumluluk duygusu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmalarına 427 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin sorumluluk ve çevreye yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu ve bu durumun bahçe türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yarısından fazlasının bahçeyi sorumluluk gelişimi için yardımcı olarak kullandıkları görülmüştür.

Allan (2006) çalışmasında, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramından ne anladıklarını, anlamlandırmanın yaş ve cinsiyete göre nasıl değiştiğini; öğrencilerin bu sorumluluğu üstlenme noktasında ki tutumları, öğrenme sorumluluğunu nasıl anlamlandırıp nasıl davranışa döktüklerini ve bu ikisinin ilişkisini incelemiştir. Çalışmasına 10-17 yaş aralığında olan 286 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramını anlamaları ile tutum ve davranışları arasında mantıksal bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Moore (2005) çalışmasında, ilköğrencilerin karakter eğitiminin beceriler ve içsel değerler kazanmasını ve içselleştirmesine uygun davranışlar sergilemesini incelemiştir. Çalışmasını ilköğretimde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yürütmüştür. Çalışma için prosedürler ilköğrenci çağındaki bir öğrencinin görüşmeleri ve gözlemlerinden oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda; katılımcı, karakter eğitimi kendisine ve başkalarına yardım etmenin bir yolu olarak gördüğü tespit edilmiştir.

Such ve Walker (2004)'in çalışmasında, sorumluluk kavramını çocukların bakış açısından ele alınmıştır. Çalışmalarına 9-10 yaşlarında 29 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; çocukların evde bir dizi sorumluluk üstlendikleri ve bunların günlük yaşamın kaçınılmaz ve "normal" bir parçası olarak anlaşıldığı tespit edilmiştir. Çocuklar ayrıca iki temel değerin (dürüstlük ve adalet) vurguladığı "sorumlu olmanın" temelini tanımlamışlar ve sorumluluğun ahlaki dünyalarının önemli bir parçası olduğunu söylemişlerdir.

Revell (2002) çalışmasında, Chicago bölgesindeki Amerikan devlet okullarında Karakter Eğitimi üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmasına farklı okullarda farklı yaş gruplarından oluşan 700 çocuk katılmıştır. Katılımcılara vatandaşlık, Amerikalılık ve kimlik hakkındaki görüşleri ve Karakter Eğitimi hakkında ne düşündükleri açıkça sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda; benzer bir eğitim programına, öğretim tutumlarına ve öğretim materyallerine rağmen, çocukların yanıtları arasındaki en belirgin farkın, katıldıkları okul türü ile güçlü bir şekilde ilişki olduğunu göstermektedir. Bu, okullarını belirleyen sosyal ve politik arka planın, bir eğitim programının alınma ve anlaşılma şekli üzerinde, en azından çocukların fikirlerini nasıl ifade ettikleri açısından bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Midlarsky ve Kanana (1988)'nin çalışmasında, çalışmada belirlenen kişilere ilk etapta özgecilik ölçekleri verilip, yardımseverlik düzeyleri belirlenmiş, sonrasında üç gruba ayrılan bu bireylerin bazı özellikleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmalarına 65-100 yaş aralığında olan 400 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; özgecilik düzeyi yüksek olan bireylerin çalışmaya katılan diğer bireylere kıyasla daha sağlıklı bir psikolojiye sahip oldukları, denetimli ve sosyal alanda da sorumluluk sahibi ve riskleri karşılamaya daha çok istekli oldukları tespit edilmiştir (akt. Özen, 2013).

Stiff vd. (1988)'nin çalışmasında, empati, iletişim ve toplum yanlısı davranışların farklı boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmalarına 171 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan, problem yaşayan arkadaşını rahatlatmak için kurdukları cümleler öğrenilmiş ve öğrencilere empati ölçeği ile sorumluluk ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda; müspet sosyal davranışlarda güdüleyici olarak özgecilik görülürken; aynı zamanda müspet sosyal davranış için öncelikli koşulda başkalarıyla alakadar olmakta güdüleyici nedenler olarak tespit edilmiştir.

Jegerski ve Upshaw (1987) çalışmalarında, insanlar için tek boyutlu empati modelinin dört gizli sınıfı arasında teorik olarak ilgili değişkenlerin neyi ayırt ettiğini ve bu değişkenlerin, modelin sosyalleşme geçmişini yansıtmadığı bireylerde nasıl farklı görüldüğünü incelemişlerdir. Sorumluluk düzeyleri hakkında yapmış oldukları çalışmalarına, 94 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sorumluluk düzeyleri yüksek çıkan öğrencilerin, diğerlerine göre daha olgun bireyler olduğu, çevresiyle alakadar bireyler olduğu, aynı zamanda yardım ve sosyal sorumluluk düzeylerinin de diğerlerine oranla daha yüksek çıktığı görülmüştür.

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde; araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama süreci ve verilerin analiz edilme süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısını ve sorumluluk duygusunu konu edinen betimsel bir araştırma olup araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Betimleme, çalışma konusuna yönelik “nedir” sorusunun cevaplandırılmasıyla ilgili olup, bir değişkene ait sayısal verilerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına imkân sağlayan istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk, 2010). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç durumları ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd. 2012).

3.2. Katılımcılar

2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Bartın ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında okuyan, okul sporlarına katılan ortaokul ve lise öğrencileri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde, ‘okul sporlarına katılma’ ölçütlerini taşıyan öğrencilerden tesadüfî olmayan örneklem yöntemlerinden (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu özelliklere sahip 236’sı kadın ve 214’ü erkek olmak üzere toplam 450 katılımcı araştırmanın örneklemine oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcı olan her öğrenciye; Roberts, Treasure ve Balague (1998) tarafından geliştirilen Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Kazak Çetinkalp (2006) tarafından yapılan ve Türkçeye çevrilen Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu); Özen (2013) tarafından geliştirilen Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca bireylerin demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik araştırmacı tarafından oluşturulmuş “Kişisel Bilgi Formu” da uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan; yaş, cinsiyet, sınıf, branş, spor yapma yılı, spor yapma sıklığı, müsabakalara katılım, lisans yılı, kardeş sırası, kendine ait odası olup olmadığı şeklinde 10 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.2. Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu)

Roberts vd. (1998) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Kazak Çetinkalp (2006) yaparak Türkçeye uyarlamıştır. Envanter; yargıların 5 değerlendirme aşamasına göre yapıldığı altısı 'görev yönelim', altısı "ego yönelim" olacak şekilde on iki madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ait ifadeler beşli Likert tipinde olup 1- 'Kesinlikle Katılmıyorum', 2- 'Katılmıyorum', 3- 'Kararsızım', 4- 'Katılıyorum' ve 5- 'Kesinlikle Katılıyorum' biçimindedir. Görev yönelimi ögelerine örnek verilecek olursa "Spor yaparken, kendim için belirlediğim bir hedefe ulaştığım zaman kendimi çok başarılı hissederim"; ego yönelimi ögelerine örnek verilecek olursa "Spor yaparken, diğerlerinden daha iyi yaptığım/oynadığım zaman kendimi çok başarılı hissederim" verilebilir. Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Cronbach's alfa katsayısı "görev yönelim" alt boyutu için .87 olarak "ego yönelim" alt boyutu için ise .84 olarak tespit edilmiştir (Roberts vd., 1998). Envanter, Kazak Çetinkalp (2006) tarafından 2006 yılında Türkçeye uyarlanmış ayrıca geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ait yapı geçerliliğini test etmek amacıyla, temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği için alt ölçeklerin her birindeki maddelerin madde-toplam test korelasyonuna bakıldığında, değerlerin pozitif ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cronbach alpha değerleri, "görev yönelimi" alt ölçeği için 0.79 ve "ego yönelimi" alt ölçeği için ise 0.77 olarak tespit edilmiştir (Kazak Çetinkalp, 2006).

3.3.3. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği

Özen (2013) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği 18 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekteki ifadeler dörtlü Likert tipinde, 'Her Zaman-(4 puan)', 'Sıklıkla-(3 puan)', 'Çok Nadir-(2 puan)' ve 'Hiçbir Zaman-(1 puan)' şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 72, en düşük puan 18'dir. Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği, Likert tipi olmasından ötürü ölçeğin tümüyle ve alt ölçekleriyle ilişkili güvenirlik çalışması Cronbach Alpha güvenirlik

katsayısı yoluyla tespit edilmiştir. Çalışma neticesinde, Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin “Duygu” boyutu için 0,85, “Davranış” boyutu için 0,77 ve ölçeğin tümü için 0,82 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinden ulaşılan puanın aritmetik ortalaması ortaya çıkarılır ve ortalaması 36 puanın altında olanlar için sorumluluk duygusu ve davranışının düşük seviyede olduğu ifade edilir. 10 yaş ve üzerindeki çocuklar için ölçek uygulanabilir. Tüm maddeler sorumluluk ölçeğinin “duygu” boyutunu ve “davranış” boyutunu değerlendirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir. “Duygu” boyutunda, sosyal durumlarda yaşanan sorumluluk duygusu ifade edilirken “davranış” boyutunda, bu duyguya yönelik gerçekleşen sorumluluk davranışının yaşanma sıklığı ifade edilmektedir (Özen, 2013).

3.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 26.00 paket programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucu oluşan veriler ortalama, standart sapma ve yüzde olarak gösterilmiştir. Verilerin analizinde ölçüm araçlarının iç-tutarlılıkların incelemesi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler uygun görülmüştür. Grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi ve One Way Anova testi kullanılmıştır. Gruplar arasında tespit edilen istatistiksel farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde Post-hoc LSD testi kullanılmıştır. Ölçeklerin birbiri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95'lik güven aralığında, anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

3.5. Ölçeklere İlişkin Güvenirlilik Analizi

Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Güvenirlik değerlendirmelerinde çalışmanın özüne ve özelliğine göre değişik yöntemler bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Özdemir (1999) güvenirlik katsayısı değerlerini 0.00 ile 0.40 arasında ise güvenilir değil, 0.41 ile 0.60 arasında ise düşük güvenilir, 0.61 ile 0.80 arasında ise güvenilir, 0.81 ile 1.00 arasında ise oldukça güvenilir olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada, daha önce geçerliliği ve güvenirliği ortaya konmuş “Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu)” ve “Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada da katılımcıların güvenirliğini ortaya koymak adına ölçeklerin bütününe ait “Cronbach Alpha” katsayıları Tablo 3.1’de verilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları 0,7 üzerinde bulunmuştur. Bu da göstermektedir ki katılımcıların maddelere

verdikleri cevaplar tutarlıdır ve ölçekler daha önce kullanılan şekliyle bire bir aynı kullanılmıştır. Ölçeklere ait iç tutarlılık kat sayıları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: BAE-Ç ve SDDÖ’ ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları Tablosu

Ölçekler	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
B.A.E-Ç	0,89	12
SDDÖ	0,93	36

Tablo 3.1’ de görüldüğü üzere başarı algısı envanterinin güvenirlilik katsayısı 0,89 (oldukça güvenilir), sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin güvenirlilik katsayısı 0,93 (oldukça güvenilir) olarak belirlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında bu çalışmada ortaya çıkan değerlerin başarı algısı envanteri ile sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR

Bu bölüm; katılımcıların Kişisel Bilgi Formu, BAE-Ç ve SDDÖ' ne verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilerin istatistiksel olarak değerlendirmesini kapsamaktadır.

Tablo 4.2: Örneklem Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Yaş	10-13	230	51,1
	14-17	220	48,9
Cinsiyet	Erkek	214	47,6
	Kadın	236	52,4
Sınıf	Ortaokul	223	49,6
	Lise	227	50,4
Branş	Bireysel	181	40,2
	Takım	269	59,8
Spor Yapma Yılı	1 yıl	159	35,3
	2-3 yıl arası	125	27,8
	4 yıl ve üzeri	166	36,9
Müsabakalara Katılım	Evet	236	52,4
	Hayır	214	47,6
Lisans Yılı	1 yıl	173	38,4
	2-3 yıl arası	78	17,3
	4 yıl ve üzeri	199	44,2
Spor Yapma Sıklığı	1-2 gün	218	48,4
	3-4 gün	164	36,4
	5-6 gün	68	15,1
Kardeş Sırası	En küçük	166	36,9
	Ortanca	65	14,4
	En büyük	180	40,0
	Tek çocuk	39	8,7
Kendine Ait Odası Olması	Evet	332	73,8
	Hayır	118	26,2

Tablo 4.2' de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir. Katılımcıların % 51,1'i 10-13 yaş aralığında, % 52,4'ü kadın, % 50,4'ü lise öğrencisi, % 59,8'i takım sporlarıyla uğraşan, % 36,9'u en az 4 yıldır spor yapan, % 52,4'ü müsabakalara katılım gösteren, % 44,2'si en az 4 yıldır lisanslı olan, % 48,4'ü haftanın 5-6 günü spor yapan, % 40,0'ı en büyük kardeş olan ve % 73,8'i kendine ait odası bulunan olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.3: BAE-Ç ve SDDÖ ile Yaş Değişkenine ilişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
BAE-Ç (Görev Yönelim)	10-13	230	26,85	2,90	448	-,752	,452
	14-17	220	27,07	3,18			
BAE-Ç (Ego Yönelim)	10-13	230	24,74	3,99	448	-,222	,824
	14-17	220	24,83	4,42			
SDDÖ	10-13	230	64,69	6,32	448	4,923	,000*
	14-17	220	61,59	6,98			

p<0,05

Tablo 4.3’ de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “yaş” değişkeni arasındaki farklılığı incelemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan t-testi analizinde “yaş” değişkeni ile SDDÖ puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(448)}=4,923$ p<0,05). Bu bağlamda; katılımcılardan 10-13 yaş grubunda olanların ortalamaları 14-17 yaş grubunda olanların ortalamalarına göre daha yüksektir.

Tablo 4.4: BAE-Ç ve SDDÖ ile Cinsiyet Değişkenine ilişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
BAE-Ç (Görev Yönelim)	Erkek	214	26,70	3,14	448	-1,737	,083
	Kadın	236	27,19	2,94			
BAE-Ç (Ego Yönelim)	Erkek	214	24,42	4,49	448	-1,740	,083
	Kadın	236	25,11	3,90			
SDDÖ	Erkek	214	63,25	6,93	448	,210	,0833
	Kadın	236	63,11	6,74			

p<0,05

Tablo 4.4’ de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “cinsiyet” değişkeni arasındaki farklılığı incelemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan t-testi analizinde “cinsiyet” değişkeni ile BAE-Ç ve SDDÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.5: BAE-Ç ve SDDÖ ile Sınıf Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
BAE-Ç (Görev Yönelim)	5-8	223	26,82	2,92	448	-,978	,329
	9-12	227	27,10	3,16			
BAE-Ç (Ego Yönelim)	5-8	223	24,85	3,90	448	,327	,744
	9-12	227	24,72	4,48			
SDDÖ	5-8	223	64,75	6,26	448	4,980	,000*
	9-12	227	61,63	7,01			

p<0,05

Tablo 4.5’ de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “sınıf” değişkeni arasındaki farklılığı incelemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan t-testi analizinde “sınıf” değişkeni ile SDDÖ puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(448)}=4,980$ p<0,05). Bu bağlamda; katılımcılardan 5-6-7-8. sınıflarda olan öğrencilerin ortalamaları 9-10-11-12. sınıflarda olan öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Tablo 4.6: BAE-Ç ve SDDÖ ile Branş Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
BAE-Ç (Görev Yönelim)	Bireysel	181	26,91	3,19	448	-,289	,773
	Takım	269	26,99	2,94			
BAE-Ç (Ego Yönelim)	Bireysel	181	24,97	4,12	448	,768	,443
	Takım	269	24,66	4,26			
SDDÖ	Bireysel	181	63,24	6,56	448	,165	,869
	Takım	269	63,13	7,01			

p<0,05

Tablo 4.6’ da katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “branş” değişkeni arasındaki farklılığı incelemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan t-testi analizinde “branş” değişkeni ile BAE-Ç ve SDDÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.7: BAE-Ç ve SDDÖ ile Spor Yapma Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık (LSD)
BAE-Ç (Görev Yönelim)	G. Arası	,104	2	,052	,006	,994	
	G. İçi	4164,254	447	9,316			
	Toplam	4164,358	449				
BAE-Ç (Ego Yönelim)	G. Arası	22,792	2	11,396	,643	,526	
	G. İçi	7920,728	447	17,720			
	Toplam	7943,520	449				
SDDÖ	G. Arası	14,851	2	7,425	,159	,853	
	G. İçi	20921,139	447	46,803			
	Toplam	20935,989	449				

p<0,05

Grup 1: 1 yıl, Grup 2: 2-3 yıl, Grup 3: 4 yıl ve üzeri.

Tablo 4.7’ de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “spor yapma yılı” değişkeni arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan analiz sonucunda BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “spor yapma yılı” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.8: BAE-Ç ve SDDÖ ile Müsabakalara Katılım Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Müسابakalara Katılım	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
BAE-Ç (Görev Yönelim)	Evet	236	27,17	2,97	448	1,581	,115
	Hayır	214	26,72	3,11			
BAE-Ç (Ego Yönelim)	Evet	236	25,01	4,21	448	1,220	,223
	Hayır	214	24,53	4,19			
SDDÖ	Evet	236	63,29	6,79	448	0,383	,702
	Hayır	214	63,05	6,87			

p<0,05

Tablo 4.8’ de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “müسابakalara katılım” değişkeni arasındaki farklılığı incelemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan t-testi analizinde “müسابakalara katılım” değişkeni ile BAE-Ç ve SDDÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.9: BAE-Ç ve SDDÖ ile Lisans Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık (LSD)
BAE-Ç (Görev Yönelim)	G. Arası	4,416	2	2,208	,237	,789	
	G. İçi	4159,941	447	9,306			
	Toplam	4164,358	449				
BAE-Ç (Ego Yönelim)	G. Arası	102,094	2	51,047	2,910	,056	
	G. İçi	7841,426	447	17,542			
	Toplam	7943,520	449				
SDDÖ	G. Arası	541,158	2	270,579	5,930	,003*	1-3 2-3
	G. İçi	20394,832	447	45,626			
	Toplam	20935,989	449				

p<0,05

Grup 1: 1 yıl, Grup 2: 2-3 yıl, Grup 3: 4 yıl ve üzeri.

Tablo 4.9’ da katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “lisans yılı” değişkeni arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan analiz sonucunda katılımcıların SDDÖ puanları ile “lisans yılı” değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(5,930)}$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucuna göre “1 yıl” ve “2-3 yıl arası” lisanslı olan sporcuların “4 yıl ve üzeri” lisanslı olan sporculara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10: BAE-Ç ve SDDÖ ile Spor Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık (LSD)
BAE-Ç (Görev Yönelim)	G. Arası	92,148	2	46,074	5,057	,007*	3-1
	G. İçi	4072,210	447	9,110			
	Toplam	4164,358	449				
BAE-Ç (Ego Yönelim)	G. Arası	7,877	2	3,939	,222	,801	
	G. İçi	7935,643	447	17,753			
	Toplam	7943,520	449				
SDDÖ	G. Arası	202,341	2	101,171	2,181	,114	
	G. İçi	20733,648	447	46,384			
	Toplam	20935,989	449				
p<0,05							
Grup 1: 1-2 gün, Grup 2: 3-4 gün, Grup 3: 5-6 gün.							

Tablo 4.10’ da katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “spor yapma sıklığı” değişkeni arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan analiz sonucunda katılımcıların sadece “görev yönelim” alt boyutu ile “spor yapma sıklığı” değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(5,057)}$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucuna göre haftada “5-6 gün” spor yapanların “1-2 gün” yapanlara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11: BAE-Ç ve SDDÖ ile Kardeş Sırası Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık (LSD)
BAE-Ç (Görev Yönelim)	G. Arası	21,955	3	7,318	,788	,501	
	G. İçi	4142,402	446	9,288			
	Toplam	4164,358	449				
BAE-Ç (Ego Yönelim)	G. Arası	74,621	3	24,874	1,410	,239	
	G. İçi	7868,899	446	17,643			
	Toplam	7943,520	449				
SDDÖ	G. Arası	161,987	3	53,996	1,159	,325	
	G. İçi	20774,003	446	46,578			
	Toplam	20935,989	449				

p<0,05 Grup 1: en küçük, Grup 2: ortanca, Grup 3: en büyük, Grup 4: tek çocuk.

Tablo 4.11’ de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “kardeş sırası” değişkeni arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan analiz sonucunda BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “kardeş sırası” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.12: BAE-Ç ve SDDÖ ile Kendine Ait Odası Olma Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kendine Ait Odası Olma	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
BAE-Ç (Görev Yönelim)	Evet	332	26,97	3,11	448	,125	,901
	Hayır	118	26,93	2,84			
BAE-Ç (Ego Yönelim)	Evet	332	24,83	4,24	448	,403	,687
	Hayır	118	24,65	4,09			
SDDÖ	Evet	332	63,46	6,89	448	1,491	,137
	Hayır	118	62,37	6,59			

p<0,05

Tablo 4.12’ de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “kendine ait odası olması” değişkeni arasındaki farklılığı incelemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan t-testi analizinde “kendine ait odası olması” değişkeni ile BAE-Ç ve SDDÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.13: BAE-Ç ve Alt Boyut Puanlarıyla SDDÖ Puanları Arasındaki İlişki

		Görev yönelim	Ego yönelim	SDDÖ
BAE-Ç (Görev Yönelim)	r	1	,611**	,203**
BAE-Ç (Ego Yönelim)	r		1	,126**
SDDÖ	r			1

**p<,01, *p<,05

Tablo 4.13’ de görüldüğü üzere Görev ve Ego yönelim alt boyutu ile SDDÖ arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda; “Görev Yönelim” alt boyutu toplam puanı ile “Ego Yönelim” alt boyutu toplam puanı arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=611$, $p<,01$). “Görev Yönelim” alt boyutu toplam puan ile “SDDÖ” toplam puanı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=203$, $p<,01$). “Ego Yönelim” alt boyutu toplam puanı ile “SDDÖ” toplam puanı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=126$, $p<,01$).

5. TARTIŞMA

Bu bölümde okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısı ile sorumluluk duygusu ve davranışına ilişkin verilerden elde edilen bulgular tartışılmıştır.

5.1. Başarı Algısına İlişkin Tartışma

Okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygusunun incelendiği bu çalışmada öğrencilere ilişkin verilerin istatistiki analizi sonuçları bu bölümde tartışılmıştır.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Tanrıkulu (2019)’nın taekwondo, judo ve karatecilerle yaptığı çalışmada katılımcıların başarı algısı özelliklerinin yaş değişkeni ile ilişkilerine bakıldığında, “Görev ve Ego yönelim” ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Gökkaya (2017)’nin yapmış olduğu araştırmada farklı yaş kategorilerinde bulunan Boks Millî Takımı sporcularının “Görev ve Ego yönelimi” alt boyutu ile ulaşılan puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Arıkan (2020)’ın güreş millî takımı sporcuları ile yaptığı çalışmada, farklı yaş kategorisinde yer alan sporcuların “Görev yönelimi” ile “Ego yönelimi” alt boyutlarında ulaşılan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bozkurt (2014)’un okul sporlarına katılan öğrencilerle yaptığı çalışmada, BAE-Ç alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Gök ve arkadaşları (2018)’nin atletizm sporcuları ile yaptıkları çalışmada, yaş değişkeni bakımından başarı algısının alt boyutları puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Köksal (2017)’in ergen basketbolcuları incelediği çalışmada, BAE-Ç alt boyutları yaş değişkenine göre incelenmiştir. Katılımcıların yaş değişkeni ile “Ego yönelim” ve “Görev yönelim” alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Dereceli (2019)’nin ilköğretim öğrencilerini ele aldığı çalışmada, spor yapan ve yapmayan çocuklarda “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Sinan (2015)’in lise öğrencilerini ele aldığı çalışmada, “Görev ve Ego yönelim” alt boyutlarıyla yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Şenyurt (2018)’un çalışmada, BAE-Ç alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Canpolat ve Kazak (2011)’in çalışmada ilköğretim 2. Kademe öğrencileri incelenmiştir,

çalışmanın sonucunda yaş değişkenine göre sporcuların “Görev ve Ego yönelimi” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>0,05$). Başoğlu (2017)’nin grekoromen erkek yıldızlar kategorisi güreş millî takım oyuncularını incelediği çalışmasında, yaş değişkeni bakımından BAE-Ç puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Elmas (2018)’in sporsal rekreasyon faaliyetlerine katılım sağlayan erken dönem ergenleriyle yürüttüğü çalışmasında, yaş değişkeni bakımından BAE-Ç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Karabulut (2010)’un ilkokul beşinci sınıf öğrencilerini araştırdığı çalışmasında, yaş değişkenine göre “Ego yönelim”, “Görev yönelim” alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Tzetzis vd. (2002) yaptıkları araştırmada liseli öğrencileri çalışmalarına katmışlardır. Çalışmanın sonucunda yaş değişkeni bakımından “Ego yönelimi” ve “Görev yönelimi” puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bong (2009)’un çalışmasında, yaşlar arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bu çalışmaların tümü mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Bu çalışmalardan farklı olarak: Çavdarlı (2013)’nin liseli öğrencileri ele aldığı çalışmasında, yaş değişkeni ile “Görev ve Ego yönelimleri” alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Çavdarlı (2013)’nin çalışması mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Torun (2020)’un elit judo sporcularını incelediği çalışmasında, yaş değişkeni bakımından BAE-Ç alt boyutlarında “Görev ve Ego yönelim” anlamlı farklılığa rastlanılmıştır ($p<0,05$). Mevcut çalışmada BAE-Ç alt boyutları arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığı için bu sonuç mevcut çalışma ile örtüşmemektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Sinan (2015)’in spor yapan lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, cinsiyete göre “Ego yönelim” puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Ancak “Görev yönelimi” puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Çalışmanın “Görev yönelim” alt boyutu mevcut çalışmayla farklılaşmaktadır; ancak “Ego yönelim” alt boyutu mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Tanrıku (2019)’nin Taekwondo, judo ve karatecilerle yaptığı çalışmasında katılımcıların başarı algısı özelliklerinin cinsiyet ile ilişkilerine bakıldığında, “Görev yönelimi” ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Fakat erkek sporcuların “Ego yönelimi” puanlarının kız sporculara göre daha yüksekte olduğu sonucuna varılmıştır ($p<0,05$). Çalışmanın “Görev yönelim” alt boyutu mevcut çalışmayla

örtüşmektedir; ancak “Ego yönelim” alt boyutu mevcut çalışmayla farklılaşmaktadır. Gök ve arkadaşları (2018)’nin atletizm sporcuları ile yaptıkları çalışmada, cinsiyet değişkenine göre başarı algısı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Canpolat ve Kazak (2011)’in çalışmasında ilköğretim 2. Kademe öğrencileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, sporcuların cinsiyetleri ile “Ego yönelim” alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Yaptıkları çalışmada kadın ve erkek sporcularda daha çok “Görev yönelimli” davranışlar sergileyen sporcular arasında anlamlı bir fark olduğunu, bunun nedeninin ise sporcuların katılım güdülerinde “Görev yönelimli” oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmada da anlamlı fark olmamasına rağmen sporcuların “Görev yönelim” ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bu yönüyle çalışmalar örtüşmektedir. Soytürk (2019)’ün çocuk taekwondo sporcularını incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkeni ile BAE-Ç alt boyutları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bozkurt (2014)’un okul sporlarına katılan öğrencileri incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkeni bakımından BAE-Ç alt boyutlarında anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Elmas (2018)’in sporsal rekreasyon faaliyetlerine katılım sağlayan erken dönem ergenleriyle yürüttüğü çalışmasında, cinsiyet değişkeni bakımından BAE-Ç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Şenyurt (2018)’un çalışmasında, katılımcıların cinsiyetlerine göre BAE-Ç alt boyutlarında “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Köksal (2017)’in ergen basketbolcuları incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkeni bakımından BAE-Ç alt boyutları puanlarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Ekinci (2018)’nin çalışmasında, Ortaokul Öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda “Görev ve Ego yönelim” puanlarında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Aydoğdu (2017)’nin çalışmasında ilkokul öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısı bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre spor başarı algıları ve matematik kaygıları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Karaç (2017)’in atletizm sporcularını incelediği çalışmasında, kadın ve erkek sporcuların “Görev ve Ego yönelim” puanlarında anlamlı olarak bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Yine benzer şekilde, Byoung ve Gill (1997) yaptıkları çalışmada, “Görev ve Ego yönelim” seviyelerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır ($p>0,05$). Hanrahan ve Biddle (2002) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet değişkeni ile “Görev yönelimi” arasında anlamlı bir farklılığının oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Çavdarlı (2013)’nin liseli öğrencileri ele aldığı çalışmasında, cinsiyet değişkeni

bakımından başarı algısı alt boyutlarında anlamlı farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). Karabulut (2010)'un ilkokul 5. sınıf öğrencilerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin cinsiyete göre “Görev ve Ego yönelimli” olması arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Akdağ (2022)'in çalışmasında, bocce ve dart sporcularının “ego ve görev yönelim” puanlarında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bütün bu çalışmalar mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında, “Görev ve Ego yönelim” ile ilgili yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Torun (2020)'nun çalışmasında, kadın judocuların başarı algıları ortalama değerleri incelendiğinde; “Görev yönelim” ortalamasının “Ego yönelim” ortalamasından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır ($p<0,05$). Li, Hammer ve Acock (1996), araştırmalarında cinsiyet değişkeni bakımından “Ego yönelim” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlamışlardır ($p<0,05$), “Görev yöneliminde” ise anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır ($p>0,05$). Başka bir araştırmada Bortoli ve Robazza (2005), erkek katılımcıların kadınlara göre daha fazla “Ego yönelimine” sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır ($p<0,05$). Carr ve Weigand (2001), çalışmalarında beden eğitimi dersinde çocuklar için etkili değişkenler olan hedef yönelimleri ve algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kadın ve erkek katılımcı grubunda bağımlı değişkenlere ait ortalamalar incelendiğinde erkeklerin kadınlardan önemli ölçüde daha yüksek “Ego yönelimine” sahip olduğu sonucuna varılmıştır ($p<0,05$). Çalışmada erkek ve kadınlar arasında “Görev yönelimde” belirleyici bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak, Carr ve Weigand (2001)'in çalışmalarında erkeklerin “Ego yönelimi” ölçütünde daha baskın sonuçlar ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Li vd. (1995) çalışmalarında, erkek katılımcıların “Ego yönelimi” puanlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır ($p<0,05$). White ve Zellner (1996) çalışmalarında, kadın katılımcıların erkeklere oranla daha fazla görev yönelimine sahip olduklarını bulmuşlardır ($p<0,05$). Duda vd. (1995)'nin üniversiteli öğrencilerle gerçekleştirdikleri hedef yönelimiyle ilgili çalışmada, kadınların “Görev yönelim” puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir ($p<0,05$). Bu çalışmalar mevcut çalışma ile farklılık göstermektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında sınıf değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p<0,05$). Ulubaş (2022) judo sporcuları ile yaptığı çalışmada, lise, lisans ve lisansüstü kademesindeki sporcuları değerlendirmeye almış ve BAE-Ç alt boyutlarında

eğitim durumu açısından anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna varmıştır ($p>0,05$). Mevcut çalışma da sınıf değişkeni bakımından BAE-Ç alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Çalışma bu doğrultuda mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Ekinci (2018)'nin çalışmasında, Ortaokul Öğrencilerinin Sportmenlik Davranışları ile Başarı Algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda “Görev ve Ego yönelim” puanlarında sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ekinci (2018)'nin çalışması ile mevcut çalışma örtüşmektedir. Arıkan (2020)' in güreş millî takımı sporcuları ile yaptığı çalışmada, farklı eğitim durumlarına sahip sporcuların “Görev yönelimi” ile “Ego yönelimi” alt boyutlarında ulaşılan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Arıkan (2020)' in çalışması ile mevcut çalışma örtüşmektedir. Aydoğdu (2017)'nün çalışmasında ilkokul öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısı bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda sınıf düzeylerine göre spor başarı algıları ve matematik kaygıları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Mevcut çalışma ile Aydoğdu (2017)'nün çalışması örtüşmektedir. Ekinci ve Koç (2020)'un ortaokul öğrencilerinin başarı algılarını değerlendirdikleri çalışmalarında, sınıf değişkenine göre “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Mevcut çalışma ile Ekinci ve Koç (2020)'un çalışması örtüşmektedir. Karahan (2021)'in futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, BAE-Ç ölçeğinin “Görev ve Ego yönelim” alt boyutlarında puan ortalamalarına istatistiksel açıdan bakıldığında sınıf değişkeni ile “Görev yönelimi” arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Sınıf değişkeni ile “Ego yönelimi” arasında ise anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Karahan (2021)'in çalışması “Görev yönelimi” alt boyutuyla mevcut çalışma ile örtüşmektedir. “Ego yönelimi” alt boyutuyla mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Gökkaya (2017)'nin yapmış olduğu araştırmada farklı eğitim durumlarına sahip olan Boks Millî Takımı sporcularının “Görev yönelim” alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık bulunurken ($p<0,05$), “Ego yönelimi” alt boyutu ile ulaşılan puanlarında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılığa ulaşılmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Gökkaya (2017)'nin çalışması “Ego yönelimi” alt boyutuyla mevcut çalışma ile örtüşmektedir. “Görev yönelimi” alt boyutuyla mevcut çalışma ile örtüşmemektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında branş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Ekinci (2018)'nin çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin sportmenlik

davranışları ile başarı algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda “Görev ve Ego yönelim” puanlarında spor türü değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ekinci (2018)’nin çalışması ile mevcut çalışma örtüşmektedir. Çavdarlı (2013)’nin liseli öğrencileri ele aldığı çalışmasında, branş değişkeni ile “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Çavdarlı (2013)’nin çalışması mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Akdağ (2022)’in çalışmasında, bocce ve dart sporcularının “Ego ve Görev yönelim” puanlarında branş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Akdağ (2022)’in çalışması ile mevcut çalışma örtüşmektedir. Ekinci ve Koç (2020)’un çalışmalarında, spor türüne göre “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Mevcut çalışma ile Ekinci ve Koç (2020)’un çalışması örtüşmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Bozkurt (2014)’un çalışmasında, takım ve bireysel sporlar ile uğraşan erkek sporcuların başarı algısı değişkeni incelendiğinde; “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bozkurt (2014)’un çalışması ile mevcut çalışma örtüşmemektedir. Tanrikulu (2019)’nun Taekwondo, judo ve karatecilerle yaptığı çalışmasında, katılımcıların başarı algısı özelliklerinin spor branşı ile ilişkilerine bakıldığında, “Görev yönelimi” ve “Ego yönelimi” alt boyutları puanlarında karate branşının puanlarının diğer iki branşa oranla daha yüksekte olduğu sonucuna varılmıştır ve anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($p<0,05$). Tanrikulu (2019)’nun çalışması ile mevcut çalışma örtüşmemektedir.

Yapılan ANOVA testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında spor yapma yılı değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Sinan (2015)’in spor yapan lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, “Ego ve Görev yönelim” boyutlarında spor yapma yılı değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Ulubaş (2022)’in judo sporcuları ile yaptığı çalışmada, spor yapma yılı değişkenine göre BAE-Ç alt boyutları puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Mevcut çalışmada da spor yapma yılı değişkeni bakımından BAE-Ç alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışmalar mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Akdağ (2022)’in çalışmasında, bocce ve dart sporcularının “görev yönelim” puanlarında sporla uğraştıkları süre değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Ancak “ego yönelim” alt boyutunda sporla uğraştıkları süre bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Akdağ (2022)’in çalışması “görev yönelim” alt boyutu ile mevcut çalışma ile

örtüşmektedir. Ancak “ego yönelim” alt boyutuyla mevcut çalışmadan ayrılmaktadır. Karabulut (2010)’un ilkokul 5. sınıf öğrencilerini araştırdığı çalışmasında, katılımcıların spora katılma süreleri bakımından “Ego ve Görev yönelim” alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Karabulut (2010)’un çalışması mevcut çalışma ile benzerlik göstermemektedir. Çavdarlı (2013)’nin liseli öğrencileri ele aldığı çalışmasında, spor yaşı değişkeni ile “Görev yönelimi” alt boyutu arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır ($p>0,05$). Spor yaşı değişkeni ile “Ego yönelimi” alt boyutu arasında ise istatistiksel bakımdan anlamlı farka rastlanmıştır ($p<0,05$). Çavdarlı (2013)’nin çalışması “Ego yönelimi” boyutuyla mevcut çalışma ile farklılık göstermektedir. Karahan (2021)’in futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, BAE-Ç ölçeğinin “Görev ve Ego yönelim” alt boyutlarında puan ortalamalarına bakıldığında “Görev ve Ego yönelim” ile spor yapma yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu bakımdan Karahan (2021)’in çalışması mevcut çalışma ile örtüşmemektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında müsabakalara katılım değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Akdağ (2022)’in çalışmasında, bocce ve dart sporcularının “görev ve ego yönelim” puanlarında müsabakalarda derece alma değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Akdağ (2022)’in çalışması mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Karabulut (2010)’un ilkokul 5. sınıf öğrencilerini araştırdığı çalışmasında, spora katılma durumu değişkeni bakımından “Ego ve Görev yönelim” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Karabulut (2010)’un çalışması mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Ekinci (2018)’nin çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda “Görev ve Ego yönelim” puanlarında okul sporlarında görev alma değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşmuştur ($p<0,05$). Ekinci (2018)’nin çalışması ile mevcut çalışma örtüşmemektedir.

Yapılan ANOVA testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında lisans yılı değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Bozkurt (2014)’un okul sporlarına katılan öğrencilerle yaptığı çalışmada, BAE-Ç alt boyutları ele alındığında, küçük, yıldız ve genç kategorisinde “Görev yönelim” alt boyutu puanlarında anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p<0,05$). Mevcut çalışmada ise “Görev yönelim” alt boyutu ile lisans yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Bozkurt (2014)’un çalışmasındaki katılımcıların

küçükler, yıldızlar ve gençler kategorisinde olmaları lisanslı olarak geçirdikleri süre bakımından ele alınabilir. Bu yönüyle Bozkurt (2014)'un çalışması mevcut çalışma ile farklılık göstermektedir.

Yapılan ANOVA testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelimi” alt boyutu puanlarında spor yapma sıklığı değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Ancak “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında spor yapma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). Sinan (2015)'in spor yapan lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, spor yapma sıklığına göre “Ego ve Görev yönelimi” puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuç “Görev yönelimi” bakımından mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Ancak “Ego yönelimi” bakımından sonuç mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Ulubaş (2022), judo sporcuları ile yaptığı çalışmada antrenman saati değişkenine göre, “Ego ve Görev yönelimi” puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Ulubaş (2022)'in çalışmasını spor yapma sıklığı bakımından mevcut çalışma ile karşılaştırdığımızda “Ego yönelim” bakımından çalışmalar benzerlik göstermektedir; “Görev yönelimi” bakımından ise örtüşmemektedir. Karahan (2021)'in futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” puanlarında spor yapma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Karahan (2021)'in çalışması “Görev yönelimi” alt boyutunda mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ancak “Ego yönelim” alt boyutunda ise mevcut çalışmadan ayrılmaktadır.

Yapılan ANOVA testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelim ve Ego yönelim” alt boyutu puanlarında kardeş sırası değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Aydoğdu (2017)'nin çalışmasında ilkokul öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısı bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ilkokul öğrencilerinin spor başarı algı düzeyleri kardeş sırasına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Mevcut çalışma ile Aydoğdu (2017)'nin çalışması örtüşmektedir. Başoğlu (2017)'nin grekoromen erkek yıldızlar güreş millî takım oyuncularını incelediği çalışmasında, BAE-Ç alt boyutları puanlarının ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Mevcut çalışma ile Başoğlu (2017)'nin çalışması örtüşmektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” alt boyutu puanlarında kendine ait odası olma değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Aydoğdu (2017)'nin ilkokulda öğrenim gören bireylerde matematik kaygısı ve sporda başarı algısını incelediği çalışmasında, kendine ait odası olma değişkenine göre spor başarı algıları ve matematik kaygıları arasında anlamlı olarak farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Karahan (2021)'in futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında da “Görev yönelim” ve “Ego yönelim” puanlarında kendine ait odası olma değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Mevcut çalışma sonucu ile Aydoğdu (2017)'nin ve Karahan (2021)'in çalışmaları örtüşmektedir.

5.2. Sorumluluk Duygusu ve Davranışına İlişkin Tartışma

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların SDDÖ puanlarında yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Kumru (2022)'nin çalışmasında gençlerde utanç, özgüven ve suçluluğun sorumluluk duygu ve davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışması 83 erkek ve 217 kadın olmak üzere toplam 300 kişiden meydana gelmiştir. Çalışmanın sonucunda yaş değişkeni bakımından sorumluluk duygusunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Kumru (2022)'nin çalışması ile mevcut çalışma örtüşmektedir. Tapşın ve Karagün (2017)'ün çalışmasında, katılımcıların yaş değişkenine göre sosyal ve bireysel sorumluluk puanları incelendiğinde, yaşları arttıkça bireysel ve sosyal sorumluluk duygusunda artış görüldüğü, yaşla birlikte artışın ileri derecede anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yaşla birlikte anlamlı farkın yakalanmasından dolayı bu çalışma mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Dereceli (2019)'nin ilköğretim öğrencilerini ele aldığı çalışmasında, yaş grubuna göre SDDÖ açısından sporcu olan ve sporcu olmayan çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bu çalışmaya göre yaş değişkeninin çocukların sorumluluk duygusunu ve davranışlarını etkilemediği söylenebilir. Ancak mevcut çalışmada yaş değişkeni bakımından SDDÖ puanlarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır ($p<0,05$). Bu bakımdan iki çalışma farklılık göstermektedir. Karahan (2021)'in futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında ise, SDDÖ puanlarında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>0,05$). Karahan (2021)'in çalışması ile mevcut çalışma örtüşmemektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların SDDÖ puanlarında cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Köseoğlu (2023)'nin çalışmasında, anne baba tutumlarıyla çocukların sorumluluk duygusu ve davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmasına 122'si erkek, 138'i kız toplam 260

çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkeni ile sorumluluk duygusu ve davranışı arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ateş (2020)'in öğrencilerin özgüven ve sorumluluk duygusunu ele aldığı çalışmasında, cinsiyet değişkeni ile SDDÖ arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Cereci (2016)'nin yaptığı benzer çalışmada da katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sorumluluklarını yerine getirme davranışları incelenmiş ve anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Özen (2009)'in çalışmasında, sorumluluk düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Aladağ (2009)'ın ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisini ele aldığı çalışmasında, cinsiyet değişkeni ile sorumluluk arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Tellioğlu (2015)'nin ilk yetişkinlik döneminde ki bireylerde sorumluluk ile dindarlık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkeni bakımından sorumluluk ölçeğinde anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Taşkaya (2019)'nın çalışmasında ergenlerin sorumluluk duygusu-davranışı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkeni ile ergenlerin sorumluluk duygu ve davranışları arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Cengil (2015)'in çalışmasında, cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin SDDÖ puanlarında anlamlı farklılık görülmediği belirtilmektedir ($p>0,05$). Bu çalışmalar mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Kumru (2022)'nin çalışmasında gençlerde utanç, özgüven ve suçluluğun sorumluluk duygu ve davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışması 300 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkeni ile sorumluluk duygusu arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Kumru (2022)'nin çalışması ile mevcut çalışma örtüşmemektedir. Kesici (2018)'nin lisede okuyan öğrencilerin sorumluluk seviyelerini incelediği araştırmasında, kızların sorumluluk seviyelerinin erkeklere oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Çalışma bu yönüyle mevcut çalışma ile benzerlik göstermemektedir. Arslan ve Taş (2022)'in ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığını incelediği çalışmalarında, öğrencilerin sorumluluk duygusu-davranışının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı kız öğrencilerde sorumluluk duygusu-davranışının erkek öğrencilerden daha yüksekte olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu çalışma mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Özdemir (2019)'in lise ve ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, kızların sorumluluk duyma ve sorumlu davranma faktörü puanlarının erkeklerden anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Bu çalışma mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Yontar (2013)'in çalışmasında, ilkokul 4. ve 5. Sınıfta okuyan kız

öğrencilerde sorumluluk düzeyinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu çalışma mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Arslan (2021)'in çalışmasında, Sorumluluk duygusu ve davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kız çocuklarının sorumluluk seviyelerinin, erkek çocuklarının sorumluluk seviyelerinden daha yükseklerde olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu çalışma mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Golzar (2006)'ın çalışmasında, sorumluluk ifadesi cinsiyet bakımından ele alındığında, kız öğrencilerde sorumluluğunun erkek öğrencilerden daha yükseklerde olduğu sonucuna varılmıştır ve anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Bu çalışma da mevcut çalışma ile örtüşmemektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların SDDÖ puanlarında sınıf değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin ortalama puanları lise öğrencilerin ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kumru (2022)'nin çalışmasında gençlerde utanç, özgüven ve suçluluğun sorumluluk duygu ve davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışması 83 erkek ve 217 kadın olmak üzere toplam 300 kişiden meydana gelmektedir. Çalışmanın sonucunda eğitim durumu değişkeni ile sorumluluk duygusu arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Kumru (2022)'nin çalışması ile mevcut çalışma örtüşmektedir. Ateş (2020)'in öğrencilerin özgüven ve sorumluluk duygusunu incelediği çalışmasında, sınıf düzeyine göre sorumluluk ölçeği puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$). Bu yönüyle çalışmalar örtüşmektedir. Sezer ve Çoban (2016)'ın çalışmasında, sınıf seviyesi yükseldikçe sorumluluk değerlerinin azaldığı ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Bu çalışma ile mevcut çalışma arasında benzerlik vardır. Şahan (2011)'in, çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerleri ortalama puanlarının 8. sınıfa giden öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek derecede olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Bu çalışmada da görüldüğü üzere sınıf seviyeleri arttıkça sorumluluk değerleri azalmaktadır. Sonuçların mevcut çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Özyürek ve arkadaşları (2020)'nin çalışmasında, SDDÖ puanlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p<,001$); dördüncü sınıfların SDDÖ alt boyut puanlarının birinci sınıfların aynı puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür ($p<,001$). Özyürek ve arkadaşları (2020)'nin çalışmasıyla mevcut çalışma örtüşmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak; Özdemir (2019)'in çalışmasında, ortaokula devam eden öğrencilerinin sınıf değişkenine göre sorumluluk ölçek puanları değerlendirildiğinde, sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Çalışma mevcut

Çalışma ile benzerlik göstermemektedir. Karahan (2021)'ın futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, SDD puanlarında sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Karahan (2021)'ın çalışması ile mevcut çalışma örtüşmemektedir. Kesici (2018)'nin lisede okuyan öğrencilerin sorumluluk seviyelerini ele aldığı araştırmasında, sınıf değişkenine göre sorumluluk seviyelerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Kesici (2018)'nin çalışması mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Arslan ve Taş (2022)'ın ortaokul ğrencilerinde oyun bağımlılığını incelediği çalışmalarında, Sınıf değişkenine göre SDD puanları ele alındığında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bu yönüyle Arslan ve Taş (2022)'ın çalışmaları mevcut çalışma ile örtüşmemektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların SDD puanlarında branş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Tapşın ve Karagün (2017)'n çalışmasında, öğrencilerin yaptıkları sporu takım veya bireysel olarak yapmalarına göre hem sosyal hem de bireysel sorumluluk açısından değerlendirilmiştir. Öğrenciler takım veya bireysel olarak spor yapma durumlarına göre analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Tapşın ve Karagün (2017)'n çalışması mevcut çalışma ile örtüşmektedir.

Yapılan ANOVA testi analizine göre, katılımcıların SDD puanlarında spor yapma yılı değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Karahan (2021)'ın futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, SDD puanlarında spor yapma yılı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Karahan (2021)'ın çalışması mevcut çalışma ile örtüşmektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların SDD puanlarında müsabakalara katılım değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Sanchez ve arkadaşları (2021)'nın 'Sportmenlik bilincinin geliştirilmesi: Ortaokul beden eğitiminde kişisel ve sosyal sorumluluk modelinin öğretilmesine yönelik bir uygulama' adlı çalışmalarında; kişisel ve sosyal sorumluluk ğretimi modeli ile sportmenliğe çok boyutlu yaklaşımı temel alan bir programın ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bulgular analiz edildiğinde; yarışmalı sporlara katılan öğrencilerin puanlarının, yarışmalı sporlara katılmayanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür ve anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Bu yönüyle çalışma mevcut çalışma ile örtüşmemektedir.

Yapılan ANOVA testi analizine göre, katılımcıların SDDÖ puanlarında lisans yılı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). 1 yıl ve 2-3 yıl arası lisanslı olan sporcuların 4 yıl ve üzeri lisanslı olan sporculardan daha sorumlu oldukları görülmektedir. Literatürde benzer değişkene ait sonuçlara istinaden yapılmış çalışmaya rastlanamamıştır. Lisanslı geçirdikleri süre arttıkça sorumlu davranma durumlarında azalma meydana gelmektedir. Burada iki durumdan bahsedebiliriz. Birincisi; acemilikte hata yapmaktan korkan sporcu daha sorumlu davranış eğilimi göstermekte ve görev odaklı davranmaktadır. Sporcu henüz yolun başında olduğu için başarıyı hedeflemektedir ve bunun yolunun disiplinli bir şekilde çalışmaktan geçtiğini bilmektedir. Bu da sorumlu hissetmeyi ve davranmayı gerektirmektedir. İkincisi ise; lisanslı geçirdiği süre artan sporcunun doyum olarak üst seviyelere ulaşmasından dolayı başarıya veya başarısızlığa alışma durumu oluşmuştur. Sabah antrenmanlarına erkenden gelen sporcu artık bunu önemsememekte ve standart davranmaktadır. Kısacası özgüven arttıkça sorumlu davranma eğilimlerinde azalma meydana gelmektedir denilebilir.

Yapılan ANOVA testi analizine göre, katılımcıların SDDÖ puanlarında spor yapma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Karahan (2021)'in futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, mevcut çalışmada olduğu gibi SDDÖ puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>0,05$). Tapşın ve Karagün (2017)'ün lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, spor yapanlar ve yapmayanlar arasında hem sosyal hem de bireysel sorumluluk açısından bir karşılaştırma yapılmıştır. Öğrenciler spor yapıp yapmama durumlarına göre analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Bu yönüyle çalışmalar mevcut çalışma ile örtüşmektedir.

Yapılan ANOVA testi analizine göre, katılımcıların SDDÖ puanlarında kardeş sırası değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Köseoğlu (2023)'nün çalışmasında, çocukların sorumluluk duygusu-davranışı ile anne baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın neticesinde doğum sırası değişkeni ile sorumluluk duygusu ve davranışı arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Taşkaya (2019)'nın çalışmasında ergenlerin sorumluluk duygusu-davranışı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda kardeş sayısı değişkeniyle SDDÖ arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Ateş (2020)'in öğrencilerin özgüven ve sorumluluk duygusunu incelediği çalışmasında, kardeş sırası değişkenine göre SDDÖ puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Karahan (2021)'in futbol eğitimi alan çocuklarla yaptığı çalışmada, kardeş sayısı değişkeni bakımından SDDÖ

puanlarında “görev ve ego yönelim” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Kesici (2018)’nin lisede okuyan öğrencilerin sorumluluk seviyelerini ele aldığı araştırmasında, sorumluluk seviyelerinin kardeş sayısı bakımından farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Bu yönüyle çalışmalar mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Özen (2009)’in ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerini ele aldığı çalışmasında, sorumluluk düzeyinde kardeş sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Çalışma bu yönüyle mevcut çalışma ile farklılık göstermektedir.

Yapılan t-testi analizine göre, katılımcıların SDDÖ puanlarında kendine ait odası olma değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Karahan (2021)’in futbol eğitimi alan çocuklarla yaptığı çalışmada, SDDÖ puanlarında kendine ait odası olma değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Bu yönüyle Çalışma mevcut çalışma ile örtüşmektedir.

5.3. Başarı Algısı ile Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Yapılan korelasyon analizine göre, “Görev yönelim” alt boyutu ile “Ego yönelim” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakılmış ve yüksek seviyede pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. ($r=611$, $p<,01$). Karabulut (2010)’un ilkokul 5. sınıf öğrencilerini araştırdığı çalışmasında, “Ego yönelim” ve “Görev yönelim” alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<,01$). “Görev yönelim” puanları yükseldikçe “Ego yönelim” puanlarının da yükseldiği saptanmıştır. Sinan (2015)’in spor yapan lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, “Ego yönelimi” ile “Görev yönelimi” arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<,01$). Bu yönüyle Karabulut (2010) ve Sinan (2015)’in çalışmasıyla mevcut çalışma örtüşmektedir.

Yapılan korelasyon analizine göre, “Görev yönelimi” ile SDDÖ arasında ($r=126$, $p<,01$) ve “Ego yönelimi” ile SDDÖ arasında ($r=203$, $p<,01$) düşük düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Dereceli (2019)’nin ilköğretim öğrencilerini ele aldığı çalışmasında, spor yapan çocuklarda başarı algısı ile sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p<,01$). Spor yapmayan çocuklarda da benzer şekilde başarı algısı ile sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<,01$). Bu yönüyle Dereceli (2019)’nin çalışmasıyla mevcut çalışma örtüşmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygusunun incelendiği bu araştırmanın sonucunda,

- SDDÖ ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yaş değişkeninin sorumluluğu etkilediği söylenebilir.
- SDDÖ ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sınıf değişkeninin sorumluluğu etkilediği söylenebilir.
- SDDÖ ile lisans yılı değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Lisans yılı değişkeninin sorumluluğu etkilediği söylenebilir.
- “Görev yönelim” alt boyutu ile spor yapma sıklığı değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Spor yapma sıklığı değişkeninin başarı algısını etkilediği söylenebilir.
- “Görev yönelim”, “Ego yönelim” ve “SDDÖ” arasındaki korelasyon incelendiğinde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($p<,01$). “BAE-Ç” alt boyutlarının “SDDÖ” ile birbirlerini etkiledikleri söylenebilir.

Öneriler

Okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygusunun incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak ileride yapılacak araştırmalara ve alanda yapılabilecek uygulamalara dair öneriler şöyledir:

- Bu çalışmada ele alınmayan farklı değişkenler ile başka çalışmalar geliştirilebilir.
- Bu çalışma okul sporlarına katılan sadece kız veya sadece erkek öğrencilere uygulanabilir.
- Bu çalışma sadece bölge müsabakalarına veya sadece Türkiye şampiyonasına katılan öğrencilerle uygulanabilir.
- Okul sporlarına katılan öğrencilerin daha fazla sorumluluk alabileceği ortamlar çoğaltılabilir.
- Okul sporlarına katılan öğrencilerin daha fazla başarı elde edebilecekleri imkânlar arttırılabilir.
- Çalışma okul sporlarında sadece bir branşı kapsayacak şekilde ele alınabilir.

- Araştırmaya okul yöneticileri ve veliler de dâhil edilebilir.
- Özel okulları da içine alacak şekilde araştırma genişletilebilir.
- Başarı algısında sorumluluğun etkisi araştırılabilir.
- Sorumluluk duygusunda başarı durumlarının etkisinin olup olmadığı araştırılabilir.
- Başarı algısının ve sorumluluk duygusunun öğrencilerin takım içerisindeki bütünleşme durumlarında etkili olan hâl ve hareketleri incelenebilir.
- Okul maçlarında meydana gelen psikolojik tepkiler başarı algısı ve sorumluluk duygusu açısından ayrıntılı ele alınabilir.
- Çalışma başka illerde daha fazla katılımcı ile yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, M.C. (2012). Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Adler, A. (1927). *Understanding Human Nature*. New York: Greenberg.
- Adler, A. (2014a). *Bireysel Psikoloji*. Say Yayınları, İstanbul.
- Adler, A. (2014b). *Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar*. Cem Yayınevi, İstanbul.
- Adler, A. (2014c). *İnsan Psikolojisi*. Yason Yayıncılık, Ankara.
- Akbaş, O. (2004). Türk Millî Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdağ, M. (2022). Kilis ve Gaziantep İllerinde Bocce ve Dart Sporunu ile Uğraşan Sporcuların Katılım Güdüsü ve Başarı Algılarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Bayburt.
- Akgül, S., Göral, M., Demirel, M. ve Üstün, Ü.D. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Okul İçi ve Okullar Arası Sportif Etkinliklere Katılma Nedenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Araştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (32): 13-22.
- Akhan, N.E. ve Demirezen, S. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gördükleri Meslek Seçimi Konularındaki Değerleri Kazanma Düzeyleri. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3): 1-15.
- Aktop, A. (2002). Spora Özgü Başarı Motivasyonu İle Psikolojik ve Yapısal Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi; *Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aladağ, S. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161 (161): 123-146.
- Allan, G.M. (2006). Responsibility for learning: students' understandings and their selfreported learning attitudes and behaviours. *Master Thesis, The University of Technology, Queensland*.
- Alfirević, N., Arslanagić-Kalajdžić, M., ve Lep, Ž. (2023). The role of higher education and civic involvement in converting young adults' social responsibility to prosocial behavior. *Scientific Reports*, 13 (1): 2559.

- Alpaslan, S. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları ve Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Altınköprü, T. (2004). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*. Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Altınsoy, M.A. (2021). Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Mutluluk Düzeylerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranışı ile Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul*.
- Altıntaş, A. (2010). Sporcuların Hedef Yönelimleri, Algılanan Güdüsöl İklimleri ve Algılanan Fiziksel Yeterliklerinin Cinsiyete ve Deneyim Düzeyine Göre Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Altıntaş, A., Bayar-Koruç, P. ve Akalan, C. (2012). Sporcuların Hedef Yönelimleri, Algılanan Güdüsöl İklimleri ve Algılanan Fiziksel Yeterliklerinin Cinsiyete ve Deneyim Düzeyine Göre Karşılaştırılması. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1): 1-15.
- Anshel, M.H. (1997). *Sport Psychology: From Theory to Practice*. 3rd Ed. Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick. 115-151.
- Aracı, H. (1999). *Okullarda Beden Eğitimi*. Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- Arıkan, Y. (2020). Psikolojik Beceri Kıstası Olarak Özgüvenin, Sporcuların Başarı Algısına Katkısı: Güreş Millî Takımı Örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Spor Yönetim Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul*.
- Armağan, İ. (2004). *Gençlik Gözüyle Gençlik: 21. Yüzyıl Eşiğinde Türkiye Gençliği*. Kırkısrahlılar Vakfı Yayını, İstanbul.
- Arsan, N. (2007). Türkiye’de Sporcuların Stresle Başa Çıkma Davranışlarının Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı, 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, İstanbul*.
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu-davranışı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul*.
- Arslan, A. ve Taş, İ. (2022). Ortaokul Öğrencilerinde Oyun Bağımlılığı ile Sorumluluk Duygusu-Davranışı ve Sosyal Beceriler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36 (3): 716-731.
- Ataş, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bingöl ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Ateş, A. (2020). Öğrencilerin Özgüven ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Atkinson, J.W. (1964). *Motivasyona giriş*. Van Nostrand.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., ve Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Psikolojiye Giriş (Çev. Yavuz Alogan)*. Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Atmaca, A. (2010). *Gençler Başarı Uzak Değil: Yalnızca 20 Adım*. Nesil Yayınları, İstanbul.
- Avşar, A.H. (2013). Ergen Bireylerde Sosyal Beceri Düzeyinin Kardeşli Ve Tek Çocuk Olma Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.*
- Aydın, A. (2001). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*. Alfa Yayınları, İstanbul, s. 144.
- Aydın, Ö. (1999). Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.*
- Aydın, F. (2010). Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Aydoğdu, A. (2017). İlkokul Öğrencilerinde Spor Başarı Algısı ve Matematik Kaygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Ayvaz, M. (2018). Beden Eğitimi ve Spor, Müzik ve Resim-İş Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Empati Kurma ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon.*
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *Millî Eğitim Dergisi*, 157.
- Bahrampour, S., Abdoshahi, M. ve Rahimian Mashhadi, M. (2022). The Role of Personality Types, Perception of Success and Regulation of Sports Behavior in Motivation of Sports Participation in Non-Athlete Female Students: a self-determination theory Approach. *Sport Psychology Studies (ie, mutaleat ravanshenasi varzeshi)*, 11 (41): 195-220.
- Balcı, B. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Okula Bağlanma ve Okul Doyumu Bakımından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.*
- Baker, E.K. (2003). *Caring for ourselves: A therapist's guide to personal and professional well-being*. American Psychological Association.
- Basım, H.N., Cetin, F. ve Tabak, A. (2009). The Relationship Between Big Five Personality Characteristics And Conflict Resolution Approaches. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63): 20-37.

- Başar, M. (2001). Ailelerdeki Yanlış Başarı Algılamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2): 115-124.
- Başaran, İ. E. (1991). *Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Kadıoğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam (6. Baskı)*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Başer, E. (1998). *Uygulamalı Spor Psikolojisi, 3. Basım*. Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- Başgil, A.F. (2012). *Gençlerle Baş başa*. Yağmur Yayınevi, İstanbul.
- Başoğlu, B. (2017). Grekoromen Yıldız Erkek Güreş Millî 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 Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Bursa*.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji (11. baskı)*. İnkılap Kitabevi, Ankara.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s:14.
- Bayraktar, R. (2004). *Davranış Bilimine Giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Biçer, T. (2009). Futbolculuk Kariyeri Belirlemede Amaç ve Hedef Belirlemenin Önemi. *3.Ulusal Futbol ve Bilim Kongresi, Marmara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, İstanbul*.
- Bilgiç, N. (2003). *Sorumluluk Eğitimi*. Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi, Ankara.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi (O. Af, Çev.)*. M.E. Basımevi, İstanbul.
- Bong, M. (2009). Age-Related Differences in Achievement Goal Differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4): 879.
- Bortelli, L. ve Robazza, C. (2005). Italian version of the Task and Ego Orientation in physical education questionnaire. *Perception Motor Skills*, 101 (3): 901-910.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Messina, G., Chiariotti, R. ve Robazza, C. (2010). Augmented feedback of experienced and less experienced volleyball coaches: 87 A preliminary investigation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38 (4): 453-460.
- 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*.
- Bozkurt, M. ve Kutlu, O. (2010). *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*. Çizgi Kitabevi, Konya.
- Bridge, B. (2004). *Siz Olsaydınız Ne Yapardınız Etik Değerler Eğitimi*. İstanbul, Beyaz, s.27-29.

- Britt, T.W. (1999). *Engaging the self in the field: Testing the triangle model of responsibility*. Personality and Social Psychology Bulletin, 25, 696 –706.
- Bulut, Z.B. (2013). Sorumluluk bağlamında din-ahlak ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Bulca,Y. (2022). The effects of personal and social responsibility model in the middle school students' sense of responsibility and behavior. *Hacettepe University Journal of Education*, 37 (2): 818-825.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik (Çev: İ.D.E. Sarıoğlu) (1.Baskı)*. Kaktüs Yayınları, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byoung, K.J. ve Gill, D.L. (1997). A Cross-Cultural Extension of Goal Perspective Theory to Korean Youth Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.
- Candan, B. (2021). Özgecil değerlerin çevresel inançlar, çevresel kaygı ve çevresel sorumluluk davranışı üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Canpolat, A.M. ve Çetinkalp, Z.K. (2011). 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.
- Carlson, T.B. (1995). We Hate GYM: Student Alienation From Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
- Carr, S. ve Weigand, D.A. (2001). Parental, Peer, Teacher and Sporting Hero Influence on the Goal Orientations of Children in Physical Education. *European Physical Education Review*, 7 (3): 305-328.
- Carpenter, P.J. ve 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.
- Cashmore, E. (2008). *Sport and Exercise Psychology: The Key Concepts*. Rutledge, London.
- Cengil, M. (2015). Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Sorumluluk Duygusu ve Sorumluluk Davranışı Üzerine Bir Araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20 (33): 7–23.
- Cereci, 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*.
- Cervelló, E.M. ve Santos-Rosa, F.J. (2001). Sporda motivasyon: Genç İspanyol rekreasyonel sporcularda başarı hedefi perspektifi. *Algısal ve motor beceriler*, 92 (2): 527-534.

- Cho, J.I., Hendrickson, J.M. ve Mock, D.R. (2009). *Bullying Status and Behavior Patterns of Preadolescents with Behavioral Disorders*. Education and Treatment of Children, 32 (4): 655-671.
- Ciotto, C.M ve Gagnon, A.G. (2018). Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89 (4): 27-33.
- Cirit, B. (2020). 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenine Karşı Metaforik Algı Düzeyinin Araştırılması. *Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Afyonkarahisar*.
- Conroy, D.E., Elliot, A.J. ve Hofer, S.M. (2003). A 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability, and External Validity. *J Sport Exercise Psychology*, 25 (4):456-76.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Mentis Yayınları, Ankara.
- Costa, P.T. ve McCrae, R.R. (1995). Domains And Facets: Hierarchical Personality Assessment Using The Revised NEO Personality Inventory. *Journal Of Personality Assessment*, 64 (1): 21-50.
- Cox, R.H. (1998). *Sport psychology: Concepts and applications*. 4th ed. The McGrawHill, Boston, 236-71.
- Cüceloğlu, D. (1996) *İçimizdeki Çocuk*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2001). *Savaşçı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Dayanışma Bilincinin Temeli: İçimizdeki Biz*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı*. Remzi kitabevi, İstanbul.
- Çavdar, E. (2022). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı ile sorumluluk ve duygusal tepkisellik düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik ve Rehberlik Bilim Dalı, Erzurum.
- Çavdarlı, Ş. (2013). Liseli Sporcularda Görev ve Ego Yönelimleri ile Sporda Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin*.
- Çelebi Öncü, E. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Sorumluluk Eğitimi. *Çocuk Dergisi-Aylık Anne Baba ve Eğitimci Dergisi*, Aralık (21): 14-17.
- Çolakoğlu Güvenç, S. (2017). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Anne Babalarının Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Tutumlarını Algılayışlarıyla, Sorumluluk Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Mersin İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Bilim Dalı, Mersin*.

- Daşdan, E. N. (2006). Beden Eğitimi Derslerindeki Öğrencilerin Algıladıkları GÜdüsel İklimler: Ölçek Uyarlama Çalışması. *Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.*
- Daşdan, E.N., Aşçı, F.H., Kazak Çetinkalp, F.Z. ve Altıparmak, M.E. (2012). Durumsal GÜdülenme Ölçeğinin (DGÖ) Beden Eğitimi Ders Ortamı İçin Geçerlik ve Güvenirliği. *Spormetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 7-12.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Demirel Ocak, E. ve Dökme, İ. (2018). Üst bilişsel farkındalık ile sorumluluk duygusu ve davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 7 (1).
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği) . *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.*
- Dereceli, Ç. (2019). İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Algısı ve Sorumluluk Duygusunun Spor Yapma Değişkenine Göre İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21 (3): 138-147.
- Deveci, T. (2014). Başarılı ve Başarısız Algılanan Öğrencilere Karşı Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları. *Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Kırşehir.*
- Dewar, A.J. ve 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.
- Dodurgalı, A., Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H. ve Ekşi, H. (2010). *Çocuk ve Ergen Eğitiminde: Anne Baba Tutumları*. Timaş Yayıncılık, İstanbul.
- Dorak, F. ve Tiryaki, Ş. (1991). Sporcularda Başarı ve Başarısızlığın Nedenleri. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 2 (5): 24-27.
- Douglass, N.H. (2001). *Saygı ve Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Ö. Yurttutan, Y. Özen, Çev.). Nobel Yayınları, İstanbul.
- Duda, J.L. ve Hall, H. (2001). Achievement Goal Theory in Sport: Recent Extensions and Future Directions. *Handbook of Sport Psychology*, 417- 443.
- Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of sport and exercise psychology*, 11 (3): 318-335.
- Duda, J.L. ve Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290- 299.
- 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. ve Hom, H.L. (1993). Interdependencies Between the Perceived and Self-Reported Goal Orientations of Young Athletes and Their Parents. *Pediatric Exercise Science*, 5 (3): 234-241.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D. ve Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26 (1): 40-63.
- Duke, D.L. ve Jones, V.F. (1985). What Can Schools Do To Foster Student Responsibility? *Theory Into Practice*, 24 (4): 277-285.
- Ekinci, H. ve Koç, Y. (2020). Ortaokul Öğrencilerinde Sportmenlik Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Başarı Algısı. *Sportmetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18 (4): 154-165.
- Ekinci, H.B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı algıları. *Master's Thesis. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Erzincan.*
- Elliot, A. J. ve Mc Gregor, H.A. (2001). 2x2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J. (2006). The hierarchical Model of Approach- Avoidance Motivation. *Motivation and Emotion*, 30 (2): 111-116.
- Elliot, A.J. ve Thrash, T.M. (2002). Achievement Goals and The Hierarchical Model Of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Elmacioğlu, T. (2012). Başarıda Aile Faktörü (Ailede Huzur, Okulda Başarı). *Yediveren Yayınları, İstanbul.*
- 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.*
- Eren, S. (2011). İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri: (Bağcılar İlçesi Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Erdoğan, M. (2012). Boş Zaman Etkinliği Yapan ve Yapmayan Üniversite Sınavına Hazırlanan 12. Sınıf Öğrencilerinin Test Başarı Ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.*
- Erkal, M. (1982). *Sosyolojik Açından Spor*. Filiz Kitabevi, İstanbul, s. 112.
- Ertuğrul, H. (2012). *İlk ve Ortaöğretimde Öğrencinin Başarı Kılavuzu*. Nesil Yayınları, İstanbul.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul.
- 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. ve Hellstedt, J.C. (1991). Gender Differences in Motivation for Intercollegiate Athletic Participation; *Journal of Sport Behavior*, 14 (3): 159.
- Flowers, B. ve Marby, N.K. (2001). *A New Team Approach To Teaching Responsible Behavior*. Foundations Of The Singer's Art. 3 (8): 424-425.
- Forer, L.K. (1976). *The Birth Order Factor*. New York: David Mckay.
- Fox, K.R., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J. ve Armstrong, N. (1994). Children's Task and Ego Goal Profiles in Sport. *British journal of educational psychology*, 64 (2): 253-261.
- Geçtan, E. (1974). Varoluşçu psikolojinin temel ilkeleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 7 (1), 13-17.
- Gill, D.L. (2000). Psychological Dynamics of Sport and Exercise, 2nd Edn Champaign. IL: *Human Kinetics*.
- Glover, J. (1970). *On Responsibility*. Humanities Press, New York.
- Golzar, F.A. (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.
- Gök, A., Birol, S.Ş. ve Aydın, E. (2018). Athletics Cross Athlets' Perception Of Success and Imagery Levels According To Different Variables, *The Journal of International Social Research*, 11 (60): 1367-1376.
- Gökhan, N., Olgun, P. ve Gürses, Ç. (1979). *Sportif Yetenek Araştırma Metodu Türkiye Uygulaması*. TSV, İstanbul, s.77-95.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul (Kıvılcım Teksöz, Çev.)*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Graham, G., Hale, S. ve Parker, M. (2004). *Children Moving, 6th. Edition*. McGraw Hill, Boston.
- Güneş, A. (2015). *Çocuk Eğitiminde 100 Temel Kural*. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Güngör, A. (1989). Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürses, İ. ve 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, E. (2023). Kano sporcularında psikolojik beceri kıstası olarak özgüven ve başarı algısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya*.
- Güven, Ö. (1999). *Türklerde Spor Kültürü*. AKM Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Hamilton, S.F. ve Fenzel, L.M. (1988). Gönüllü Deneyiminin Ergen Sosyal Gelişimi Üzerindeki Etkisi: Program Etkilerinin Kanıtı. *Ergen Araştırmaları Dergisi*, 3 (1): 65-80.

- Hanrahan, S. ve Biddle, S. (2002). Measurement Of Achievement or Intentions: Psychometric Measures, Gender, and Sport Differences. *European Journal of Sport Science*, 2 (5): 1-12.
- Harrison, P. A. ve Narayan, G. (2003). Differences in Behavior, Psychological Factors, and Environmental Factors Associated with Participation in School Sports and Other Activities in Adolescence. *Journal of school health*, 73 (3): 113-120.
- Harwood, C., Cumming, J. ve Fletcher, D. (2004). Motivational Profiles and Psychological Skills Use Within Elite Youth Sport. *Journal Of Applied Sport Psychology*, 16 (4): 318-332.
- Harwood, C., Spray, CM. ve Keegan, R. (2006). Achievement Goal Theories in Sport: Approaching Changes and Avoiding Plateaus. In Horn, T.S. (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, 8, 157-185.
- Hasırcı, S. (1990). Performans Sporlarında Denetim Odağı. *Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, İzmir*.
- Hashemian, G. ve Loui, M.C. (2010). Can instruction in engineering ethics change students' feelings about professional responsibility?. *Science and engineering ethics*, 16, 201-215.
- Hayta Önal, Ş. (2005). Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa*.
- Heider, F. (1944). Social perception and Phenomenal Causality. *Psychological Review*, no.51, s. 358-374.
- Hellison, D.R. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D.R. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D.R. (2014). Fiziksel Aktivite Yoluyla Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Öğretimi (B. Filiz, Çev.). Nobel Yayınları, Ankara.
- Hesapçıoğlu, M. (1992). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*. Beta Yayınları, İstanbul.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğilimleri*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 371-396.
- Humphreys, T. (2001). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* (T.H.ve Çelik, B. Çev.) Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Huang, S., Han, M., Ning, C. ve Lin, C. (2016). School identity promotes sense of responsibility in college students: The mediating role of self-esteem. *Acta Psychologica Sinica*, 48 (6): 684-692.
- Jafarigilandeh, L., Madani, Y., Khabiri, M. ve Golamali Lavasani, M. (2021). Psikolojik Beceri Antrenmanlarının Futbolcuların Spor Başarı Algısına Etkisi. *Spor Psikolojisi Çalışmaları (yani, mutaleat ravanshenasi varzeshi)*, 10 (36): 259-274.

- Jamalabadi, M., Maktabi, G.H, Yakhchali, A.H ve Omidian, M. (2022). Gerçeklik Terapisi Eğitiminin Öğrencilerde Sorumluluk, Öz-yeterlik, Endişe ve Okula İlişkin Zihinsel İyi Oluş Üzerine Etkisi. *Pozitif Okul Psikolojisi Dergisi*, 6 (9): 5387-5397.
- Jenkins, D.R. (1994). An Eight-Step Plan for Teaching Responsibility. *The Clearing House*, 67 (5): 269-270.
- Jegerski, J.A., ve Upshaw, H.S. (1987). The Nature of Empathy: *Discriminant Analyses*. Washington: *ERIC Clearinghouse*.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 293-315.
- Kalender, Ş. (2015). Öğretmenlerin Çocukluk Dönemi Deneyimlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul*.
- Kaner, S. (2019). Kontrol Kuramı (Control Theory) ve Gerçeklik Terapisi (Reality Therapy). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26 (2): 569-585.
- 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*.
- Karaç, Y. (2017). Sporcu Eğitim Merkezlerindeki Atletizm Branşı Öğrenci-Sporcuların Başarı Algıları ile Spora Katılım Güdülerinin İncelenmesi. *Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Çorum*.
- Karaçam, A. ve Pulur, A. (2016). Identification the Relation Between Active Basketball Classification Referees' Empathetic Tendencies and Their Problem Solving Abilities. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8): 1912-1917.
- Karahan, S.D. (2021). Futbol Eğitimi Alan Çocuklarda Sorumluluk Duygusu ve Başarı Algısının İncelenmesi (BJK Futbol Okulları Örneği). *Master's Thesis, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli*.
- Karaköse, R. (2010). *Ailede Sorumluluk Eğitimi*. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Karakuş, C., Kartal, A. ve Çağlayan, K. (2016). İlkokul Öğrencilerine Göre Sorumluluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49 (1): 1-19.
- Karakuş, Ö. (2022). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Mesleki Motivasyon ve Başarı Algıları Üzerine Etkilerinin İncelenmesi: Bakırköy Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Programı, İstanbul.
- Kavussanu, M. ve Harnisch, D.L. (2000). Self-esteem in children: goal or ientations matter? *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2): 229-242.

- Kavussanu, M. ve Roberts, G.C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 23 (1): 37-54.
- Kaya, Y. (2011). *Anne-Baba ve Öğretmenler için Öğrenci Motivasyonu*. Gerekli Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim yönetimi*. Set Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Kayaoğlu, A. (2004). *Sosyal Psikoloji*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Kazak Çetinkalp, Z. (2006). Başarı Algısı Envanterinin Çocuk Versiyonu-BAE-Ç'nun Türk Sporcuları İçin Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 1325.
- Kesici, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3): 965-985.
- Keten, M. (1993). *Türkiye'de Spor (2. Baskı)*. Polat Ofset Yayınevi, İstanbul.
- Konuk, E. (2023). Dağ Bisikletçilerinin İmgeleme Biçimleri ve Başarı Algılarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya*.
- Konter, E. (1995). *Sporda Motivasyon*. Saray Tıp Kitabevleri, İzmir.
- Konter, E. (1996). *Sporda Stres ve Performans (Kuramlar ve Kontrol Etme Teknikleri)*. Saray Tıp Kitabevleri, İzmir.
- Konter, E. (2008). Adaptation Of 'Self'and 'Other'Versions Of The Revised Power in Soccer Questionnaire (RPSQ) for Turkish Culture. *Science and Football VI*, 389.
- Köknel, Ö. (1977). *Yaşam Bilimsel Çözümlemede Davranış*. Bozok Yayıncılık, İstanbul.
- 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*.
- Köseoğlu, K. (2023). Anne Baba Tutumlarıyla Çocukların Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Konya*.
- Kumru, M. (2022). Genç Yetişkinlerde Sorumluluk Duygusunun Özguven, Suçluluk ve Utanç Bağlamında İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul*.
- Kunter, Z. (1995). Geştalt Terapisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7): 195.
- Kurtuldu, M.K. (2010). Comparing The Achievement Perception of The Piano Students According to The Class, Success Level and Graduation Variables. *Fine Arts*, 5(3): 164-171.
- Küçük, V. (1990). Amatör ve Profesyonel Sporcuların Bazı Kişilik Özellikleri. *Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Küçük, V. (1997). Spor'da Yönlendirmenin Yeri ve Önemi, Futbol Örneği. *Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

- Küçük, V. ve Harun, K. (2004). Psiko-Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9).
- Kristiansen, E., Roberts, G.C. ve Abrahamsen, F.E. (2008). Achievement involvement and stres coping in elite wrestling. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*. 18(4): 526-538.
- Lauermann, F. ve Karabenick, S.A. (2011). Taking Teacher Responsibility Into Account (ability): Explicating its Multiple Components and Theoretical Status. *Educational Psychologist*, 46: 122–140.
- Lewis, L.E. (1997). A Career Profile of Professional Athletes: A Study of The Effect of Professional Football on Social Support, Career Perceptions and Expectations and Pre-Retirement Planning. *PhD Thesis. Minnesota: University of Minnesota*.
- Li, F., Harmer, P. ve Acock, A. (1996). The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Construct Equivalence and Mean Differences Across Gender. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 67 (2): 228-238.
- Lickel, B., Schamer, T. ve Hamilton, L.T. (2003). A Case of Collective Responsibility: Who to Blame for the Columbine High School Shooting? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 194-203.
- Lickona, T. (2009). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam, New York.
- Lisnyj, K.T., Gillani, N., Pearl, D.L., McWhirter, J.E., & Papadopoulos, A. (2023). Factors associated with stress impacting academic success among post-secondary students: A systematic review. *Journal of American College Health*, 71 (3): 851-861.
- Lio, S., Degeng, I.N.S., Hambali, I. ve Hitipeuw, I. (2023). Self-awareness and personal responsibility among seminary students. *Innovations in Education and Teaching International*, 60 (4): 544-554.
- Lumpkin, A. (1986). *Physical Education A Contemporary Intraction*. Times Mirror, Mosby Collage Publication.
- Lemyre, P.N., Roberts, G.C. ve Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer. *Journal of applied sport psychology*, 14 (2): 120-136.
- Markland, D. (2000). Self-Determination Moderates The Effects Of Perceived Competence On İntrinsic Motivation İn An Exercise Setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21 (4).
- Mwangi, F.M., Toriola, O. ve Rintaugu, E.G. (2019). Influence of achievement goals and motivational climate on attitudes toward doping among East African university athletes. *African Journal for Physical Activity and Health Sciences (AJPHEs)*, 25 (4): 547-562.
- Masry-Herzallah, A. (2023). Factors promoting and inhibiting teachers' perception of success in online teaching during the COVID-19 crisis. *Technology, Knowledge and Learning*, 28 (4): 1635-1659.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achievement Society*. Princeton: Van Nostrand Company Inc.

- Mengütay, S. (1993). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Spor ve Hareket Eğitiminin Önemi. *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Kongresi, Manisa*.
- Mergler, A. ve Patton, W. (2007). Adolescents Talking About Personal Responsibility. *The Journal of Student Wellbeing*, 1 (1): 57-70.
- Messina, J. J. (2004). Tools for Personal Growth: Accepting Personal Responsibility. www.coping.org/growth/accept.html. (7-10-2008 T İnternet Ortamından İndirilmiştir).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1993). *OBESİD Başkanlığı Sosyal ve Kültürel Faaliyetler, "Millî Eğitim 70.Yıl Özel Sayısı", Sayı:125*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Moran, A. (2004). *Sport and Exercise Psychology. A Critical Introduction*. New York: Roudledge.
- Mostafa, G. ve Shazly, M.M. (2015). Creating Bill of Students Rights and Responsibilities at Helwan University. *Journal of Education and Practice*, 6 (4): 176-190.
- Moore Sr, A.L. (2005). A case study of how an elementary school aged student perceives and responds to character education. *Doctoral dissertation, University of Wyoming*.
- Murcia, J.A.M., Gimeno, E.C. ve Coll, D.G.C. (2008). Relationships Among Goal Orientations, Motivational Climate and Flow in Adolescent Athletes: Differences by Gender. *The Spanish Journal of Psychology*. 11 (1): 181-191.
- Murray, H. (1938). *Explorations in Personal*. Oxford University Pres, New York.
- Murray, T.H. (1983). The Coercive Power Of Drugs İn Sports. *Hastings Center Report*, 13 (4): 24-30.
- National Federation of State High School Association [N.F.S.H]. (2002). *The Case For High School Activities*, <https://www.nfhs.org/articles/the-case-for-high-schoolactivities/> (20 Nisan 2019).
- Nazıroğlu, B., Gün, A., Kılıç, A.İ. ve Kaya, F. (2016). *Temel Ahlaki Değerler. Köylü, M. (Ed.) Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. Nobel Yayınları, Ankara, 181-252.
- Nelson, D.B. ve Low, G.R. (2004). *Personal Responsibility Map (PRM)*. Oakwood Solutions, LLC.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement Motivation: Concepts of Ability, Subjective Experience, Task Choice And Performance. *Psychological Review*, 91, 329-346.
- Nixon, J.E. ve Jewett, A.E. (1980). *An Introduction to Physical Education*. 9th. Ed. Saunders College Publishing, Philadelphia.
- Ibaibarriaga-Toset, A. ve Tejero-González, C.M. (2023). Personal and Social Responsibility, Achievement Goals and Perceptions Of Success in Physical Education. *International Journal of Medicine & Science of Physical Activity &*

Sport/Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 23 (92).

- İçdi, C. (2020). İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başarıya, başarısızlığa, başarı ve başarısızlık korkusuna ilişkin metaforik betimlemeleri. *Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon*.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi (1. Baskı)*. Morpa Kültür, İstanbul.
- Öcal, K. ve Koçak, M.S. (2010). Okul Sporlarının Orta Öğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Davranış Gelişimine Etkisi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 7(1): 86-94.
- Öçalan, M. ve Erdoğan, M. (2009). Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. *Niğde Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3): 280-291.
- Özakkaş, T. (2004). *Bütüncül Psikoterapi*. Litera Yayıncılık, İstanbul.
- Özbingöl, N., Tolan, A., Kahraman, V., Demir, S. ve 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*.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme (12. Basım)*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Özen, Y., Gülaçtı, F. ve Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri ile İç-Denetimsel Sorumluluk ve Dış-Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2): 50.
- 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 Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik ve Güvenirliği. *Journal of European Education*, 3 (2): 17-23.
- Özen, Y. (2014). *Karakter Eğitiminde Ahlak ve Sorumluluk*. Son Çağ, İstanbul.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk Eğitimi*. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Özen, Y. (2016). *Çocuklarda Sorumluluk Eğitimi*. Yason, Ankara.
- Özdem, S., Bengisoy, A. ve Muezzin, E.E. (2020). Üniversite öğrencilerinin insani ve manevi değer eğilimlerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi: Kuzey Kıbrıs Örneği. *Kisbu İlahiyat Dergisi*, 1 (3): 35- 78.
- Öztürk, F. (1998). *Toplumsal Boyutları İle Spor*. Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- Öztürk, M.O. (2008). *Psikanaliz ve Psikoterapi*. Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul.

- Öztürk, F. ve Şahin, Ş.K. (2007). Spor yapan ve yapmayan 9-13 yaş grubu bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi puanlarının karşılaştırılması (Bursa örneği). *İlköğretim Online*, 6 (3): 469-479.
- Özyürek, A., Kürtüncü, M., Sezgin, E. ve Aylin, K. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık ile Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 13 (1): 19-24.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta Davranış Değiştirme*. Karatepe Yayınları, Ankara.
- Papaioannou, A. ve Theodorakis, Y. (1996). A Test of Three Models For The Prediction of Intention For Participation In Physical Education Lessons; *International Journal Of Sport Psychology*; 27(4): 383-399.
- Pawelczyk, A., Pawelczyk, T. ve Rabe-Jablonska, J. (2012). Medical students hierarchy of values and sense of responsibility. *Teaching and learning in medicine*, 24 (3): 211-214.
- Pehlivan, Z. (2004). Fair-Play Kavramının Geliştirilmesinde Okul Sporunun Yeri ve Önemi. *Sportmetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, s.50.
- Pomerantz, E.M., Qin, L., Wang, Q. ve Chen, H. (2011). Changes in Early Adolescents' Sense of Responsibility to Their Parents in the United States and China: Implications for Academic Functioning. *Child Development*, 82 (4): 1136-1151.
- Portman, P.A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of six grade students in elementary and middle school. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
- Purwono, Y., Sulasmiyati, S., Susiana, H., Setiawan, A., Roslaini, R., Harefa, D. ve Prihatni, Y. (2023). İlkokul öğrencilerine yönelik bir sorumluluk ölçüm aracının geliştirilmesi. *Eğitimde Değerlendirme ve Araştırma*, 5 (1): 1-9.
- Revell, L. (2002). Children's Responses To Character Education. *Educational Studies*, 28 (4): 421- 431.
- Rijn, B.V. (2022). The Obedient Brain: Authority in Relation to Perceived Coercion to Obey, Sense of Control, Sense of Responsibility and Legitimacy (*Master's thesis*).
- Roberts, G.C., Spink, K.S. ve Pemberton, C.L. (1999). *Learning Experiences in Sport Psychology. 2nd Ed.* Champaign, IL: Human Kinetics; 115-118.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. ve Balague, G. (1998). Achievement Goals in Sport: The Develeopment and Validation Of The Perception Of Success Questionnaire. *Journal of Sport Secince*, 16, 337-347.
- Romanova, M. ve Sollar, T. (2019). Spor Lisesi Öğrencilerinde Fiziksel Aktiviteden Alınan Zevk ve Başarı Algısı. *Ad Alta: Disiplinlerarası Araştırma Dergisi*, 9 (1).
- Rotter, J.B. (1966). *Generalized Expectancies For Internal Versus External Locus Of Control Of Reinforcement*. Psychological Monographs, 80, 56-67.
- Russell, J. M. (1978). Sartre, therapy, and expanding the concept of responsibility. *American Journal of Psychoanalysis*, 38 (3), 259.

- Sadıkoglu, G. (2002). *Aile Psikolojisi Ve Eğitimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Sahebkar, M.A ve Khazaei, S. (2023). Beden Eğitimi Öğrencilerinde Beden İmajı ve Öz Yeterliliğe Dayalı Sportif Başarı Algısının Yordanması: Başarı Motivasyonunun Aracılık Rolü. *İran Evrimsel ve Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 5 (2): 0-0.
- Sağlam, H.İ. ve Kaplanc, B. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28 (2): 641-649.
- Sanchez, R.D, Hanrahan, T. ve Concannon, J. (2021). *Sportmenlik bilincinin geliştirilmesi: Ortaokul beden eğitiminde kişisel ve sosyal sorumluluk modelinin öğretilmesine yönelik bir uygulama*. Beden Eğitimi ve Spor Yönetimi Dergisi, 12 (1), 19-33.
- Saygılı, S. (2009). *Çocuklarımızın Başarısı Elimizde*. Türdav Basım ve Yayın Ticaret ve Sanayi A.Ş., İstanbul.
- Scaless, P.C., Blyth, D.A., Berkas, T.H. ve Kielsmeier, J.C. (2000). Hizmet Ederek Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Erken Ergenlik Dergisi*, 20 (3): 332-358.
- Schlenker, B.R., Britt, T.W., Pennington, J., Murphy, R. ve Doherty, K. (1994). "The Triangle Model of Responsibility". *Psychological Review*, Vol. 101 (4): 632-652.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya: (23.Baskı)*. Yargı Yayınevi, Ankara.
- Seyis, S. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekâları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Trabzon*.
- Sezen, M.S. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan problemler; Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Trabzon*.
- 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. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Sezer, A., Çoban, O., ve Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin Sorumluluk Değeri Algılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1): 122-144.
- Sinan, S. (2015). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Güdülenme Profilleri ve Başarı Algısı Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Sinnott, K., ve Biddle, S. (1998). Changes in attributions, perceptions of success and intrinsic motivation after attribution retraining in children's sport. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7 (2): 137-144.

- Sit, C.H. ve Lindner, K.J. (2005). Motivational Orientations in Youth Sport Participation: Using Achievement Goal Theory and Reversal Theory. *Personality and Individual Differences*, 38 (3): 605-618.
- Solmon, M. ve Lee, A. (1996). Entry Characteristics, Practice Variables, and Cognition: Student Mediation Of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 136-151.
- Soytürk Akın, E. (2019). Sportif Güvenin Belirleyicisi Olarak GÜDÜLENME ve Başarı Algısı: Çocuk Taekwondo Sporcuları Üzerinde Bir Çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Such, E. ve Walker, R. (2004). Being Responsible and Responsible Beings: Children's Understanding Of Responsibility. *Children & Society*, 18 (3): 231-242.
- Shayani, H., Zeidabadi, R. ve Hamboushi, L. (2021). Sporcuda Spor Farkındalığı ile Başarı Algısı Arasındaki İlişki: Egzersize Bağlılığın Aracı Rolü. *Spor Psikolojisi*, 1400 (2): 29-44.
- Skelly, S.M. ve Bradley, J.C. (2007). The growing phenomenon of school gardens: Measuring their variation and their affect on students' sense of responsibility and attitudes toward science and the environment. *Applied Environmental Education and Communication*, 6 (1): 97-104.
- Spink, K.S. (1978). Lise Basketbolcularının Galibiyet-Mağlubiyete İlişkin Nedensel Atıfları. *Kanada Uygulamalı Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (4): 195-201.
- Stanley, M. (2009). Çocuk ve Beceri. Ekinoks Yayıncılık, İstanbul.
- Stiff, J.B., Dillard, J.P., Somera, L., Kim, H. ve Sleight, C. (1988). Empathy, Communication, And Prosocial Behavior. *Communications Monographs*, 55 (2): 198-213
- Stillwell, J.L. ve Willgoose, C.E. (1997). *The Physical Education Curriculum*. (5th. Ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Strang, R. (1957). *The Adolescent Views Himself*. Mcgraw-Hill Book Company. Newyork.
- Şahan, E. (2011). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Ders Programlarındaki Sorumluluk Eğitime 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, H. (1994). Sportif Etkinliklerde Bulunan (Sporcu) Lise Öğrencileriyle Bulunmayanların Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu 16-18 Aralık 1994, M.E.B., OBESİD. Başkanlığı Yayını, Millî Eğitim Basımevi, Ankara*.
- Şen, S. (2015). Erik Erikson'un Birey ve Din Anlayışı. *Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Psikolojisi Bilim Dalı, Isparta*.
- Şenyurt, G. (2018). Takım Sporlarında Algılanan Antrenör, Ebeveyn ve Akran GÜDÜSEL İklim Faktörlerinin Başarı Algısı Üzerindeki Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ada Matbaacılık Ltd. Sti. Ankara.
- Tanrıkulu, B. (2019). Taekwondo, judo, karate sporu ile uğraşan 10-15 yaş grubu elit sporcuların başarı algılarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya*.
- Tapşın, F. ve Karagün, E. (2017). Lise Öğrencilerinde Spor Durumuna Göre Bireysel-Sosyal Sorumluluk Duygusu: Adapazarı Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2).
- Taşdemir, M., ve Dağıstan, G. (2014). Çocuklara Sorumluluk Kazandırmada Ebeveynlerin Bhtg Yaklaşımını Uygulama Durumları: Bir Durum Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9 (8): 47-71.
- 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*.
- Taylı, A. (2013). Sorumluluğun Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30: 68-84.
- Tellioğlu, B. (2015). İlk Yetişkinlik Döneminde Sorumluluk Ve Dindarlık İlişkisi. (Master's Thesis), *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun*.
- Temiz, N. (2014). *Başarmak İstiyorum: Başarısızlık Sebepleri ve Başarma Yöntemleri*. İskenderiye Kitap, İstanbul.
- Tenenbaum, G. ve Eklund, R.C. (2007). *Handbook of Sport Psychology*. Third Edition. John Wiley & Sons, 84-109.
- Tepecik, B. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Tunçkol, H. M. (2007). Profesyonel Futbolcuların Futbolu Bırakma Yaşantılarını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), *Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara*.
- Thrash, T.M ve Elliot, A.J (2001). Başarı Güdüsü ve Hedef Yapılarının Sınırlandırılması ve Bütünleştirilmesi. *Motivasyon Araştırmadaki Eğilimler ve Beklentiler* (s. 3-21). Dordrecht: Springer, Hollanda.
- TIMSS Ön Raporu. (2016). MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Tillman, D. (2000). Living Values Activities For Young Adults. *Deer field Beach-Florida: Health Communications Inc.*
- Tiryaki, S. ve Gödelek, E. (1997). Spora Özgü Başarı Motivasyonu Ölçeğinin Türk Sporcuları İçin Uyarlanması Çalışması. *Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu, Bildiri Kitapçığı*. Bağırhan Yayinevi, Ankara.

- Topal, Ç. (2019). Ortaokul ve Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ebeveynlerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Fiziksel Aktivite Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Spor Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.*
- Topaloğlu, Ö.F. (2021). Kendini Fiziksel Tanımlama, Öz-Yeterlik ve Başarı Algısı; Dans Etkinliği Üzerine Bir Çalışma. *Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İzmir.*
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve Varoluşçu–Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramlarının Ayırtedivi ve Örtüşen Nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3).
- Toros, T. (2002). Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdusel (Motivasyonel) İklim ve Yaşam Doyumu. *H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (3): 24-36.
- Toros, T. (2004). Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği-“SGEYÖ”- nin Türk Sporcuları İçin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 15 (3): 155-166.
- Toros, T. ve Koruç, Z. (2005). Hedef Yönelimleri ile Algılanan Motivasyonel İklim Arasındaki İlişki. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (3): 135-145.
- Torun, F. (2020). Elit Judo Sporcularının Başarı Algısı ve Spora Katılım Güdülerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.*
- Tozlu, N. (1997). Eğitim Felsefesi. Millî Eğitim Basımevi, 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.
- Turan, Ş. (2019). Dindarlık ile sorumluluk ve öz düzenleme arasındaki ilişki: Çukurova üniversitesi örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*
- Turner, C. (2007). *Herkes Doğuştan Başarılıdır*, (G. Tümer (Çev.)). HYB Yayıncılık, Ankara.
- Tuzcu, G. (2019). Farklı Branş Öğretmenleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gaziantep.*
- Tran, V.D. (2015). Predicting Student Misbehavior, Responsibility And Distraction From Schoolwork From Classroom Management Techniques: The Students' Views. *International Journal Of Higher Education*, 4 (4): 178-187.
- Tzetzis, G., Goudas, M., Kourtessis, T. ve Zisi, V. (2002) The relation of goal orientations to physical activity in physical education. *Eur Phys Educ Rev*, 8: 177– 88
- Ulubaş, A. (2022). Judo Sporcularının Başarı Algısı ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Manisa.*

- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre; Beden Eğitimi Derslerinde Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (KEFAD)*. 8 (2): 71- 81.
- Üzbe, N. (2013). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Valdevit, Z. (2013). 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*, 11 (3): 337-345.
- Valle, V.A. ve Frieze, I.H. (1976). Stability Of Causal Attributions As a Mediator in Changing Expectations For Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33 (5): 579.
- Voltan-Acar, N. (2004). Ne kadar farkındayım: Geştalt terapi. Babil Yayıncılık, Ankara.
- Walhead, T.L. ve Buckworth, J. (2004). The Role Of Physical Education İn The Promotion Of Youth Physical Activity. *Quest*, 56, 285-301.
- Wang, C.K.J., Chatzisarantis, N.L.D., Spray, C.M. ve Biddle, S.J.H. (2002).“Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity” *British Journal of Educational Psychology*, 72. pp. 433-445.
- Wang, Z.J., Kuang, Y., Tang, H.Y., Gao, C., Chen, A. ve Chan, K.Q. (2018). Are decisions made by group representatives more risk averse? The effect of sense of responsibility. *Journal of behavioral decision making*, 31 (3): 311-323.
- Wentzel, K.R (1991). Erken ergenlik döneminde sosyal yeterlilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Çocuk gelişimi dergisi*, 62 (5): 1066-1078.
- Weinberg, R.S. ve Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, s. 280- 283.
- Weinberg, R.S. ve Gould, D. (2014). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, 59-72, 137-160.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory Of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4): 548.
- Weiner, B. ve Graham, S. (1990). Attribution in Personality Psychology. *Handbook Of Personality: Theory and Research*, 465-485.
- Weiss, M.R. ve Chaumeton, N. (1992). *Motivational Orientations in Sport*. In T.S. Horn, (Ed.), *Advances in Sport Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics (p.61-77).
- Williams, J.M. (1996). *Stress, Coping, Resources and Injury Risk*. International Journal of Stress Management, 3(4): 209-221.
- Willis, D.J. ve Campbell, L.F. (1992). *Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of Behavioral Science*. New York: Van Nostrand Company.

- White, S.A. ve Zellner, S.R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10 (1): 58-72.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi. (Zİ Babayiğit, Çev.). (3. Baskı).* Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Yalom, I.D. (1980). *Existential Psychotherapy*, BasicBooks, USA, s. 268.
- Yalçın, İ. ve Acar, N.V. (2006). Candan Erçetin'in seslendirdiği şarkıların Gestalt Terapi açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20).
- Yarımıkaya, E., Akandere, M. ve Baştuğ, G. (2014). Effect of Self-Confidence Levels of 12- 14 Years Old Students on Their Serving Ability in Volleyball. *Niğde University Journal of Physical Education And Sport Sciences*, 8 (2): 242-250.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Eğitimi El Kitabı (3. Basım).* Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana Baba ve Çocuk: Ailede Çocuk Eğitimi. (17. Baskı).* Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi (28.Basım).* Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı.* Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Yaykiran, E. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka İle Kişisel Ve Sosyal Sorumlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yayla, A. (1995). Eğitim ve öğretim sistemimizin otorite ve sorumluluk açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.*
- Yetim, A.A. (2000). Sporun sosyal görünümü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (1): 63-72.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.
- Yıldırım, Ş. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ile ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişki: Adana Çukurova ilçesi örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.*
- Yıldız, K. (2009). *Sorumluluk.* İslam Ansiklopedisi, TDV, Ankara, c. 37, ss. 380-382.
- Yılmaz, V. (2002). Çocuk Sporlarında Katılım Motivasyonu, Çocuklar Spora Neden Katılırlar? *Atletizm ve Bilim Dergisi*; 46 (2): 26-39.
- Yontar, A. (2007). Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5.Sınıf Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*
- Yontar, A. (2013). Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri Ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi, Ankara.*

- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2): 411-424.
- Youn, M. (2016). Inequality from the first day of school: The role of teachers' academic intensity and sense of responsibility in moderating the learning growth gap. *The Journal of Educational Research*, 109 (1): 50-67.
- Zuk, I.J. (2003). The Psychological Implications of Forced Retirement on Female Collegiate Gymnasts. *PhD Thesis. California: Alliant International University*.
- Zhang, Q., Liu, C., Wang, Z. ve Yang, Z. (2020). The college students' sense of responsibility for innovation and entrepreneurship. *Frontiers in Psychology*, 11, 2049.



BİBLİYOGRAFYA

- Yontar, A. (2007). Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5.Sınıf Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik ve Güvenirliği. *Journal of European Education*, 3 (2): 17-23.



EKLER

Ek 1: Demografik Bilgi Formu

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

Resul DURMAZ
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

Bilgi Formu

- 1- Yaşınız?
- 2- Cinsiyetiniz? a) Kız b) Erkek
- 3- Kaçınıcı sınıfa gidiyorsunuz?
- 4- Spor branşınız nedir?
- 5- Ne kadar süredir bu branşla uğraşıyorsunuz?
() 1 yıldır () 2-3 yıl arası () 4 yıl ve üzeri
- 6- Daha önce okul müsabakalarına katıldınız mı?
() Evet () Hayır
- 7- Ne kadar süredir lisanslı olarak spor yapıyorsunuz?
() 1 yıldır () 2-3 yıl arası () 4 yıl ve üzeri
- 8- Haftada kaç gün spor yapıyorsunuz?
() 1-2 gün () 3-4 gün () 5-6 gün
- 9- Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?
() En büyük çocuğu
() En küçük çocuğu
() Ortanca (benden büyük ve küçük kardeşlerim var)
() Tek çocuğum
- 10- Kendinize ait bir odanız var mı?
() Evet () Hayır

Ek 2: Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu)

Bu ölçek, başarı algınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin altındaki yerleri işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez (X) şeklinde işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.

İFADELER	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 3: Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği

Bu ölçek, sorumluluk duygusu ve davranışınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin altındaki yerleri işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez (X) şeklinde işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.

İFADELER	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. Arkadaşlarımla sorunlarını çözmeye yardımcı olma konusunda								
6. Birilerine karşılıksız yardım etme konusunda								
7. Sınıf arkadaşlarımla 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 ülkemizin 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								

Ek 4: Etik Kurul Raporu



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2300014534
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

09.02.2023

Protokol No:	2023-SBB-0035
Araştırmanın Başlığı:	Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Başarı Algısı ve Sorumluluk Duygusunun İncelenmesi
Proje Yürütücüsü:	Resul DURMAZ
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	12.01.2023
Karar Tarihi:	09.02.2023
Toplantı No:	03

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 09.02.2023 tarihli ve 03 numaralı toplantıda 2023-SBB-0035 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Ek 5: Millî Eğitim Bakanlığı Raporu

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Resul DİRMAZ
İletişim Bilgisi	
Kurumu/Üniversitesi	Bartın Üniversitesi
	Kurum Sayı: E-44030360-605.01-2300021002 Tarih: 28.02.2023
Araştırma / Proje/ Ödev / Tez Önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Araştırma Konusu	Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Başarı Algısı ve Sorumluluk Duygularının İncelenmesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu/ Kademesi Örneklem Sayısı	Resmî Ortaokul, Resmî Yatılı Bölge Ortaokulu, Resmî Fen Lisesi, Resmî Anadolu Lisesi, Resmî Sosyal Bilimler Lisesi, Resmî İmam - Hatip Ortaokulu, Resmî İmam - Hatip Anadolu Lisesi, Resmî Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmî Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmî Güzel Sanatlar Lisesi,
Üniversite/ Kurum Onayı	VAR
Veri toplama araçları	Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu) Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği
KOMİSYON GÖRÜŞÜ VE KARARI	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	GEREKÇESİ:
.....	

Ek 6: Ölçek İzinleri

Kime: resul durmaz



Başarı Algısı Envanterinin (Çocuk...
20,88 KB

Sevgili Resul,
Geç yanıt için üzgünüm.
Elbette kullanabilirsiniz.
Ekte olma aracı ile ilgili bilgilere ulaşabilirsiniz.

DIKKAT: Bu e-posta kurum dışından gönderilmiştir. Zararlı dosya veya bağlantılar (link) içeriyor olabilir. Kaynağından emin olmadığınız dosyaları açmayınız, bağlantılara (link) tıklamayınız. Şüpheli durumlarda lütfen Bilgi İşlem Daire Başkanlığı nyg.yardim@mail.ege.edu.tr adresine bilgi veriniz.

Ege Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, e-posta yoluyla kullanıcı ve şifre bilgisi istememektedir.

Lütfen hiçbir koşulda parolanızı linklere tıklayıp yazmayınız!

Sayın hocam Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans yapıyorum. Aynı zamanda bir devlet okulunda Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Danışman hocam Doç. Dr. Hulusi Mehmet TUNÇKOL. İzniniz olursa çalışmamızda "BAŞARI ALGISI ENVANTERİ (Çocuk Versiyonu)" ölçeğini kullanmak istiyoruz. Şimdiden teşekkürler. Saygılar.

Ynt: ölçek için izin



Yener Ozen

24.02.2023 08:50



Kime: resul durmaz

Merhabalar. Elbette kullanabilirsiniz. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 7. Sayısında tam metin ve tam ölçek olarak var. kolaylıklar dilerim.

Gönderen

Gönderildi: --, --, --

Kime: Yener Ozen

Konu: ölçek için izi.

Sayın hocam Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans yapıyorum. Aynı zamanda bir devlet okulunda Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Danışman hocam Doç. Dr. Hulusi Mehmet TUNÇKOL. İzniniz olursa çalışmamızda geliştirmiş olduğunuz "SORUMLULUK DUYGU VE DAVRANIŞI" ölçeğini kullanmak istiyoruz. Şimdiden teşekkürler. Saygılar.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi