SPOR FAALİYETLERİNE KATILAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SPORTİF SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Umut Can Hızıroğlu
191149121

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Enstitüsü
Şubat, 2022

SPOR FAALİYETLERİNE KATILAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SPORTİF SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Umut Can Hızıroğlu
191149121
ORCID: 0000-0001-8670-6546

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Akademik gelişim sürecimde samimi yaklaşımı, her zaman destek olması ve akademik bilgi birikim paylaşımları için tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet Bedel'e çok teşekkür ederim. Akademik hayatım boyunca sürekli yanımda olan ve beni destekleyen başta annem Yasemin Uzun olmak üzere anneannem Zarife Uzun, teyzem Ayşe Özveren ve dayılarım Zafer Uzun, Mehmet Uzun ve Hüseyin Uzun'a çok teşekkür ederim. Her zaman inanmama, motive olmama ve başarma inancıma en büyük kaynak olan her daim beni izlediğine inandığım dedem Kasım Uzun'a özlemlerimle şükranlarımı sunarım.

Umut Can Hızıroğlu

Şubat, 2022

ÖZ

SPOR FAALİYETLERİNE KATILAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SPORTİF SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Umut Can Hızıroğlu
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Araştırmanın temel amacı spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ile akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaçla, 344 lise öğrencisine Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri – 26 ve Akademik Güdülenme Ölçeği uygulanmıştır. Sportif sorunlarla başa çıkma puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni, spor türü değişkeni ve spora katılım yılı değişkenine göre istatistiki anlamda farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sportif sorunlarla başa çıkma puanı ve akademik güdülenme puanı arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki; sportif sorunlarla başa çıkma puanı ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puanlarının akademik başarı değişkeni ve akademik güdülenme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puanları akademik güdülenme puanlarının varyansının %45'ini; akademik başarı değişkeni varyansının %8'ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri, Akademik Güdülenme, Akademik Başarı.

ABSTRACT

EXAMINING OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE ATHLETIC COPING SKILLS, ACADEMIC MOTIVATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS PARTICIPATING IN SPORTS ACTIVITIES

Umut Can Hızıroğlu
Master Thesis
Educational Sciences Department
Guidance and Psychological Counseling Programme
Thesis Advisor: Assoc. Prof. Ahmet Bedel
Maltepe University Graduate School, 2022

The main purpose of the research is to determine the relationships between the athletic coping skills, academic motivation and academic success of high school students participating in sports activities. For this purpose, the Athletic Coping Skills Inventory – 26 and the Academic Motivation Scale were administered to 344 high school students. It was determined that the mean scores of athletic coping skills did not differ statistically according to the variable of gender, type of sport and year of participation in sport. It was determined that there was a positive correlation between the scores of athletic coping skills and the scores of academic motivation. It was found that there was a positive correlation between the scores of athletic coping skills and academic achievement. It was determined that the scores of athletic coping skills significantly predicted the academic achievement variable and academic motivation scores. The scores of athletic coping skills explains 45% of the variance of academic motivation scores; explains 8% of the variance of the academic achievement variable.

Keywords: Athletic Coping Skills, Academic Motivation, Academic Success.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
KISALTMALAR x
ÖZGEÇMİŞ xi
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 6
1.4. Varsayımlar 6
1.5. Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar 7
BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR 8
2.1. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma 8
2.1.1.Elit Sporcuların Sahip Olması Gereken Psikolojik Özellikler 8
2.1.2.Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri ve Performans 10
2.1.2.1. Hedef Belirleme 11
2.1.2.2. İmgeleme 13
2.1.2.3. Kaygı 16
2.1.2.4. Konsantrasyon 19
2.1.2.5. Motivasyon (Güdülenme) 21
2.1.2.6. Özgüven 23
2.1.3. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri ve Aile 25
2.1.4. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri ve Antrenör 26
2.2. Akademik Güdülenme 27
2.2.1. Akademik Güdülenmeye Kavramsal Bakış 27
2.2.2. Akademik Güdülenmeye Kuramsal Bakış 29
2.2.2.1. Psikanalitik Kuram 29
2.2.2.2. Davranışçı Kuramlar 30
2.2.2.3. İnsancıl Kuramlar 32
2.2.2.4. Bilişsel Davranışçı Kuramlar 35
2.2.2.5. Bilişsel Kuramlar 37
2.3. Akademik Başarı 39
2.3.1. Akademik Başarı Kavramının Tanımlanması 40
2.3.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler 40
2.4. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri, Akademik Güdülenme ve Akademik Başarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar 41
BÖLÜM 3. YÖNTEM 44
3.1.Araştırma Modeli 44
3.2.Evren ve Örneklem 45

3.3.Veriler ve Toplanması 45
3.4.Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 48

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR 51

4.1. Bulgular 51
4.1.1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri 51
4.1.2. Cinsiyete göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 52
4.1.3. Spor Türüne göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 53
4.1.4. Spora Katılım Yılına göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 53
4.1.5. Değişkenler Arası Korelasyonlar 54
4.2. Tartışma ve Yorumlar 56

BÖLÜM 5. SONUÇ 61

5.1. Sonuç 61
5.2. Öneriler 62

EK'LER 64
EK-1. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri-26 64
KAYNAKÇA 72

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri 52

Tablo 2. Cinsiyete göre Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları 53

Tablo 3. Spor Türüne göre Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları 53

Tablo 4. Spora Katılım Yılına göre ANOVA Sonuçları 54

Tablo 5. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları 54

Tablo 6. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerilerinin Akademik Güdülenmeyi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları 55

Tablo 7. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerilerinin Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları 56

KISALTMALAR

SSBÇ : Sportif sorunlarla başa çıkma

ÖZGEÇMİŞ

Umut Can Hızıroğlu

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı*
Y.Ls.	2022	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Ls.	2019	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Lise	2015	Asiye Ağaoğlu Anadolu Lisesi

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
2020 -	Okul Psikolojik Danışmanı. SAJEV Özel Küçük Prens Lisesi
2017- 19	Asistan Öğrenci. T.C. Maltepe Üniversitesi

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlar başlıkları ele alınarak ilgili başlıklar açıklanmaktadır.

1.1 Problem

Beden eğitimi faaliyetlerini kapsayan bireysel ya da toplu olarak bireylerin katılım sağlayabildikleri belirli bir düzen ve belirli kurallar dahilinde fiziksel, psikolojik ve düşünsel yeteneklerini geliştirip bu yetenekleri ortaya koymaya yönelik etkinliklerin tümüne spor denir (Güven ve Öncü, 2006). Fiziksel, duygusal ve toplumsal bakımdan bireylerin gelişimi, grup çalışma imkanlarının sağlanması ve toplum aidiyetinin kazanılmasının yollarından bir tanesi spor olgusudur. Spor, fiziksel aktivitelerden oluşmasının yanı sıra bireylere kişisel ve sosyal kimlik hissi, grup aidiyeti duygusu vermesi yönünden bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olan bir kavramı ifade etmektedir (Küçük ve Koç, 2003). Spor, insanın doğasında yer alan saldırganlık duygusuna karşı barışçı, rahatlama olanağı sunan, saldırganlık duygusunun kontrol edebilmek için uygun olan yarışma ortamlarını hazırlamaktadır (Atasoy ve Kuter, 2005). Bu doğrultuda spor kavramı; bireylerin fiziksel, psikolojik, düşünsel, sosyal ve duygu yönetimsel becerilerini geliştirmesine yardımcı olan bir unsur olarak açıklanabilir.

Bütün spor dalları için üç ana unsurun bir araya gelmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunlar: fiziksel kondisyon, beceri düzeyi ve psikolojik hazırlık. Bu doğrultuda, tüm sporcular için psikolojik hazırlığın önemi görülmektedir (Karageorghis ve Terry, 2017). Weiss ve Bredemier 1983 yılında yaptıkları çalışmada; spor psikolojisi disiplini çerçevesinde özellikle genç sporcular üzerinde yapılan çalışmaların artmasının spora verilen önemi gösterdiğini belirtmişlerdir (aktaran Özcan, 2017). Genç sporcuların hem spor çevresi hem de sosyal çevresi dikkate alındığında; spor programlarının, antrenörlerinin, ailelerinin ve spor programlarını oluşturan yetkililerin genç sporcuların, spor süreçlerinde farklı etkilere sahip oldukları belirtilmektedir (Fraser-Thomas ve Côté, 2006). Sporcuların üst düzey performans sergileyebilmeleri için fiziksel kondisyon ve beceri düzeylerinin yanı sıra psikolojik hazırlıklarının da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Weinberg ve Gould, 2019; Karageorghis ve Terry, 2017). Sportif

sorunlarla başa çıkma becerileri, bütüncül bir şekilde bütün unsurları içermektedir. Bir unsurun zayıf olması diğer unsurları da etkilemektedir (Özcan, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumları arasında düzenlenen spor müsabakaları / yarışmalar okul sporları adı altında yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumları arasında düzenlenen spor müsabakaları / yarışmalara katılması için lisans / oyun kartı verilen öğrenciler, okul sporlarına katılım sağlayan öğrenciler, ‘‘öğrenci sporcu’’ olarak tanımlanmaktadır. Düzenlenen okul sporu müsabakaları rekabetten uzak; dostluk, kardeşlik, paylaşma gibi olumlu duyguları pekiştirmenin yanı sıra şehirlerarası ve uluslararası düzenlenen okul sporu müsabakalarında kültür gezileriyle beraber öğrencilerin kültürel gelişimlerine katkı sağlamak da hedeflenmektedir (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2019). Bununla birlikte ülke çapında Gençlik ve Spor Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumları; spor, gençlerin spor faaliyetlerine ulaşması, spor faaliyetlerine teşvik, sporcu yetiştirmeye yönelik politikalar ve öğrenci sporcuları destekleyici projeler gerçekleştirilmektedir. Gençlik ve Spor Bakanlığı (2022) tarafından belirlenen ‘‘Ulusal Gençlik ve Spor Politikası’’ kapsamında; spor yönetimine, her bir gencin spora ulaşmasına ve spor kültürü oluşturmaya, sporcu sağlığına, elit sporcular yetiştirmeye, spor hukukuna, engelli bireyler için spora, uluslararası spor organizasyonlarına ve olimpiyatlara önem gösterilerek politikalar ortaya konmuştur. Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan iş birliği protokolünde (2019) ise okullarda spor faaliyetleri için gerekli altyapı desteğinin sağlanması, okul spor faaliyetleri ve gençlerin spor ortamlarına ulaşmasının önemi ve sağlanması vurgulanmıştır. Ayrıca Gençlik ve Spor Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı vakıf okulları ve Yükseköğretim Kurumlarına bağlı vakıf üniversiteleri arasında imzalanan protokollerle milli sporculara tam burslu eğitim projesi olan ‘‘Milli Sporcu Bursu’’ milli sporcuların akademik süreçlerini desteklemek amacıyla halen devam etmektedir (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2022). Özbey, Akoğlu ve Polat (2019) gerçekleştirdikleri çalışmalarında Gençlik ve Spor Bakanlığı politikalarını inceleyerek aksaklık gördükleri alanlar üzerine ülkede spor kültürünü geliştirmek adına bakanlıkların bir araya gelerek gerçekleştirebilecekleri çalışmalar hakkında önerilerde bulunmuşlardır.

Akademik hayatlarına devam eden öğrenciler için spor faaliyetleri düzenlemeleri ve spor faaliyetlerine teşvik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Akademik hayatlarına devam ederken spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin hem akademik başarı sağlamaları hem de sporda başarılı olmaları için gerekli kavramlardan biri güdülenmedir. Güdülenme, öğrencinin yaşamındaki birçok alanda olduğu gibi akademik alanda da önemlidir. Öğrencinin okul hayatında belirlediği hedeflere ulaşması ve başarılı olabilmesi için eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılmak için isteğe sahip olması yani güdülenmiş olması gerekmektedir (Sevim, 2019). Öğrencinin akademik olarak belirlediği hedeflere ulaşması ve başarılı olabilmesi için güdülenme seviyesinin yüksek olması yeterli değildir. Aynı zamanda ebeveynler, öğretmenler ve idareciler gibi akademik sürecinde yer alan insanların da üstlendikleri rol önemlidir (Morgan ve Cieminski, 2020; Şahin ve Çakar, 2011). Öğrencinin akademik çalışmalarında güdülenme seviyesinin yüksek olması ve akademik sürecinde yer alan insanların akademik sürecini desteklemeleri öğrencinin okul hayatında belirlediği hedeflere ulaşması ve başarılı olabilmesi için önemlidir. Bu bağlamda; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde içsel faktörlerin önemi, içsel güdülenmelerinin yüksek olmasının yanında dışsal faktörlerin ve dışsal güdülenmelerinin yüksek olması da önem arz etmektedir. Öğrencinin akademik alana karşı olumsuz bakış açısına sahip olması ve akademik anlamda isteksiz olması eğitim öğretim sürecinde kullanılan teknikler ve bireye özgü öğretim hedeflerinin başarısız olarak sonuçlanmasına neden olabilir (Sevim, 2019). Bu nedenle, güdülenme bireyin akademik sürecinde önemli bir yere sahiptir (Gottfried, 1990).

Öğrencilerin spor faaliyetlerine katılımları doğrultusunda toplumumuzda ailelerde sporun akademik başarıyı olumsuz etkilediği görüşü bulunmaktadır. Bu sebeple, aileler çocuklarının spor faaliyetlerine katılım sağlamalarına tereddütle yaklaşabilmektedirler. Akademik hayatlarına devam ederken spor faaliyetlerine devam eden öğrencilerin hem akademik süreçleri hem spor süreçleri için gerekli olan kavramlardan bir diğeri de akademik başarıdır. Akademik başarı, öğrencilerin okul ortamında akademik sorumluluklarını yerine getirmek için ortaya koydukları çabaların eğitmen tarafından çeşitli ölçme araçlarıyla (sınav, performans ödevi, proje ödevi, vb.) değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan nicel skoru ifade etmektedir. Akademik başarıyı ifade eden nicel skorlar yüzlük değerlendirme sistemi veya dörtlük

değerlendirme sistemi gibi farklı değerlendirme sistemleriyle ortaya konabilmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları çeşitli unsurlar tarafından etkilenebilmektedir. Araştırma konusu bağlamında; akademik başarıyı etkileyebilecek unsurlar ikinci bölümünde ele alınmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Türkiye Üniversite Sporları Federasyonunun her seviyeden (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) öğrenciyi spora teşvik ettiği ve öğrencilerin yalnız bedensel gelişimlerinin değil birçok alanda öğrencilerin gelişimlerini hedefledikleri görülmektedir. İlgili kurumlar tarafından gerçekleştirilen spora teşvik çalışmalarına karşın toplumumuzda öğrencilerin spor faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu algısı yer almaktadır. Okul hayatında hem spor hem akademik çalışmalar, öğrenciler için önemli bir yer tutmaktadır (Duda ve Nicholls, 1992). Öğrencilerin spora katılımlarının eğitim süreçlerini nasıl etkilediğine dair çalışmalar yıllardır devam etmektedir. Okul sporlarına katılımın sınıf ortamında geçirilen süreyi azalttığı için akademik performansı olumsuz olarak etkileyeceğine yönelik görüşler vardır (Din, 2005). Bu görüşler ailelerin çocuklarını spora yönlendirme isteğini azaltmakta ve öğrencileri yaşam boyu spor alışkanlığını edinmekten uzaklaştırmaktadır (Öcal ve Koçak, 2010). İlkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde aileler öğrencilerin spora katılımlarının akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceği algısını taşıyabilmekte ve öğrencinin spora katılımını zaman kaybı olarak görebilmektedirler. Üniversite düzeyinde ise öğrenciler spora katılım gösterecekleri zamanın akademik çalışmaları için ayıracakları zaman doğrultusunda dezavantaj olarak düşünüp spora katılım göstermeyebilirler.

İlgili literatür incelendiğinde; spor faaliyetlerinin bireyin fiziksel, psikolojik ve düşünsel yeteneklerini geliştirerek fayda sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda, spor faaliyetlerinin bireyin hayatı için önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Spor faaliyetlerinde performansın ortaya çıkmasında önemli olan üç unsur ise şu şekilde sıralanabilir: fiziksel kondisyon, beceri düzeyi ve psikolojik hazırlık. Spor faaliyetleri tüm bireylere fayda sağlayacağı gibi eğitim öğretim süreçlerine devam eden öğrencilere de fayda sağlamaktadır. Ülkemizde ilgili kurumlar tarafından öğrencileri spor faaliyetlerine teşvik etmek ve sporcu yetiştirmek adına; spor faaliyet alanlarının oluşturulması için altyapı organizasyonları, spor faaliyetleri hakkında bilgilendirici çalışmalar, spor etkinliklerinin

düzenlenme süreci, sporcu öğrencilerin akademik süreçlerini destekleyici politikalar ve projeler yürütülmektedir. Bu doğrultuda spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ile akademik güdülenmeleri ve akademik başarılarının incelenmesiyle birlikte öğrencilerin spor faaliyetlerine psikolojik hazırlık boyutunun ve akademik süreçlerinin ele alınarak sonuçlarının ortaya konmasının spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin hem sportif süreçleri hem de akademik süreçlerinin beraber değerlendirilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Amaç

İlgili literatür incelendikten sonra gerçekleştirilen çalışmanın amacı spor faaliyetlerine katılım sağlayan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ile akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada cevap aranan sorular şunlardır:

1. Spor faaliyetlerine katılım sağlayan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Spor faaliyetlerine katılım sağlayan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puan ortalamaları spor türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Spor faaliyetlerine katılım sağlayan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puan ortalamaları spora katılım yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Spor faaliyetlerine katılım sağlayan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ile akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
5. Spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri akademik güdülenmelerini ve akademik başarılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Gerçekleştirilen araştırmanın önem arz ettiği düşünülen konulara aşağıda yer verilmektedir:

1. Sportif sorunlarla başa çıkma becerileri, akademik güdülenme ve akademik başarı ilişkilerini inceleyen araştırma literatüre katkı sağlama noktasında önem arz etmektedir.
2. Spor müsabakalarına eğitim kurumlarında önem verilmektedir ve öğrencileri spor müsabakalarına yönlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Spor müsabakalarına katılan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkmalarının gerçekleştirilecek çalışmayla beraber incelenmesi, spor faaliyetlerine katılım sağlayan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştirmek ve bu bağlamda gerekli eğitim programlarının tasarlanması için bilimsel veriler sağlaması açısından gerçekleştirilen araştırma önem arz etmektedir.
3. Gerçekleştirilen araştırma; spor faaliyetlerine katılım sağlayan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri, akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteriyor olduğu için spor süreçlerinin ve akademik süreçlerin aynı anda ne kadar verimli olacağı anlamında bilimsel veriler sunacağı için önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Gerçekleştirilen araştırmanın varsayımlarına aşağıda yer verilmektedir:

1. Araştırmaya katılan katılımcıların, araştırmada kullanılan Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri – 26 ve Akademik Güdülenme Ölçeği ’ne gerçeği yansıtacak şekilde içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma grubunun istatistiksel sonuçlarının, belirlenen araştırma evrenine genellenebilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Gerçekleştirilen araştırmanın sınırlıklarına aşağıda yer verilmektedir:

1. Araştırmanın bulguları, Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri – 26 ve Akademik Güdülenme Ölçeği'nin ölçtüğü ifadelerle sınırlıdır.
2. Araştırmada örneklem, gerçekleştirilen araştırma için ulaşılan İstanbul İli Anadolu Yakasında lise öğrenimlerine devam eden ve spor faaliyetlerine katılım sağlayan 344 katılımcı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sportif Yetenek: Sporcu çocuk veya gencin, sportif güç ve güç gelişimi için sahip olduğu ön şartların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Özcan, 2017).

Psikolojik Yetenek: Sporcunun kişilik özellikleri, isteklendirme şekli ve düzeyi ve psikomotor becerilerinin performans sporuna uygunluğudur (Özcan, 2017).

Akademik Güdülenme: Akademik güdülenme, bireyin akademik işlerini yerine getirmesi için gerekli olan enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu, 2004).

Akademik Başarı: Öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan, sorumluluğunda olan bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasını ifade etmektedir (Akhun, 1976).

BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde sportif sorunlarla başa çıkma becerileri, akademik güdülenme ve akademik başarı başlıkları altında kuramsal bilgiler verilerek ilgili araştırmalar detaylandırılmaktadır.

2.1. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma

Bütüncül bir şekilde bütün unsurları içeren sportif sorunlarla başa çıkma becerileri başka bir deyişle tüm sporlar için bir araya gelmesinin gerekliliği vurgulanan faktörlerden biri olan psikolojik hazırlığı (Karageorghis ve Terry, 2017; Özcan, 2017) ifade etmektedir. Araştırmada sportif sorunlarla başa çıkma becerilerini ifade etmek için Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri – 26 kullanılmıştır. Kullanılan ölçekte hedef belirleme/zihinsel hazırlık, konsantrasyon, kaygıdan uzak olma, baskı altında yüksek performans, zorluklarla baş etme, güven ve başarı güdüsü ve antrenörlük durumu olmak üzere yedi alt boyut yer almaktadır (Özcan ve Günay, 2017). Bu başlık altında araştırmada sportif sorunlarla başa çıkma becerilerini ifade etmek için kullanılan ölçeğin faktörlerini farklı başlıklar altında bütüncül olarak detaylandırarak bir sporcunun sahip olması gereken psikolojik yetenekler, sporcuların performansları için önemli olan psikolojik unsurlar, sporcuların performanslarında ve spora karşı tutumlarında etkili olabilen dış faktörler (aile ve antrenör) ele alınmaktadır.

2.1.1. Elit Sporcuların Sahip Olması Gereken Psikolojik Özellikler

Spor faaliyetlerine katılım sağlamanın bireylerin psikolojik süreçleriyle ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu başlık altında spor faaliyetlerine katılım sağlayan gençlerin psikolojik özellikleriyle ilgili araştırmalara yer verilmektedir. Bununla birlikte spor faaliyetlerine katılım sağlayan gençlerin sportif süreçlerindeki gelişimlerinde onlara yol gösterecek nitelikte olan elit sporcuların sahip olması gereken psikolojik özellikler incelenmektedir.

Spor faaliyetlerine katılım sağlamanın gençlerin duygusal iyi oluşları için faydalı olduğu bilinmektedir (Steptoe ve Butler, 1996). Gençlerin spor faaliyetlerine katılım düzeyleriyle stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu

görülürken benlik saygısı ve kendilik algısı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca spor faaliyetlerine katılan gençlerin aileleriyle daha sağlıklı ilişki kurdukları, daha az depresif özellik gösterdikleri ve madde kullanma eğilimlerinin daha düşük olduğu belirtilmektedir (Alpaslan, 2012). Canan ve Ataoğlu (2010) da çalışmalarında düzenli olarak spor faaliyetlerine katılım göstermenin kaygı, depresyon ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Duyguları kontrol etme düzeyleri incelendiğinde; spor faaliyetlerine katılan gençlerin katılmayan gençlere göre daha iyi oldukları gözlemlenmektedir (Çebi, Yamak ve Öztürk, 2016).

Sporcu lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini belirlemek için gerçekleştirilen çalışmada spor faaliyetlerine katılım süreleri daha düşük olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin de daha düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur (Çelik, Zengin ve Baş, 2017). 13 – 16 yaş arasındaki sporcu öğrencilerle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada sporcu gençlerin yaşları arttığında psikolojik sağlamlık düzeylerinin azaldığı ve sporcu gençlerin spor faaliyetlerine katılım süreleriyle psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çelik, Demir, İlhan, Cicioğlu ve Esentürk, 2020). Sporcu gençlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini inceleyen bir diğer çalışmada takım sporlarına katılan gençlerin bireysel sporlara katılan gençlere göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Özkara ve Özbay, 2018). Öte yandan genç sporcuların spor faaliyetlerinde geçirdikleri süreyle sosyal kaygı düzeyleri ve okul tükenmişliği düzeyleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir (Koçak ve Çakır, 2020).

Spor faaliyetlerine katılan gençlerin psikolojik özellikleriyle ilgili araştırmalara yukarıda yer verilmiştir. Buna ek olarak spor faaliyetlerine katılım sağlayan gençlerin sportif süreçlerindeki gelişimlerinde onlara yol gösterecek nitelikte olan elit sporcuların sahip olması gereken psikolojik özellikleri incelemek için Erdoğan ve Kocaekşi'nin (2015) nitel araştırma yöntemlerinden derleme yöntemini kullandıkları detaylı literatür tarama çalışması ele alınmaktadır. Araştırmacılar çalışmalarında elit sporcuların sahip olması gereken on bir psikolojik özellik saptamışlardır. Bu on bir psikolojik özellik aşağıda sıralanmaktadır:

1. Yapılan spor branşına bağlı olarak uygun kişilik özellikleri
2. Başarı ve başarısızlığın kontrol edilebilir bir iç odağa sahip olması
3. Nihai başarıda yüksek kendine güven ve inanç
4. İçsel motivasyon (güdülenme)
5. Sportif başarı için hedef yönelimine ilişkin güçlü hakimiyet
6. Mevcut göreve olan tam konsantrasyon
7. Duygu ve uyarılmışlığı kontrol etme yeteneği
8. Karşılaşılan zorluklarla güçlü başa çıkabilme becerileri
9. Zor hedefler koymak ve bunları başarabilmek için planlar formüle edebilme yeteneği
10. Güven ve motivasyon kazanmak için kendi kendine konuşma, hayal etme, kendini denetleme ve diğer psikolojik metotları kullanabilme yeteneği
11. Zihinsel dayanıklılık

2.1.2. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri ve Performans

Sporcuların sportif sorunlarla başa çıkma becerileri, spor ortamında gösterecekleri performanslar üzerinde etkiye sahiptir. Spor müsabakalarında sporcuların performanslarına değil spor müsabakalarının sonuçlarına odaklanmak sporcuların -özellikle genç sporcuların- performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Biçer, 2018). Bu durum genç sporcuların; spora karşı tükenmişlik, performans düşüklüğü, spor ortamlarından uzaklaşma ve spor ortamlarını terk etmek gibi olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Weinberg ve Gould, 2019; Karageorghis ve Terry, 2017). Sportif performansın artırılması ve geliştirilmesi, sporcuların psikolojik becerilerinin artırılarak birinci sınıf performans için gerekli olan psikolojik becerilere yaklaştırılmasıyla mümkündür (Birrer ve Morgan, 2010). Spor psikolojisi disiplini, sporcuların hem performansları hem de kişisel gelişimleri üzerinde etkisi olan birçok psikolojik unsuru içerisinde barındırmaktadır (Ohuruogu, Jonathan ve Ikechukwu, 2016; Birrer ve Morgan, 2010). Bu unsurlar arasında hedef belirleme, imgeleme, kaygı, konsantrasyon, motivasyon ve özgüven yer almaktadır. Aşağıda bu unsurlar detaylandırılmaktadır:

2.1.2.1. Hedef Belirleme

Hedef belirleme, spor çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Hedef belirlemenin kullanımı; okullardaki öğrencilere fiziksel aktivitelerde, sporculara, spor takımlarına, sakatlık rehabilitasyonlarına ve fitness programına katılan bireylere yardımcı olabilmektedir. Hedef belirleme hem bir motivasyon stratejisi hem de istenmeyen bir davranışın değiştirip istenen davranışın sürdürülmesi stratejisi olarak önemlidir. Hedef belirleme aynı zamanda var olan sorunu düzeltmek ve yeniden yönlendirmek çerçevesinde bir müdahale stratejisi olarak da kullanılır (Ohuruogu, Jonathan, ve Ikechukwu, 2016). Hedef belirleme, on farklı ülkeden doksan farklı işte görev yapan kırk bin katılımcı için olumlu etkiler ortaya koymuştur. Bu durum hedef belirleme davranış tekniğinin işe yararlığını göstermektedir (Weinberg ve Gould, 2019). Literatürde yer alan çalışmalar da hedef belirlemenin; sporcuların performansları ve beden eğitimi süreçlerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Baghurst, Tapps ve Kensinger, 2015; Gillham ve Weiler, 2013; Baghurst ve Mulekar, 2012; Burton, Pickering, Weinberg, Yukelson ve Weigand, 2010).

Bir hedef; bir kişinin ulaşmaya çalıştığı basit bir hedef, belirli bir standart veya başarıdır. Hedefler; sporcuların hedefleriyle ilişkili olarak davranışlarını ve düşüncelerini planlamasına, belirlemesine, odaklamasına, değerlendirmesine ve yönetmesine olanak sağlayan sistematik bir programa dahil edilmelidir. Sistematik olarak kullanıldığında hedef belirleme işe yarar çünkü sporcuların dikkati belirli görev taleplerine odaklanır, çabayı ve yoğunluğu artırır, zorluklarla karşılaşıldığında sebatı teşvik eder ve hedefe ulaşmaya doğru ilerlemek için stratejilerin ve problem çözmenin geliştirilmesini teşvik eder (Vealey, 2012).

Sonuç hedefleri, performans hedefleri ve süreç hedefleri olmak üzere üç tür hedef çeşidi vardır. Sonuç hedefleri; müsabaka içeren etkinliklerde, müsabakayı kazanmak, müsabaka sonucu kupa kazanmak, rakipten daha fazla puan kazanmak gibi sonuçlara odaklanan hedeflerdir. Sonuç hedeflerinin gerçekleşmesinde yalnızca sporcunun performansına değil aynı zamanda rakibin performansına ve müsabakaya da bağlıdır. Bu nedenle sonuç hedefleri, sonuca odaklandığından kısa süreli motivasyon yaratabilir. Bunun yanı sıra sporcunun müsabakanın hemen öncesinde ve hemen sonrasında sonuca

yönelik hedeflere odaklanması kaygıyı ve dikkat dağıtıcı unsurları artırabilir. Performans hedefleri; sporcunun rakiplerinden bağımsız, daha önceki performanslarını inceleyerek belli bir performans standardı hedeflediği durumlardır. Süreç hedefleri ise; sporcunun iyi bir performans gösterdiği süreçte gerçekleştirmesi gereken hareketlere odaklanmaktadır (Weinberg ve Gould, 2019). Süreç ve performans hedeflerinin sonuç hedeflerinin aksine sadece sporcunun kendi çabalarına bağlı olması; süreç ve performans hedeflerinin sporcular için sonuç hedeflerinden daha faydalı olduğunu göstermektedir.

Hedef belirleme sürecinde performansa yönelinmesi gerektiği, hedef belirleme sürecinde olumlu hedefler belirlemenin önemli olduğu, hedeflerin ölçülebilir olması gerektiği, kısa vadeli hedef, orta vadeli hedef ve uzun vadeli hedefler belirlemenin hedeflerin takibi açısından önemli olduğu ve her sporcunun kendine özgü hedefleri olması gerektiği vurgulanmaktadır (Biçer, 2018). Bununla birlikte, sporda hedef belirleme uygulamalarının özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Locke & Latham, 1985):

a) Özel hedefler, eylemi genel hedeflerden daha kesin bir şekilde düzenleyecektir.
b) Ölçülebilir hedefler için, hedef ne kadar yüksekse, yeterli yetenek ve bağlılık varsayılarak performans o kadar iyi olur.
c) Özel, zor hedefler, "elinizden gelenin en iyisini yapın" durumundan veya hiç hedef olmamasından daha iyi performans sağlayacaktır.
d) Kısa vadeli hedeflerin yanında uzun vadeli hedefler kullanmak, tek başına uzun vadeli hedefler kullanmaktan daha iyi performans sağlayacaktır.
e) Hedefler, etkinliği yönlendirerek, çabayı harekete geçirerek, sebatı artırarak ve uygun görev stratejileri arayışını motive ederek performansı etkileyecektir.
f) Hedef belirleme, tek başına etkili olmasa da hedefle ilgili ilerleme derecesini gösteren geribildirim olduğunda en etkili olacaktır.
g) Zor olan hedeflerle, adanmışlık derecesi ne kadar yüksekse performans o kadar iyi olur.
h) Adanmışlık; hedef belirleme, eğitim, seçim, teşvikler ve ödüller koymaya izin vererek etkilenebilir.

i) Hedefe ulaşma, özellikle görev karmaşık veya uzun vadeli olduğunda, uygun bir eylem veya strateji planı ile kolaylaştırılacaktır.

j) Rekabet, performansı daha yüksek hedeflerin belirlenmesi ve / veya hedef taahhüdünde artışların sağlanması yönlerinden artıracaktır.

2.1.2.2. İmgeleme

Sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin performansı etkileyen unsurlarından biri de imgelemedir. İmgeleme, yalnızca zihinde hayal etme değil aynı zamanda zihinde hayal edilen durumun bütün duyu organlarıyla algılanma sürecidir (Konter, 1999). Yaşına, cinsiyetine, beceri düzeyine bakılmaksızın tüm bireyler; bilişsel, davranışsal ve duygusal sonuçları geliştirmek için bir araç olarak imgelemeyi kullanma yeteneğine sahiptir. Spor alanında sporcular antrenman, müsabaka ve sakatlık sonrası iyileşme süreçlerinde imgelemeyi kullanırlar (Munroe-Chandler ve Guerrero, 2017).

Sporcular dört tür imgeleme türü kullanabilmektedirler. Bu imgeleme türleri şöyle sıralanabilir: görsel, kinestetik, işitsel ve koku. Araştırmacılar, sporcuların diğer imgeleme türlerinden daha çok, eşit kapsam / yoğunlukta görsel imgeleme ve kinestetik imgelemeyi kullandıklarını ortaya koymalarına rağmen bu durum işitsel ve koku duyularından oluşan imgeleme türlerinin önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir (Weinberg ve Gould, 2019).

Sporcular; antrenman yaptıkları alanı, müsabaka alanını, çevrelerindeki unsurları ve kendilerini performanslarını sergilerken istenilen davranışı pekiştirmek, istenmeyen davranışı değiştirmek için imgeleyebilirler. Bu doğrultuda hedefi olumlu görüntüler oluşturmak olduğu görülen imgeleme tekniğini kullanırken sporcular, olumsuz görüntüler de oluşturabilir (Weinberg ve Gould, 2019; Konter, 1999). Sporcuların imgeleme tekniğini kullanırken oluşturacakları olumsuz görüntüler bazı olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Murphy ve Martin, 2002). Bu olumsuz sonuçlar şu şekilde sıralanabilir: imgeleme sonrası oluşan yüksek kaygı, ana hedeften uzak önemsiz etkenlere odaklanan imgeleme, kontrolden uzak sporcuyu hayal kırıklığına ya da hatasına yönelten imgeleme ve sporcunun kendine aşırı güvenmesine ve kendini beğenmiş yapıda olmasına neden olan imgeleme.

Psikonöromuskuler kuram, sembolik öğrenme kuramı, bioinformatik kuram ve üçlü kod modeli imgeleme – performans ilişkisini açıklamak için kullanılmaktadır (Weinberg ve Gould, 2019). Bu kuramlar aşağıda açıklanmaktadır:

1. Psikonöromuskuler kuram, 1894 yılında Carpenter'ın yaptığı çalışmasında ileri sürdüğü ideomotor ilkesinden gelmektedir. Psikonöromuskuler kuram, imgelenen görüntülerin, davranış ve olay örgülerinin, gerçeğine benzer sinir – kas tepkilerinin ortaya çıkacağını ileri sürmektedir (aktaran Weinberg ve Gould, 2019). Edmund Jacobson 1931 yılında gerçekleştirdiği çalışmayla kolun büküldüğünü imgelemenin ufak kas kasılmalarını ortaya çıkardığını ortaya koyması bu kuramın ilk desteği olarak ifade edilebilir (aktaran Konter, 1999).
2. Sackett 1934 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında imgelemenin bireylerin hareket modellerini anlama sürecinde ve hareket modellerini edinme sürecinde yardımcı olabileceğini ileri sürerek sembolik öğrenme kuramını ortaya çıkarmıştır (aktaran Weinberg ve Gould, 2019). Sembolik öğrenme kuramı; imgelemenin sinir – kas tepkileri ortaya çıkarmadığını belirtmekle birlikte imgelemenin, merkezi sinir sistemi içerisinde motor öğrenme programları oluşturduğunu, bu öğrenme programlarının ve hareket modellerin kodlarının oluşmasında yardımcı olduğunu ileri sürmektedir (Konter, 1999).
3. Lang'ın 1977 ve 1979 yıllarında gerçekleştirdiği çalışmalarında ortaya koyduğu bioinformatik kuram; imgenin iki ana önermeden ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bunlar uyarıcı önermeler ve tepki önermeleridir. Uyarıcı önermeler, imgelenen durumdaki dışsal uyarıcı etkenleri ifade etmektedir. Tepki önermeleri ise imgelenen durumda uygulayıcının verdiği fizyolojik tepkilerdir. İmgelenecek durumlar hem uyarıcı önermeler hem de tepki önermeleri içermelidir. Bu şekilde yönetilecek imgeleme süreci, yalnız uyarıcı önermenin sağlayacağından daha gerçekçi olacaktır (aktaran Weinberg ve Gould, 2019).
4. Ahsen 1984 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında imgelemenin üç etkisini vurgulayarak üçlü kod modelini vurgulamaktadır. Bu üç etki; imgelemenin kendisi, bedensel tepkiler ve imgelemenin anlamıdır. İmgelemenin kendisi; gerçek dünyayla etkileşimdeymiş gibi tüm dış etkenlerin, objelerin duyusal gerçeklikle temsil edilerek imgeleme sürecine dahil edilmesine olanak sağlar. Bedensel tepkiler, imgeleme sürecinde vücutta psiko-fizyolojik değişimlere

neden olmaktadır. İmgelemenin anlamı ise; imgeleme sürecinin her bir birey için farklı anlam veya önem ifade ettiğini belirtmektedir (aktaran Weinberg ve Gould, 2019).

İmgeleme sürecinin etkili olması için gerçeklik ve kontrol edilebilirlik önemli olan iki unsurdur. Gerçeklik; imgelemenin etkili olabilmesi için bireyin, tüm duyularını imgelerini olabildiği kadar gerçek ve detaylı olarak kullanmasını ifade etmektedir. Kontrol edilebilirlik; imgelemenin etkili olabilmesi için bireyin, imgelemelerini planladığı gibi gerçekleştirebilmesi için onları manipüle edebilmesini ifade etmektedir. Kontrol edilebilirlik unsurunu gerçekleştirebilmek için imgeleme sürecinin pratik edilmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte etkili bir imgeleme süreci birçok konuda fayda sağlamaktadır. İmgelemenin fayda sağladığı alanlar şu şekilde sıralanabilir (Weinberg ve Gould, 2019): konsantrasyonu artırmak, motivasyonu artırmak, özgüven yaratmak, duygusal tepkileri kontrol etmek, spor becerilerini edinmek, pratik yapmak ve düzeltmek, strateji elde etmek ve alıştırma yapmak, yarışmaya hazırlanmak, acıyla ve sakatlıkla başa çıkmak ve problemleri çözmek.

İlgili literatür tarandığında; Hall, Rodgers ve Barr (1990) yaptıkları çalışmada sporcuların rekabet seviyesi yükseldikçe; müsabaka sırasında ve müsabakadan hemen önce imgeleme tekniğini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Orlick ve Partington (1987) Kanadalı olimpik sporcularla yaptıkları çalışmada, olimpik sporcuların %99'unun olimpiyata hazırlık sürecinde imgeleme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Eddy ve Mellalieu (2003) görme engelli altı elit seviye sporcuyla yaptıkları çalışmada, görme engelinin imgeleme tekniğini uygulama becerisini sınırlandırmadığını saptamışlardır ve imgeleme tekniğinin tüm sporcuların duyusal modellerini kapsayacak şekilde genişletilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Güneş Erdoğan ve Erhan (2019) gerçekleştirdikleri kış sporuyla ilgilenen sporcularla yaptıkları çalışmada, kış sporuyla ilgilenen sporcuların imgeleme düzeyleri ve sportif güvenleri arasında istatistiki açıdan pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda sporcuların imgeleme tekniğini kullanma düzeyleri arttıkça sportif güvenlerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, sporcuların imgeleme tekniğini kullanma düzeyleri arttıkça kaygılarının önemli ölçüde azalacağı belirtilmektedir (Mousavi ve Meshkini, 2011).

2.1.2.3. Kaygı

Sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin performansı etkileyen unsurlarından bir diğeri de kaygıdır. Kaygı; içerisinde psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepki ve olayları barındıran çok yönlü içsel bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Aşçı ve Gökmen, 1995). Spor alanında kaygı, sporcunun becerilerinin değerlendirildiği duruma verdiği tipik tepkiler olarak kabul görmektedir. Kaygı genellikle fizyolojik (terleme, kalp atış hızının artması), davranışsal (tırnak yeme, kıpırdanma, yerinde duramama) ve bilişsel (olumsuz düşünceler, dikkatsizlik) belirtiler ve semptomlarla kendini göstermektedir (Ford, Ildefonso, Jones, ve Arvinen-Barrow, 2017). Bunun yanı sıra, kaygının iki farklı boyutu vardır. Bunlar: durum kaygısı ve sürekli kaygı. Durum kaygısı sporcunun müsabaka esnasında durumlara anlık olarak verdiği tepkilerdir ve bir durumdan diğer bir duruma değişiklik gösterebilir. Sürekli kaygı ise kişiliğin bir parçası olarak anılırken sporcu olumsuz olmayan durumlarda bile kaygı duyabilir (Hannibalsson, 2018).

Stres ve kaygı kaynaklarını tanımlamak kaygı yönetimi ve kaygıyı düzenleme süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Stres ve kaygı kaynakları, durumsal stres kaynakları ve kişisel stres kaynakları olarak iki kategoride incelenmektedir. Durumsal stres kaynakları; olayın önemi ve belirsizlik olarak, kişisel stres kaynakları ise; sürekli kaygı, öz saygı ve sosyal fizik kaygı olarak alt kategorilere ayrılmaktadır (Weinberg ve Gould, 2019). Bu kategoriler aşağıda açıklanmaktadır:

a) Durumsal stres kaynaklarında biri olan olayın önemi; olay ne kadar önemliyse stresin de o kadar fazla olacağını ifade etmektedir. Olaya atfedilen önem bireyden bireye göre değişmektedir. Bu nedenle, aynı olaya karşı bireylerin stres seviyeleri farklılık gösterebilmektedir.
b) Durumsal stres kaynaklarından biri olan belirsizlik; gerçekleşen veya gerçekleşecek olayın / olayların kontrol altında olmayan, belirsizlik içeren durumlarının artmasıyla stres seviyesini de artıracağını ifade etmektedir.
c) Kişisel stres kaynaklarından olan sürekli kaygı; bireyin olayları daha az tehdit edici veya daha fazla tehdit edici bulmasına yol açan kişilik faktörüdür. Yüksek sürekli kaygıya sahip olan bir birey, düşük sürekli kaygıya sahip olan bir bireye

göre olayları daha tehdit edici olarak algılar. Ayrıca, yüksek sürekli kaygı ve düşük özgüven sporcularda yüksek durumluk kaygı tepkileriyle ilişkilidir.

d) Kişisel stres kaynaklarından olan öz saygı; durumluk kaygı tepkileri ve tehdit algılarıyla ilişkilidir. Öz saygısı düşük olan bireyler öz saygısı yüksek olan bireylere göre kendilerine daha az güven sahibidirler ve durumluk kaygı seviyeleri daha yüksektir.
e) Kişisel stres kaynaklarından olan sosyal fizik kaygı; bireylerin vücutlarının incelendiği zaman yaşadıkları kaygının ölçüsü olarak tanımlanan kişilik yatkınlığı olarak ifade edilmektedir. Sosyal fizik kaygı, bireylerin vücutları değerlendirildiğinde bireylerin kaygılı ve endişeli olduğunu yansıtmaktadır.

Spor psikologları yıllar boyu performans ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemişler ancak bir sonuca ulaşamamışlardır. Buna karşın, dürtü kuramı, ters U denencesi, bireysel yeterli fonksiyon alanı, çok boyutlu kaygı kuramı, kırılma olgusu, zıtlık kuramı, kaygının yönü ve yoğunluğu gibi görüşleri ortaya atmışlar ve tartışmışlardır (aktaran Weinberg ve Gould, 2019). Bu görüşler aşağıda açıklanmaktadır:

1) Dürtü kuramı; bireyin durumluk kaygısı veya uyarılmışlığı arttığında kişinin performansının da artış göstereceğini ileri sürmektedir. Ancak artan durumluk kaygı veya uyarılmışlık performansı olumsuz da etkileyebilmektedir (Weinberg ve Gould, 2019).
2) Ters U denencesi; bireyin düşük uyarılmışlık seviyesinde performansının ortalamanın altında olacağını, uyarılmışlık seviyesinin arttıkça performansın da artarak optimal performans seviyesine ulaşacağını ancak uyarılmışlık seviyesinde daha fazla artış olduğunda bireyin performansının yine ortalamanın altında kalacağını ileri sürmektedir (Weinberg ve Gould, 2019).
3) Bireysel yeterli fonksiyon alanı; yeterli durumluk kaygı alanına sahip bireylerin iyi performans göstereceğini ileri sürmektedir. Ters U denencesiyle iki noktada ayrışmaktadır. İlki, ideal durumluk kaygının her zaman uyarılma sürecinin ortasında gerçekleşmeyeceği ve bireyden bireye değişim gösterebileceğidir. İkincisi, bireysel yeterli fonksiyon alanının durumluk kaygının tek bir nokta değil noktalar kümesi olduğunu ileri sürmesidir (Weinberg ve Gould, 2019).

4) Çok boyutlu kaygı kuramı; durumluk kaygıyı, bilişsel durumluk kaygı ve fizyolojik durumluk kaygı olarak ele almaktadır. Çok boyutlu kaygı kuramı, bilişsel durumluk kaygıda oluşan artışın performansı olumsuz etkileyeceğini ileri sürmektedir. Bedensel durumluk kaygının ise ters U denencesinde olduğu gibi yeterli düzeyde kaygının performansı olumlu etkileyeceğini ancak daha fazla kaygının performansı olumsuz etkileyeceğini ileri sürmektedir (Weinberg ve Gould, 2019).
5) Kerr'in zıtlık kuramını ortaya attığı 1985 ve 1997 yıllarında gerçekleştirdiği çalışmalarında; uyarılmışlığın performansı etkilemesinin bireyin kendi uyarılmışlık seviyesini nasıl yorumladığına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bireyler, uyarılmışlıklarını yorumlarken olumludan olumsuza veya olumsuzdan olumluya hızlı geçişler meydana getirebilmektedirler. Önemli olan nokta, bireylerin en iyi performanslarını gösterebilmeleri için uyarılmışlıklarını olumsuzdan daha çok olumlu olarak yorumlamalarıdır (aktaran Weinberg ve Gould, 2019).
6) Bireyler kaygı belirtilerini olumlu ve performans kolaylaştırıcı veya olumsuz ve performansa zarar verici olarak anlamlandırabilirler. Bireyin kaygı yoğunluğunu ve kaygının yönünü (performansı kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı) incelemek, bireyin kaygı-performans ilişkini anlamak için önemlidir. Jones 1995 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında, kaygıyı kolaylaştırıcı olarak görmenin üstün performans sağlayacağını, kaygıyı zorlaştırıcı olarak görmenin kötü performansa sebep olacağını ileri sürmektedir (aktaran Weinberg ve Gould, 2019).

Kaygı yönetimi ve kaygı düzenleme doğrultusunda birçok zihinsel yöntem kullanılmaktadır. Bu zihinsel yöntemlere örnek olarak; kademeli gevşeme, gevşeme yeri, beş nefes tekniği, perspektif kazanmayı sürdürme ve denetlenebilir kontrol etkinlikleri gösterilebilir (Karageorghis ve Terry, 2017).

İlgili literatür tarandığında; kaygının sportif performansı neden olumsuz etkilediğine dair durumlar: gerilim hissetme, kaslarda sertleşme, kötü koordinasyon ve düşük koordinasyon gibi fizyolojik etmenlerin yanı sıra dikkat bozukluğu ve görsel bozukluklar olarak açıklanabilir (Özcan, 2017). Civan, Arı, Görücü ve Özdemir (2010) yaptıkları çalışmada; bireysel, raket ve takım sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası

durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda; takım sporcularının müsabaka öncesi durumluk kaygı düzeyleri ortalaması, raket sporu ve bireysel spor gruplarının ortalamalarından önemli ölçüde düşük bulunmuştur. Bu durumun, takım sporcularının yaptıkları hataların takım arkadaşları tarafından telafi edebileceği düşüncesi buna karşın raket sporcuları ve bireysel sporcuların hatalarının direkt sonuca etki edeceği düşüncesinden kaynaklandığı açıklanmaktadır. Müsabaka sonrası sürekli kaygı düzeyleri incelendiğinde ise takım sporcularının ortalamaları diğer iki gruba göre önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Bu durumun, takım sporcularının normal hayatlarında takım içerisindeki dayanışma ve sorumluluk paylaşım ortamının olmamasından ötürü meydana gelmiş olabileceği ileri sürülmüştür. Hannibalsson (2018) genç basketbolcularla yaptığı çalışmasında; zihinsel dayanıklılık, psikolojik beceriler, gevşeme ve kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Kendi kendine konuşma ve kaygı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu doğrultuda, psikolojik becerilerin ve zihinsel dayanıklılığın genç basketbolcularda kaygıyı azaltmak için ana faktörlerden ikisi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.2.4. Konsantrasyon

Spor ortamında konsantrasyonun tanımı dört kısımdan oluşur. Bu dört kısım şu şekilde sıralanabilir: çevre ile ilgili ipuçlarına odaklanmak (seçici dikkat), dikkat odağını müsabaka süresince sağlamak, durumun ve performansta meydana gelen hataların farkında olmak ve gerekli olduğunda dikkat odağını değiştirmek (Weinberg ve Gould, 2019). Konsantrasyon, belli bir seviyeye kadar diğer psikolojik becerilerin tümünü kontrol ettiği için sürdürülebilir psikolojik beceri olarak ifade edilmektedir. Ayrıca konsantrasyonun; geniş-dışsal, geniş-içsel, dar-dışsal ve dar-içsel olmak üzere dört farklı boyutu vardır (Karageorghis ve Terry, 2017). Sporcular birbirlerinden farklı konsantrasyon tarzlarına sahiptirler. Bazı sporcular müsabaka öncesinde, müsabakayı son ana kadar düşünmek istemezken bazı sporcular müsabakaya hazırlık süreci boyunca müsabakaya odaklanmayı tercih etmektedirler (Özcan, 2017). Weissensteiner, Abernethy ve Farrow yaptıkları çalışmada, konsantrasyonun genellikle yetenekli sporculara ait bir özellik olduğunu belirtmişlerdir (aktaran Özcan, 2017). Vast, Young ve Thomas (2010) yaptıkları çalışmada; sporcuların müsabaka sırasında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz duygularla ilgili dikkat kalıplarını bununla beraber sporcuların konsantrasyon ve

performans için bu dikkat kalıplarının değişikliklerinin sonuçlarına ilişkin algılarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda; heyecan ve mutluluk duygularının konsantrasyonla kaygı, üzüntü ve öfkeye oranla daha yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra, olumlu duyguların performans ve konsantrasyon için yararlı olan, performans ilişkili odaklanma ve otomatik fiziksel hareketleri ortaya çıkaracak şekilde algılandıklarını tespit etmişlerdir.

Bireylerin konsantrasyonlarını geliştirmeleri için kullanabilecekleri saha içi teknikler mevcuttur. Bu saha içi teknikler; uygulamada simülasyonun kullanımı, ipucu sözcüklerin kullanımı, yargılayıcı olmayan düşüncenin kullanımı, rutinlerin sağlanması, yarışma planlarının geliştirilmesi ve ezberlenen becerilerdir (Weinberg ve Gould, 2019; Karageorghis ve Terry, 2017). Belirtilen teknikler aşağıda detaylandırılmaktadır:

1) Uygulamada simülasyonun kullanımı; bireyin gerçekleşecek olayla ilgili olası tüm durumları belirlemesi ve belirlenen durumlar üzerinden gerçekleşecek olay için hazırlık yapmasıdır. Bir sporcunun gerçekleşecek bir müsabaka öncesi; iklim, saha koşulları, rakiplerin oyun stilleri, hakem faktörü, seyirci faktörü, medya faktörü ve seyahat koşulları gibi durumları dikkate alarak antrenman yapması uygulamada simülasyon kullanımına örnektir (Weinberg ve Gould, 2019).
2) İpucu sözcüklerin kullanımı; bireylerin belli bir tepkiyi tetikledikleri kendi kendine konuşma biçimiyle kullanılan tekniktir. Bu teknikte önemli olan nokta, ipucu sözcüklerinin basit yapıda olması ve istenilen tepkinin otomatikleşmesine hizmet etmesidir. Sporcular antrenmanlarda, müsabaka öncesi ısınmada ve müsabaka içerisinde istenilen tepkiyi ortaya koymak için ipucu sözcükleri kullanabilmektedirler (Weinberg ve Gould, 2019; Karageorghis ve Terry, 2017).
3) Yargılayıcı olmayan düşüncenin kullanılması; bireyler performanslarını değerlendirirken performanslarını iyi veya kötü olarak değerlendirme eğilimindedirler. Bu tür değerlendirmeler bireyin performansını ve konsantrasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle bireyler, durumlara ve performanslarına yönelik yargılayıcı düşünceler yerine yargılayıcı olmayan düşünceleri kullanmalıdırlar (Weinberg ve Gould, 2019).
4) Rutinlerin sağlanması; bireylerin oluşturacakları rutinler bireyin konsantrasyonuna odaklanması ve bireyin zihinsel hazırlık sürecinde bireye

yardımcı olmaktadır. Performans öncesi rutin çalışmaları bireylerin dikkatlerini performans görevleriyle ilişkisiz düşüncelerden performans görevleriyle ilişkili düşüncelere aktarmalarına yardımcı olmaktadır (Weinberg ve Gould, 2019; Karageorghis ve Terry, 2017).

5) Yarışma planlarının geliştirilmesi; bireylerin yalnızca belirli bir olay için hazırlanmalarında değil aynı zamanda farklı ve değişen koşullar altında neler yapacakları doğrultusunda hazırlanmalarına da yardımcı olmaktadır. Bireyler olaylarla ilgili çeşitli senaryolar doğrultusunda plan hazırlayarak konsantrasyonlarını korumak ve artırmak için kullanabilmektedirler (Weinberg ve Gould, 2019; Karageorghis ve Terry, 2017).
6) Ezberlenen beceriler; bireylerin olaylar karşısında gösterecekleri becerileri ezberlemeleri, olaylar karşısında bireylerin konsantrasyonlarına yardımcı olmaktadır. Ezberleme süreci, olaylara karşı otomatik beceri gösterilmesinde yardımcı olmaktadır. Bu durum, bireylerin olaylar sırasında dikkatlerini diğer ögelere yöneltmelerine ve konsantre olmalarına yardımcı olmaktadır (Weinberg ve Gould, 2019).

Biçer (2018) de yaptığı çalışmada konsantrasyon geliştirme stratejilerini şu şekilde sıralamaktadır: anı yaşamak (şimdi ve burada), doğru nefes almak, anahtar kelimeler kullanmak, sporcuların müsabaka sırasında kendilerini eleştirmemesi, vuruş yaparken fikir değiştirmemek ve belirli rutinler geliştirmek.

2.1.2.5. Motivasyon (Güdülenme)

Motivasyon kavramı Latince bir kelime olan movere kelimesinden gelmektedir ve direkt olarak davranışa yönlendiren güçlü bir iç kuvvet olarak tanımlanmaktadır (Karageorghis ve Terry, 2017, s. 27). Birbiriyle hemen hemen eşit fiziksel özelliklere sahip, yetenekleri benzeşen ve çalışma imkanları benzer olan birçok genç sporcu vardır. Ancak bu gençlerden yalnızca birkaçı üst düzey performans sergilemektedir. Yani bu benzeşen özelliklere rağmen genç sporcuların başarıları farklılaşmaktadır. Bu farklılığın birçok nedeni olması rağmen motivasyon en önemlilerinden bir tanesidir (Karageorghis ve Terry, 2017). Motivasyon; içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon; sporcunun müsabakayı kazanmak ya da rakiplerine

üstünlük kurmak için planladığı stratejileri uygulama konusunda kazanma isteği, hırs, azim gibi sporcuların içsel dürtüleri olarak açıklanmaktadır. Dışsal motivasyon;b yine sporcunun müsabakayı kazanmak ya da rakiplerine üstünlük kurmak için planladığı stratejileri uygulama konusunda taraftar beklentisi, aile beklentisi ve antrenör beklentisi gibi dışsal etkenlerle açıklanmaktadır (Karageorghis ve Terry, 2017).

Başarı motivasyonu, bireylerin gerçekleştirecekleri görevde başarılı olmak, zorluklara rağmen mücadele etmek, diğer bireylerden daha iyi performans göstermek ve kendilerinden memnun olmak için ortaya koydukları çabayı ifade etmektedir (Weinberg ve Gould, 2019). Başarı motivasyonunu ele alan kuramlar şu şekilde sıralanabilir: başarı ihtiyacı kuramı, yükleme kuramı, başarı hedefi kuramı ve yetkinlik motivasyon kuramı. Bu kuramlar aşağıda detaylandırılmaktadır:

1) Başarı ihtiyacı kuramı, bireysel ve durumsal faktörleri ele alan etkileşimsel bir görüşe sahiptir. Başarı ihtiyacı kuramı; kişisel faktörler, durumsal faktörler, sonuç eğilimleri, duygusal tepkiler ve başarı davranışı olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır. Kişisel faktörler ve durumsal faktörlerin etkileşimi sonucunda sırasıyla yine ilişkisel olarak sonuç eğilimleri, duygusal tepkiler ve başarı davranışları ortaya çıkmaktadır (Weinberg ve Gould, 2019).
2) Yükleme kuramı, bireylerin başarı ve başarısızlık durumlarını nasıl yorumladıklarına odaklanmaktadır. Weiner'in 1985 ve 1986 yıllarında yaptığı çalışmalarla ortaya attığı kuram, başarı ve başarısızlığa ilişkin yapılabilecek açıklamaları birkaç kategoride sınıflandırmaktadır. Bu kategoriler; bireyin başarı veya başarısızlığa kalıcı ya da değişken olarak yüklediği anlam olarak değişmezlik, bireyin içsel veya dışsal süreçleri olarak nedensellik odağı ve bireyin kontrolünde olan ya da kontrolünde olmayan durumlar olarak denetim odağıdır (aktaran Weinberg ve Gould, 2019).
3) Başarı hedefi kuramı, üç faktörün etkileşiminin bireyin motivasyonunu oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu faktörler; başarı hedefleri, algılanan beceri ve başarı davranışıdır. Bireyin motivasyonunu anlamak için başarı veya başarısızlığa yüklediği anlamları bilmek gerekmektedir. Başarı hedefi kuramı, bu doğrultuda hareket etmektedir (Weinberg ve Gould, 2019).

4) Yetkinlik motivasyon kuramı, Harter'ın 1988 yılında gerçekleştirdiği çalışmaya dayanmaktadır. Yetkinlik motivasyon kuramı, bireylerin kendilerini değerli veya yeterli hissetmeye motive olduklarını ileri sürmekle beraber bu duyguların motivasyonun birincil belirleyici etkeni olduğunu anlatmaktadır. Ayrıca yetkinlik motivasyon kuramı, bireylerin kontrol algılarının motivasyonlarını ve öz değerlerini etkileyen yetkinlik değerlendirmeleriyle bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir (aktaran Weinberg ve Gould, 2019).

İlgili literatür tarandığında; Ivanova ve Korostelev (2019) beden eğitimi dersi alan yüksek öğrenime devam eden öğrencilerle yaptıkları çalışmada, rekabetçi ortamın artırılmasının öğrencilerin ilgisini harekete geçirdiği ve öğrencilerin motivasyonlarını artırabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Jordalen, Lemyre ve Durand-Bush (2019) beş kadın olimpiyat ve dünya şampiyonası madalyası bulunan sporcuyla yaptıkları çalışmada, başlangıçta içsel motivasyonun spora katılımı teşvik ettiği ancak sporun rekabetçi doğasıyla beraber zamanla dışsal motivasyon birimlerine doğru bir geçiş olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mishra ve Acharya (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada, motive olmama durumu ve spora katılım düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Yine aynı çalışmada araştırmacılar, içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Ayrıca genç sporcular için psikolojik ve sosyal açıdan güvenli bir okul ortamının oluşturulmasının gençlerin sportif alanda bireysel başarı motivasyonlarını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Blynova, Kruglov, Semenov, Los ve Popovych, 2020).

2.1.2.6. Özgüven

Sportif özgüven, sporcunun sahip olduğu yetenekleri sporda başarılı olması için yeterli olduğuna ilişkin inançları, değerlendirmeleri, olarak tanımlanmaktadır (Vealey ve Campbell, 1988). Sportif özgüven seviyesi değişkenlik gösterebilir, sabit kalmaz. Bu nedenle sportif özgüven; kararsız özgüven (durumsal – özgüven) ve kişiliğin bir parçası olan oldukça kararlı özgüven (sürekli – özgüven) olarak sınıflandırılabilmektedir. Bunun yanı sıra sportif özgüvenin düzeyi de önemlidir. Yeterli sportif özgüven, belirlenen hedeflere çalışarak ulaşma konusunda inanmışlığın göstergesidir. Bu durum sporcunun her zaman iyi performans göstereceği anlamına gelmemekle beraber, sporcunun

potansiyelini gerçekleştirmesi için zorunludur. Sporcunun kendine duyduğu güçlü inanç, hataları ve yanlışlarıyla etkili bir şekilde baş etmesine, başarı yönünde çabasını sürdürmesine yardımcı olacaktır. Yeterli sportif özgüvenin aksine çok düşük sportif özgüven ve çok yüksek sportif özgüven düzeyleri performans problemlerine yol açacaktır (Weinberg ve Gould, 2019).

Bireyin elde ettiği başarılar ve daha önce gerçekleştirdiği iyi performansı ifade eden performans başarıları, bir takım arkadaşının veya başka bir sporcunun yerine kendini koyarak başarıyı tecrübe etmesini ifade eden başkasının yerine yapılan deneyim, bireyin kendisinden, takım arkadaşlarından, antrenörlerinden veya önemli kişilerden performansına yönelik gelecek olumlu söylemleri ifade eden sözel ikna, performans öncesi fizyolojik olarak sağlıklı ve müsabakaya hazır bulunmayı ifade eden fizyolojik durumların kontrolü, performans öncesi zihnen en iyi performansı göstermek için müsabakaya hazır olmayı ifade eden duygusal durumlar ve müsabakaya hazırlanırken bireyin imgeleme tekniklerini kullanmasını ifade eden imgeleme deneyimleri öz güven kaynaklarını oluşturmaktadır (Karageorghis ve Terry, 2017).

İlgili literatür tarandığında; genç sporcular yenilgiyle karşılaştıklarında moralleri kolay bir şekilde bozulabilir. Bunun sonucunda genç sporcuların mağlubiyet oranlarında artış gerçekleşebilir. Buna karşın, genç sporcular yeterli bir sportif özgüvene sahip olduklarında motivasyonları olumlu yönde etkilenir. Bu durum, genç sporcuların karşılaştıkları problemlere karşı baş etme becerisi göstermeleri ve problemlerin üstesinden gelmeleri açısından önemlidir (Karageorghis ve Terry, 2017). Tolukan ve Akyel (2019) Türkiye Futbol Federasyonu 1.lig ve 2. ligde futbol oynayan sporcuların antrenörleriyle ilişkileri ve sürekli sportif güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; futbolcuların antrenörleriyle ilişkileri olumlu düzeyde, sürekli sportif güven düzeylerini yüksek, antrenör – sporcu ilişkileri ve sürekli sportif güven düzeyleri arasında düşük pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Gündoğdu (2019) 12 – 14 yaş arasındaki okul sporlarına katılan ve katılmayan kız öğrencilerle yaptığı çalışmada; okul sporlarına katılım sağlayan kız öğrencilerin, spor yapmalarının özgüvenlerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan sporcuların zihinsel antrenman becerileri ile sportif özgüvenleri arasında anlamlı düzeyde

pozitif ilişki olduğu ve zihinsel antrenman becerilerinin sportif özgüveni açıkladığı ortaya konmuştur (Çiftçi, Tolukan ve Yılmaz, 2021).

2.1.3. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri ve Aile

Sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin gelişim sürecinde sporcuların ebeveynleri ve aile üyeleri önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynler ve aile üyeleri çocuklarının gelişiminde maddi, manevi, sosyal ve duygusal anlamda çocuklarına destek olurlar. Vakitlerini çocuklarına ayırarak çocuklarını farklı spor branşlarına yönlendirirler, antrenmanlara ve maçlara katılmalarını desteklerler. Bu şekilde çocuklarının sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin gelişim sürecinde çocuklarına destek olabilirler. Buna karşın, çocuklarının spora katılımını ve sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin gelişimini destekleyen ebeveynler ve aile üyeleri başarı elde etme konusunda çocukları üzerinde baskı uygulayabilirler (Özcan, 2017). Araştırmalar incelendiğinde; spora katılım konusunda ailelerin rol model olarak çocuklarını olumlu yönde etkiledikleri (Orlick, 1974), DeFrancesco ve Johnson'ın minik tenisçilerle yaptığı çalışmada ise ebeveynlerin sonuç ve başarı odaklı olmalarının ve çocuklarını utandıracak davranışlar sergilemelerinin çocuklarının spora katılımını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Güven ve Öncü, 2006). Bu bağlamda ebeveynler ve aile üyeleri, yapılandırılmamış oyun fırsatları sunarak, çocukluk döneminde spor çeşitlendirmesinin faydalarına değer vermeyi öğrenerek ve gösterebilecekleri kasıtsız baskının farkında olarak çocuklarının sağlıklı spor gelişimi için inisiyatif almalıdırlar (Fraser-Thomas ve Côté, 2006).

Yüksel (2019) gerçekleştirdiği çalışmada geçmişinde sporculuk olan aile üyelerinin çocuklarını spora katılım ve elit sporcu olmaları için diğer ailelere göre daha çok destekliklerini ortaya koymuştur. Rourke, Smith, Smoll ve Cumming (2014) 9 – 14 yaş arası genç sporcularla gerçekleştirdikleri çalışmada bir spor sezonu süresince ailelerin oluşturduğu motivasyonel iklimin antrenörlerin oluşturduğu motivasyonel iklime göre daha önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Rourke, Smith, Smoll ve Cumming (2013) gerçekleştirdikleri bir başka çalışmada spor ortamından zevk alma odaklı yaklaşımda bulunan ailelerin çocuklarının içsel motivasyon kaynaklarını, kazanma

odaklı yaklaşımda bulunan ailelerin çocuklarınınsa dışsal motivasyon kaynaklarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

2.1.4. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri ve Antrenör

Sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin gelişim sürecinde antrenörler, sporcular üzerinde en az aileler kadar önemli bir rol oynamaktadır. Antrenör, sporcularıyla antrenman ve müsabaka sonrasında da iletişimde kalarak, sporcularına geri bildirim vererek sporcularının sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilirler. Antrenör ve sporcu arasındaki iletişim bu noktada önemli bir etkendir. Yıldız (2021) 14 -16 yaş arasında basketbol oynayan genç sporcularla gerçekleştirdiği çalışmasında genç sporcuların ödül veren tebrik eden antrenörler yerine gelişimlerine odaklanan ve sportif performanslarını geliştirmek için açıklamalarda bulunan antrenörleri tercih ettiklerini ifade etmektedir. Şirin ve Sevilmiş 'in (2020) genç sporcularla gerçekleştirdikleri çalışmalarında antrenörlerin pedagojik yeterliklerinin genç sporcularla çalışırken önem arz ettiği belirtilmiştir. Selağzı ve Çepikkurt (2014) antrenör ve sporcu iletişim düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, antrenörle çalışma süresi ile iletişim düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu bağlamda, sporcunun antrenörüyle çalışma süresi arttıkça antrenör ve sporcu arasındaki iletişim düzeyinin de artacağı söylenebilir. Bu bağlamda, antrenörlerin sporcularıyla iletişiminin öneminin farkına varması ve sporcularıyla iletişim konusunda kendilerini geliştirmelerinin, sporcuların sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye yol açacağı söylenebilir.

Antrenörler sadece sporcuların fiziksel performanslarını değil psikolojik gelişimlerini de etkilemektedirler. Özellikle genç sporcular için antrenör davranışları; algılanan yeteneklerde, rekabet sırasında gösterdikleri çabada, güçlük karşısında ısrarda, görev seçiminde ve meydan okumada davranışları etkilemek açısından oldukça önemlidir. Genç sporcularla çalışan antrenörlere tavsiyeler şu şekilde sıralanabilir (Martin, 2020):

1) Başarı yönelimlerinin yetenek algılarını etkilediğini anlayın.
2) Bir görevin / ustalığın yönelimini vurgulayın.
    a. Koşullu geri bildirim sağlayın.

b. Sporcuların neyi doğru yaptıklarını vurgulayın.
c. Doğru tekniği ödüllendirin.
d. Her sporcu için gerçekçi beklentiler belirleyin.
e. Görev / ustalık hedeflerini vurgulayın ve performans hedeflerinin ne zaman uygun olduğunu belirleyin.
f. Bireysel ve takım kabulünü kolaylaştırın.

3) Keyfi artırmak için eğlenceye bağlı antrenman yöntemleri kullanın.

2.2. Akademik Güdülenme

Araştırmanın bu bölümünde ‘‘Akademik Güdülenmeye Kavramsal Bakış’’ ve ‘‘Akademik Güdülenmeye Kuramsal Bakış’’ başlıkları ele alınmış olup kuramsal bilgiler ve literatürle ilgili bilgiler verilmektedir.

2.2.1. Akademik Güdülenmeye Kavramsal Bakış

Motivasyon kelimesi İngilizce motivation kelimesinden gelmektedir ve kelimenin kökü yine bir İngilizce kelime olan motive kelimesine dayandırılabilir. Motive kelimesinin Türkçesi ise güdü kelimesidir. Yani, motivasyon kelimesiyle belirtilmek istenenin güdü kelimesi olduğu söylenebilir (Şeker, 2015). Güdülenme, belli bir hedef doğrultusunda bireyin davranışını harekete geçiren, bu davranışı devam ettirmesini sağlayan ve bu davranışı yönlendiren güç olarak tanımlanmaktadır (Acat ve Köşgeroğlu, 2006). Çelik, Terzi ve Gültekin (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada güdülenmeyi, genel anlamda bireyin harekete geçmesini sağlayan dürtü olarak ifade etmişlerdir. Yee ve Braver (2018) ise yaptıkları çalışmada güdülenmeyi, bireyin davranışını harekete geçmeye zorlayan ve davranışı biyolojik olarak yönlendiren bir dürtü olarak ifade etmektedirler. Motivasyon kavramı Latince bir kelime olan movere kelimesinden gelmektedir ve direkt olarak davranışa yönlendiren güçlü bir iç kuvvet olarak tanımlanmaktadır (Karageorghis ve Terry, 2017, s. 27). Bu bağlamda, güdülenme kavramı ve motivasyon kavramının birbirleri yerine kullanıldığı ve kullanılabileceği ifade edilebilir (Bozanoğlu, 2004).

İçsel güdülenme, bireyin yeniliklere ve meydan okuma içeren aktivitelere olan doğal ilgileriyle ilişkili bir güdülenme çeşididir. İçsel olarak güdülenen bireyin

davranışları, dış ödüllere ihtiyaç duymaz. İçsel güdülenme, dış ödüllerden daha çok bireyin kim olduğu ve bireyi ilgilendiren şeylerin ifadesidir (Deci ve Ryan, 2010). İçsel güdülenme, bireyin merak, heyecan, isteklilik gibi içinden gelen duygu ve etkileri ortaya çıkarmaktadır (Oktuğ ve Özden, 2013). Pelletier, Tuson ve Haddad (1997) gerçekleştirdikleri çalışmada, içsel güdülenmenin bireyin kendini yetkin hissetme ve kendini belirleme ihtiyacı sonucunda gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Bunun sonucunda bireyi yeterlilik ve kendini gerçekleştirmeye yönlendiren davranışların temelde ödüllendirici oldukları ve tekrar etme ihtimallerinin olduğu ifade edilmektedir. Dışsal güdülenme sürecinde ise bireyler içsel güdülenme sürecinde olduğu gibi içlerinden gelen duygular, istekler ve etkilere göre hareket etmezler. Bunun yerine bireyler, davranışlarının sonunda elde edeceklerine veya davranışlarının sonunda kurtulacakları olumsuz duruma odaklanarak hareket ederler (Vallerand, 1997). Dışsal güdülenme unsurları gerçekleştirilen davranışın doğasında bulunmayan ve davranışın doğasının dışında olan dışsal ödüllerdir. Davranış ortaya konuyorken doğrudan tatmin sağlayan güdü unsurları değillerdir (Özdaşlı ve Akman, 2012). Genel olarak dışsal güdülenme, bireyin davranışı sergilemesi yönünde gösterilecek davranışın doğası gereği bireye tatmin sağlamaz. Buna karşın dışsal güdülenme sürecinde, bireyin sergileyeceği davranış sonucunda elde edeceği ödül ya da rahatsız olduğu bir durumdan kurtulması önem ifade etmektedir.

Akademik güdülenme, bireyin akademik işlerini yerine getirmesi için gerekli olan enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu, 2004). Bireyin akademik alandan beklentileri, hayatının ilerleyen süreçlerinde akademik anlamda neler yapacağını planlaması, güdülenme düzeyi ve bireyin akademik sürecinde hedeflerine ulaşması noktasında önemlidir. Bu durumda, bireyin akademik güdülenme düzeyi bireyin akademik anlamda belirlediği hedeflerine ulaşması noktasında çok önemlidir (Akbay ve Gizir, 2010). Akademik güdülenme, bireyi akademik ortamda hedefleri doğrultusunda çabalamaya, ısrar etmeye ve gayretli olmaya iten güç olarak ifade edilebilir (Sevim, 2019). Bireyin algıladığı akademik yeterliliği ve algıladığı akademik kendini belirleme durumu akademik güdülenmeyi oluşturmaktadır.

Güdülenme, bireyin yaşamındaki birçok alanda olduğu gibi akademik alanda da önemlidir. Bireyin okul hayatında belirlediği hedeflere ulaşması ve başarılı olabilmesi için eğitim – öğretim sürecine aktif olarak katılmak için isteğe sahip olması yani güdülenmiş olması gerekmektedir (Sevim, 2019). Bireyin akademik olarak belirlediği hedeflere ulaşması ve başarılı olabilmesi için güdülenme seviyesinin yüksek olması yeterli değildir. Aynı zamanda ebeveynler, öğretmenler ve idareciler gibi bireyin akademik sürecinde yer alan insanların üstlendikleri rol de önemlidir (Morgan & Cieminski, 2020; Şahin & Çakar, 2011). Bireyin akademik çalışmalarında güdülenme seviyesinin yüksek olması, bireyin akademik sürecinde yer alan insanların bireyin akademik sürecini desteklemeleri, bireyin okul hayatında belirlediği hedeflere ulaşması ve başarılı olabilmesi için önemlidir. Bu bağlamda; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde içsel faktörlerin önemi ve öğrencilerin içsel güdülenmelerinin yüksek olmasının yanında dışsal faktörlerin, öğrencilerin dışsal güdülenmelerinin yüksek olması da önem arz etmektedir. Karataş, Güleş ve Aypay (2014) beş yüz elli üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin, öğrenme süreçlerine daha çok içsel hedeflerle güdülendiklerini; dışsal hedeflerin ve öğrenme süreçlerine ilişkin olumlu inançların güdülenmelerinde önemli olan diğer faktörler olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencinin akademik alana karşı olumsuz bakış açısına sahip olması ve akademik anlamda isteksiz olması; eğitim – öğretim sürecinde kullanılan teknikler ve bireye özgü öğretim hedeflerinin başarısız olarak sonuçlanmasına neden olabilir (Sevim, 2019). Tüm bunlar ışığında, güdülenme bireyin akademik sürecinde önemli bir yere sahiptir (Gottfried, 1990).

2.2.2. Akademik Güdülenmeye Kuramsal Bakış

Bu bölümde beş temel yaklaşımda güdülenme kuramları ele alınmaktadır. Ele alınan temel yaklaşımlar: psikanalitik kuram, davranışçı kuramlar, insancıl kuramlar, bilişsel davranışçı kuramlar ve bilişsel kuramlar.

2.2.2.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kurama göre bireylerin zihinsel yaşayışının içgüdüsel görünümünden iki dürtü sorumludur. Bunlar cinsel ve saldırgan dürtüler veya yaşam (eros) ve ölüm (thanatos) iç güdüleridir. Bireyin yaşam (eros) içgüdüsünün gerçekleşmesi libido enerjisi

aracılığıyla sağlanmaktadır (Tuzcuoğlu, 1995). Davranışa güdülenme; bireyin istekleri, içgüdüleri ve haz ilkesine göre çalışan id, gerçeklik ilkesi doğrultusunda hareket eden ego ve toplumsal değerleri dikkate alarak hareket eden süperego arasındaki enerji akışıyla açıklanmaktadır. Psikanalitik kuram, bireyin tüm davranışlarının amacının yaşam (eros) içgüdüsü doğrultusunda hazza ulaşmak ve acıdan kaçınmak olduğunu belirtmektedir (Ünal, 2013; Bozanoğlu, 2004; Tuzcuoğlu, 1995).

Pintrich ve Schunk 1996 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında; psikanalitik kuramın öğretim yöntemlerinin nasıl düzenleneceği ve öğrencileri güdülemek için neler yapılabileceğiyle ilgili yeterli bilgi sunmadığını ifade etmişlerdir (aktaran Bozanoğlu, 2004).

2.2.2.2. Davranışçı Kuramlar

Bu başlık altında ‘‘Klasik Koşullanma Kuramı’’ ve ‘‘Edimsel Koşullanma Kuramı’’ ele alınmaktadır.

Klasik koşullanma kuramına göre organizmaların doğal (biyolojik) tepkileri, koşulsuz uyarıcı ve bu koşulsuz uyarıcılarla eşleşmiş koşullu uyarıcılar organizmaların davranışlarını yönlendirmektedir. Klasik koşullanma kuramı, bilişsel süreçler olmaksızın koşulsuz uyaran ve koşullu uyaran arasındaki tekrar eden ilişkilerin davranışı ortaya çıkması için yeterli olduğunu ileri sürmektedir (Bozanoğlu, 2004). Pintrich ve Schunk 1996 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında; koşullanmanın otomatik olarak gerçekleşmediğini, koşullama sürecine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Organizma; koşulsuz uyarıcı ve koşullu uyarıcı arasındaki ilişkiyi kuramazsa koşullanmanın gerçekleşmeyeceğini ifade etmişlerdir (aktaran Bozanoğlu, 2004). Klasik koşullanmayla bilgi, beceri veya alışkanlıklar öğrenilmezken; duyuşsal tepkiler, tutumlar ve koşullu refleksler öğrenilmektedir (Pegem Akademi, 2020).

Edimsel koşullanma kuramı, tepkisel ve edimsel olmak üzere iki tür davranış olduğunu ileri sürmektedir. Edimsel koşullanma kuramına göre; klasik koşullanmayla birlikte yalnızca tepkisel davranışlar öğrenilmektedir (Pegem Akademi, 2020; Bozanoğlu, 2004). Bireyin belirli bir davranışa devam edip etmemesi; o davranışın ödüllendirilmişi ya da cezalandırılmasına bağlıdır. Birey bir davranışta bulunduğunda,

hoş bir uyaranla karşılaşırsa davranışa devam ederken hoş olmayan bir davranışla karşılaştığında davranışı sürdürmeyi bırakacaktır. Bu durum, davranışın devam etme ihtimalini artıran pekiştirme ve bireyin davranışı bırakma ihtimalini artıran cezayla gerçekleşmektedir (Pegem Akademi, 2020). Edimsel koşullanma sürecinde pekiştirme süreci ve ceza süreci aşağıda incelenmektedir:

1) Bireyin davranışının ardından ortama bireyin hoşuna giden bir uyarıcının dahil olması sonucunda davranışın tekrar etme ihtimalinin artması olumlu pekiştirme, ortama giren uyarıcı ise olumlu pekiştireç olarak tanımlanır.
    a) Örnek: Ödevlerini eksiksiz tamamlayan çocuğa annesinin en sevdiği tatlıyı yapması sonucu çocuğun ödevlerini eksiksiz yapması.
2) Bireyin davranışının ardından ortamdan bireyin istemediği bir uyarıcının çıkarılması sonucunda davranışın tekrar etme ihtimalinin artması olumsuz pekiştirme, ortamdan çıkarılan uyarıcı ise olumsuz pekiştireç olarak tanımlanır.
    b) Örnek: Ödevlerini zamanında yapmadığında annesinin kendisine uyarılarda bulunduğunu bilen çocuğun annesinin uyarılarından kurtulmak için ödevlerini zamanında yapması.
3) Bireyi temel biyolojik ihtiyaçları üzerinden etkileyen pekiştireçlere birincil pekiştireçler, bireyi sonradan kazandığı ihtiyaçlar üzerinden etkileyen pekiştireçlere ikincil pekiştireçler denir.
    c) Örnek: Odasını düzenli ve tertipli hale getiren çocuğa babasının en sevdiği meyve suyunu alması sonucu çocuğun odasını düzenli ve tertipli tutması (birincil olumlu pekiştireç).
    d) Örnek: Midesi ağrıdığında ilaç içip ağrısının geçtiğini hisseden kadının her midesi ağrıdığında aynı ilacı içmesi (birincil olumsuz pekiştireç).
    e) Örnek: Gösterdiği performans sonucu maaşına zam alan çalışanın iş performansını yüksek tutması (ikincil olumlu pekiştireç).
    f) Örnek: Annesine yemek hazırlarken yardım etmediğinde annesinin yargılayıcı bakışlarına maruz kalan çocuğun yargılayıcı bakışlardan kurtulmak için yemek hazırlarken annesine yardım etmesi (ikincil olumsuz pekiştireç).

4) Bireyin davranışının ardından ortama bireyin hoşuna gitmeyecek bir uyarıcının dahil olmasıyla gerçekleşen ceza türü birinci tip ceza veya pozitif ceza olarak tanımlanmaktadır.
   g) Örnek: Proje ödevini zamanında teslim etmeyen öğrenciye öğretmeninin kızması.
5) Bireyin davranışının ardından bireyin hoşuna giden bir uyarıcının ortamdan çıkarılmasıyla gerçekleşen ceza türü ikinci tip ceza veya olumsuz ceza olarak tanımlanmaktadır.
   h) Örnek: Eve zamanında gelmeyen çoğunun telefonunun bir hafta süreyle babası tarafından alınması.

Koşullanma kuramları öğrenme kuramlarıdır. Öğrenmenin kurallarıyla güdülenmeyi ifade etmeye çalışmaktadırlar ancak öğrenme ve güdülenme süreçleri birbirlerinden farklıdırlar, birbirleri yerine kullanılamazlar. Koşullanma kuramlarında tepkiye eşlik eden içsel süreçler gözlenemedikleri için davranışı açıklamada kullanılamazken çevresel uyarıcılar düzenlenerek hem öğrenme hem de güdülenme süreçlerinde değişiklik olması beklenir. Bunların yanı sıra insancıl kuramlar bireyin temel içsel ihtiyaçlarına odaklanmaktadırlar (Bozanoğlu, 2004).

2.2.2.3. İnsancıl Kuramlar

Bu bölümde bireyin temel ihtiyaçlarına odaklanan insancıl kuramların önemli temsilcilerinden Abraham Maslow'un ''Temel İhtiyaçlar Kuramı'' ve Carl Rogers'ın ''Fenomenolojik Benlik Kuramı'' ele alınmaktadır.

Bireyin davranışlarını ele alarak güdülenme kavramını ele alan kuramlardan biri Abraham Maslow'un ''Temel İhtiyaçlar Kuramı''dır. Temel ihtiyaçlar kuramına göre bireyler ihtiyaçları doğrultusunda davranmaktadırlar. Bu doğrultuda bireyin davranışlarındaki güdülenmesi temel ihtiyaçlarını gidermek yönündedir (Ünal, 2013; Maslow, 1943). İhtiyaçlar evrenseldir ve belli bir hiyerarşi içerisinde sıralanmaktadır. Bireyin hiyerarşik sırada alt düzeyde yer alan ihtiyacı belirli bir düzeyde karşılanmadıkça birey bir üst düzeyde yer alan ihtiyacını karşılamak için davranamaz. İhtiyaçlar hiyerarşisinde üst basamaktaki ihtiyaç alt basamaktaki ihtiyaç karşılandığında ortaya

çıkmaktadır (Ünal, 2013; Bozanoğlu, 2004). Temel ihtiyaçlar hiyerarşinin kategorilerinin içerikleri aşağıda belirtilmektedir:

1) Fizyolojik ihtiyaçlar; beslenme, barınma, cinsellik, sağlık ve uyku gibi ihtiyaçlar.
2) Güvenlik ihtiyacı; ekonomik güvenlik, fizyolojik ve psikolojik olarak güven duyulan bir alana duyulan ihtiyaç.
3) Ait olma ve sevgi ihtiyaçları; diğer bireylerle bir arada olmak, arkadaş gruplarına dahil olma ihtiyacı.
4) Saygı ihtiyaçları; diğer bireyler tarafından saygı görme ve diğer bireylere saygı gösterme ihtiyacı.
5) Kendini gerçekleştirme; bireyin doğasında bulunan kendi potansiyelini gerçekleştirme ihtiyacı.

Öğrencilerin akademik güdülenme süreçlerinde fizyolojik ihtiyaçların ve güvenlik ihtiyacının önemli bir yer vardır. Fizyolojik ihtiyaçlarını ve güvenlik ihtiyacı yerine gelmemiş bir öğrencinin akademik sürecinde aktif rol oynaması pek mümkün değildir. Okulda yemek alacak parası olmayan ve beslenemeyen bir öğrenci ya da okulda zorbalığa uğrayan ve kendini okulda güvende hissetmeyen bir öğrencinin akademik süreçlerine odaklanmasının pek mümkün olmaması bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Ünal, 2013).

İnsancıl kuramlar başlığı altında incelenecek bir diğer kuram da Carl Rogers'ın ''Fenomenolojik Benlik Kuramı''dır. Fenomenolojik benlik kuramı, bireye ve bireyin yeteneklerine odaklanmaktadır (Gürcan, 2015). Bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi bireyin doğasından gelen bir süreçtir. Diğer bütün güdüler, kendini gerçekleştirme güdüsünden ortaya çıkmaktadır ve bütün biyolojik güdüler bireyin kendini gerçekleştirme sürecine hizmet etmektedir. Her birey kendine özgü anlamlar taşıyan öznel bir dünyada yaşamaktadır ve bu dünya fenomonel alan olarak adlandırılmaktadır. Bireyin fenomonel alanının diğer bireyler tarafından tam olarak anlaşılması çok zordur (Bozanoğlu, 2004). Bireylerin farkındalık düzeylerine ilişkin düşünceleri, duyguları ve ihtiyaçları gibi süreçleri içeren fenomonel alan bireyin benlik gelişimi açısından önemli bir yer tutmaktadır.

Bireyler dış dünyayı algılarlar, deneyimler ve onu anlamlandırırlar. Bu anlamlandırma süreci bireyler tarafından ‘‘ben’’ olarak özümsenir. Bu sürecin düzenli ve tutarlı hali benlik kavramı olarak tanımlanmaktadır. Benlik gelişimi bir süreçtir ve zamanla psikolojik büyümeye doğru ilerleyebilmektedir. İdeal benlik ise benliğin alt kümesidir ve kişinin olmak istediği benliği ifade etmektedir (Gürcan, 2015).

Fenomenolojik benlik kuramına göre dünyaya gelen bir bebek henüz bir benliğe sahip değildir, fenomonel alanı geliştikçe kendine özgü bir benlik geliştirmeye başlamaktadır. Benlik gelişimi bireyin kendini gerçekleştirme sürecinin çok önemli bir göstergesidir ve bireyin kendini geliştirme süreci yalnız çocuklukta gerçekleşen bir süreç değil yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Gürcan, 2015; Bozanoğlu, 2004). Bireyin kendini gerçekleştirme sürecini devam ettirebilmesi için koşulsuz olumlu kabul (unconditional positive regard) gerekmektedir. Koşulsuz olumlu kabul, herhangi bir davranışa bağlı olmayan sevgiyi, saygıyı ve kabulü ifade etmektedir. Bireylerin başkalarının koşulsuz olumlu kabulüne karşı olan ihtiyacı, kendilerine ilişkin olumlu koşulsuz kabul ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Bu durumda karşımıza bireylerin kendini gerçekleştirme süreçlerine yönelik, olumlu kendine kabul (positive self regard) kavramı çıkmaktadır (Gürcan, 2015).

Öğrenciler kendilerini rahat hissettikleri bir sınıf ortamında öğrenmeye açık hale gelirler, yaratıcı ve araştırıcı yönleri devreye girer. Sınıf ortamının ideal, öğrenmeye açık hale gelmesinde en önemli rol öğretmenindir. Bu doğrultuda etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler aşağıda incelenmektedir (Pegem Akademi, 2020):

1) Öğretmen, dürüst olmalıdır.
2) Öğretmen, öğrencilerine karşı içten ve samimi olmalıdır.
3) Öğretmen, öğrencilerinin duygu ve düşüncelerinin farkında olmalıdır.
4) Öğretmen, öğrencilerine karşı empatik anlayışa sahip olmalıdır.
5) Öğretmen, öğrencilerine karşı koşulsuz olumlu kabul anlayışına sahip olmalıdır.

2.2.2.4. Bilişsel Davranışçı Kuramlar

Bu bölümde bireyin güdülenme süreçlerine odaklanan bilişsel davranışçı kuramın önemli temsilcilerinden Albert Bandura'nın ''Sosyal Öğrenme Kuramı'' ele alınmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramı, bireyin davranışını anlamak için bireyin içsel süreçlerine (ihtiyaçlar, dürtüler) odaklanan kuramların ve bireyin davranışını anlamak için uyarıcı – uyaran ilişkisine odaklanan davranışçı kuramların bilişsel süreçlere odaklanmadıklarından bireyin davranışını anlamak için yeterli olmadığını ileri sürmektedir (Bandura, 1977). Sosyal öğrenme kuramı, bireyin bilişsel becerilerinin (algılama, düşünme, planlama, vb.) öğrenmenin önemli bir kısmını oluşturduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, davranışçı kuramlar öğrenmeyi davranışta gerçekleşen kalıcı değişimler olarak tanımlarken sosyal öğrenme kuramına göre bireyler gözlem yoluyla öğrendikleri için öğrenmenin gerçekleşmesi için davranışta değişiklik gerçekleşmesi zorunlu değildir (Bayrakcı, 2007). Bireyler doğuştan yalnızca temel refleksleri getirmektedirler. Bireylerin davranış modellerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu da doğrudan deneyim veya gözlem yoluyla mümkündür. Genetik ve hormonlar fizyolojik gelişimi etkilemektedir. Bu durum bireylerin davranış potansiyellerini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin yeni davranış öğrenme sürecinde fizyolojik faktörlerin bireylerin öğrenme sürecine katkıda bulunduğu söylenilebilir (Bandura, 1977).

Sosyal öğrenme kuramı, dolaylı öğrenmeyi sağlayan dolaylı yaşantıları içermektedir. Bunlar; bireyin modellediği davranışın pekiştirilmesi sonucunda bireyin aynı davranışı yapma olasılığının arttığını ifade eden dolaylı pekiştirme, bireyin modellediği davranışın cezalandırılması sonucunda bireyin aynı davranışı yapma olasılığının azaldığını ifade eden dolaylı ceza, bireyin modellediği davranışın sonucunda hoş bir durumun ortaya çıktığını gözlemlemesi sonucunda birey üzerinde oluşan güdüleyici etkiyi ifade eden dolaylı güdülenme ve bireyin gözlemlediği modelin duygusal tepkilerini inceleyerek bu duygusal tepkileri edinmesini ifade eden dolaylı duygudur (Pegem Akademi, 2020). Bununla birlikte sosyal öğrenme kuramının temel kavramları; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öngörü

aktivitesi, kendini düzenleme kapasitesi ve öz yeterlilik olarak ifade edilmektedir. Bu temel kavramlar aşağıda açıklanmaktadır (Bayrakcı, 2007):

1) Karşılıklı belirleyicilik; bireyin öğrenme sürecinde çevre, kişisel faktörler ve davranış arasındaki karşılıklı etkileşimi ifade etmektedir. Bireyler öğrenme süreçlerinde içerisinde bulunduğu çevresinden etkilenerek davranış sergileyebildiği gibi kısmen de olsa bireyin kişiliği, içerisinde bulunduğu çevreyi etkileyebilmektedir.
2) Sembolleştirme kapasitesi; bireyin davranışını, dışsal etkiler bireyin bilişsel süreçleri aracılığıyla etkilemektedir. Sosyal öğrenme kuramı, sembollerin düşünce için bir mekanizma olduğunu ileri sürmektedir. Bireyler oluşturdukları zihinsel resimler (imajlar), kelimeler gibi sembollerle anlam ve süreklilik kazandırırken ayrıca bireylerin sembolleştirme kapasiteleri, bireylere gelecek yaşantılarında kullanmak üzere zihinlerinde bilgi depolamalarına imkân vermektedir. Bu süreçle birlikte bireyler gözlemledikleri davranışı modelleyebilmektedirler.
3) Dolaylı öğrenme kapasitesi; bireyin ilk elden öğrenebildiği gibi diğer bireyleri gözlemleyerek de öğrenebildiğini ifade etmektedir. Dolaylı öğrenme bireylerin zaman, mekân ve kaynak sınırlılığından dolayı ulaşamayacağı bilgilerin öğrenilmesinde olanak sağlamaktadır. Ayrıca birey gözlemleyerek de öğrenebildiği için daha önce ilk elden deneyimlemediği durumlar karşısında büyük hatalar yapmaktan kaçınmaktadır.
4) Öngörü aktivitesi; bireyler amaç yönelimli olarak davranış göstermektedir ve bu durum öngörü ile gerçekleştirilmektedir. Birey önceki deneyimlerinden yola çıkarak davranışta bulunmadan o davranışla ilgili beklentiler ortaya koymaktadır. Birey tarafından oluşturulan davranışın sonuçları ile ilgili beklentiler, davranışın gerçek sonuçlarından daha çok davranışın tekrarlanma olasılığını etkilemektedir.
5) Kendini düzenleme kapasitesi; dışsal faktörlerin gözlemlenmesi sonucu bireyin amaçlı davranışları için temel oluşturmaktadır. Bireyin sahip olduğu duyguları, düşünceleri, hareketleri ve güdülenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına olanak sağlamaktadır.

6) Öz yeterlik; bireyin yaşamında gerçekleşen olaylar ve yaşamı boyunca gerçekleştirdiği işler doğrultusundaki kontrolüne ilişkin inanış seviyesini ifade etmektedir. Birey, performansını ve potansiyelini değerlendirerek sonucunda harekete geçmektedir. Bir başka deyişle öz yeterlik, birey zorluklarla karşılaştığında nasıl başarılı olacağına dair bireyin kendisine dönük inancı olarak belirtilmektedir.

Model alma ve gözlem yoluyla öğrenme süreci; dikkat, hatırlama, yeniden üretme ve güdülenme aşamalarından oluşmaktadır. Model alma ve gözlem yoluyla öğrenme süreci aşağıda açıklanmaktadır (Bandura, 1977):

a) Dikkat Süreci: Bireyler modellenen davranışın önemli özelliklerine bakmadıkça ve doğru bir şekilde algılamadıkça gözlem yoluyla bir şey öğrenemezler. Gözlem yoluyla modellenen davranışın öğrenilebilmesi için bireyin dikkat süreçlerinin devrede olması gerekmektedir.
b) Hatırlama Süreci: Bireylerin modellenen davranışları daha sonra gerçekleştirmeleri için modellenen davranışın sembolik bir şekilde bellekte tutulması gerekmektedir. Semboller aracılığıyla geçici olarak modellenen davranışlar kalıcı bellekte yer alabilir. Bireylerin davranışlarının çoğunun gözlem yoluyla öğrenmesini sağlayan bireylerin gelişmiş simgeleştirme kapasiteleridir.
c) Yeniden Üretme Süreci: Modellenen davranışın birey tarafından mekânsal ve zamansal olarak organize edilmesini içermektedir. Birey daha sonra modellenen davranışı performansa dönüştürmektedir.
d) Güdülenme Süreci: Bireylerin performansa dönüştürdükleri modellenen davranış sonucunda ihtiyacının giderildiğini gördüğünde modellenen davranış pekiştirilir ve tekrar birey tarafından davranışın ortaya konma olasılığı artar.

2.2.2.5. Bilişsel Kuramlar

Bu bölümde bireyin güdülenme süreçlerine odaklanan bilişsel kuramlardan ‘‘Başarı – Amaç Kuramı’’ ve ‘‘Başarı-Yükleme Kuramı’’ incelenmektedir.

Başarı – amaç kuramı, bireyin başarıyla sonuçlandırdığı davranışının nedenlerini, amacını ve bireyin davranışı neden başarıyla sonuçlandırmak istediğini ele almaktadır

(Bozanoğlu, 2004). Öğrencilerin başarıya ulaşma süreçlerinde amaçlarının olması önem arz etmektedir. Öğrencilerin amaca sahip olmaları; amaç doğrultusunda dikkatlerini yoğunlaştırmaları, daha fazla çaba göstermeleri, uygun stratejiler belirlemeleri ve kararlı olmalarını sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin belirlediği amaçların türü belirleyici rol oynamaktadır. Woolfolk'un (1998) çalışmasında; amaç kuramına göre öğrencilerin hedeflerinin ulaşılabilirliğe yakın, belirgin ve orta düzeyde zorlayıcı olması öğrencileri yüksek düzeyde güdülemektedir. Öğrenciler; öğrenme amaçlı öğrenciler ve performans amaçlı öğrenciler olarak birbirlerinden ayrılmaktadır. Öğrenme amaçlı öğrencilerin ve performans amaçlı öğrencilerin birbirlerinden farklı özellikleri vardır. Öğrenme amaçlı öğrenciler, öğrenme sürecinden alınan keyfe odaklanmaktadır. Performans amaçlı öğrenciler ise daha çok dışsal ödüllere odaklanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Bu durum önceki bölümlerde ''Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri ve Performans'' başlığının altında ''Hedef Belirleme'' başlığında incelenen sporcuların süreç, sonuç ve performans odaklı hedeflere karşı güdülenmeleriyle benzerlik göstermektedir.

Bilişsel kuramlar başlığı altında ele alınan bir diğer kuram başarı-yükleme kuramıdır. Weiner'in ortaya attığı yükleme kuramı; bireylerin olayları nasıl algıladıklarının bireylerin olaylara karşı yüklemelerinin, bireylerin beklentileri ve davranışları üzerindeki etkisini incelemektedir (Weiner, 1972). Yükleme kuramı, bireyin gerçekleşen olay karşısında gösterdiği davranışa yönelik ''neden?'' sorusuna verdiği cevapla ilgilenmektedir. Başarı veya başarısızlığın ortaya çıkmasıyla birlikte, birey ortaya çıkan sonucun nedenini anlamak için düşünmektedir. Bireyin üzerine düşündüğü olayın nedeni içsel veya dışsal olabilmektedir (Weiner, 1979). Bireyin algıladığı nedenin içsel veya dışsal olması, davranışın tekrar etme olasılığını ve güdülenmeyi etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004). Birey kendi başarı ve başarısızlığına birçok neden bulabilir ve bu nedenlere açıklamalar getirir. Ancak, bu açıklamalar başarı davranışını tam olarak açıklayamamaktadır. Başarı davranışını açıklayan bireyin açıklamalarında yer alan boyutlardır. Bu boyutlar aşağıda incelenmektedir (Weiner, 1979):

a) Denetim merkezi; algılanan nedenin kaynağının içsel veya dışsal olduğunu ifade etmektedir.

b) Süreklilik; algılanan durumunun sürekliliğin sabit boyutta veya değişken boyutta olduğunu ifade etmektedir.
c) Kontrol edilebilirlik; algılanan nedenin birey tarafından kontrol edilebilir boyutta veya kontrol edilemez boyutta olduğunu ifade etmektedir.

Başarı durumlarında yetenek, çaba ve sağlık gibi faktörler içsel nedenleri oluştururken gerçekleştirilen görevin zorluğu, gerçekleştirilen görev sürecinde başkalarından yardım almak ve şans gibi faktörler dışsal nedenleri oluşturmaktadır. Yükleme kuramına göre nedenlerle ilgili yüklemelerde bulunmak diğer bireyleri ve onların nasıl davrandıklarının anlaşılmasında kolaylaştırıcıdır (Weiner, 1972). Başarılı öğrenciler başarısızlıkla karşılaştıklarında içsel ve kontrol edilebilir yüklemelerde bulunmaktadırlar. Bu durumun farkında olan öğrenciler başarısızlığı kontrol edilebilir nedenlere yükleyip başarılı olmak için yeni stratejiler belirlemektedirler. Başarısız öğrencilerin yüklemeleri ise genellikle dışsaldır. Yüklemelerle ilgili karşılaşılabilecek en kötü olasılıklardan biri ise yüklemenin içsel, durağan ve kontrol edilemez olmasıdır. Bu durumda öğrenciler çaba göstermek istemez ve öğrencileri güdülemek çok zordur (Ünal, 2013). İlgili kuram ayrıca ‘‘Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri ve Performans’’ başlığının altında ‘‘Motivasyon (Güdülenme) başlığında ele alınmaktadır.

2.3. Akademik Başarı

Akademik başarı, eğitim bilimleri araştırmalarında yoğunlukla kullanılan bir kavramdır. Akademik başarı kavramı, genellikle öğrencilerin not ortalamalarıyla ölçülmektedir. Akhun (1976) akademik başarıyı, öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan, sorumluluğunda olan bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalaması olarak tanımlamaktadır. York, Gibson ve Rankin (2015) çalışmalarında araştırmacıların akademik başarı kavramlarıyla ilgili tanımlarını, akademik başarıyla ilgili modellemeleri ve akademik başarının ölçümlenmesini ele almakla birlikte ayrıca akademik başarıda öğrencinin kendisi, okul ve aile ilgili faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarılarının birçok faktörden etkilendiği görülmektedir. Bu doğrultuda akademik başarı kavramı çok yönlü olarak ele alınmalıdır. Akademik başarıyı etkileyen faktörler; ailenin tutumu, okul personellerinin yaklaşımı ve öğrencinin kişilik özellikleri olarak ifade edilebilir. Bu faktörler birbirleriyle ilişkileri

doğrultusunda akademik başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Buradan yola çıkarak eğitimcilerin öğrencileri bir bütün olarak ele almalarının ve akademik başarı kavramını doğru ve eksiksiz olarak anlamalarının önemli olduğu ifade edilebilir (Güven, 2019).

Bu bölüm içerisinde akademik başarı kavramının tanımlanması, akademik başarıyı etkileyen etmenler ve ilgili konu dahilinde akademik başarı ile ilgili yapılan akademik çalışmalara yer verilmektedir ve bu başlıklar detaylandırılmaktadır.

2.3.1. Akademik Başarı Kavramının Tanımlanması

Araştırmacılar, okul başarısı kavramını ve okul başarısı kavramını oluşturan etmenleri; okul başarı kavramının birçok etmenle ilişkili olması veya başka ilişkili kavramları kapsıyor olması nedeniyle tanımlamakta zorluk çekmişlerdir. Bu sebepten ötürü, araştırmacılar öğrencinin okuldaki başarısını daha kapsamlı ve daha nitelikli tanımlamak adına başarı kavramının ele aldığı kapsamı, öğrencilerin eğitim temelli deneyimlerinin çıktılarını da ifade etmeyi hedefleyen akademik terimi ile sınırlandırma yoluna gitmişlerdir.

Akademik başarının ne olduğu araştırmacıların bakış açıları doğrultusunda değişebilmektedir (York, Gibson ve Rankin, 2015). Bu bakış açıları örneklendirilecek olursa James 2006 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında akademik başarıyı; öğrencinin katıldığı her bir ders için tanımlanan kazanımlara ne kadar ulaşabildiğinin öğrencinin aynı sınıf düzeyindeki akranlarıyla karşılaştırılması temelinde ele alındığı şeklinde ifade etmektedir (aktaran Güven, 2019). Grund ve Grote (2004) ise gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademik başarıyı; öğrencinin, derslerdeki performansı olarak değil öğrencinin, okul içi ve okul dışı zamanlarda gösterdiği sosyal beceriler olarak tanımlamışlardır.

2.3.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilecek birçok iç faktör ve dış faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilecek faktörler; öğrenci ile ilgili etmenler, aile ile ilgili etmenler ve okul ile ilgili etmenler olarak sınıflandırılabilir.

Astin 1991 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında; Girdiler – Çevre – Çıktılar modeliyle akademik başarıyı etkileyen unsurları ve akademik başarının sonuçlarını ele almıştır (aktaran York, Gibson ve Rankin, 2015). İlgili modelde akademik kazanım; öğrencilerin sınav notları, not ortalamaları gibi çalışmalarının akademik değerini gösteren skorlardır. Öğrencilerin akademik ilerlemelerinin ölçütü kalıcılık ve süreklilik olarak ifade edilmektedir. Kalıcılık kavramı, öğrencilerin akademik hayatları süresince aynı kurumda eğitim görmelerini ifade etmektedir. Süreklilik kavramı ise farklı kurumlarda da olsa öğrencinin sınıfı tamamlamasını ifade etmektedir. İlgili modele göre eğitim sonuçları incelenirken girdiler, çevre ve çıktılar olmak üzere üç kategori dikkate alınmaktadır. Bu kategorilerin unsurları aşağıda açıklanmaktadır:

a) Girdiler: demografik özellikler, aile geçmişi ve öğrencinin önceki akademik ve sosyal deneyimleri.
b) Çevre: alandaki insan topluluğu, programlar, politikalar, kültür ve öğrencilerin okul ya da okul dışındaki deneyimleri.
c) Çıktılar: öğrencilerin özellikleri, bilgi, beceriler, tutumlar, değerler, inançlar ve okul sonrası davranışlar.

Model; öğrencilerin başarılarının içinde yaşadığı toplum, toplum özellikleri, okulun özellikleri, ailenin özellikleri ve kendi özelliklerinin bir araya gelmesinin nasıl etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin başarılarının tek bir etmene dayanmadığı birçok iç faktör ve dış faktörün etkisiyle şekillendiğini görülmektedir (Güven, 2019).

2.4. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri, Akademik Güdülenme ve Akademik Başarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgili araştırma konusu çerçevesinde akademik başarıyla ilgili literatür incelendiğinde; Karademir, Var, Pakyardım ve Paksoy (2021) profesyonel erkek voleybolcularla gerçekleştirdikleri çalışmalarında sportif sorunlarla başa çıkma becerileri alt boyutlarının sporculuk geçmişi (yıl) değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Sivrikaya (2019) beden eğitimi ve spor bilimleri öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında; öğrencilerin akademik başarıları arttığında dışsal güdülenme test puanlarının da arttığını belirtmiştir. Vogel, Kress ve Jeske (2019)' nin üniversite tercihlerinde sporcuların tercihlerini inceledikleri çalışmalarında ise, sporcu

öğrencilerin yerleşecekleri üniversitelerin akademik personeliyle ilgili araştırma yapma, bölüm derslerine odaklanma ve yüksek lisans yapmak gibi akademik beklenti ve akademik hedeflerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmektedirler. Yıldız (2019) yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin spora katılım göstermelerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemediğini saptamıştır. Serel Arslan, Alemdaroğlu, Öksüz, Karaduman ve Tunca Yılmaz (2018) üniversite lisans düzeyi öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında, fiziksel aktivite düzeyi ve akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu bağlamda, fiziksel aktivite düzeyinin artırılmasının akademik başarıyı artırabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Filiz ve Demirhan (2018) çalışmalarında sporcu öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve spora yönelik güdülenmeleri arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Sevilmiş ve Şirin (2016) spor bilimleri öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin akademik güdülenmeleri arttığında akademik başarının da artacağını belirtmişlerdir. Saygılı, Atay, Eraslan ve Hekim (2015) spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, düzenli spor yapan öğrencilerin düzenli spor yapmayan öğrencilere göre açıklık ve dışa dönüklük kişilik özelliklerinin daha iyi olduğunu saptamışlardır. Buna ek olarak, açıklık ve dışa dönüklük özellikleri iyi olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik başarılarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine ortaokul öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada Öcal ve Koçak (2010), okul sporlarına katılan öğrencilerin okul sporlarına katılmayan öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, beden eğitimi dersine ilgi ve tutumu yüksek düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı güdülenme düzeylerinde artış olduğunu saptamışlardır. Gaston – Gayles (2004) üniversite sporcularıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, üniversite sporcularının akademik performansının üzerinde akademik güdülenmenin önemli olduğunu saptamıştır. Garrett (2000) erkek sporcu öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonucunda spor aktivitelerinin akademik performansla arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Lindner (1999) yaşları 9 – 18 arasında değişen katılımcılarla Hong Kong'da yaptığı çalışmasında, kendilerini akademik olarak başarılı olarak algılayan katılımcıların spor ve fiziksel aktiviteye katılım güdülerinin diğer katılımcılara göre daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yukhymenko-Lescroart (2021) üniversite öğrencisi sporcularla yaptığı çalışmasında; öğrencilerin sporcu kimlikleriyle akademik süreçleri arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Sivrikaya (2019) beden eğitimi öğrencilerinin akademik güdülenmelerini ve akademik başarılarını ele aldığı çalışmasında; öğrencilerin akademik başarıları arttığında dışsal güdülenmelerinin de artacağı sonucuna ulaşmıştır. Mannino ve arkadaşları (2019) spor faaliyetlerine katılan çocuklar ve ergenlerle çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada çocuklar ve ergenlerin spor faaliyetlerine katılımı ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamışlardır. Garcia ve Subia (2019) lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada; okul spor faaliyetlerine katılım ile akademik performans arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Hazzaa, Sonkeng ve Yoh (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada sporcu öğrencilere, spor alanları ve spor faaliyetlerine destek olacak altyapı unsurlarının sağlanmasının akademik başarı için olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Altuğ, Gürsoy ve Saygın (2018) çalışmalarında; spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Eroğlu, Yıldırım ve Şahan (2017) üç yüz kırk sekiz üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Calp ve Bacanlı (2016) ise çalışmalarında, öz belirlenmiş akademik güdülenmenin okul performansı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Akomolafe, Ogunmakin ve Fasooto (2013) üç yüz doksan sekiz ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, akademik güdülenmenin öğrencilerin akademik performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Amrai, Motlagh, Zalahi ve Parhon (2011) iki yüz elli iki üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademik güdülenme ve akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Hui, Sun, Chow ve Chu (2011) dört yüz altmış bir ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi ve yetkinlik düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Papaioannou, Ampatzoglou, Kalogiannis ve Sagovits (2008) sporcu öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada sporcu öğrencilerin spor tatminleri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Simons ve Rheenen (2000) sporcu öğrencilerin akademik performanslarını inceledikleri çalışmada öğrenci sporcu

olmanın ve akademik güdülenme düzeyinin öğrencilerin akademik performansları üzerinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Araştırmanın üçüncü bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları yer alıyor olup bu başlıklar detaylandırılmaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Gerçekleştirilen araştırma tarama modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Tarama modeli esas alınarak yapılandırılan araştırmalar, geçmişte gerçekleşmiş veya günümüzde hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle açıklamayı (betimlemeyi) hedefleyen araştırmalardır (Karasar, 2016). Gerçekleştirilen araştırma, tarama modeli alt boyut kategorilerinden genel tarama modeline göre yapılandırılmış olup öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ile akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemanı olan bir evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tamamı veya evrenden alınacak bir grup, örnek, örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemelerini ifade etmektedir (Karasar, 2016). Genel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok değişkenin arasında birlikte bir

değişim olup olmadığını ve eğer değişim varsa bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

3.2.Evren ve Örneklem

Gerçekleştirilen araştırmanın çalışma evrenini; İstanbul ili Anadolu yakasında lise öğrenimine devam eden ve spor faaliyetlerine katılan lise öğrencileri oluşturmaktadır. İlgili kaynaklar incelendiğinde; çalışma evrenini ifade eden (İstanbul ilinde spor faaliyetlerine katılan lise öğrencileri) istatistiki verilere ulaşılamamıştır. Çalışma evreniyle ilgili istatistiki verinin hazırlanmamış olması ve bu sebeple çalışma evreniyle ilgili istatistiki veriye ulaşılamamış olması, araştırmanın çalışma evreninin genişliğiyle ve spor faaliyetlerine katılan lise öğrencileriyle ilgili istatistiki çalışmanın yapılmamış olmasıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmanın örneklem seçimi, katılımcı sayısı, katılımcıların belirlenmesi gibi açılardan içerisinde bulunduğumuz küresel salgın sürecinin (COVID-19) hayatımıza yansımaları göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilirlik ve sağlık açısından riskli durumlardan kaçınma düşünceleriyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasında lise öğrenimine devam eden ve spor faaliyetlerine katılan 344 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3.Veriler ve Toplanması

Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili Anadolu yakasında lise öğrenimine devam eden ve spor faaliyetlerine katılan lise öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem grubunda yer alan katılımcılar belirlenirken küresel salgın süreci göz önünde bulundurularak (COVID – 19) kolay ulaşılabilirlik doğrultusunda hareket edilmiştir. Veriler araştırmacının kendisini tarafından toplanmış olup örneklem grubunda yer alan katılımcılar reşit olmadıkları için katılımcıların velilerinden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara *''cinsiyet, yaş, sınıf, kaç yıldır spora katılım sağladıkları, yıl sonu not ortalamaları''* hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ***Kişisel Bilgi Formu*** kullanılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların sportif sorunlarla başa çıkma becerilerini ve akademik güdülenmelerini ortaya koymak için Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri-26 ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları aşağıda detaylandırılmaktadır:

Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri-6 (Athletic Coping Skills Inventory-28) (Özcan & Günay, 2017): Araştırmada katılımcıların sportif sorunlarla başa çıkma becerilerini ölçmek için Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri-26 kullanılmıştır. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri Envanteri-26, bir spor bağlamında psikolojik becerilerdeki bireysel farklılıkları ölçmek için kullanılan 42 maddelik bir Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanterinin 28 maddelik bir versiyonudur. Ölçek, psikolojik becerilerin altında yatan, yapısal bir modele yakından uyan, alt ölçekleri türetmek için doğrulayıcı faktör analizinin kullanımını içeren bir psikometrik strateji aracılığıyla geliştirilmiştir (Smith, Schutz, Smoll ve Ptacek, 1995). Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri-26 hedef belirleme / zihinsel hazırlık, konsantrasyon, kaygıdan uzak olma, baskı altında yüksek performans, zorluklarla baş etme, güven ve başarı güdüsü ve antrenörlük durumu olmak üzere yedi alt başlıktan oluşmaktadır. Hemen hemen hiçbir zaman (0) ve hemen hemen her zaman (3) değer alan Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri – 26 dörtlü likert tipi bir ölçektir ve 26 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör için en fazla 12 puan alınabilirken ölçek 0 ile 78 puan aralığındadır. Lise düzeyi ve üniversite düzeyi sporcularla gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında; yedi alt faktöre ait Alpha iç tutarlılık katsayısı .62 (konsantrasyon) ile .78 (baskı altında yüksek performans) arasında değişmektedir. Ayrıca, ölçeğin tümü için Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak belirtilmiştir (Smith, Schutz, Smoll ve Ptacek, 1995).

Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması; 165'i kız, 153'ü erkek olmak üzere toplam 318 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada, ölçekte yer alan 9. madde ve 11. Maddenin t testi değerleri anlamlı olmadığından ilgili maddeler ölçekten çıkarılmış ve analizler 26 maddeyle tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analizler sonucu tüm maddelerin t testi değerleri anlamlı olarak bulunmuştur. Ölçekten 0 ile 78 puan aralığında değer elde edilebilmektedir. Ayrıca, ölçeğin 9, 10, 11, 23 ve 24. maddeleri tersine puanlanmaktadır. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri – 26'nın her bir alt başlığı için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ise; hedef belirleme / zihinsel hazırlık .70, konsantrasyon .68, kaygıdan uzak olma .62, baskı altında yüksek performans .80, zorluklarla baş etme .66, güven ve başarı güdüsü .65 ve antrenörlük durumu .71 olarak ortaya konmuştur. Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin yedi alt faktörüne ait test tekrar test güvenirlik katsayıları

ise (Pearson korelasyon katsayısı) .62 ile .83 arasında ifade edilmiş ve ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Özcan, 2017). Ortaya konan Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu gösterme. Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmasının doğrultusunda envanter 26 maddeden oluşmaktadır (Özcan ve Günay, 2017). Mevcut araştırmada güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Akademik Güdülenme Ölçeği (Bozanoğlu, 2004): Araştırmada katılımcıların akademik güdülenmelerini ölçmek için Bozanoğlu'nun (2004) geliştirdiği Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Akademik Güdülenme Ölçeği, kesinlikle uygun değil (1) ve kesinlikle uygun (5) arasında değer alan 20 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin 4. maddesi tersine puanlanmaktadır. Ölçekten toplam 100 puan elde edilebilmektedir. Gerçekleştirilen çalışma, 388'i kız ve 369'u erkek toplam 757 lise öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir (Bozanoğlu, 2004). Araştırmacı, lise öğrencileriyle öğrencilerin kendi ifadeleri üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda elde ettiği ifadelerden toplam 90 madde elde etmiş olup uzman bir ekip tarafından maddelerin güdülenme ifade edip etmediği incelendikten akademik güdülenmeyi ifade etmesi olası 80 madde elde edilmiştir. Asıl ölçek maddelerini ve maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda 80 maddeden, madde toplam korelasyonuna dayanarak madde seçilmiş ve toplam puanla .30'un altında ilişki gösteren 27 madde faktör analizine alınmamıştır (Bozanoğlu, 2004). Faktör analizi doğrultusunda 53 madde analize alınmış ve hiçbir faktörde yer almayan ya da birden çok faktörde birbirinden ayırt edilmeyecek küçük yükler alan maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Kalan 20 madde 3 faktör altında toplanmış ve açıkta madde kalmamıştır. Birinci faktörün diğer faktörlere göre daha güçlü olduğu elde edilmiştir. Alt faktörlerle toplamda açıklanan %42.2'lik varyansın; %30.3'ü birinci faktör tarafından, %6.9'u ikinci faktör tarafından, %5.0'i ise üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktörler içerik bakımından incelendiğinde; birinci faktörün ''Kendini Aşma'', ikinci faktörün ''Bilgiyi Kullanma'' ve üçüncü faktörün ise ''Keşif'' olarak adlandırılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin hem faktörlü hem de tek boyutlu kullanılabileceği ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Faktörlerin ve düzenlenmiş toplam maddelerin güvenirlik (Cronbach Alfa) değerleri incelendiğinde; birinci faktör için .76, ikinci faktör için .72, üçüncü faktör için .73 ve

toplam maddeler için .88 olarak bulunduğu görülmektedir. Tesadüfi bir şekilde seçilen 101 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen ölçeğin test- tekrar test tutarlılığıyla ilgili yapılan analizlerde ise ilk uygulama ve ikinci uygulama arasındaki korelasyon katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Süper lisede okuyan öğrenciler ve lisede sınıf tekrarı yapan öğrencilerle yapılan iç tutarlılık çalışmasında süper lisede okuyan öğrenciler için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .77, sınıf tekrarı yapan grup için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83, grubun tamamı dikkate alındığında ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 77 süper lise öğrencisi ve 80 sınıf tekrarı yapan toplam 157 öğrenciyle yapılan geçerlik çalışmasında iki grubun ortalamaları incelendiğinde süper lise öğrencileri lehine $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır. Bu doğrultuda ölçeğin, akademik güdülenmeleri farklı olan iki grubu ayırt edebildiği ifade edilebilmektedir. Bu bulgu ölçeğin geçerliğine kanıt olarak gösterilebilir. Mevcut araştırmada güvenirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

3.4.Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırma süresince katılımcıların tamamladıkları; Kişisel Bilgi Formu, Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri-26 ve Akademik Güdülenme Ölçeği verileri SPSS 23 paket programına girilmiş olup yanlış dolduran ve veri eksiği olan katılımcıların çalışmaları çıkarılmıştır. Daha sonrasında denetimden geçirilen 344 öğrencinin verisi yine SPSS 23 paket programıyla çözümlenmiştir.

Öncelikle araştırmada istatistiksel olarak analiz edilen değişkenlerin puanlarına ilişkin her bir değişkenin normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Normallik dağılımı her bir değişken için beş farklı aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, Histogram grafikleri incelenmiş olup değişkenlerin Histogram grafiklerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. İkinci aşamada, Q – Q grafikleri (Normal Q – Q Plot ve Detrended Normal Q – Q Plot) incelenmiş olup değişkenlerin Q – Q grafiklerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Büyüköztürk, 2010). Üçüncü aşamada, değişkenlerin varyasyon katsayısı değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin standart sapma değerleri, ortalamalarına bölünerek hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda değişkenler için çıkan değerler 0.3'ten küçük bulunmuştur ve bu durum değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Dördüncü aşamada, değişken puanlarının Kolmogorov – Smirnov testi sonucunda

değişkenlerin *p* değerlerine bakılmıştır. Değişkenlerden Akademik Güdülenme Ölçeği *''p*>0.05*''* olduğundan normal dağılım gösterdiği; Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri – 26 *''p*<0.05*''* olduğundan normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Gerçekleştirilen Kolmogorov- Smirnov testi sonrasında değişkenlerden birinin normallik dağılımına uygun olduğu birinin ise normallik dağılımına uygun olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Beşinci aşamada, değişkenlerin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Değişkenler için katsayı değerlerinin 1.96 ve -1.96 arasında değiştiği görülmüştür ve normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell , 2015). Bu koşullar incelendiğinde; istatistiksel analizlerde değişkenlerin puanlarının, normallik analizleri için değerlendirilen beş farklı aşamadan en az üçü veya daha fazlasının normallik dağılımına uygun olma koşulunu sağladığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiş olup istatistiki testler bu duruma göre belirlenmiştir.

İlk olarak katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için tanımsal istatistik analiz sonuçları belirlenmiştir. Sonrasında sportif sorunlarla başa çıkma puan ortalamalarının öğrencilerin; cinsiyet değişkenine, spora katılım yılı değişkenine, spor türü (bireysel veya takım) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için verilerin normal dağıldığı göz önünde bulundurularak parametrik testler arasından seçim yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin grup sayıları dikkate alınarak parametrik testlerden ‘‘Bağımsız Ortamalar için T-Testi’’ ve ‘‘ANOVA Testi’’ değişkenler arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılmıştır (Karasar, 2016; Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2014). Sonrasında sportif sorunlarla başa çıkma puanlarının, akademik güdülenme puanlarının ve akademik başarı değişkeninin arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için parametrik testlerden olan ‘‘Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi’’ testi kullanılmıştır. Birlikte değişim doğrultusunda ilişki arandığında yaygın olarak korelasyon teknikleri kullanılmaktadır (Karasar, 2016). Son olarak sportif sorunlarla başa çıkma puan ortalamalarının, akademik güdülenme puan ortalamalarının ve akademik başarı değişkeninin üzerindeki etkisini belirlemek için ‘‘Regresyon Analizi’’ yapılmıştır. Regresyon, bir değişkene ilişkin ölçümlerin grup ortalamasına doğru çekilmesini ifade etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2014).

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amaçlarını yansıtan sıralı alt başlıklar şeklinde oluşmuş bulgular başlığına ve bulguların yine sıralı bir şekilde anlamlandırılmaya çalışıldığı yorumlar başlığına ilişkin bilgiler ve açıklamalar yer almaktadır.

4.1. Bulgular

4.1.1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırma grubu toplam 344 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 204'ü (%59.3) devlet okulunda, 140'ı (%40.7) özel okulda eğitimlerine devam etmektedirler. Öğrencilerin 184'ü (%53.5) kız ve 160'ı (%46.5) erkektir. Öğrencilerin; 70'i (%20.3) 1-3 yıl aralığında, 143'ü (%41.6) 4 – 6 yıl aralığında, 111'i (%32.3) 7 – 9 yıl aralığında ve 20'si (%5.8) 10 – 12 yıl aralığında spora devam etmektedirler. Öğrencilerin; 179'u (%52) takım spor faaliyetlerine ve 165'i (%48) bireysel spor faaliyetlerine katılım sağlamaktadırlar. Öğrencilerin; 3'ü (%0.9) 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı karne not ortalaması 50 – 50.99 puan aralığında akademik başarıya, 11'i (%3.2) 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı karne not ortalaması 60 – 69.99 puan aralığında akademik başarıya, 92'si (%26.7) 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı karne not ortalaması 70 – 84.99 puan aralığında akademik başarıya, 238'i (%69.2) 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı karne not ortalaması 85 – 100 puan aralığında akademik başarıya sahiptir. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar Tablo 1' de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	***Grup***	***N***	***%***
Okul Türü	Devlet	204	59.3
	Özel	140	40.7
Cinsiyet	Erkek	160	46.5
	Kız	184	53.5
Spora Katılım Sağlama Yılı	1 – 3 yıl	70	20.3
	4 – 6 yıl	143	41.6
	7 – 9 yıl	111	32.3
	10 – 12 yıl	20	5.8
Spor Türü	Bireysel	165	48
	Takım	179	52
Akademik Başarı (Not Ortalaması)	50 – 59.99	3	0.9
	60 – 69.99	11	3.2
	70 – 84.99	92	26.7
	85 – 100	238	69.2

4.1.2. Cinsiyete göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin cinsiyetine göre sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ‘‘Bağımsız Ortalamalar T – Testi’’ sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2’ye bakıldığında kız öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma puan ortalamalarının ($\bar{x}$=59.48, *Ss*=10.97) erkek öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma puan ortalamalarından ($\bar{x}$=57.90, *Ss*=11.17) daha yüksek olduğu ancak istatistiki olarak anlam ifade etmediği ($t_{(342)}$=1.318, *p>.05)* görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyete göre Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	*N*	$\bar{x}$	*SS*	*t*	*p*
SSBC	Erkek	160	59.48	10.973	1.318	.189
	Kadın	184	57.90	11.174		

(SSBÇ: Sportif sorunlarla başa çıkma)

4.1.3. Spor Türüne göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin katılım sağladıkları spor türüne göre sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ‘‘Bağımsız Ortalamalar T – Testi’’ sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir. Tablo 3’e bakıldığında bireysel sporlara katılım sağlayan öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma puan ortalamalarının ($\bar{x}$=59.18, *Ss*=11.38) takım sporlarına katılım sağlayan öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma puan ortalamalarından ($\bar{x}$=58.12, *Ss*=10.83) daha yüksek olduğu ancak istatistiki olarak anlam ifade etmediği ($t_{(342)}$=.884, *p>.05)* görülmektedir.

Tablo 3. Spor Türüne göre Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	*N*	$\bar{x}$	*SS*	*t*	*p*
SSBC	Bireysel	165	59.18	11.382	.884	.377
	Takım	179	58.12	10.827		

(SSBÇ Sportif sorunlarla başa çıkma)

4.1.4. Spora Katılım Yılına göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin spora katılım yılına göre sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ‘‘ANOVA’’ sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde p>.05, p=.740

olduğu için öğrencilerin Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri – 26 puan ortalamalarının spora katılım yılına göre istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca, anlamlılık değeri p>.05 olduğundan ‘‘ANOVA’’ analizi sonrasında ‘‘Post Hoc’’ analizi gerçekleştirilmemiştir.

Tablo 4. Spora Katılım Yılına göre ANOVA Sonuçları

Değişken	**Grup**	***N***	***x̄***	***SS***	***F***	***p***	**Grup Farkları**
SSBC	1 – 3 YIL	70	59.09	12.29	.418	.740	
	4 – 6 YIL	143	57.96	9.62			
	7 – 9 YIL	111	59.37	10.46			
	10 – 12 YIL	20	57.75	18.42			
	Toplam	344	58.63	11.09			

(SSBÇ: Sportif sorunlarla başa çıkma)

4.1.5. Değişkenler Arası Korelasyonlar

Araştırmada kullanılan değişkenlerden sportif sorunlarla başa çıkma becerisi ile akademik güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği ‘‘Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi’’ sonuçları Tablo 5’te belirtilmektedir.

Tablo 5. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	**1**	**2**
1.SSBC	-	
2.AG	.671**	-
3.Akademik Başarı	.280**	.292**

***p ≤.05 **p<.01** (SSSBC: Sportif sorunlarla başa çıkma, AG: Akademik güdülenme)

Tablo 5 incelendiğinde sportif sorunlarla başa çıkma puanı ile akademik güdülenme puanı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (*r=.671, p<.01, p=.000)* ve sportif sorunlarla başa çıkma puanı ile akademik başarı değişkeni arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (*r=.280, p<.01, p=.000)* görülmüştür.

Sportif sorunlarla başa çıkma becerisinin akademik başarı ve akademik güdülenmeyi yordama düzeyinin belirlenmesi amacıyla ‘‘Regresyon Analizi’’ kullanılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7 ile verilmektedir.

Tablo 6. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerilerinin Akademik Güdülenmeyi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	***SH$_B$***	***β***	***t***	***P***
Sabit	44.634	2.054		21.725	.000
SSBC	.576	.034	.671	16.731	.000

R=.671 R^2=.450

$F_{(14007.305)}$=279.19 *p=.000*

(SSBÇ: Sportif sorunlarla başa çıkma)

Tablo 6 incelendiğinde, sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin akademik güdülenme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı (p <.05, β=.671) ve sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puanlarının akademik güdülenme puanlarının varyansının %45’ini açıkladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 7. Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerilerinin Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	***SH$_B$***	***β***	***t***	***P***
Sabit	2.771	.164		16.845	.000
SSBC	.015	.003	.280	5.394	.000

R=.280 R^2=.078

$F_{(9.332)}$=29.095 *p=.000*

(SSBÇ: Sportif sorunlarla başa çıkma)

Tablo 7 incelendiğinde, sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puanlarının akademik başarı değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı (p <.05, β=.280) ve sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin akademik başarı değişkenin varyansının %7.8'ini açıkladığı gözlemlenmektedir.

4.2. Tartışma ve Yorumlar

Gerçekleştirilen araştırmada, sportif sorunlarla başa çıkma puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni, spor türü değişkeni ve spora katılım yılı değişkenine göre istatistiki anlamda farklılık göstermediği ve sportif sorunlarla başa çıkma puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu saptanmıştır. Karademir, Var, Pakyardım ve Paksoy (2021) profesyonel erkek voleybolcularla gerçekleştirdikleri çalışmalarında sportif sorunlarla başa çıkma becerileri alt boyutlarının sporculuk geçmişi (yıl) değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular ilgili araştırmayla paralellik göstermemektedir. Elde edilen bulgular; araştırmada yer alan katılımcıların hepsinin spor faaliyetlerine katılım sağlamaları, spor ortamlarında sportif sorun çözme becerileri doğrultusunda tecrübe edinecekleri antrenman, müsabaka ortamlarını deneyimlemeleri, aileleri ve antrenörleri tarafından spor faaliyetlerine katılım sağlamalarının, gelişim göstermelerinin destekleniyor olmalarıyla yorumlanabilir.

Sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puan ortalamaları ile akademik güdülenme puan ortalamaları ve akademik başarı değişkeni arasındaki ilişki ‘‘Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi’’ ile incelendiğinde; sportif sorunlarla başa çıkma becerisi ile akademik güdülenme arasında istatistiki yönden anlamlı pozitif yönlü ilişki; sportif sorunlarla başa çıkma becerisi ile akademik başarı arasında istatistiki yönden anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vogel, Kress ve Jeske (2019) ise üniversite tercihlerinde sporcuların tercihlerini inceledikleri çalışmalarında, sporcu öğrencilerin üniversitelerin akademik personeliyle ilgili araştırma yapma, bölüm derslerine odaklanma ve yüksek lisans yapmak gibi akademik beklenti ve akademik hedeflerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadırlar. Araştırmada elde edilen bulgular, gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgularla paralellik göstermemektedir. Yıldız (2019) ise ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin spora katılım göstermelerinin öğrencileri akademik anlamda olumsuz etkilemediğini ortaya koymuşlardır. Garrett (2000) erkek sporcu öğrencilerle yaptığı çalışmasında spor faaliyetlerine katılım göstermenin akademik performansla arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Belirtilen çalışmalar, öğrencilerin spor faaliyetlerine katılım göstermelerinin akademik süreçlerini olumsuz etkilemediğini gösterdiğinden araştırmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Serel Arslan, Alemdaroğlu, Öksüz, Karaduman ve Tunca Yılmaz (2018) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ve akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit ederek fiziksel aktivite düzeyi arttığında akademik başarının artacağı sonucuna ulaşmışlardır. Sivrikaya (2019) beden eğitimi öğrencilerinin akademik güdülenmelerini ve akademik başarılarını ele aldığı çalışmasında; öğrencilerin akademik başarıları arttığında dışsal güdülenmelerinin de artacağı sonucuna ulaşmıştır. Mannino ve arkadaşları (2019) öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada spor faaliyetleri ve akademik başarı arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Garcia ve Subia (2019) lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada; okul spor faaliyetlerine katılım ile akademik performans arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Hazzaa, Sonkeng ve Yoh (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada sporcu öğrencilere spor alanları ve spor faaliyetlerine destek olacak altyapı unsurlarının olmasının akademik başarı için olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Altuğ, Gürsoy ve Saygın (2018) çalışmalarında spor

faaliyetlerine katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Öcal ve Koçak (2010) gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul sporlarına katılan öğrencilerin okul sporlarına katılmayan öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, beden eğitimi dersine ilgi ve tutumu yüksek düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı güdülenme düzeylerinde artış olduğunu saptamışlardır. Gaston – Gayles (2004) üniversite sporcularıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, üniversite sporcularının akademik performansının üzerinde akademik güdülenmenin önemli olduğunu saptamıştır. Gerçekleştirilen araştırmada ise sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ile akademik güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelendiğinde; spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri arttığında öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik başarılarının artacağı görülmektedir. Bu bulgu ışığında sportif sorunlarla başa çıkma becerileri unsurlarının (hedef belirleme / zihinsel hazırlık, konsantrasyon, kaygıdan uzak olma, baskı altında yüksek performans, zorluklarla baş etme, güven ve başarı güdüsü, antrenörlük durumu) gelişmesinin öğrencilerin akademik süreçlerini olumlu etkileyeceği görülmektedir. Bu durum sportif sorunlarla başa çıkma becerisi unsurlarının, öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları için de gerekli unsurlar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda, spor faaliyetlerine katılım sağlamanın öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları için olumsuz bir durum oluşturmadığı aksine spor faaliyetlerine katılım sağlamanın öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları açısından olumlu katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Bu bağlamda öğrencilerin spora teşvik edilmelerine devam edilmesinin öğrencilerin akademik süreçleri açısından olumlu olacağı ifade edilebilir.

Sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puan ortalamalarının akademik güdülenme puan ortalamalarını ve akademik başarı değişkenini yordama durumu incelendiğinde; sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin hem akademik başarının hem de akademik güdülenmenin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puanlarının akademik güdülenme puanlarının varyansının %45'ini;

akademik başarı değişkeninin varyansının %8'ini açıklamaktadır. Yukhymenko-Lescroart (2021) üniversite öğrencisi sporcularla yaptığı çalışmasında; öğrencilerin sporcu kimlikleriyle akademik süreçleri arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuç gerçekleştirilen araştırmayla paralellik göstermektedir. Filiz ve Demirhan (2018) çalışmalarında sporcu öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve spora yönelik güdülenmeleri arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Sevilmiş ve Şirin (2016) spor bilimleri öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin akademik güdülenmeleri arttığında akademik başarının da artacağını belirtmişlerdir. Çalışmalardan elde edilen bulgular gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Saygılı, Atay, Eraslan ve Hekim (2015) spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencileriyle ortaya koydukları çalışmalarında, düzenli spor yapan öğrencilerin düzenli spor yapmayan öğrencilere göre açıklık ve dışa dönüklük kişilik özelliklerinin daha iyi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, açıklık ve dışa dönüklük özellikleri iyi olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik başarılarının daha iyi olduğu belirtmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuç gerçekleştirilen araştırmanın bulgularından olan sportif sorunlarla başa çıkma becerileri arttığında akademik güdülenme ve akademik başarılarının artması düşünüldüğünde gerçekleştirilen araştırmayı destekler niteliktedir. Papaioannou, Ampatzoglou, Kalogiannis ve Sagovits (2008) sporcu öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada sporcu öğrencilerin spor tatminleri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Simons ve Rheenen (2000) sporcu öğrencilerin akademik performanslarını inceledikleri çalışmada öğrenci sporcu olmanın ve akademik güdülenme düzeyinin öğrencilerin akademik performansları üzerinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Çalışmalarda sporcu öğrencilerin spor süreçlerinde bulunmalarının akademik süreçleri için olumlu olduğu görülmektedir. Çalışmalar bu yönüyle gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bulgular ışığında; sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin akademik güdülenme ve akademik başarıya olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin sportif faaliyetlere teşvik edilmesine ek olarak sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin akademik süreçleri için olumlu olacağı ifade edilebilir.

Spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin yüksek olması alt boyutlar incelendiğinde; hedef belirleme / zihinsel hazırlık, konsantrasyon, kaygıdan uzak olma, baskı altında yüksek performans, zorluklarla baş etme, güven ve başarı güdüsü ve antrenörlük durumu alt boyutlarında sorunları çözüme ulaştırabildiklerini göstermektedir. Spor ortamlarında kullanılan bu alt boyutlar akademik süreçler ve okul ortamında da kullanılabilecek ve öğrencinin akademik süreçlerini destekleyecek becerilerdir. Literatürde yer alan çalışmalar incelenip yorumlandığında spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin akademik süreçlerinin olumsuz etkilenmediği aksine spor faaliyetlerine katılım sağlamanın akademik süreçleri olumlu etkilediği yorumlanabilmektedir. Gerçekleştirilen araştırma ise spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri daha iyi olduğunda akademik güdülenmelerinin ve akademik başarılarının da daha iyi olacakları, sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin akademik başarı ve akademik güdülenmeyi yordadığını ifade etmektedir. Bu bulgular spor faaliyetlerine katılım sağlamanın ve sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin yüksek olmasının öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik başarılarına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Sadece spor faaliyetlerine katılımın akademik süreçleri olumlu etkilediği değil spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin spor faaliyetlerinde karşılaşacakları sorunlara karşı başa çıkma becerileri konusunda eğitilmeleri gerekliliğini, bu durumun akademik güdülenmeyi ve akademik başarıyı daha da artırabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin spora teşvik edilmelerine devam edilmesinin öğrencilerin akademik süreçleri açısından olumlu olmasıyla beraber öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisleri tarafından desteklenmesinin öğrencilerin hem spor faaliyetlerinde gösterdikleri performansları hem de akademik süreçleri olumlu etkileyeceği yorumu yapılabilir.

BÖLÜM 5. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde sonuç ve öneriler başlıkları yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı İstanbul ili Anadolu yakasında yer alan liselerde eğitimine devam ve spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma puanlarının cinsiyet değişkeni, spor türü değişkeni ve spora katılım yılı değişkeniyle farklılaşma durumlarını, sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puanları ile akademik güdülenme puanları ve akademik başarı değişkeni arasındaki ilişkilerini ve sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puanlarının akademik güdülenme puanlarını ve akademik başarı değişkenini yordama düzeyini belirlemektir. Araştırma grubu 2020 – 2021 Eğitim – Öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Anadolu yakasında lisede eğitimine devam eden 344 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Envanteri – 26 (SSBCE- 26) ve Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) kullanılmıştır.

Araştırma grubu toplam 344 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 204'ü (%59.3) devlet okulunda, 140'ı (%40.7) özel okulda eğitimlerine devam etmektedirler. Öğrencilerin 184'ü (%53.5) kız ve 160'ı (%46.5) erkektir. Öğrencilerin; 70'i (%20.3) 1-3 yıl aralığında, 143'ü (%41.6) 4 – 6 yıl aralığında, 111'i (%32.3) 7 – 9 yıl aralığında ve 20'si (%5.8) 10 – 12 yıl aralığında spora devam etmektedirler. Öğrencilerin; 179'u (%52) takım spor faaliyetlerine ve 165'i (%48) bireysel spor faaliyetlerine katılım sağlamaktadırlar. Öğrencilerin; 3'ü (%0.9) 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı karne not ortalaması 50 – 50.99 puan aralığında akademik başarıya, 11'i (%3.2) 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı karne not ortalaması 60 – 69.99 puan aralığında akademik başarıya, 92'si (%26.7) 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı karne not ortalaması 70 – 84.99 puan aralığında akademik başarıya, 238'i (%69.2) 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı karne not ortalaması 85 – 100 puan aralığında akademik başarıya sahiptir.

Araştırmada, sportif sorunlarla başa çıkma becerileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni, spor türü değişkeni ve spora katılım yılı değişkenine göre istatistiki anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Sportif sorunlarla başa çıkma puanı ve akademik güdülenme puanı arasında istatistiki olarak anlamlı pozitif yönlü ilişkinin olduğu saptanmıştır. Sportif sorunlarla başa çıkma puanı ve akademik başarı arasında istatistiki olarak anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

Gerçekleştirilen ‘‘Regresyon Analizleri’’ sonucunda sportif sorunlarla başa çıkma puanlarının akademik güdülenme puanlarını ve akademik başarı değişkenini anlamlı şekilde yordadığı ve yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Sportif sorunlarla başa çıkma puanlarının akademik güdülenme puanlarının varyanısının %45’ini; akademik başarı değişkeninin varyasının %8’ini açıkladığı saptanmıştır. Spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları üzerinde olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; spor faaliyetlerine katılan lise öğrencilerinin sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin gelişmesinin akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları için olumlu olduğu görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında; öğrencilerin spor faaliyetlerine katılım sağlamalarının teşvik edilmesinin ve sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi için programlar hazırlanmasının, öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları için olumlu olacağı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda daha sonra yapılacak çalışmalara ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler, uygulama örnekleri ve araştırma örneği olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Uygulama örnekleri şu şekilde sıralanabilir:

1) Spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi hem öğrencilerin spor faaliyet süreçleri hem de öğrencilerin akademik süreçleri için önemlidir. Bu doğrultuda psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilere yönelik sportif sorunlarla başa çıkma becerilerini konu alan bilgilendirici seminer çalışmaları gerçekleştirilebilir.

2) Spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi için dış etken olarak antrenörler ve aileler önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda psikolojik danışmanlar tarafından antrenörlere ve ailelere yönelik öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma becerilerini ele alan bilgilendirici seminer çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Araştırma örneği şu şekilde belirtilebilir:

3) Sonraki çalışmalarda sportif sorunlarla başa çıkma becerileri odağında psikoeğitim programı yazılıp sportif faaliyetlere katılan öğrenciler ve lisanslı sporcuların sportif sorunlarla başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi deneysel olarak çalışılabilir.

EK'LER

EK-1. SPORTİF SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA ENVANTERİ-26

Talimatlar: Aşağıda, sporcuların deneyimlerini anlatmak için kullandıkları ifadeler yer almaktadır. Lütfen cümleleri dikkatlice okuyunuz ve aynı durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı mümkün olduğunca doğru bir şekilde hatırlamaya çalışınız. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üstünde çok fazla zaman harcamayınız. Lütfen, şu durumlardan spor yaparken size en uygun olanını işaretleyiniz:

1. Günlük ya da haftalık olarak ne yapacağıma rehberlik edecek belirli hedefler koyarım.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

7. Uğraştığım sporda beklenmedik durumların üstesinden en iyi şekilde gelirim.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

8. Oyun esnasında dikkatimi toplayabilir ve tek bir nesne ya da kişiye odaklanabilirim.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

9. Başkalarının performansım hakkında ne düşündükleri beni oldukça endişelendirir.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

13. Oyun sırasında ne kadar fazla baskı varsa oyundan o kadar zevk alırım.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

14. Stres veren durumlara karşı kolay bir şekilde göğüs gerebilirim.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

15. Baskı altındayken daha az hata yaparım; çünkü daha iyi konsantre olurum.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

16. Yarışma sırasında, işler ne kadar kötü giderse gitsin, olumlu ve istekli olmaya devam ederim.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

22. Hedeflerime ulaşamadığımda daha çok çaba gösteririm.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

26. Antrenörlerin ve idarecilerin öneri ve yönlendirmelerini dikkatle dinleyerek becerilerimi geliştiririm.

Hemen hemen hiçbir zaman [ ] Bazen [ ] Sıklıkla [ ] Hemen hemen her zaman [ ]

Not: Lütfen bütün soruları cevapladığınızdan emin olunuz. Ankete katıldığınız için teşekkür ederim.

EK-2. Akademik Güdülenme Ölçeği

Aşağıda öğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

	Aşağıdaki her bir cümle sizin için: **Kesinlikle uygun değilse "Kesinlikle Uygun Değil" (1)** **Genel olarak uygun değilse "Uygun Değil" (2)** **Bu Konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız "Kararsızım" (3)** **Genel olarak uygun ise "Uygun" (4)** **Kesinlikle uygun ise "Kesinlikle Uygun" (5)** **Seçeneğini (X) şeklinde işaretleyiniz**	**Kesinlikle Uygun Değil**	**Uygun Değil**	**Kararsızım**	**Uygun**	**Kesinlikle Uygun**
1	**Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım**	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
4	**Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor**	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**

5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs zilinin neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3. Ölçek İzinleri

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-4. Etik Kurul Kararı

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-5. Millî Eğitim Bakanlığı İzinleri

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-6. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda herhangi bir kişisel ayırt edici bilgi yer almayan ifadeler yer almaktadır. Lütfen forma herhangi kişisel ayırt edici bir bilgi not etmeyiniz. Bazı ifadelerde işaretleme (X) yapmanız bazı ifadelerde ise kısa cevaplar vermeniz gerekmektedir. İfadelerin karşılıklarını eksiksiz olarak doldurduğunuzdan emin olunuz.

1.Cinsiyetiniz:

Kız ( ) Erkek ( )

2.Okul Türü:

Devlet ( ) Özel ( )

3.Yaşınız:

……

4.Kaçıncı sınıf öğrencisisiniz?

……

5.Kaç yıldır spora katılım sağlıyorsunuz (spor yapıyorsunuz)?

……

6.Katılım sağladığınız spor türü nedir?

Bireysel spor ( ) Takım sporu ( )

7.Yıl sonu okul not ortalamanız (karne not ortalamanız) kaçtır?

……

KAYNAKÇA

Acat, M. B., & Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anatolian Journal Of Psychiatry, 7*, 204-210.

Afyon, Y. A., & Metin, S. C. (2015). Muğla süper amatör ligindeki futbolcuların saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Spor Ve Performans Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 5-11. Doi:10.17155/Spd.05537

Akandere, M., Özyalvaç, N. T., & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (konya anadolu lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 1-10.

Akbay, S. E., & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin sÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 60-78.

Akhun, İ. (1976). Akademik başarının kestirilmesi. *Ankara University Journal of Educational Sciences, 9*(1), 325 - 334.

Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O., & Fasooto, G. M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting secondary school students' academic performance. *Journal Of Educational And Social Research, 3*(2), 335-342. Doi:10.5901/Jesr.2013.V3n2p335

Aktaş, Z., Çobanoğlu, G., Er, N., & Yazıcılar, İ. (2006). Profesyonel basketbolcularda spora özgü başarı motivasyon düzeyinin cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(2), 55-59.

Alemdağ, C., Alemdağ, S., & Özkara, A. B. (2018). Spor lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim, 43*(195), 269-278.

Alpaslan, A. H. (2012). Ergen ruh sağlığı ve spor. *Kocatepe Tıp Dergisi, 13*(3), 181-185.

Altuğ, T., Gürsoy, R., & Saygın, Ö. (2018). Antalya'da bazı liselerde bulunan ve farklı branşlarda yer alan sporcular ile sedanterlerin el tercihi ve okul akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SPORMETRE, 16*(4), 115-125.

Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 399 - 402.

Arslan, S., Karaduman, A., & Alemdaroğlu, İ. (2018). Genç bireylerde fiziksel aktivitenin akademik başarı ve depresyon üzerine etkisi. *Ergoterapi Ve Rehabilitasyon Dergisi, 6*(1), 37-42. Doi:10.30720/Ered.417878

Arthur, R. A., Callow, N., Roberts, R., & Glendinning, F. (2019). Coaches coaching psychological skills—why not? A framework and questionnaire development. *Journal Of Sport And Exercise Psychology*, 1-14. Doi:10.1123/Jsep.2017-0198

Aşçı, F. H., & Gökmen, H. (1995). Bayan hentbolcülerde yarışma kaygısı, başarı, spor deneyimi ve atletik yeterlilik ilişkisi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 6*(2), 38-47.

Atasoy, B., & Kuter, F. Ö. (2005). Küreselleşme ve spor. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 11-22. Http://Kutuphane. Uludag. Edu. Tr/Univder/Uufader. Htm Adresinden Alındı

Aydoğdu, C., Şahan, A., & Erman, K. A. (2018). Genç tenisçilerde spora özgü başarı motivasyon düzeyinin müsabaka performansı üzerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 655-666.

Baghurst, T., & Mulekar, M. (2012). The effect of feedback on goal setting and performance. *TAHPERD JOURNAL*, 13 - 37. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51394214/The_effect_of_feedback_on_goal_setting_a20170117-2737-1md0cnm-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1642537864&Signature=YUzbOpthF-3UyQUkz9Dd1OcA3PVKMgfFB8k-nCs0GfJoF655bdQnK0GhVbrXWjTKS9jrO1dLgi4~JcpxRjCo0H1dsnSDmw adresinden alındı

Baghurst, T., Tapps, T., & Kensinger, W. (2015). Setting goals for achievement in physical education settings. *A Journal for Physical and Sport Educators, 28*(1), 27 - 33. doi:https://doi.org/10.1080/08924562.2014.980876

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* New Jersey: Prentice Hall. Mayıs 17, 2021 tarihinde alındı

Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 198 - 210.

Beauchamp, M. K., Harvey, R. H., & Beauchamp, P. H. (2012). An ıntegrated biofeedback and psychological skills training program for canada's olympic short-track speedskating team. *Journal Of Clinical Sport Psychology, 6*, 67-84.

Beauchamp, P. H., Halliwell, W. R., Fournier, J. F., & Koestner, R. (1996). Effects of cognitive-behavioral psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist, 10*, 157-170.

Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *Review Of Economic Studies, 7*, 489-520.

Beşiktaş, M. Y. (2005). *Spor müsabakalarına psikolojik hazırlıkta imgelemenin rolü ve önemi.* Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Biçer, T. (2018). *Yaşamda ve sporda doruk performans başarının zihinsel dinamikleri* (14. B.). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bijen , F., & Demirhan, G. (2018). Akademik ve spor başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SPORMETRE, 16*(2), 138-152.

Birrer, D., & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scand J Med Sci Sports, 20*(2), 78-87.

Blynova, O., Kruglov, K., Semenov, O., Los, O., & Popovych, I. (2020). Psychological safety of the learning environment in sports school as a factor of achievement motivation development in young athletes. *Journal of Physical Education and Sport, 20*(1), 14-23.

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 83-98.

Burton, D., Pickering, M., Weinberg, R., Yukelson, D., & Weigand, D. (2010). The competitive goal effectiveness paradox revisited: examining the goal practices of prospective olympic athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*(1), 72 - 86. doi:https://doi.org/10.1080/10413200903403232

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (30. B.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. B.). Ankara: Pegem Akademi.

Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 300-317.

Canan, F., & Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry, 11*, 38-43.

Civan, A., Arı, R., Görücü, A., & Özdemir, M. (2010). Bireysel ve takım sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 193-206.

Cropley, B., Hanton, S., & Miles, A. (2010). Exploring the relationship between effective and reflective practice in applied sport psychology. *The Sport Psychologist, 24*, 521-541.

Çebi, M., Yamak, B., & Öztürk, M. (2016). 11-14 yaş çağındaki çocukların spor yapma alışkanlığının duygu kontrolü üzerine etkilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 468-482.

Çelik , O. B., Tekkurşun Demir, G., İlhan, E. L., Cicioğlu, H. İ., & Esentürk, O. K. (2019). Sporcu ergenlerde psikolojik sağlamlık. *CBÜ Bed Eğt Spor Bil Dergisi, 14*(2), 296-303.

Çelik, A., Zengin, S., & Baş, M. (2017). Sporcu lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(4), 20-31.

Çelik, H., Terzi, A. R., & Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(48), 422-434.

Çiftçi, M. C., Tolukan, E., & Yılmaz, B. (2021). Sporcuların zihinsel antrenman becerileri ile sürekli sportif öz güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 26*(1), 151-162.

Çik, B., & Küçük , V. (2019). Sporcular tarafından algılanan antrenör davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Avrasya Spor Bilimleri Araştırmaları, 4*(1), 7-17.

Davis, P. A., & Sime, W. E. (2005). Toward a psychophysiology of performance: sport psychology principles dealing with anxiety. *International Journal Of Stress Management, 12*(4), 363-378.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. (I. B. Weiner, & W. E. Craighead, Dü) *The Corsini Encyclopedia Of Psychology*(1-2). Doi:10.1002/9780470479216.Corpsy0467

Demir, H., Sezan, T., Demirel, H., Yalçın, Y. G., & Altın, M. (2017). Sporcuların öfke ifade tarzları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(19), 408-414. Doi:10.20875/Makusobed.295361

Din, F. S. (2005). Sport Activities Versus Academic achievement for rural high school students. *Natıonal Forum Of Applıed Educatıonal Research Journal-Electronıc, 18*(3), 1-11.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal Of Educational Psychology, 84*(3), 290-299.

Durdubas, D., Martin, L. J., & Koruc, Z. (2019). A season-long goal-setting ıntervention for elite youth basketball teams. *Journal Of Applied Sport Psychology*. Doi:10.1080/10413200.2019.1593258

Durdubaş, D., Kelecek, S., & Koruç, Z. (2019). Türk antrenörlerin spor psikolojisine ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumları. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 30*(4), 146-157. Doi:10.17644/Sbd.551298

Eddy, K. A., & Mellalieu, S. D. (2003). Mental imagery in athletes with visual impairments. *Adapted Physıcal Actıvıty Quarterly, 20*, 347-368.

Einarsson, E. I., Kristjánsdóttir, H., & Saavedra, J. M. (2019). Relationship between elite athletes' psychological skills and their training in those skills. *Nordic Psychology*. Doi:10.1080/19012276.2019.1629992

Elçi, G., Ağbuğa, B., Işık, U., & Öztop, E. (2013). İmgeleme çalışmasının 9 – 13 yaş yüzme sporcularında beceri gelişimine etkisinin incelenmesi. *Pamukkale Journal Of Sport Sciences, 4*(3), 1-17.

Erdoğan, N., & Kocaekşi, S. (2015). Elit sporcuların sahip olması gereken psikolojik özellikler. *Turkiye Klinikleri J Sports Sci, 7*(2), 57-64. Doi:10.5336/Sportsci.2014-42993

Eroğlu, O., Yıldırım, Y., & Şahan, H. (2017). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: akdeniz üniversitesi örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi, 1*(1), 38 - 47.

Filion, S., Munroe-Chandler, K., & Loughead, T. (2019). Psychological skills used by sport psychology consultants to ımprove their consulting. *Journal Of Applied Sport Psychology*. Doi:10.1080/10413200.2019.1647475

Filiz, B., & Demirhan, G. (2018). Akademik ve spor motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 16*(2), 138-152.

Ford, J. L., Ildefonso, K., Jones, M. L., & Arvinen-Barrow, M. (2017). Sport-related anxiety: current insights. *Open Access Journal Of Sports Medicine, 8*, 205-212.

Forsblom, K., Konttinen, N., Weinberg, R., Matilainen, P., & Lintunen, T. (2019). Perceived goal setting practices across a competitive season. *International Journal Of Sports Science*, 1-14. Doi:10.1177/1747954119880994

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educatıonal Psychology, 20*, 257-274.

Foster, D. J., Maynard, I., Butt, J., & Hays, K. (2016). Delivery of psychological skills training to youngsters. *Journal Of Applied Sport Psychology, 28*(1), 62-77. Doi:10.1080/10413200.2015.1063097

Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2006). Youth sports: ımplementing findings and moving forward with research. *Athletic Insight, 8*(3), 12-27.

Garcia, M. G., & Subia, G. S. (2019). High school athletes: Their motivation, study habits, self-discipline and academic performance. *International Journal of Physical Education, Sports and Health, 6*(1), 86-90.

Garrett, M. D. (2000). Predictors of academic success for male student-athletes: a comparison of traditional measures, noncognitive variables, and type of sport participation. Https://Eric.Ed.Gov/?İd=Ed448670 Adresinden Alındı

Gaston-Gayles, J. L. (2004). Examining academic and athletic motivation among student athletes at a division i university. *Journal Of College Student Development, 45*(1), 75-83. Doi:10.1353/Csd.2004.0005

Gillham, A., & Weiler, D. (2013). Goal setting with a college soccer team: what went right, and less-than-right. *Journal of Sport Psychology in Action, 4*(2), 97 - 108. doi:https://doi.org/10.1080/21520704.2013.764560

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal Of Educational Psychology, 82*(3), 525-538.

Gould, D., & Udry, E. (1993). Psychological skills for enhancing performance: arousal regulation strategies. *Official Journal Of The American College Of Sports Medicine*, 478-485.

Gould, D., Tammen, V., Murphy, S., & May, J. (1991). An evaluation of u.s. olympic sport psychology consultant effectiveness. *The Sport Psychologist, 5*, 111-127.

Grossbard, J. R., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption. *Anxiety, Stress & Coping, 22*(2), 153-166.

Grund, S., & Grote, G. (2004). Pedagogical aims, course characteristics and their relation to students` behavior: A case study on blended learning. *Academic Press Fribourg, 26*(2), 305 - 326.

Gündoğdu, H. (2019). *Okul spor takımlarında olan ve olmayan 12-14 yaş arası kız çocuklarının özgüven ve benlik saygısı değerlerinin incelenmesi.* Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Güneş Erdoğan, N., & Erhan, S. E. (2019). Kış sporları ile ilgilenen sporcuların sporda imgeleme ile sportif güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi, 1*(1), 15-23.

Gürcan, D. (2015). Benlik farklılıklarına rogers'ın danışan odaklıterapisi ile yaklaşım: vaka çalışması . AYNA Klinik Psikoloji Dergisi , 2 (1) , 13-26 . DOI: 10.31682/ayna.470648

Güven, Ö., & Öncü, E. (2006). Beden eğitimi ve spora katılımda aile faktörü. *Aile Ve Toplum Eğitim-Kültür Ve Araştırma Dergisi, 3*(10), 81-90.

Hall, C. R., Rodgers, W. M., & Barr, K. A. (1990). The use of imagery by athletes in selected sports. *The Sport Psychologist, 4*, 1-10.

Hanin, Y. L. (2010). Copıng Wıth Anxıety In Sport. A. R. Nicholls (Dü.) İçinde, *Coping in sport: theory, methods, and related constructs* (S. 159-175). Nova Science Publishers, Inc.

Hannibalsson, K. (2018). *Psychological skills, mental toughness, anxiety and performance in young basketball players.* School Of Science And Engineering At Reykjavík University. Master of Science in Exercise Science and Coaching.

Hazzaa, R. N., Sonkeng, K., & Yoh, T. (2018). Antecedents and consequences of student-athletes' contentment with academic services. *Journal of Intercollegiate Sport, 11*, 65-81.

Hollis, L. P. (2002). Service ace? Which academic services and resources truly benefit student athletes. *J. COLLEGE STUDENT RETENTION*, 265-284.

Hui, E. K., Sun, R. C., Chow, S. S.-Y., & Chu, M. H.-T. (2011). Explaining chinese students' academic motivation: filial piety and self-determination. *Educational Psychology, 31*(3), 377-392.

Ignatov, G., & Petkova, I. (2019). Academic motivation of students in physical education and sport at sofia unıversity. *Trakia Journal Of Sciences, 17*(1), 709-716. Doi:10.15547/Tjs.2019.S.01.116

Ivanova, N. L., & Korostelev, A. A. (2019). The impact of competitive approach on students' motivation in sport. *Amazonıa Investiga, 8*(18), 483-490.

Jordalen, G., Lemyre, P.-N., & Durand-Bush, N. (2019). Interplay of motivation and self-regulation throughout the development of elite athletes. *Qualitative Research In Sport, Exercise And Health*, 1-15. Doi:10.1080/2159676x.2019.1585388

Karademir, T., Var, L., Pakyardım, C., & Paksoy, S. M. (2021). *Türk elit erkek voleybol sporcularında sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ile şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. 1.Uluslararası Spor ve Sosyal Bilimlere*

Multidisipliner Yaklaşım Kongresi (S. 116-124). İstanbul: GÜVEN PLUS GRUP DANIŞMANLIK A.Ş. YAYINLARI.

Karageorghis, C. I., & Terry, P. C. (2017). *Spor psikolojisi* (1. B.). (E. Demir, Dü., E. Demir, & A. A. Çakıroğlu, Çev.) İstanbul: Nobel Yayınları.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Haziran 27, 2021 tarihinde alındı

Karataş, S., Güleş, H., & Aypay, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenmeleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 3*(2), 31 - 48.

Kırımoğlu, H., Parlak, N., Dereceli , Ç., & Kepoğlu, A. (2008). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin spora katılım düzeylerine göre incelemesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 2*(2), 147-154.

Koçak, Ç. V., & Çakır, F. (2020). Ergenlerde spor, sosyal kaygı ve okul tükenmişliği ilişkisi. *SPORMETRE, 18*(4), 166-179.

Konter, E. (1999). *Uygulamalı spor psikolojisinde zihinsel antrenman.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuru, E., & Baştuğ, G. (2006). Bayan ve erkek futbolcuların psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(3), 117-126.

Kuşluvan, Z., & Kuşluvan, S. (2005). Otel işletmelerinde iş ve işletme ile ilgili faktörlerin işgören tatmini üzerindeki görece etkisi: Nevşehir örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi,* 16(2), 183-203.

Küçük, V., & Koç , H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(9). Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Dpusbe/İssue/4751/65276 Adresinden Alındı

Lin, H.-F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal Of Information Science, 33*(2), 135-149.

Lindner, K. J. (1999). Sport participation and perceived academic performance of school children and youth. *Pediatric Exercise Science, 11*, 129-143.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal Of Sport Psychology, 7*, 205-222.

Mannino, G., Giunta, S., Montefiori, V., Tamanza, G., Iacolino, C., Novara, C., . . . Bernardone, A. (2019). Healthy lifestyle, well-being, physical activity,sport, and scholastic/academic performance:interactions and connections. *World Futures*

The Journal of New Paradigm Research, 1-18. doi:10.1080/02604027.2019.1654772

Martin, N. J. (2020). Fostering motivation: understanding the role coaches play in youth sport. *Strategies A Journal For Physical And Sport Educators, 33*, 20-27. Doi:10.1080/08924562.2019.1680328

Maslow, A. (1943). Preface to motivation theory. *Psychosomatic Medicine, 5*, 85 - 92. doi: https://doi.org/10.1097/00006842-194301000-00012

Milli sporcu bursu %100 eğitim desteği. (2022, Mart 10). Milli Sporcu Bursu: https://millisporcubursu.gsb.gov.tr/ adresinden alındı

Mishra, M., & Acharya, A. (2017). Relationships between motivation type and sport participation among Indian students. *International Journal Of Physical Education, Sports And Health, 4*(3), 5-7.

Morgan, T. L., & Cieminski, A. B. (2020). Exploring the mechanisms that influence adolescent academic motivation. *Educational Studies*, 1-5. Doi:Doi.Org/10.1080/03055698.2020.1729102

Mousavi, S., & Meshkini, A. (2011). The effect of mental imagery upon the reduction of athletes` anxiety during sport performance. *International Journal Of Academic Research İn Business And Social Sciences, 1*(3), 342-345.

Munroe-Chandler, K. J., & Guerrero, M. D. (2017). Psychological imagery in sport and performance. *Oxford Research Encyclopedias*. Doi:10.1093/Acrefore/9780190236557.013.228

Murphy, S. M., & Martin, K. A. (2002). *The use of imagery in sport.* In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (p. 405–439). Human Kinetics.

O'neil, L., & Hodge, K. (2019). Commitment in sport: the role of coaching style and autonomous vs. Controlled motivation. *Journal Of Applied Sport Psychology*. Doi:10.1080/10413200.2019.1581302

Ohuruogu, B., Jonathan, U. I., & Ikechukwu, U. J. (2016). Psychological preparation for peak performance in sports. *Journal Of Education And Practice, 7*(12), 47-50.

Oktuğ, Z., & Özden, M. S. (2013). Bireycilik/toplulukçuluk ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki ilişkide içsel motivasyonun biçimlendirici rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 14*(2), 1-22.

O'Rourke, D. J., Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2014). Relations of parent- and coach-ınitiated motivational climates to young athletes' self-esteem, performance anxiety,and autonomous motivation: Who Is More Influential? *Journal Of Applied Sport Psychology, 26*, 395-408.

O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2012). Parent-initiated motivational climate, self-esteem, and autonomous motivation in young athletes: testing propositions from achievement goal and self-determination theories. *Child Development Research*, 1-9. doi:10.1155/2012/393914

O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2013). *Child & adolescent behavior, 1*(2), 1-8. doi:10.4172/jcalb.1000109

Orlick, T. D. (1974). Sport participation-a process of shaping behavior. *Humqn Factors, 16*(5), 558-561.

Orlick, T., & Partington, J. (1987). The sport psychology consultant: analysis of critical components as viewed by canadian olympic athletes. *The Sporf Psychologist, 1*, 4-17.

Ozcan, V., & Gunay, M. (2017). The turkish adaptation of athletic coping skills ınventory-28 (acsı-28): the validity and reliability study. *Turkish Journal Of Sport And Exercise, 19*(1), 130-136.

Öcal, K., & Koçak, M. S. (2010). Okul sporlarının orta öğretim öğrencilerinin akademik başarı ve davranış gelişimine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*(7), 86-94.

Özbey, Ö., Akoğlu, H. E., & Polat, E. (2019). Investigation of the activities of the ministry of youth and sports for sustainable success in sports. *International Journal of Social Science Research, 8*(2), 42-59.

Özcan, V. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin spora özgü psikolojik yetenek seviyelerinin incelenmesi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış doktora tezi

Özdal, M., Akcan, F., Abakay, U., & Dağlıoğlu, Ö. (2013). Video destekli zihinsel antrenman programının futbolda şut becerisi üzerine etkisi. *Spor Ve Performans Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 40-46.

Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: türk telekomünikasyon a.ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 4*(7), 73-81.

Özkara, A. B., & Özbay, S. (2018). Lise düzeyindeki sporcu öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim, 48*(221), 207-214.

Özyıldırım, M., & Sarı, İ. (2018). Antrenörlerin spor psikolojisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Akademik Spor Sağlık Ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 177-194. Doi:10.17363/Sstb.2018.29.5

Papaioannou, A. G., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 122 - 141. doi:https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.02.003

Pegem Akademi. (2020). *Kpss eğitim bilimleri konu anlatımlı tek kitap.* Ankara: Pegem Akademi.

Pelletier, L. G., Tuson, K. M., & Haddad, N. K. (1997). Client motivation for therapy scale: a measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal Of Personalıty Assessment, 68*(2), 414-435.

Rheenen, D. V. (1999). Academic motivation and the student athlete. *Journal of College Student Development*, 151-161.

Röthlin, P., & Birrer, D. (2019). Mental training in group settings: intervention protocols of a mindfulness and acceptance-based and a psychological skills training program. *Journal Of Sport Psychology In Actıon*, 1-12. Doi:10.1080/21520704.2018.1557771

Salar, B., Hekim, M., & Tokgöz, M. (2012). 15-18 yaş grubu takım ve ferdi spor yapan bireylerin duygusal durumlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(6), 123-135.

Saygılı, G., Atay, E., Eraslan, M., & Hekim, M. (2015). Düzenli olarak spor yapan ve yapmayan öğrencilerin kişilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 161-170.

Selağzı, S., & Çepikkurt, F. (2014). Antrenör ve sporcu iletişim düzeylerinin belirlenmesi. *Cbü Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 9*(1), 11-18.

Serel Arslan, S., Alemdaroğlu, İ., Öksüz, Ç., Karaduman, A. A., & Tunca Yılmaz, Ö. (2018). Genç bireylerde fiziksel aktivitenin akademik başarı ve depresyon üzerine etkisi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 6*(1), 37 - 42.

Sevilmiş, A., & Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolü. *Ankara Üniv Spor Bil Fak, 14*(1), 31-44.

Sevim, A. (2019). *Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri.* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Simons, H. D., & Rheenen, D. V. (2014). Noncognitive predictors of student athletes' academic performance. *Journal of College Reading and Learning*, 167-181.

Sivrikaya, A. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training, 5*(2), 309 - 315.

Smith, R. E., Schutz, R. W., Smoll, F. L., & Ptacek, J. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: the athletic coping skills inventory-28. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*(4), 379- 398.

Steptoe, A., & Butler, N. (1996). Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *THE LANCET, 347*, 1789-1792.

Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(3), 519-540.

Şeker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (motivation theory). *Ybs Ansıklopedısı, 2*(1), 22-26.

Şenel, E., & Yıldız, M. (2016). Hedef bağlılığı ölçeği: türkçe uyarlaması, beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cbü Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 11*(2), 58-65.

Şirin, E. F. (2008). Futbolcu kızların (12-15 yaş) spora katılım motivasyonlarının belirlenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 6*(1), 1-7.

Şirin, E. F., & Sevilmiş, A. (2020). Antrenör pedagojik yeterlik ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması ve genç sporcuların algılarına göre antrenörlerin pedagojik yeterliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Journal of Sport Sciences, 31*(3), 106-120.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6. Basımdan Çeviri; Çeviri Editörü: M.Baloğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tazegül, Ü. (2017). Düzenli olarak spor yapan ve yapmayan öğrencilerin kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. *Journal Of Socıal And Humanıtıes Scıences Research, 4*(15), 1982-1986.

Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2022). *Ulusal gençlik ve spor politikası belgesi.* Gençlik ve Spor Bakanlığı.

Gençlik ve Spor Bakanlığı, & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Gençlik Spor Bakanlığı ile T.C. Milli Eğitim Bakanlığı arasında iş birliği protokolü.*

T.C. Resmi Gazete. Gençlik ve Spor Bakanlığı. Okul spor faaliyetleri yönetmeliği. 2.11.2019. Sayı:30936, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/11/20191102-2.htm. Erişim tarihi: 10 Haziran 2021

T.C. Resmi Gazete. Türkiye Üniversite Sporları Federasyonu Başkanlığı. Türkiye üniversite sporları federasyonu ana statüsü. 18.9.2013. Sayı:30936, https://www.tusf.org/. Erişim tarihi: 10 Haziran 2021

Tolukan, E., & Akyel, Y. (2019). Futbolda antrenör-sporcu ilişkisi ve sürekli sportif kendine güven üzerine bir araştırma. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 17*(1), 103-112. Doi:10.33689/Spormetre.529669

Toros, T., & Koruç, Z. (2005). Hedef yönelimleri ve algılanan motivasyonel iklim arasındaki ilişki (liseli erkek voleybolcular üzerine bir çalışma). *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 16*(3), 135-145.

Turğut, M., & Yaşar, O. M. (2019). Psikolojik yardım alma tutumu ve spor. *Iğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(1), 1-15.

Turkmen, M. (2013). Investigation of the relationship between academic and sport motivation orientations. *Middle-East Journal Of Scientific Research, 16*(7), 1008-1014. Doi:10.5829/İdosi.Mejsr.2013.16.07.765

Tuzcuoğlu, N. (1995). Psikanaliz kuramı ve özellikleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(7), 275 - 285.

Urfa, O., & Aşçı, F. H. (2018). On haftalık psikolojik beceri antrenman programının genç futbolcuların kaygı, özsaygı, güdülenme, dikkat ve şut isabet oranı üzerine etkisi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 29*(3), 131-146.

Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances In Experımental Socıal Psychology, 29*, 272-359.

Vast, R. L., Young, R. L., & Thomas, P. R. (2010). Emotions in sport: perceived effects on attention, concentration, and performance. *Australian Psychologist, 45*(2), 132-140.

Vealey, R. (2012). *Mental skills training in sport.* G. Tenenbaum, & R. Eklund (Dü) içinde, *Handbook of Sport Psychology, Third Edition* (s. 287 - 309). John Wiley & Sons, Inc. doi:doi/10.1002/9781118270011.ch13

Vealey, R. S., & Campbell, J. L. (1988). Achievement goals of adolescent figure skaters: impact on self-confidence, anxiety, and performance. *Journal Of Adolescent Research, 3*(2), 227-243.

Vogel, B. L., Kress, J., & Jeske, D. R. (2019). Student-athletes vs. Athlete-students: the academic success, campus involvement, and future goals of division I student

athletes who were university bound compared to those who would not have attended a university had they not been an athlete. *The Sport Journal*, 1-22.

Weinberg, R. S. (1994). Goal setting and performance in sport and exercise settings: a synthesis and critique. *Medıcıne And Scıence In Sports And Exercıse*, 469-477.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2019). *Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri* (6. B.). (M. Şahin, & Z. Koruç, Dü) Ankara: Nobel Yayınları.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 3 - 25.

Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review Of Educational Research, 42*(2), 203 - 215.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7 Ed). Boston: Ally and Bacon.

Yee, D. M., & Braver, T. S. (2018). Interactions of motivation and cognitive control. *Current Opinion In Behavioral Sciences, 19*, 83-90.

Yeşiltaş, M. D. (2020). Akademik motivasyon ve genel erteleme davranışının öğrencilerin akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4*(1), 123-133.

Yıldız, M. (2021). 14-16 yaş basketbol oynayan genç sporcuların tercih ettikleri antrenör davranışları. *Spor Eğitim Dergisi, 5*(1), 13-21.

Yıldız, M. H. (2019). Spor aktivitelerine devam eden ortaokul öğrencilerinin okul ders başarıları ile spor başarıları ilişkisinin araştırılması. Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

York, Travis T.; Gibson, Charles; and Rankin, Susan (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 20, Article 5. doi: https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03

Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2011). The role of passion for sport in college student-athletes' motivation and effort in academics and athletics. *International Journal of Educational Research Open, 2*(2), 1-12. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100055

Yüksel, M. (2019). Ailenin spora katılımı ile çocuklarının elit spora yönelmesi arasındaki ilişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 319-326.

Zekioğlu, A., & Tatar, A. (2006). Üniversitede eğitim gören futbolcuların empatik becerilerinin kişilik özellikleriyle karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(4), 135-138.