



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMUN  
BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUĞA ETKİSİ:  
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HASAN UĞUN**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR  
ANABİLİM DALI**

**MERSİN  
ARALIK-2023**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMUN  
BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUĞA ETKİSİ:  
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HASAN UĞUN**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi ARİF ÖZSARI**

**MERSİN  
ARALIK-2023**

## ÖZET

### BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMUN BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUĞA ETKİSİ: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE BİR ARAŞTIRMA

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 211 kadın, 220 erkek olmak üzere toplamda 431 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında demografik bilgi formunun yanı sıra “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ile “Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada betimleyici istatistik, t testi, One-Way Anova ve Tukey analizlerine yer verilmiştir. İlişkisel model kapsamında ise Pearson korelasyon ve regresyon analizlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri, bireysel ve sosyal sorumluluk seviyelerinin iyi derecede olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluklarının cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunurken; beden eğitimi dersi tutumlarında yalnızca sınıf seviyelerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İlişkisel model kapsamında ise ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumları ile bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında orta dereceli, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi bulguları göz önünde bulundurulduğunda ise öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arttıkça, bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi dersine yönelik tutum, Bireysel ve Sosyal Sorumluluk, Ortaokul Öğrencileri.

## ABSTRACT

### **THE EFFECT OF ATTITUDE TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS COURSES ON INDIVIDUAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY: A RESEARCH FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

This research was conducted to determine the relationship between secondary school students' individual and social responsibility levels and their attitudes towards physical education and sports lessons. The research group of the study consists of a total of 431 secondary school students, 211 girls and 220 boys, studying in the 2023-2024 academic year. In addition to the demographic information form, "Physical Education Lesson Attitude Scale" and "Individual and Social Responsibility Scale" were used to collect research data. Descriptive statistics, t test, One-Way Anova and Tukey analyzes were included in the research. Within the scope of the relational model, Pearson correlation and regression analyzes were used. As a result of the research, it was determined that secondary school students had a positive attitude towards physical education lessons and their individual and social responsibility levels were good. While there are significant differences in the variables of gender, age and grade level of individual and social responsibilities of secondary school students; Significant differences in physical education course attitudes were detected only at grade levels. Within the scope of the relational model, a moderate, positive and significant relationship was found between secondary school students' physical education course attitudes and their individual and social responsibility levels. Considering the regression analysis findings, it can be said that as students' attitudes towards physical education lessons increase, their individual and social responsibility levels will also increase.

**Keywords:** Attitude towards physical education lesson, Individual and Social Responsibility, Secondary School Students.

## TEŞEKKÜR

Bilime katkı sağlamak için çıkmıő olduğum bu zorlu yolda beni aydınlatan bütün hocalarıma, tezimin her aşamasında ilgi, yardım ve hoőgörüsünü esirgemeyen ve ortaya güzel bir ürün çıkmamasına vesile olan tez danıőmanım Dr. Öğr. Üyesi Arif ÖZSARI'ya ve geliőtirmiő olduğu ölçęęi kullanmama izin vererek çalışmamı destekleyen Prof. Dr. Zekai PEHLİVAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmam süresince beni her zaman cesaretlendiren okul arkadaőım ve zmrem Hasan KAYA'ya teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca benim her zaman daha iyisini yapabileceğime inanan ve bana her zaman destek çıkan anneme, babama ve kardeőlerime çok teşekkür ederim.



## İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| ONAY.....   | i    |
| ÖZET .....  | ii   |
| ABSTRACT.....   | iii  |
| İÇİNDEKİLER.....  | v    |
| TABLolar DİZİNİ.....  | vii  |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....  | viii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....   | ix   |
| BÖLÜM 1 GİRİŞ.....  | 1    |
| 1.1. Araştırmanın Önemi.....  | 3    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....  | 3    |
| 1.3. Araştırmanın Temel Problemleri .....                                     | 3    |
| 1.4. Araştırmanın Alt Problemleri .....                                       | 3    |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....  | 4    |
| BÖLÜM 2 LİTERATÜR.....  | 5    |
| 2.1. Eğitim ve Beden Eğitimi Kavramı.....                                     | 5    |
| 2.1.1. Eğitim Kavramı.....  | 5    |
| 2.1.2. Beden Eğitimi Kavramı .....  | 8    |
| 2.2. Tutum Kavramı.....   | 11   |
| 2.2.1. Tutum.....   | 11   |
| 2.2.2. Tutum ile İlgili Kavramlar .....                                       | 12   |
| 2.2.2. Tutumların Oluşması ve Gelişmesi.....                                  | 13   |
| 2.2.3. Tutumun Öğeleri.....   | 15   |
| 2.2.4. Tutumun İşlevleri.....   | 19   |
| 2.2.5. Tutum değişim kuramları.....   | 20   |
| 2.2.6. Tutumun Kriterleri .....   | 23   |
| 2.2.7. Örtük ve Açık Tutumlar .....   | 23   |
| 2.2.8. Tutum Oluşumu ve Değişimi.....   | 23   |
| 2.2.9. Olayların Tutum Değişimi Üzerindeki Etkileri .....                     | 24   |
| 2.3. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum .....                                | 24   |
| 2.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Çalışmaları .....          | 25   |
| 2.3.2. Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Yabancı Kaynaklı Tutum Çalışmaları..... | 27   |
| 2.4. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM).....                         | 28   |
| 2.4.1. Modelin Gerekçeleri .....  | 29   |
| 2.4.2. Modelin Hedefleri (Sorumluluk Seviyeleri) .....                        | 30   |
| 2.4.3. Modelin Öğretim Yapısı .....   | 30   |
| 2.4.4. Temalar .....  | 31   |
| 2.4.5. Sorumluluk.....  | 31   |
| 2.5. Beden Eğitimi Dersinde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modelinin Yeri..... | 40   |
| BÖLÜM 3 YÖNTEM.....   | 42   |
| 3.1. Araştırma Modeli .....   | 42   |
| 3.2. Araştırma Evren ve Örnekleme .....                                       | 42   |
| 3.3. Veri toplama araçları.....   | 44   |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....   | 44   |
| 3.3.1. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (BEDTÖ) .....                         | 44   |
| 3.3.2. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği (BSS-Ö) .....                     | 44   |
| 3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenilirlikleri .....                          | 44   |
| 3.5. İşlem/ Süreç .....   | 45   |

|   |    |
|---|----|
| 3.6. Verilerin Analizi .....  | 45 |
| BÖLÜM 4 BULGULAR .....  | 46 |
| 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ..... | 46 |
| 4.2. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular .....      | 46 |
| 4.3. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğine İlişkin Bulgular.....   | 48 |
| 4.4. Korelasyon ve Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular.....     | 49 |
| BÖLÜM 5 TARTIŞMA.....   | 51 |
| BÖLÜM 6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....                                      | 55 |
| 6.1. Sonuçlar .....   | 55 |
| 6.2. Öneriler .....   | 56 |
| KAYNAKÇA.....   | 57 |
| EKLER.....  | 66 |
| EK-1 ETİK BEYANI.....   | 66 |
| EK-2 ORJİNALLİK RAPORU .....  | 67 |
| EK-3 ÖZGEÇMİŞ .....   | 68 |
| EK-4 KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....                                      | 69 |
| EK-5 BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ.....                          | 70 |
| EK-6 BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ.....                      | 71 |
| EK-7 VALİ KAMİL ACUN ORTAOKULU İZİN YAZISI .....                    | 72 |
| EK-8 KAYMAKAMLIK ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ .....                       | 73 |
| EK-9 ETİK KURUL ONAY BELGESİ .....                                  | 74 |
| EK-10 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ .....                                    | 75 |

## TABLULAR DİZİNİ

|  |    |
|--|----|
| Tablo 1 Farklı evrenler için kabul edilebilir asgari örneklem büyüklükleri .....   | 43 |
| Tablo 2 Araştırma ölçekleri güvenirlik katsayıları (Cronbach Alfa ( $\alpha$ )).....   | 44 |
| Tablo 3 Araştırma ölçekleri Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık)değerleri .....   | 45 |
| Tablo 4 Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular .....   | 46 |
| Tablo 5 Beden eğitimi dersi tutum ölçeği betimleyici istatistik sonuçları .....  | 46 |
| Tablo 6 Beden eğitimi dersi tutum ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t Testi sonuçları.....      | 47 |
| Tablo 7 Beden eğitimi dersi tutum ölçeği yaş grupları değişkeni Anova analizi .....  | 47 |
| Tablo 8 Beden eğitimi dersi tutum ölçeği sınıf düzeyi değişkeni Anova analizi.....   | 47 |
| Tablo 9 Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği betimleyici istatistik sonuçları.....   | 48 |
| Tablo 10 Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t Testi sonuçları..... | 48 |
| Tablo 11 Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği yaş grupları değişkeni Anova analizi .....   | 48 |
| Tablo 12 Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği sınıf düzeyi değişkeni Anova analizi.....  | 49 |
| Tablo 13 Araştırma ölçekleri korelasyon analizi sonucu .....   | 49 |
| Tablo 14 Araştırma ölçekleri regresyon analizi sonucu.....   | 50 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1 <i>Tutumun öğeleri</i> .....                             | 16 |
| Şekil 2 <i>Araştırmanın kavramsal modeli ve problemler</i> ..... | 42 |



## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**TC:** Türkiye Cumhuriyeti

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**MEÜ:** Mersin Üniversitesi

**EBE:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Spor insan yaşamı için gittikçe daha çok anlam ifade etmektedir. Özellikle son dönemlerde yoğun iş hayatı, teknolojik aletlere olan bağımlılık, besine kolaylıkla ulaşma gibi durumların getirmiş olduğu hareketsiz yaşam tarzından dolayı sağlık problemleri giderek artmaktadır. Bu bağlamda davranış biçimlerinin geliştiği erken çocukluk döneminden itibaren örgün eğitimde karşımıza çıkan beden eğitimi dersleri hareketsiz yaşam tarzının değişmesi için bir fırsat haline gelmiştir. Bu eğitime beden eğitimi, hareket eğitimi ya da spor eğitimi de desek hepsinin ortak noktası hep insan olduğu için önem taşımaktadır. İnsan gelişebilmesi için yönlendirilmeye ve eğitime ihtiyaç duymaktadır. Beden eğitimi dersleri de insanın sadece kendi bedenini kontrol etmesini değil sağlıklı bir insan olma bilincini kazandırmayı da amaçlamaktadır (Balyan, 2018).

Beden eğitimi ve sporun genel amaçlarından birisi de öğrencilerin fiziksel hareketlilik desteğiyle öğrenimlerini sağlayarak potansiyelini artırmaktır. Ayrıca Beden eğitiminin diğer amaçları da öğrencilerin zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerine destek sağlamaktır. Bundan dolayı beden eğitimi bütünsel bir anlayış ile hareket eğitimi ile birlikte bireylerin gelişimine, tutumlarına bilgi düzeylerine, psikomotor becerilerine katkı sağlayarak yaşam boyu sürecek olan bir spor bilinci kazandırmayı da amaçlamaktadır (Demirhan ve Altay, 2001).

İlköğretimin eğitim sistemindeki "Kesintisiz ve zorunlu eğitim" anlayışı aynı şekilde "Kesintisiz ve zorunlu Beden Eğitimi Ve Spor" düşüncesini de ortaya çıkarmıştır. Beden eğitimi ve spor dersi İlk ve Ortaokul kademesi programında sekiz yıllık bir süreci kapsayan bir derstir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri İlköğretimin birinci kademesinde başlamakta ve zorunlu eğitim süresince okullarda ders olarak verilmektedir. İlköğretimin birinci kademesinde çocuklar vücutlarının belirli kısımlarını çalıştırmayı, önemli fiziksel hareketlerini ayırt etmeyi, kurallara ve prensiplere göre davranmayı, dengede durmayı ve çevreyi kullanmayı öğrenmektedir. Çocuklar İlköğretimin birinci kademesindeki eğitimini başarılı bir şekilde tamamladıkları zaman Ortaokulda ileriye dönük fiziksel becerileri rahatlıkla uygulamaktadır. Aynı zamanda çocuklar İlköğretimin programını başarılı bir şekilde tamamladığı varsayılmakta ve İlköğretimden Ortaöğretime geçtiklerinde programın temelleri buna göre hazırlanmaktadır (Yaylacı, 1998). Beden eğitimi ve spor dersi Milli Eğitimin temel ilkelerinden biri olan bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişime destek olduğu bilinmektedir. Beden eğitimi

öğrencilerin fiziksel gelişimini, fiziksel becerilerini desteklemekte, gerektiği takdirde çevresel şartlarına ve öğrencilerin özelliklerine göre değiştirilebilen bir yapıya sahip olan eğitsel oyunlara, jimnastik hareketlere, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların hepsini içinde barındıran bir özelliğe sahiptir (Aracı, 1998; 13, akt. Zekioğlu vd., 2020).

Sorumluluk; 'Bireyin çevreye adapte olması, yapması gereken görevleri tamamlaması, bireyden kaynaklanan bir olayın başkaları üzerindeki etkisinden yine kendisinin üstlenmesi, çevresindeki insanlara adaletli davranması ve kendi davranışlarını kontrol edebilecek bir bilince sahip olması.' şeklinde tanımlanmıştır. Aynı kaynağa göre sorumluluk şu şekilde de tanımlanmıştır; bireyin kendisine ve başkasına karşı yapması gereken görevlerini vaktinde yerine getirmesi yükümlülüğü, aynı şekilde sorumluluk; herhangi birinin kendisinin veya başkalarının davranışlarından dolayı bir kişi ya da bir yetkili tarafından sorgulanması, bu davranışların sonuçlarına üstlenmeyi kabul etme yükümlülüğü veya bu davranışların ahlak bakımından gerekliliği, bir sonuca varmak için karar verme yetkisinin dışında, hesap verme yükümlülüğünü de kapsayan meslek, görev veya toplumsal konum şeklinde de tanımlanmıştır (Zekioğlu vd., 2020).

Tutum, İnceoğlu (2004)'a göre, bireyin çevresinde bulunan bir nesnenin, herkesi etkileyen sosyal bir konu ya da olumsuz bir duruma karşı edindiği tecrübe ve bilgi birikimine dayanarak oluşturduğu zihinsel, davranışsal ve duygusal bir olgudur (Akt. Balyan, 2018). Eğitim-öğretim boyunca öğrenciler genelde sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumlu yargılar geliştirirler. Genelde kurallara daha uyumlu, çevresine karşı saygılı ve serbest zamanlarını etkin kullanmaya yatkındırlar. Bu davranışların ortaya çıkmasında genelde tutum etkili olmuştur. Bu bakımdan tutum; bireyin belirli nesnelere, insanlara ve durumlara karşı davranışlara yönelik bir ilişki içinde olduğu ele alınmaktadır (Demirhan ve Altay, 2001). Ders planlarında olan birçok derse karşı bir tutum geliştiren öğrenciler, beden eğitimi dersine karşı da olumlu ve olumsuz tutumlar edinebileceği kaçınılmaz bir gerçektir. Beden eğitimi dersine karşı olumlu tutumlar edinilmesi, dersin çok daha etkin geçmesini sağlayacağı gibi öğretmenlerin de derse karşı motivasyonunu da olumlu yönde etkileyebilir (Demirhan ve Altay, 2001).

Ortaöğretim öğrencilerinin değer algılarına yönelik daha ayrıntılı bilgilere varmak amacıyla daha etkili örneklem gruplarını kullanarak aynı niteliğe sahip çalışmalar yapılabilir (Muslu, 2021). Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin tutum olguları arttıkça; sosyal beceri düzeyleri olumlu ve olumsuz şekilde artmaktadır (Balyan, 2018). Bu araştırmalar ışığında bu çalışmada örneklem grubu daha geniş kapsamlı seçilmiş olup, beden eğitime dersine karşı farklı kademelerdeki tutum düzeylerinin ölçülmesi adına büyük bir katkı sağlayacaktır.

## 1.1. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleriyle beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alanda ortaokul öğrencilerinin Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeliyle ilişkili fazla çalışma yapılmadığından araştırmanın, alandaki boşluğunu dolduracak olması sebebiyle önemli bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor, toplumun içinde mühim bir olgu olduğu kadar, toplum için en küçük yapı taşı olmasından kaynaklı, bireylerin gerek fiziksel hareketlilik yönünden gelişimini sağlamak, gerekse zihinsel, ruhsal ve sosyal yönden sağlığı korumak açısından büyük bir öneme sahiptir. Beden eğitimi dersinin amacı; öğrencilerin beden eğitimi dersinde göstermesi gereken hareketleri istekli katılım sağlayacak şekilde özel programlar ile hazırlanmasıdır. Beden eğitimi dersinin bu amacı hayata geçirilmesi ile işlenen derslerde öğrenciler daha istekli olacak ve dersler daha etkin duruma gelebileceği düşünülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğrencilerinden oluşan; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin; beden eğitimi dersine yönelik tutum, sorumluluk alma ve sosyal becerilerinin düzeylerini ortaya koymak, sınıflara göre karşılaştırma yapmak amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarının beden eğitimi derslerini yapılandırmada ve yeni eğitim-öğretimin planlamasında dikkate alınabileceği düşünülmektedir.

## 1.3. Araştırmanın Temel Problemleri

**P<sub>1</sub>:** Beden eğitimi dersine yönelik tutum bireysel sorumluluğu pozitif olarak etkilemektedir.

**P<sub>2</sub>:** Beden eğitimi dersine yönelik tutum sosyal sorumluluğu pozitif olarak etkilemektedir.

## 1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

1- Ortaokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyiyle beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarında cinsiyete göre farklılık var mıdır?

2- Ortaokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyiyle beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarında sınıflara göre farklılık var mıdır?

3- Ortaokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyiyle beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarında yaş gruplarına göre farklılık var mıdır?

4- Ortaokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyiyle beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin yönü ve derecesi nedir?

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1- Araştırma Şırnak İli Cizre İlçesinde bulunan ortaokullar ile sınırlıdır.

2-Araştırma sonuçları kişisel bilgi formu, beden eğitimi dersi tutum ölçeği ve bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.



## BÖLÜM 2

### LİTERATÜR

#### 2.1. Eğitim ve Beden Eğitimi Kavramı

##### 2.1.1. Eğitim Kavramı

###### *Eğitime Giriş*

Çağımız için daha değerli hale gelen eğitim kavramı, daha ciddi yaklaşımlar gerektirecek önemli bir konu başlığı olmuştur. Başımıza gelecek sorunlarla karşılaştığımızda çözüm arayışı için yolumuz yine eğitime çıkmaktadır. Eğitimle alakalı bazı felsefi ve psikolojik düşüncelerden başka birçok tanımdan da söz edilmiştir (Başer, 2009). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre eğitim “Çocuk ile genç yaştaki bireylerin sosyal yaşamda yer almaları için gerekli olan bilgi, anlayış ve becerileri sağlamalarına, benlik duygularını geliştirmek için okul içinde ya da dışarıda doğrudan veya dolaylı olarak yardımcı olmak” şeklinde tanımlanmıştır (Erzincan, 2011). Kavram kelimesi bakımından eğitim “İnsanları ve toplumları şartları uygun olan yaşam biçimine ulaştırmada mevcut yetenekleri, bilgi ve önemli planlı bir şekilde gelecek insanlara ulaştırmada, bunlara ek olarak bireyin tutumlarını tecrübelerle değiştirme süreci” olarak ifade edilmektedir (Harmandar, 2004). Farklı bir ifade ile eğitim; insandan topluma gelişimi ve yetiştirmeye sahip çıkan, bir amaç olarak hareket etmeyi gerektiren bir süreçtir. Genel bir deyişle eğitim; bireyin tutumlarından oluşan bilgi, yetenek veya farklı kişisel nitelikleri açısından gelişmeyi sürdüren bir yapıdır (Başer, 2009). Eğitim kavramı dilimizde genellikle kullanmanın yanında, eğitim kavramı irfan, terbiye, talim, maarif ile tedris gibi önemli değişkenleri içeren önemli bir yapıdır. Eğitimin tanımı ile ilgili ortak bir tanım yapmak mümkün değildir. Eğitimle alakalı önemli ifadelerin bir kısmı, eğitimin genelliği ile ilgilidir. Eğitim kavramı için yapılan birkaç tanımda eğitim sistemine uygun özellikler kazandırmaktadır. Söz edilen işlevler bakımından eğitim felsefesiyle yakın bir ilişki içindedir (Şişman, 2012). Eğitim kavramında bulunan bazı niteliklere sahiptir ve eğitimin sahip olduğu temel nitelikler aşağıdaki biçimde açıklanabilir;

Eğitim uzun soluklu bir süreçtir. Eğitimde amaç bir hedefe ulaşmaktır ve bu hedefe ulaşmak için sürekli değişiklikler yaşanmaktadır. Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu için bireyin doğumuyla başlar ve bu şekilde devam etmektedir. Bireyin yetersiz olduğu konularda kendini geliştirmesi için eğitim sürekli değişime uğramaktadır.

Eğitimin amacı kalıcı davranış değişikliğidir. Eğitimin en temel amaçlarından bir tanesi de bireyin davranışlarında değişiklik gerçekleştirmesidir. Bundan dolayı bireyin davranışlarında değişiklik yaşanmadığı sürece eğitimin tamamlanması mümkün değildir (Muslu, 2021).

Eğitim ile ilgili geçmişten bugüne kadar sürekli farklı tanımlar yapılmıştır. Eğitim ile ilgili tanımlara baktığımızda;

→ Eğitim; bireyin yaşadığı toplumda hayatını ve yaşam biçimini etkileyebilecek davranışları kazanabilme sürecidir (Varış, 1978).

→ Eğitim; bireyin kendisi için en uygun olan hedefe, plan program dâhilinde, bireyin gelişimini tamamlaması ve çevresine en iyi şekilde uyum sağlamasını ilke edinen bir süreçtir (Dönmezer, 1996).

→ Öğrenciler için planlı ya da plansız bir şekilde öğrenmeyi sağlayan, kalıcı davranış değişikliği oluşturan bir süreçtir (Yavaş ve İlhan, 1996).

→ Eğitim, çevre koşullarının iyileştirilmesiyle kişinin beyin fonksiyonlarında istedik biyokimyasal değişimler meydana getirme sürecidir (Sönmez, 2000).

→ Eğitim, tüm toplumların kültürü için önemli bir yere sahiptir. Toplumlardaki sosyal kurumlar, örf, adet ve gelenekler aracılığıyla biçimlendirilerek bir kuşaktan başka bir kuşağa aktarılmasında kültürün sürekliliğini yine eğitim sağlamaktadır (Akboy, 2000).

→ Eğitim; bireyin içinde gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkararak büyüme ve olgunlaşma döneminde olumlu bir şekilde desteklemektir (Ergün, 1996).

→ Eğitim; toplumun içinde yaşayan bütün fertlerinin sahip olması gerekli olan temel beceri, bilgi ve davranışları kazandırmakla yükümlü olan ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yönlendiren bir süreç olarak tanımlayabiliriz (Kemertaş, 1997).

Eğitim kendi içinde formal (örgütlü) ve informal (rastlansal) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İnsanlar hayatlarının amaçlarını ve beklentilerini hayat somut görmek için bir araya gelerek örgütlenirler ve siyasi bir yapı haline gelirler. Bundan dolayı çevresi tarafından saygınlık kazanan ve üyeleri olan kişileri bilinçli bir şekilde eğitmeyi amaçlar. Okullarda verilen eğitim ile en etkili şekilde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda formal eğitim daha çok okullarda verilen eğitimidir. Formal eğitim önceden tasarlanmış program dâhilinde planlı bir şekilde uygulanır ve öğretim şeklinde okullarda yapılmaktadır (Fidan ve Erden, 1987). Öğretmenler eğitimin en önemli düzenleyicisi ve uygulayıcısıdır. Bu eğitimde verilmesi gereken bilgiler, eğitimin aşamaları, yeterliliği ve hedefe ulaşp ulaşamadığını gözlemlemek

amacıyla yetkili kurum ve kurumlarca uygulanır. Ülkemizde görülen formal eğitim kendi içinde örgün eğitim ile yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aslan, 2003).

Örgün Eğitim, kişinin bir meslek sahibi olmadan önce okul ve okul niteliği taşıyan kurumlarda bir bütün olarak gelişmelerini sağlamak için yasalarla hazırlanan eğitimidir. Yaygın eğitim ise genellikle örgün eğitimden yararlanamayan kişilerin, eğitim ihtiyaçlarını tamamlayan bir eğitim şeklidir. Yaygın Eğitim şu eğitim kurumlarını kapsamaktadır; Halk Eğitim, Hizmet İçi Eğitim, İş Başında Eğitim ve Çıraklık Eğitim. İnfomal (biçimlendirilmemiş) eğitim ise herhangi bir planı olmadan kendiliğinden gelişen ve tamamıyla tesadüflere bağlı olan, eğitimciler vasıtasıyla yürütülmeyen, olumlu ve olumsuz sonuçları olan bir kültürlenme sürecidir (Ekiz ve Durukan, 2006).

Genel olarak eğitim sürekli kendini yenileyen dinamik bir yapıya sahip olan kuvvetlerden oluşmaktadır. Bireyin vücudundaki organlar bir bütün olarak çalışarak vücudun nasıl sağlıklı kalmasına etki ediyorsa bu kuvvetlerde eğitimi etkilemektedir (Varış, 1998).

#### **2.1.1.2. Eğitimin Genel Amaçları**

Eğitim gerçekleşmesi için uzun bir süreç gerekmektedir. Bu süreç içerisinde; toplumlar kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireyler yetiştirmektedir. Eğitimin bu özelliği sayesinde toplumlar hayatlarına devam etmekte ve gelecek için planlar yapmaktadır. Her toplumun kendi insanını bir bütün olarak geliştirmek görev ve sorumluluğu vardır. Toplumun geleceğini yine toplumun oluşturacağı eğitim sistemi etkilemektedir. Eğitim hakkında birçok bilim insanı kendi düşüncesini belirtmiş ve birçok yeni fikirler ortaya çıkmıştır. Eğitimin sistemlerinin hedefleri açısından farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar;

Eğitimin genel anlamda görevi, bireyin topluma ve toplum dinamiklerine yardım etmesidir. Bireyin mevcut olan yeteneğini en iyi şekilde geliştirmek ve bu amaca ulaşmak için gerekli olan şartların en uygun şekilde olmasını sağlamaktır (Varış, 1998).

Ergün'e göre eğitimin hedefleri toplumun ihtiyaçlarına, çevre şartlarına, okulun ve öğrencilerin yapısına göre farklılık göstermektedir. Eğitimin en genel amacı, bireyin psikolojik ve ruhsal olarak istenen durum değişikliği meydana getirmektir (Ergün, 1996).

Yıldırım ise; eğitim ile bireyin davranışlarında meydana getirilmek istenen değişiklikleri üçe ayırmıştır. Bunlar: 1. Bazı konularda anlama kavrama ve bilgi kazandırma; 2. Belli meslekler için ihtiyaç duyulan teknik becerileri kazandırma 3. Sosyal becerileri ile iyi yaşam davranışlarını olumlu yönde geliştirme (Yıldırım, 1983).

Sonuç olarak eğitimin amaçlarına baktığımızda; bireyin olumlu düşünmesi, çevresine karşı duyarlı olması ve günlük ihtiyaçlarının karşılanmasına ek olarak sosyal davranışlar

düzenleyebilme becerisini kazanmak, yetenekli veya eksik olduğu konularda yani genel olarak yeteri kadar bilgi donanımına sahip olmak, kötü koşullarda karşısına çıkabilecek sorunları çözmesi, sadece tüketici değil üretici bir kişi yaratmak, toplumun kurallarına uyum sağlayacak bilinçli bireyler gibi birçok amacı bulunmaktadır. Bütün bunların gerçekleşmesi için kendini her alanda geliştiren ve hayatı özenden anlayan bir dünya görüşü benimsemekten geçmektedir.

### **2.1.2. Beden Eğitimi Kavramı**

#### ***Beden Eğitimi ve Spor***

Beden eğitimi; kişi kendisini ifade edebilmek ve toplumda var olabilmesi için hareket becerisini çok erken yaşta kullanmaya başlar ve bu hareket becerisini hayatı boyunca sürdürmektedir. Eğitim, insanın her yaşında var olan hayat boyu devam eden bir süreçtir (Yang, 2005). Bu süreç bireyin doğumuyla başlayıp ölüme kadar devam etmektedir. Gelişim ile büyüme her zaman bir değişim içindedir. Dinamik bir yapıya sahip bu değişimi etkileyen birçok faktör vardır. Birçok faktör arasındaki en önemli olanı çevredir. Çevre; kişinin başına gelen hastalıklar, beslenmesi, yaşadığı sosyo-kültürel açılarından birçok olgudan meydana gelmektedir. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, büyüme ile gelişme doğru adımlar ile her zaman uygulanmalıdır. Kişi karşılaşılabileceği ya da karşılaşıacağı zor şartlara hazırlanmasını sağlayacak planlı yapılara gerek duymaktadır. 21.yüzyılda birçok sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olan hareketsiz yaşam zaman geçtikçe yayılmaktadır. Bunlar bazıları; aşırı kilolu olma ve kalp hastalıkları şeklinde örnek gösterilebilir. Her yıl hareketsiz yaşam biçimi nedeniyle ortalama 2 milyon kişi hayatını kaydediyor (Berggren, 2005). Bundan dolayı bireyin bedensel, bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişimini sağlayan ve büyük bir öneme sahip beden eğitimi ve spor bu sorunlardan kurtulmak için en iyi seçenek olarak görülmektedir. Bu bağlamda doğru yönlendirmeler gerekmektedir. Bu yönlendirmelerin başarılı olması için plan program dâhilinde uygulanmalıdır. Bu yapıların ilk oluşumu okullarda başlanmaktadır. Eğitim devamlı olarak bir değişimin içerisinde olduğu için dinamik bir özelliğe sahiptir. Çağımızda her şeyin hızlı bir şekilde değiştiği düşünüldüğünde bu yapının dahızlı bir şekilde bu değişime ayak uydurması şarttır. Eğitim dinamik bir yapıya sahip olduğu için hedeflerinin oluşturması aşamasında yeni yapılar ve gelişmeler çıkararak hedeflerin bir kez daha oluşturması gerekmektedir. Bundan dolayı eğitimin bir parçası olan beden eğitimi ve spor dersleri de güncel kalmalı ve çağın gerekliliklerini yerine getirmeli, kendisini her zaman değiştirebilecek ve geliştirebilecek kişilere eğitim vermeye mecburdur. Sanayileşme ve betonlaşma çocukların oyun ihtiyaçlarını, yetişkinlerin ise spor ihtiyaçlarının en büyük düşmanıdır. Oyun alanlarının yok olmasıyla beraber çocukların iletişim becerilerini ve en

önemlisi hareketsiz kalmalarına neden olmuştur. Bundan dolayı beden eğitimi dersleri daha çok değer kazanmıştır.

Beden eğitimi; bireyin bedensel ve ruhsal olarak gelişimini sağlayan, bunu amaçlarken de bütünlüğünü kaybetmeyen, kişi kendisi ve toplum için faydalı birey olarak büyümesine olanak tanıyan fiziksel bir yapıdır (Açak, 2006). Başka bir tanıma göre beden eğitimi “kişinin fiziksel aktivite gereksinimini tamamlamak, vücudu güçlendirmek; fiziksel, sosyolojik ve psikolojik yönleri ile bireyin sağlıklı bir yaşam sürmesi için yapılan, sert kuralları olmayan, jimnastiğe, spora ve oyuna yönelik aktivite ve faaliyetlerin genelini içeren geniş tabanlı bir etkinlik” olarak ifade edilmiştir (Filiz, 2016). Yapılan tanımlara göre beden eğitiminin sadece fiziksel ya da bedensel gelişimin sağlanmasında değil, beraberinde duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişimi açısından da önemli olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla eğitim amaçları açısından değerlendirildiğinde beden eğitimi kavramına önemli ölçüde geniş bir çerçeveden değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ünlü ve Aydos, 2007).

### ***Beden Eğitimi Dersinin Genel Eğitim İçindeki Yeri***

Milletlerin geleceği, gençlerinin yeteneklerinin yanı sıra fiziki, zihinsel ve ruhsal olgunluklarına bağlıdır. Eğitim, medeniyetin kilit unsuru olarak kabul edilir ve belirli görevleri yerine getirmesi beklenir. Bu görevlerden biri, bireylere yeteneklerini keşfetme fırsatı tanımak ve bu yetenekleri maksimum çaba ile geliştirmeleri için uygun koşulları sağlamaktır.

Beden eğitimi, genel eğitimin önemli bir alanıdır ve fiziksel aktivite aracılığıyla bireyin bütünsel gelişimini amaçlar. Beden eğitimi ile genel eğitim arasındaki paralellik, beden eğitiminin genel eğitimi destekleyen bir yapıya sahip olması, geniş kas aktivitesinden kaynaklanan bir dizi kişisel ve sosyal avantaja sahip olması, kişilik gelişimini desteklemesi ve bireye çeşitli fırsatlar sunabilmesi bakımından özel bir konumda olduğunu gösterir. Oyun ve eğlence gibi aktivitelerle zamanı etkili bir şekilde kullanma becerisi de bu sürecin bir parçasıdır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesine göre, toplumun gelişimine en önemli katkıyı sağlayan bireyin, zihinsel, entelektüel, fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı bir şekilde yetişmesi büyük bir öneme sahiptir.

Modern eğitim sisteminin temel görevlerinden biri, bireyin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yeteneklerinin bütünsel gelişimini sağlamaktır. Kişi, kişiliğinin fiziksel gelişimini destekleyerek zihinsel ve akademik gelişimini tam anlamıyla sürdürebilir. Bu nedenle, modern eğitim felsefesine uygun olarak bu alandaki faaliyetlerin artırılması önemlidir. Beden eğitimi, öğrencilerin bütünsel gelişimine katkıda bulunur ve genel eğitimin duyuşsal aşamalarına destek sağlayarak bireylerin ahlaki değerlere sahip, kişisel gelişimi ileri düzeyde

olan ve hayata anlam katan bireyler olmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Kangalgil vd., 2006).

### ***Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Bireyin Gelişimi Üzerindeki Etkileri***

Gelişim, bir bireyin anne karnına girmesiyle başlayarak hayatının sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç, doğumdan ölüme kadar birçok alanda ilerlemeyi içerir ve çevresel faktörler ile kalıtımın etkileşimi sonucunda ortaya çıkar (Başaran, 2000). Beden eğitimi, bu gelişim sürecine en önemli katkıyı sağlayan alanlardan biridir, çünkü zihinsel, ruhsal ve fiziksel açıdan bireyin gelişimine büyük ölçüde etki eder. Kişilik gelişimi, öğrenme, anlama, sosyal ilişkiler kurma, konuşma gibi pek çok kişilik özelliğini içerir ve bireyler aynı gelişim özelliklerini sergilediği gibi farklılıklar da gösterebilir.

### ***Beden Eğitimi ve Sporun Bireyin Fiziksel Gelişimine Etkisi***

Beden eğitimi, bireyin fiziksel sağlığına önemli katkılarda bulunur. Boy uzamasını destekler, kilo alımını düzenler, sağlıklı bir vücut yapısı kazandırır ve bireyin kendisini enerjik ve iyi hissetmesini sağlar. Beden eğitimi derslerindeki fiziksel aktiviteler, vücudun tüm sistemlerini etkilemeli ve kuvvet, çabukluk, dayanıklılık, hız, koordinasyon ve süreklilik gibi konuları içermelidir (Muallimoğlu, 1998). Düzenli fiziksel aktivite sayesinde vücut güçlenir, direnç kazanır ve estetik bir görünüme sahip olur. Ayrıca, vücut çeşitli koşullara hızlı adapte olabilir ve yorgunlukla başa çıkma yeteneği artar (Mirzeoğlu, 2003).

### ***Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Bireyin Psiko-motor Gelişimi Üzerindeki Etkisi***

Beden eğitimi ve spor dersleri, bireyin psikomotor gelişimine büyük katkı sağlar. Sinir ve kas sistemlerinin gelişimine önemli etkilerde bulunarak öğrencilerin yetenek ve becerilerinde artışa neden olur. Bu derslere katılan bireyler, kas ve sinir sistemlerini düzenli fiziksel aktivite ve spor ile geliştirirler. Beden eğitimi dersleri, düzgün bir duruş ve esnek bir vücut yapısı elde etmenin yanı sıra solunum ve dolaşım sistemlerinin de gelişimine katkıda bulunur (Yenal vd., 1999; Yetim, 2011).

### ***Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Bireyin Zihinsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi***

Ayrıca, beden eğitimi ve sporun bireyin zihinsel gelişimine de olumlu etkileri vardır. Bu alanlar, sadece fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel ve sosyal gelişime de katkıda bulunur. Sporla uğraşan öğrencilerin daha iyi ilişkilere sahip olduğu, huzurlu ve sosyal oldukları gözlemlenmiştir. Düzenli egzersiz, kişinin zihinsel rahatlamasına, mutluluk ve başarıya ulaşmasına, sorunları daha etkili çözebilmesine, hızlı düşünmesine ve pozitif bir yaşam tarzına sahip olmasına katkı sağlar. Bu, çevresine daha faydalı ve etkili bir birey olmalarına olanak tanır.

## ***Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Bireyin Toplumsal ve Duygusal Gelişimi Üzerindeki Etkisi***

Sosyal ve duygusal gelişim, birbirleriyle sıkı bir ilişkiye sahiptir. Sosyal olarak gelişmiş bireyler, genellikle duygusal olarak daha istikrarlı ve güçlüdürler, bu da onların karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmelerine olanak tanır. Dışa dönük ve mutlu bireyler olarak, sosyal becerilere sahip olma eğilimindedirler. Beden eğitimi derslerine ve okul takımlarına katılan bireyler, hızlı düşünebilen ve sorunlara çözüm odaklı kişilik özelliklerine sahip olabilirler. Spor müsabakalarında karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilme yeteneği, rekabet sırasında sorumluluk alma duygularını daha da güçlendirir. Beden eğitimi dersleri, bireyin iyi bir seyirci, yetenekli bir sporcu ve etik değerlere sahip bir birey olma niteliklerini geliştirmeyi amaçlar.

Beden eğitimi, bireyin performansını artırmayı, yorgunlukla başa çıkabilmesini, güçlü kemik ve kas yapısına sahip olmasını, hastalıklara karşı direncini artırmayı ve iyi bir duruşa sahip olacak hareketleri seçmeyi hedefler (Sunay, 2000). Zafer ve yenilgiyi deneyimleyen birey, hayatta karşılaşacağı çeşitli durumlar için hazırlıklı olur. Aynı zamanda spor, insanları bir araya getirir ve toplumun şekillenmesine katkıda bulunur. Spor, insanların iletişim kurmasını, etkileşimde bulunmasını ve olumlu bir şekilde etkileşime girmesini sağlar. Bu da toplumsal yapının daha sağlam bir temel üzerine inşa edilmesine katkıda bulunur.

## **2.2. Tutum Kavramı**

### **2.2.1. Tutum**

Tutum öğrenme yoluyla kazanılan, kişinin davranışlarını şekillendiren, karar verme aşamasında yanlı davranmaya iten bir olgudur. Herhangi olaya veya bir objeye karşı oluşturduğumuz tutum, şayet olumluysa bu objeye alakalı alacağımız bütün kararlarımızın olumlu olma ihtimali; eğer tutumumuz olumsuzsa aynı şekilde bu obje ile ilgili alacağımız bütün kararların olumsuz olma ihtimali yüksektir (Ülgen, 1997). Birey her zaman gelişime açık olmalı ve kendini geliştirmeye mecburdur. Sağlıklı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için eğitim sürecinin sistemli ve programlı bir şekilde devam etmesiyle sağlanabilir. Günümüzde spor yapan bireyler kendi sağlıkları için birçok faydasını görmektedir. Bu bağlamda eğitim öncelikli olarak bireye spora karşı olumlu tutum geliştirmelidir. Bireyin spora karşı bu olumlu tutumu geliştirilebilmesi için formal eğitim sürecindeki ilk tanışmanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır.

Tutum; insanların çevresine olan davranışlarını ve düşüncelerini etkileyen bir olgudur. Kişinin kendisi için geliştirdiği bir düşünce şeklidir. Kişinin önemli kararlarında ve davranışlarında ölçülü davranmasını sağlar (Çetin, 2007).

Tutum kavramına genel anlamda baktığımızda, bireyin zihinsel olarak hazır olma durumu veya hal alma biçimi anlamı taşımaktadır. Bu bağlamda hazır oluş durumu bazen bireylere bazen de nesnelere karşı olması büyük bir ihtimaldir (Allport, 1935).

İnsanlar yaşamları boyunca birden fazla ortamda bulunsalar da farklı kişiliklere ve fiziksel yapıya sahip insanlarla karşılaşır. Farklı faaliyet alanlarında da çalışabilirler. Bu nedenle, insanlar bu farklılıklar hakkında aynı şekilde hissedemezler. İnsanlar bazı durumlarda birbirleri hakkında olumlu, bazı durumlarda ise birbirleri hakkında olumsuz duygular besleyebilirler. Bazı insanlara göre beğendikleri birçok iş, hiç sevmedikleri işler olabilir. Başka bir deyişle, insanların hayatlarındaki diğer insanlarla, olaylarla veya durumlarla nasıl ilişki kurduğunu açıklar. Tutum, herhangi bir kişinin başa çıkabileceği nesneye, duruma veya duruma bağlı olarak olumlu veya olumsuz bir tutumdur. Tutum, bir bireyin ayağa kalkma ve ruhsal bedenle ilişkili duyguları, fikirleri ve davranışları yerinde bir şekilde ortaya koyma eğilimidir.

Tutumlar, bireylerin bir nesneye, olaya ya da başka bir kişiye karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarını göstermekte ve aynı zamanda başka bir kişiye yakınlık durumunu da etkilemektedir. Mesela; başka birine karşı olumsuz bir tutumu olan bir kişi, onunla vakit geçirmekten veya plan yapmaktan hoşlanmaz. Ancak bir başkasına karşı olumlu bir tutum sergileyen bir kişi her zaman o kişiyle vakit geçirmeyi sever ve her zaman o kişiyle vakit geçirmek ister. Aynı zamanda çalışma hayatında da bu durum her zaman böyledir, işini seven bir insan çok daha başarılı bir geleceğe doğru adımlar atarken, işini sevmeyen bir insan bunu her zaman isteksizce yapar ve doğal olarak başarıya ulaşamaz (İpek ve Bayraktar, 2004).

### **2.2.2. Tutum ile İlgili Kavramlar**

**İnanç:** Bireylerin kendi dünyalarında ve duygusal alanlarında ortaya çıkan, sürekliliği olan ve bireylerin duyguları tarafından yönetilen duygu yoğunluğudur.

İnanç, insanların zihinlerinde ilk defa doğa olaylarının neden olduğu durumları iyi veya kötü olarak yorumladıklarında doğdu. İnsanların bir sonuca varamadıkları baskı, korku gibi durumlardan ve insanlara iyi sonuçlar getiren olaylardan etkilenecek tutumlarına yön verir. Ancak tutumların oluşmasında çevresel faktörlerden ziyade doğuştan gelen yeteneklerin rolü büyüktür (Eren, 2012).

İnançlar, düşüncelere ve inançlara dayanabileceği gibi duygusal olanlara da dayanabilir. Tüketici grupları için inanç ve tutumların rolü farklı boyutlarda değişmektedir. Bu

konuyla ilgili en iyi örnek ise Hindistan'da yeni açılacak bir restoranda kırmızı et satışından kar elde etmenin imkânsız olmasıdır. Halk inanışlarında kutsal sayılan yemek, inanışlara aykırıdır. Aynı şekilde Müslüman toplumda domuz eti tüketim noktalarından kazanç sağlamak da mümkün olmayacaktır (Durukan, 2006).

İnançların ortaya çıkışını etkileyen faktörler şu şekilde sıralanmaktadır (Şimşek vd., 2010):

Bazı inançlar ve yaşam tarzları, toplum ve kişinin içinde yaşadığı sosyal yaşam tarafından şekillendirilir. Gelenekler, değer yargıları ve dini inançlar, toplumumuzdan ve sosyal çevremizden etkilendiğimize dair inançlarımızdır. İnsanlar konuyla ilgili duygularına göre hareket ederler, birçok seçenek arasından seçim yapacaklardır. Bu gibi durumlarda, zihinsel olarak onayladığımızda ve karar verdiğimizde, kalp ve duygular da inançlarımızı etkiler. İstihbarat, daha önce kanıtlanmış bir gerçeği ve diğer zor durumları açıklığa kavuşturmanın ön saflarında yer almaktadır. Analiz etme ve sentezleme zihinsel seviyesi ile inanç ve tutumlarımızı etkileriz. Deneyim, günlük yaşam deneyimleriyle kazanılır. Tüm bu deneyimler hayatımızdaki inançlara destek sağlamaktadır (Şimşek vd., 2010).

Değer: İnsanların, konusu ne olursa olsun, herhangi bir durum veya olayla ilgili değerleri vardır. Yine bir kuruma giren veya devam eden kişilerin o kuruma ait değerlere sahip olduğunun farkındadır. Bu düşüncelerin arkasındaki ana faktör değerlerdir. Değer unsuru, bireyin çevresindeki kişi ya da kurumlarla kurduğu iletişim sonucunda oluşur. Aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun kültürel yapısı da kişilerin tutumlarını doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. Demokrasi, eşitlik, adalet ve başarı gibi değer unsurları da kültürü etkileyen değer unsurları arasında yer alır. Bireylerin değerleri tutarlı davranışlar olma eğiliminde oldukları için değiştirilmeleri kolay değildir (Sardarov, 2012).

Normlar: Bir toplumdaki davranış ve düzenin doğru olup olmadığını gösteren kurallar ve standartlar sistemi olarak tanımlanır. Diğer fikir, belirli durumlara karşı normlarla tutarlıdır. Diğer bireylerin davranışlarıyla ilgili olarak beklentilerin arzu edilir veya istenmeyen olup olmadığını belirler (Sardarov, 2012).

### **2.2.2. Tutumların Oluşması ve Gelişmesi**

Ebeveynlerin davranışlarıyla ilgili olarak birçok tutum gelişir. Dolayısıyla ilişkiler; Anne-babayı örnek alarak ve aynı tutumu onlara olumlu tepki vererek ve onlarla uyumlu davranarak gösterirlerse elde edilebilir. Ebeveynler ve çocukları tarafından verilen kararların yanı sıra ekonomik, dini ve politik gibi konularda da benzerlikler var gibi görünüyor (Karadağ, 2012).

Zihinsel, davranışsal ve duygusal unsurlar bir tutumu oluşturan unsurlardır. Bu üç unsur, ilişkinin olumlu bir şekilde gelişmesini sağlamak için birlikte ve bir bütün olarak çalışır. Bu bağlamda bir ilişkinin oluşabilmesi için zihinsel, duygusal ve davranışsal unsurların sağlıklı bir şekilde bir arada düzenlenmesi gerekir. Oluşum süreci ile toplumsallaşma arasında bir ilişki olabileceği gerçeği tamamen bu duruma bağlıdır. Tutumların örtüşen olgular olarak ifade edilmesinin nedeni, ortaya çıkış aşamaları ve toplumsallaşma süreci ile ilgilidir. Bu bağlamda amaç, bireyin oluşum ve sosyalleşme sürecindeki tutumların çevresi ile uyumlu olmasını sağlamaktır. Birey kendi içinde uyumlu ise dış çevre ile uyumlu olabilir. Bu ancak bireyin kişiliğini oluşturan duygusal, zihinsel ve davranışsal unsurlar arasındaki iç uyumu inceleyerek başarılabilir (İnceoğlu, 2010).

Tutum, kişinin çevresindeki bireylere, olaylara veya bir objeye tepki verme eğilimi şeklinde tanımlanabilir.

Anne-babanın tutumları, bireylerin tutumlarının oluşumunda temel bir etken olarak kabul edilmektedir. Özellikle doğumdan itibaren, çocuklar ebeveynlerini hayatları boyunca en önemli otorite kaynağı olarak algırlar. Bu dönemde ebeveynlerin tutumları, çocuğun belirli durumlarda geliştireceği tutumları belirlemede önemli bir rol oynar. Yapılan araştırmalar, okul öncesi çağındaki çocukların tutumlarının büyük ölçüde anne-baba tutumlarıyla örtüştüğünü göstermiştir. Örneğin, okul öncesi çağındaki çocukların %95'inin, ilkökul çağındaki çocukların %80'inin ve üniversite çağındaki gençlerin %50 ila %60'ının anneleriyle aynı partiye sempati duyduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin %60'ının bile aynı grubu tercih etmesi, ebeveynlerin çocukların tutumlarını uzun bir süre, hatta ömür boyu etkilediğini göstermektedir (Özkalp, 2004).

Sosyal psikologlar tarafından geliştirilen tutum bileşenleri modellerinden biri Thurstone tarafından oluşturulmuştur. Bu modele göre, bir nesneye duyulan hoşlanma veya antipati, bir tutumu oluşturur. Üç bileşenli modelde ise ilişki bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlardan oluşur. Bilişsel unsur, gerçeklere dayalı bir bilgi tabanı oluştururken, duygusal unsur olumlu veya olumsuz duyguları içerir. Davranışsal unsur ise tutumun sözel veya eylem odaklı bir ifadesini içerir (Baysal, 1981).

Tutumlar genellikle bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ana bileşenden oluşur. Bu bileşenler birbirleriyle etkileşim halindedir ve tutarlı bir şekilde bir arada bulunurlar (Silah, 2000). Bilişsel bileşen, bir bireyin bir konu hakkındaki bilgi, düşünce ve inançlarını içerir. Duygusal bileşen, olumlu veya olumsuz duyguları içerir ve davranışsal bileşen, bireyin bu tutuma dayanarak nasıl davranabileceğini ifade eder (Özkalp, 2004).

Katz, (1960)'a göre, tutumun dört temel işlevi vardır: uyumlaştırma, bireysel savunma sisteminin geliştirilmesi, değerlerin netleştirilmesi ve bilgilendirme işlevi. Bu işlevler, tutumların bireyin çevresiyle uyum içinde olmasını, bireyin savunma mekanizmalarını güçlendirmesini, değerleri belirlemesini ve bilgi edinmeyi sağlamak üzere katkıda bulunduğunu öne sürer (Silah, 2000).

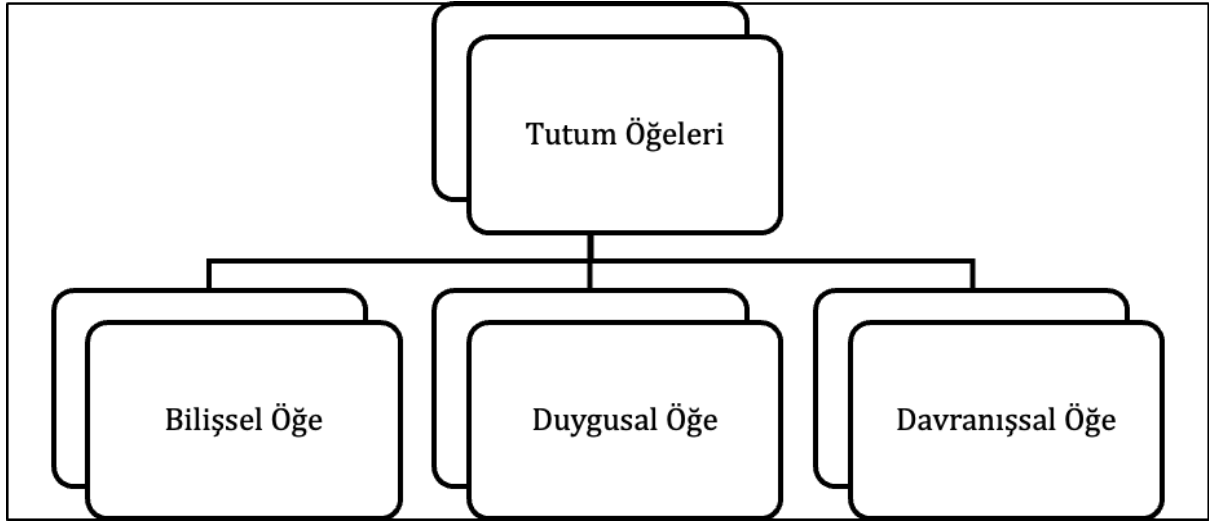
Tutumlar sadece özelliklere değil, aynı zamanda bireyin kişisel özelliklerine göre de şekillenir. Tutumların değişkenliği ile bireyin kişiliği arasında karmaşık bir ilişki bulunmaktadır. Tutumların oluşumu ile zekâ arasında genel olarak pozitif bir ilişki olduğu kabul edilir. Zihinsel yetenekleri daha yüksek olan bireylerin, zor konularda hızla yeni tutumlar oluşturma yeteneğine sahip oldukları düşünülürken, zihinsel yetersizliği olan bireylerin çevresindekilerden daha fazla etkilendiği gözlemlenmiştir (İnceoğlu, 2010).

Çocukların sosyal çevresi zamanla genişler ve çocuklar, ebeveynlerinden bağımsız olarak diğer faktörlerden de etkilenmeye başlar. Özellikle ergenlik döneminde, araştırmalar arkadaş gruplarındaki tutumlar arasında önemli benzerlikler bulunduğunu ortaya koymuştur. Ergenlik dönemi, bu benzerliğin doruğa ulaştığı bir dönemdir. Bir grup arkadaşın tutumları, bireyin tutumlarını değiştirmede veya yeni tutumlar oluşturmada etkili olabilir (Özkalp, 2004).

Tutum değişikliği, belirli nesnelere veya olaylara karşı davranış eğilimlerindeki değişiklikleri ifade eder. Tutumların genç yaşlarda edinilmesi nedeniyle değiştirmenin zor olduğu düşünülse de, kişi tutumunu değiştirmek isterse bu daha kolay olabilir. Medyanın, özellikle televizyon, gazete, radyo, internet ve reklam gibi kitle iletişim araçlarının tutum oluşumu ve değişimi üzerinde önemli bir etkisi vardır. Medya, bireylerin daha önce bilmedikleri konular hakkında bilgi edinmelerini sağlar ve tutumlarını değiştirebilir (Özkalp, 2004).

### **2.2.3. Tutumun Öğeleri**

Kavas (2013)'e göre tutum; davranışsal, duygusal ve zihinsel olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu bağlamda bu üç öğe arasında örgütlenme ve iç tutarlılık olduğu tahmin edilmektedir. Bundan dolayı bireyin belirli bir konu hakkında öğrendikleri (zihinsel öğe) duygularına yön verdikleri (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl davranacağını (davranışsal öğe) belirlemektedir. Bireyin bir olaya ve duruma veya insana karşı duygusal, duygusal ve zihinsel olarak sergilediği duruş bireyin davranış tutumunu göstermektedir. Bundan dolayı tutumun oluşabilmesi için bahsedilen bu üç öğeyi esas alarak örgütsel ile uyum sağlayacak bir ilişki olması şarttır (İnceoğlu, 2010).



Şekil 1 *Tutumun öğeleri*

### ***Bilişsel öge***

Bilişsel öge, genel anlamda baktığımız zaman mevcut durumun ya da kavramın anlaşılmaya çalışıldığı bir süreç olduğunu görebiliriz (Karadağ, 2012). Bireyin bir olaya ve nesneye karşı sahip olduğu deneyim, inanç, birikim ve düşünceyi destekleyen bilişsel öge, tutumu oluşturan üç öge arasında en önemli yere sahiptir. Bilişsel ögenin kaynağı, bireyin çevresindeki uyarıcılara dair edindiği deneyim ve bilgi birikimden sağlanmaktadır. Tutum konusu ile ilgili olarak ortaya çıkan bir kişi ve bir nesne hakkında bu bilgiler genellikle birey kişi ya da obje ile ilgili olarak edindiği tecrübeler sayesinde ulaşabilir. Bireyin her şeyden önce yapması gereken böyle bir uyarıcının var olup olmadığını anlaması gerekir. Varlığı hakkında net bir bilgiye sahip olunmayan bir tutumun oluşması zor bir süreçtir. Tutum hakkındaki bilgiler, ilgi derecesine göre kalıcı ya da geçici olmaktadır. Bilgilerin değişmesiyle beraber tutumun bilişsel ögesinin de değişmesine neden olmaktadır. Örneğin; televizyonda yayına çıkan reklamlardan ihtiyacı varmışçasına etkilenecek çok “temizleyici” olduğunu düşündüğümüz bir deterjanı, satın alarak kullandığımız zaman aslında temizleyici bir özelliğinin olmadığını gördüğümüzde, bu deterjan hakkındaki daha önce sahip olduğumuz olumlu düşünceler değişmektedir. Böyle bir olay yaşandığı zaman tutumun yönü değişerek reklamın etkileyici özelliği de azalmaktadır (İnceoğlu, 2010).

Tutumun oluşturan bu üç temel öğeden en önemli olanı öge bilişsel öğedir. Yapılan çalışmalarda zihinsel öge olarak ta geçmektedir. Birçok araştırmacı bilişsel ögeyi farklı bir şekilde tanımlamıştır. Taylor (2003)’e göre zihinsel öge, kişinin tutum nesnesi hakkında sahip

olduğu inanç, olgu ve bilgileri barındıran düşüncelerden oluşmuştur. Aronson vd., (2005)'a göre zihinsel öğeler, düşünce ve inançların bir araya gelerek tutum nesnesini oluşturmasından meydana gelmektedir.

Bireyin bir nesneye yönelik geliştirdiği tutumun üç tane bilişsel bileşeni vardır. Bu bileşenler ise; düşünce, bilgi ve inançlardan oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999). Bir tutumun bilişsel boyutu, o objeyle ilgili olan ve benzerlik gösteren düşünce şemaları yer almaktadır (Şimşek, 2002). Oluşturulan bu şemalar sayesinde birey aynı objelere karşı aynı tepkileri vermektedir. Örneğin; Öğrencinin beden eğitimi dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdiği için derste işlenen insan sağlığını anlama konusuna da ilgi göstermesi gibi (Demirhan ve Altay, 2001).

### ***Duygusal öge***

Duygusal öge; insanların duygularını ilgilendiren tutum ve kişilik niteliklerinin baskın olduğu, insanların farklı bir öğrenme alanına yönelerek ve daha önceki yaşantılarından etkilenerek beslediği düşünce ve duygularıdır (Hünük, 2006). Çevre ile alakalı duyum, bilgi ve deneyimlerin sınıflara ayırmanın yanında, bu sınıflara ayırmanın olumlu, olumsuz olaylarla, istenilen ya da istenilmeyen hedeflerle ilişkilendirilmesi yapılmaktadır. Duygusal öge diğer iki öge ile beraber bir bütünlük kazanmaktadır. Kişinin edindiği tecrübeler bilgiler kısacası zihinsel öge duygusal ögenin bir anlam ifade etmesi için önemli bir yere sahiptir. Kişinin bir konu hakkında olumlu ya da olumsuz duyguların farkında olması eski yaşantıları ile alakalı bir olgudur. Eğer bir uyarana karşı kişi için olumlu ya da olumsuz duygular ortaya çıkmışsa, bunun sebebi daha önce o kişinin bu uyarıcılara karşı bir yaşantı içinde olması ve bu yaşantı ile deneyimler sonucunda kabullenmiş veya reddetmiştir. Kişi uyarıları hatırladığı zaman olumlu ya da olumsuz duygular içinde kalacaktır. Bundan dolayı kişi daha önce karşılaştığı uyarıların hatırlanması, tutum ile ilgili verilecek tepkilerin aynı derecede olumlu veya olumsuz bir duruma neden olacaktır (İnceoğlu, 2010). Bu bağlamda duygusal öge, kavram ya da bir olay ile ilgili duyguların ortaya çıkma sürecidir (Karadağ, 2012).

Bu konuyla alakalı şöyle bir örnek verebiliriz; Beden eğitimi dersinde bir öğrencinin hayatında ilk kez tanıştığı ve uygulamaya çalıştığı voleybol hareketlerinde zorlanması ya da hareketleri yaparken düşüp kendini sakatlaması sonucunda voleybol branşına yönelik olumsuz duygular meydana gelebilir. Bu öğrenci zaman geçtikten sonra tekrar Beden eğitimi dersinde voleybol hareketlerini yapmaya çalışırken eski yaşantılarını hatırladığı zaman voleybol branşına yönelik olumsuz duygular besleyebilir. Yaşantılarını hatırlayarak, voleybol branşına karşı olumsuz duygular besleyebilir. Bu bağlamda öğrencinin voleybol branşına yöneliktutumu da geçmiş dönemdeki yaşantısından dolayı negatif olacağı meydana çıkacaktır.

Tutumların oluşturulmasında etkili olan duygusal öge ile ilgili araştırmacılar farklı tanımlamalarda bulunmuştur. Bunlar;

Taylor (2003)'e göre Duygusal öge; Herhangi bir insanın tutum nesnesi hakkındaki olumlu ya da olumsuz yargılarını içeren duygulardan ortaya çıkar. Kısacası duygusal öge, tutum nesnesi hakkındaki duyguların bir araya gelmesi ile oluşmaktadır (Aronson vd., 2005).

### ***Davranışsal öge***

Gözlemlerin ve analizlerin yapılması ile zaman geçtikten sonra davranış haline gelmesi davranışsal öge ile ilgili bir durumdur (Karadağ, 2012). Bunun sonucunda davranışsal öge, belirli kişilerin uyarıcı grubunda olan tutum nesnesine ilişkin davranış eğilimini göstermektedir. Bahsi geçen davranış eğilimleri kullandıkları cümlelerden ya da başka davranışlardan değerlendirilebilir. Bunlar kişinin sahip olduğu alışkanlıkları ve normlarıdır. Bunun sonucunda davranışsal ögeden bahsederken iki farklı davranış şeklini birbirinden ayırmak lazım. Bu iki tür davranış ise; duygusal davranış ve normatif bir davranış şeklindedir. Bu bağlamda duygusal davranışlar, doğru tutum konusu hakkında olumlu ya da olumsuz durumla ilişkilendirmesi sonucu meydana çıkmaktadır. Normatif davranış ise doğru ve olumlu sonuçlar doğuracak davranış biçiminin ne olduğu hakkında bir inanca sahip davranış şeklindedir. Başka bir ifadeyle kuralsal veya diğer adıyla normatif davranış ile oluşturulan ya da geliştirilen tutumların temelinde akla, mantığa ve olumlu davranışa dayalı öngörüler ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Rasyonel analizlerden sonra normatif davranışlara dayanan tutumlar yapılmaktadır. Özellikle resmi özellik taşıyan bu tarz davranışlar dikkat çekmektedir. Bunun nedeni tutum davranışlarının söz konusu olan ortamlarda geliştirilmesi ve bu davranışlar sonucunda ortaya çıkan tutumların temelini önceliği kurumun menfaatleri bulunmaktadır. Bu bağlamda da insanlar arasındaki iletişimi güçlendiren davranışlar ve bu davranışların sonucunda ortaya çıkan tutumlar genel olarak kurumun menfaatlerini korumaya yönelik bir değerlendirme yapılarak meydana çıkmaktadır (İnceoğlu, 2010).

Davranışsal öge genellikle kişiyi tutum nesnesine ilişkin tepkilerde bulunmaya istekli hale getirmektedir. Herhangi bir nesneye yönelik olumlu bir tutum geliştiren kişi, bu nesneye yönelik olumlu tutum sergilemeye, tutuma ilgili davranmayı, tutumu desteklemeye istekli olacaktır. Bir nesneye yönelik olumsuz bir tutum geliştiren kişi, bu nesneden uzaklaşma, ilgisiz kalma hatta bu nesneye kötü davranışlar sergileyecek duruma gelebilmektedir. Bazen de tutumun davranış biçimine dönüşmemesi, kısacası tutumun davranışsık şeklinin düşük değerde olması gerekir. Bu bağlamda tutumun davranışsal bileşeninin öbürlerine oranla zayıf olmasından meydana gelmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Davranışsal bileşene beden eğitimi ve

spor dersinden örnek vermek gerekirse; bir öğrencinin Beden eğitimi ve spor dersine etkin bir şekilde katılması ( Demirhan ve Altay, 2001).

Davranışsal öge, kişinin tutumu herhangi bir nesneye yönelik davranış şeklini göstermektedir (Sakallı, 2001; Aronson vd., 2005; Taylor, 2003). Bu davranış şekillerini cümleler veya farklı davranışlardan yola çıkarak anlayabiliriz. Fakat davranışsal öge bir davranış biçimi değil, bir davranışa yönelik eğilimdir.

Herhangi bir tribünde bulunan kişi, rakip takımın oyunlarına kötü tezahürat yapılmasından pek hoşnut olmasa da, taraftarların arasında bulunduğu için onlara uyararak kötü tezahürat kendisi de yapabilir.

Bu örnekte kişinin çevrenin etkisi altında kalarak onlarla beraber hareket etmeye yönelme isteği vardır ve bundan dolayı da bu isteğini davranış haline getirir.

#### **2.2.4. Tutumun İşlevleri**

Tutumun fonksiyonları, bireyin düşünce, duygu, beceri ve davranışları arasında tutarlılık sağlamak ve böylece davranıştaki tutarsızlıkları önlemek olarak kabul edilmektedir. Bir ilişkinin genel kabul görmüş dört işlevi vardır, bu işlevler şunlardır (İnceoğlu, 2010):

- Enstrümantal İşlev
- Bilgi İşlevi
- Değer İfade İşlevi
- Ego Koruma İşlevi

##### ***Enstrümantal Tutum İşlevi***

Enstrümantal işlev, bireyin en az ceza ve en büyük ödül beklentisiyle ilgilidir. Bireyin bir fenomene karşı tutumunda bir değişiklik, yalnızca bir alternatifin ikna edici olması durumunda mümkündür. Birey, daha önce verdiği enstrümantal tepkilerin işlevini yitirmesiyle birlikte uyum sürecini devralır. Yeni durumlara uyum sağlamayı tercih ederek tarafsız bir duruş sergiler ve durumu gözlemler, yeni bir enstrümantal tepki geliştirmeden önce (İnceoğlu, 2010).

##### ***Tutumun Bilgi İşlevi***

Günümüzde birçok insan, çeşitli bilgilere hızla ulaşma şansına sahiptir. Bilgi kaynakları çeşitli olup farklı değerlere sahiptir. Bu değerlerdeki farklılık, durumlara yönelik farklı yaklaşımları ortaya çıkarmaktadır (İnceoğlu, 2010). Bu tür tutumlar, temelde çeşitli bilgilerin sınıflandırılmasına ve işlenmesine izin veren şemalar olarak düşünülebilir.

##### ***Değer İfadesi Tutum İşlevi***

İnsanlar tutarlı davranışlar sergilemek isterler. Bu nedenle bireylerin benimsedikleri değerlerden ya da özgün inançlardan türeyen tutumlar, kendilerini ifade edebilmek için tüm

düşüncelerini öz tanımlama çerçevesinde geliştirirler. Kendini tanımlama, bireyin içinde yaşadığı toplum ve içinde yaşadığı çevre ile doğrudan ilişkilidir. Kendini tanımlamanın yardımıyla, bir kişi ne için çabaladığını ve neyi başarmak istediğini birleştirir. Bir kişinin mevcut yeteneklerini ve becerilerini, onları nasıl algıladıklarına bağlı olarak geliştirdiği görüşündedir. Kendini ifade ederken bunu kendi fikirlerine göre yapması kendini özdeşleştirme çerçevesindedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Kendini ifade edebilmek için tüm düşüncelerini kendi kimliği çerçevesinde geliştiren kişi, ait olduğu gruplardan ve içinde yaşadığı toplumdan başlayarak tüm belirleyici faktörlerle gerçekleştirilmeye çalıştığı özlem ve beklentiler arasında bir köprü kurar (İnceoğlu, 2010).

### ***Ego Tutumunun Koruyucu İşlevi***

Birey, kendisini kendi gözünde daha yüksek bir seviyeye yükseltmek için, diğer insanlara kendi içinde kabul edemeyeceği çeşitli olumsuz davranış biçimleri atfeder. Burada tutum, egoyu bir savunma işlevi, bir savunma mekanizması olarak algılar. Burada tutum, bireyin kişiliğini ve temel değerlerini koruyan, bireyi değerlerine yönelik tehditlerden koruyan bir savunma mekanizması olarak görülmektedir (İnceoğlu, 2010).

### **2.2.5. Tutum değişim kuramları**

Tutumların değişimiyle ilgili araştırmalar, 1930'lu yıllara kadar herhangi bir kurama ait olmayan belirli tutum konularına yönelik bireyleri geliştirdikleri tepkileri ölçmeye yönelik devam etmiştir. Tutum değişimiyle ilgili çalışmaların ikinci Dünya Savaşı sonrası yoğunlaştığı görülmüştür.

İlk başlarda tutum araştırmaları daha çok psikolog ve sosyologlar tarafından şüphe ile karşılanmıştır. Belirli bir tutuma sahip kişinin bu tutuma uygun davranış sergilemesi gerektiği sergilememesi durumunda parametrelerin geçersiz olduğu savunulmuştur.

Tutum ile ilgili çok sayıda model ve kuram geliştirilmiştir. Bu kuramların tamamı tutum değişimi konusunu incelenmesi esnasında geliştirilmiştir. Kuramlar şu şekilde açıklanabilir;

#### **a) Öğrenme kuramları**

Öğrenme kurumlarında genellikle uyarıcı-tepki ilişkisine bağlı olarak tutum değişim oranı belirlenirken uyarıcı değişkenlerine ağırlık verilmektedir. Bu kuramların ana konusu klasik koşullandırma ve motive edici şartlandırma ilkelerinin bazı çalışma sonuçları ile açıklanabilir. Birey sergilediği herhangi bir davranış sonucunda ödüllendirilirse birey davranışa karşı olumluysen cezalandırılma yaşarsa tutum olumsuz yönde gelişir.

### **b) İşlevselci kuramlar**

Toplumdan etkilenecek oluşan tutumlar uyma, özdeşleşme ve benimseme gibi süreçler ile tutum değişikliği yaşanmaktadır.

Birey uyma sürecinde beğeni kazanmak veya olumsuz tepkiye sebep olmamak için tutumunu değiştirmektedir. Bireyin yeni tutumu, tutumun içeriğine inandığı için değil sonucunda ödül ceza var olduğu için davranışına dikkat eder. Çoğunlukla bu tutum değişikliği yapaydır. Çünkü tutum zaman içerisinde bir önceki tutumuna geri dönmektedir.

Özdeşleşme kişinin egosunu tetikleyen pozitif ilişkilerin bulunduğu bireylerin tutumlarını benimsemektedir. Bu tutum değişikliği çoğunlukla kalıcı olabilmektedir.

Üçüncü süreçlerinden biri olan benimseme kişinin sahip olduğu tutum veya değer benzer yönde olduğunda tutumun etkisini kabul etmektedir. Benimseme süreci daha çok değer ifade işlevini görmektedir.

### **c) Bilişsel ve tutarlılık kuramları**

Değişim kuramları içerisinde en çok söz edilen Bilişsel tutarlılık kuramları olmaktadır. İnsan zihninde çok sayıda tutarsızlıklar yaşanması ve bunların bireylerin yaşadıklarının bir bölümü oluşturmaktadır.

Bilişsel tutarlılık kuramları bireylerin inançları ve tutumları arasında tutarlılık isteyecekleri ve çelişkilerden uzak duracakları konular üzerinde durmaktadır. Ölçme şekillerine göre tutarlılık kişiler arası, kendi tutumları arası ve kişiler arası tutumlarda bireyin kendi tutumları arasında çelişki şeklinde sınıflandırılabilir.

### **d) Zorunlu tutum değişikliği**

Kişiler sahip oldukları tutumlarını devam ettirebilmek için istemedikleri bazı dışsal olumsuz etkiler ve zorlamalar sonucunda tutumlarını değiştirmek durumunda kalmaktadır. İki çeşit zorunlu tutum değişimi bulunmaktadır.

- 1- Kanun ve şartları değiştirerek kişilerin sahip oldukları tutumlarının tam tersi bir tutum içerisinde olmalarını istemek
- 2- Tehdit ve baskı kurarak kişilerde belli bir kalıp içerisinde davranma ve tutum sergileme

Bireylerden baskı ve tehdit yoluyla tutum değişikliği istemek bazen tam zıttı tutum sergilemesine neden olabilmektedir. Birey kendisine dayatılan tutuma inatlaşarak direnç göstererek istenilen tutumun tersi bir tutum göstermektedir.

Oyun oynama bireylerde tutum değişikliği meydana getirebilir, son zamanlarda rol oynama ile bazı tutumların sosyo-drama ile psiko-drama ile yoğun bir şekilde uygulamaların yapıldığı görülmektedir.

**e) Bilişsel uyuşum süreci kuramı**

Bu kurama göre birey iki nesneye karşı zıt tutumları mevcutken bilişsel uyumunu gerçekleştirmek için daha pozitif olan tutuma yönelik olumlu yaklaşmaktadır.

**f) İki süreç kuramı**

Mantık kurallarını izleyen tutumlar ile düşleri gerçek gösteren tutumlar, tutum değişimi çalışmalarında önemli bir yere sahiptir.

**g) Bilişsel çelişki kuramı**

Festinger'in bilişsel çelişki kuramı bilişsel tutarlılık içerisinde dikkat çeken ve üzerinde çok sayıda araştırma yapılmış kuramlardan biridir.

Bilişsel çelişki kuramı kişinin iç âlemindeki çelişkilerden sıyrılması için sahip olduğu duyguları, düşünceleri ve davranışları arasında tutarlılık sağlaması üzerine dayanmaktadır. Eğer kişi inandığı şeye tam tersi davranış sergilerse bu tutarsızlığını azaltmak isteyecek veya bu tutarsızlığının çoğalmasını engellemek istemektedir. Bu uyuşmazlık çelişki olarak ifade edilmektedir.

**h) Atıf kuramları**

Bu kuramlar bireylerin düzenli sahip oldukları dostlukları, yakın ilişkileri, hobileri ve hoşuna gitmedikleri gibi konularda atıflarını nasıl yapıldığı konusu üzerinde durmaktadır.

Atıf kuramları; dışsal ve içsel atıf olarak ikiye ayrılmaktadır.

İçsel atıf, kişinin davranışlarının kendi şahsi eylemine bağlı olması anlamına gelmektedir. Dışsal atıf ise bireyin sergilediği davranışlarının nedenlerini kendinden çok dış etkenleri sorumlu tutmasıdır.

**ı) Toplumsal yargı kuramı**

Hareket noktası algılama olan bu kuram bireyin çevresindeki insan ve konuları nesnelere nasıl gördüğü ve bunları nasıl yorumladığı ile ilgili olmaktadır. Genel itibarıyla algısal yaklaşımlar tutumların değişim süreçlerini inanç veya düşüncelerde değişimi değil tutum konusunun algılanmasında değişim olarak ele alınmaktadır.

Sherif ve Hovland'ın toplumsal yargı kuramı algısal yaklaşımlardan fazla ilgi çeken kuramlardır. Sherif tutumu kabul alanı, red alanı ve tarafsızlık alan şeklinde tanımlamaktadır (Balyan, 2018).

İleti, alıcının tutumuna karşı olması ve iletinin alıcının egosu için önemli olması toplumsal yargı kuramıyla ilgili en fazla çalışma yapılan iki konu olmaktadır.

Toplumsal yargı kuramı ile tutarlılık kuramlarının mesaj zıtlığı ile mesaj kaynağına inandırıcılığı arasında ilişki meydana gelmektedir. Bu ilişkide kaynağın güvenilirliği yüksek ise

karşıt mesajın kabul edilmesi daha kolay olmaktadır. Kaynağın güvenilirliği düşük ise mesajın kabul edilme ihtimali düşük olur (İnceoğlu, 2004).

### **2.2.6. Tutumun Kriterleri**

Sosyal psikolojide, "tutum" kavramının özel bir entite olarak korunması önemlidir; çünkü ilişki terimini genel bir psikolojik kavram olarak genişletmek, bu kavramın anlamını sınırlamaktan kaçınmayı amaçlar (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutumlar, bireylerin belirli kişilere, nesnelere, gruplara veya durumlara yönelik algı ve içselleştirmeleri olarak ortaya çıkar ve doğuştan gelmezler. Bu durum, tutumları biyolojik temelli güdülerden ayırmamıza yardımcı olur. Tutumlar, içselleştirildikleri sürece değişebilirler, ancak genellikle aşağı yukarı sabittirler. Bu durum, bir kişinin belirli referanslarla ilişkilendirilmiş tutumları olduğu sürece, bu tutumların organizmanın durumundaki dalgalanmalardan etkilenmeyeceğini gösterir. Tutumlar, genellikle bireyin kalıcı özne-nesne ilişkileri içinde gelişir; yani, belirli kişilere, gruplara, kurumlara veya konulara yöneliktir. Tutumlar, tek bir öğeden veya bir kategorideki çok sayıda öğeden oluşabilir. Motivasyonel ve duygusal özelliklere sahip olmaları, tutumları diğer içsel durumlardan ayırt eder. Son olarak, tutumların genel ilkeleri, hem sosyal hem de sosyal olmayan tutumların oluşumunu ve işleyişini anlamamıza yardımcı olur, çünkü tüm tutumlar belirli nesnelere, olaylar veya insanlarla ilgili olarak edinilen güdülerini yansıtır.

### **2.2.7. Örtük ve Açık Tutumlar**

İlişkileri iki kategoriye ayırabiliriz: örtük ve açık ilişkiler. Örtük tutumlar, kişinin farkında olmadığı ya da üzerinde daha az kontrol sahibi olduğu değerlendirmelerdir. Açık tutumlar ise bir kişinin zihinsel olarak farkında olduğu tutumlardır. Başka bir deyişle, kişi, davranışı tahmin etmeye yönelik daha bilinçli bir tutum sergiler (Alpay, 2017).

Uzun bir süre boyunca, insanların kendi değerlendirmelerinin farkında olduklarına inanılıyordu, bu bakış açısı bir bakıma tutumların açıklığı ile ilgiliydi. Ancak zaman içinde insanların kendi tutumlarının farkında olabilme gerçeği de kabul edilmeye başlandı (Eagly ve Chaiken, 2007).

### **2.2.8. Tutum Oluşumu ve Değişimi**

Tutumlar, birden fazla disiplinde önemli bir konu olarak ele alınmış ve bu ilgi, tutumların oluşumuna dair geniş çaplı bir ilgili yazının oluşmasına imkân vermiştir. Bireyin tutumlarının oluşmasına; deneyimler, duygusal tepkiler ve başka girdiler etkili olmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2018).

Belch ve Belch (2017), temel araçlarla çok yönlü tutum modellerinin değişebileceğini belirtmişlerdir. Bu modeller, tüketicilerin ürünlere ile markaların özelliklerine dair inançları odaklarına almaktadır (Tabassum ve Rahman, 2012). Bu nedenle, tüketicinin bir marka ya da ürüne ilişkin bağımsız inançları olsa da, tutumun oluşma sürecinde sadece belirgin olanların etkili olduğunu savunurlar (Belch ve Belch, 2017).

Belirgin inançlar, nesneyle ilgili hemen akla gelen inançlar olarak tanımlanabilir (Fishbein ve Ajzen, 2010).

Tutum oluşumu ve değişimi konusundaki literatürde çeşitli teoriler bulunmaktadır. Öğrenme kuramları, tutum değişikliğini temel alarak, bir bireyin yeni bir öğrenme deneyimi yaşamaması durumunda sahip olduğu tutumların kalacağı fikrini içerir. Klasik koşullanma, bu teoriler içinde tutum oluşumunu açıklamak için sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır (Werder, 2009).

### **2.2.9. Olayların Tutum Değişimi Üzerindeki Etkileri**

Tutum değişikliğini hedefleyen ve başarılı olan etkinlikler genellikle sağlık alanında yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların birçoğu ABD'de yürütülmüş ve veriler genellikle anketler aracılığıyla toplanmıştır. Bu etkinlikler, damgalama ile ilgili algıları değiştirmeyi amaçlayanlar (Hankir vd., 2019) veya algılardaki bir değişikliği ölçmeyi amaçlayanlar (DyBoarman vd., 2017) gibi çeşitli konuları kapsamaktadır. Bu çalışmalar genellikle sağlık (Hankir vd., 2019; Linton vd., 2017), sağlık eğitimi (Allee vd., 2018) ve spor (Bakhsh vd., 2019; Cleland vd., 2019; Yasul ve Türkçapar, 2020) alanlarında gerçekleştirilmiştir. Lee vd., (2016), Tayvan'da düzenlenen Fener Festivali'nin Çin Ay Yeni Yılı'nı kutlamak amacıyla yapıldığını belirtmiştir. Festival, tutumları değiştirmeyi amaçlamasa da olumlu bir olay duygusu oluşturmuş ve şehir markasına olumlu tutumlar kazandırmıştır. Chi ve Ouyang'ın (2018) araştırma sonuçları 2014 Dünya Kupası'nın bölge sakinlerinin tutumlarını değiştirdiğini ıspatlamıştır.

### **2.3. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum**

Beden eğitimi ve spor dersleri toplumun eğitimi için önemli bir parçası olduğu gibi kişilik ve sosyal eğitim için de değerli bir derstir. Beden eğitimi dersi öğrencileri birçok alanda geliştirirken toplumun sağlıklı bir düzene ulaşmasına sağlarken genel eğitim anlayışının yer edinmesinde de büyük bir etkiye sahiptir. Genel eğitim programlarında önemli bir konuma sahip olan Beden eğitimi ve spor dersleri programlarında fiziksel hareketliliğe karşı pozitif bir tutum geliştirmeyi amaçlamaktadır (Özyalvaç, 2010). Beden eğitimi derslerini alan öğrenciler hayatları boyunca ders öğretmenlerine, arkadaşlarına ve çevrelerine olumlu yönde etkisi altına

alırlar. Bu tarz öğrenciler başkalarıyla uyumlu çalışırlar, okulun kurallarını tanır, öğrenci arkadaşları ile iyi anlaşır ve sosyal etkinlik zamanını bilinçli bir şekilde değerlendirirler. Sözü geçen davranışların uygulanmasında tutumun büyük bir etkisi olmaktadır (Hünük, 2006).

Beden eğitimi dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrenciler derse katılmayabilir, dersin büyük bir bölümünde derse ilgisiz kalabilir, dersin işleniş biçiminde çeşitli sorunlar çıkartabilir ya da derse önem vermeyebilir (Güllü ve Güçlü, 2009). Araştırma sonuçlarına baktığımız zaman öğrencilerin tutumları dersin işlenişine ve verimliliğine göre şekillendiğini gözlemlenmiştir (Sproule vd., 2007). Hatta öğrencilerin çevresindeki şartlar ve imkanlar beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutum geliştirmek için büyük bir etkiye sahiptir (Hassandra vd., 2003).

### **2.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Çalışmaları**

Göksel ve Çağdaş (2016), İstanbul ili Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çalışmanın bitiminde elde edilen verilere bakılarak, cinsiyet ve yaş faktörüne bağlı olarak derse yönelik tutumlarda üst düzey bir farklılaşma görülmemiştir (Göksel ve Çağdaş, 2016).

Gürbüz vd., (2012) tarafından Muğla ilinde gerçekleştirilen bir çalışmada, ortaokul öğrencileri üzerinde BES dersine yönelik tutumlar incelenmiştir. 232 erkek ve 266 kız öğrenciden oluşan 458 gönüllü öğrenciyle yapılan çalışmada, derse yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Gürbüz vd., 2012). Yanık ve Çamlıyer (2015), Balıkesir il merkezindeki ortaöğretim okullarında 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmada akademik başarı, derse aktif katılım ve okul takımlarına katılma durumu gibi değişkenlere göre tutum puanları incelenmiştir. Sonuçlar, bu değişkenlere bağlı olarak tutumlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir (Yanık ve Çamlıyer, 2015).

Kangalgil vd., (2006), Ankara merkezindeki ilkokul, lise ve lisans eğitimi alan lisanslı ve lisanssız sporcu kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, farklı düzeylerde öğrenim gören öğrenciler arasında tutumlar arasında kayda değer farklılaşmalar belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ve aynı şekilde spor faaliyetlerine etkin bir şekilde iştirak etme değişkenine göre de lisanslı öğrenciler lehine faydalı bir farklılaşma gözlenmiştir (Kangalgil vd., 2006).

Çamlica ve Çumraligil (2008) tarafından yürütülen bir araştırma, ortaöğretim okullarında eğitim gören bireylerin beden eğitimi dersine ilişkin beklentilerini ve bu beklentilerin okullar arasında değişim yaratıp yaratmadığını karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Ankara il merkezinde yer alan farklı liselerde öğrenim gören 867 lise 1. sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Katılımcılara beden eğitimi ve spor dersinden beklentilerini ölçen bir anket uygulanmıştır. Anketin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,90 olarak bulunmuştur. Sonuçlar, araştırmaya katılan okullar arasında beden eğitimi ve spor dersinden beklentiler arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğrenciler genel olarak haftalık beden eğitimi dersine ayrılan süreyi yeterli bulmakla birlikte, beden eğitimi ve spor dersinin, fiziki, sosyal ve psikolojik kazanımlarının hedeflenen düzeyde olmadığı kanısındadır (Çamlica ve Çumraligil, 2008).

Zekeriya ve Atilla (2011), lise öğrencilerinin BES dersine yönelik tutum ve görüşlerini farklı değişkenlere bağlı olarak belirlemek amacıyla bir çalışma sunmuşlardır. Denizli merkezde bulunan bir lisede eğitim gören, BES dersine katılan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmada, ebeveynlerinde spor yapan kişi olması, kendisinin sportif aktivite yapması ve ya yapmaması gibi değişkenlere göre öğrenciler incelenmiştir. Cinsiyet durumuna bağlı olarak öğrencilerin derse yönelik tutum puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Erkek öğrencilerin derse yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha pozitif ve anlamlı olduğu sonucu tespit edilmiştir. Okul türüne göre yapılan analizlerde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sportif aktivite yapma durumu ile beraber ailesinde spor yapan birey olma durumuna göre ise kayda değer farklılıklar tespit edilmiştir (Zekeriya ve Atilla, 2011).

Ekici vd., (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, lise öğrencilerinin BES dersine yönelik tutumları değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Muğla il merkezindeki lise öğrencileri oluştururken, rastgele örnekleme yöntemiyle 192 kız ile 195 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 387 öğrenci çalışma içerisine alınmıştır. Pehlivan (1997) tarafından geliştirilen 22 sorudan oluşan bir anket kullanılarak beden eğitimi dersine ilişkin tutumlar ölçülmüştür. Erkek ve kız öğrenciler arasında yapılan analizlerde soruların hemen hemen tamamına yakınında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca sınıflar ve bölümler arasında da benzer şekilde anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Ekici vd., 2011).

Taşgın ve Tekin (2009) ise ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin BES dersine yönelik tutum ve fikirlerini belirlemek ve karşılaştırmak maksadıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın evrenini Konya il merkezindeki 19 ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının 7, 8, 9 ve 10. sınıflarında öğrenim gören toplam 300 öğrenci oluşturmuştur (Taşgın ve Tekin, 2009).

### **2.3.2. Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Yabancı Kaynaklı Tutum Çalışmaları**

Aicinena (1991), beden eğitimi derslerinde eğitici kişi davranışlarının öğrencilerin fiziksel eğitimle ilgili tutumlarını etkilediğini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür.

Morey ve Karp (1998) ise "Beden eğitiminde başarılı sayılabilen bazı öğrenciler niçin beden eğitiminden hoşlanmazlar?" başlıklı araştırmalarında öğretmen ve öğrenci beklentileri arasındaki farklılığın öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarını etkilediğini bulmuşlardır. Araştırma ayrıca, ebeveynlerin değer ve tutumlarının da öğrencilerin beden eğitimini dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğunu meydana çıkarmıştır (Morey ve Karp, 1998).

Krouscas Jr (1999), 5-8 sınıf öğrencilerinin BES dersi programına özgü tutumlarını ve bu tutumların oluşmasında etkili olan faktörleri incelemiştir. 348 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada öğretmen davranışları, program içeriği ve sınıf atmosferinin olumlu-olumsuz tutumların oluşmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sekizinci ve dokuzuncu sınıflarda beden eğitimine ilişkin olumlu tutumların azaldığı ve bu durumun erkekler ve kızlararası farklılık gösterdiği görülmüştür (Krouscas Jr, 1999).

Sullivan (2003) ise kız ve erkek öğrenci gruplarının birlikte olduğu heterojen gruplarda ve aynı cinsiyetteki öğrencilerin beraber olmadığı homojen gruplardaki BES dersinde kız öğrencilerin katılımlarını, beklentilerini ve tercihlerini incelemiştir. Araştırmaya 5 değişik okuldan ortaokulda okuyan 241 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, birçok kişinin karma beden eğitimi derslerine katılmak istediğini, büyük bir kısmının ise kadın beden eğitimi öğretmenini ile aktivite yapmayı uygun gördüğünü ve cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin oluşturulan sınıflarda ise kız öğrencilerin derse katılım oranında bir düşüş meydana gelmediğini göstermiştir (Sullivan, 2003).

Stelzer vd., (2004) araştırmasında Avusturya, Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Amerika'daki lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. 4 ülkeden toplamda 1107 lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre BES dersine yönelik 20 tutumlar arasında kayda değer farklılıklar bulunduğu saptanmıştır (Stelzer vd., 2004).

Tomik (2007) ise Polonya'da çocuk yaştaki bireylerin ve erişkinlerin BES yönelik tutum ve ilgilerini incelemiş ve bunları aletsel amaçlar ile karşılaştırmıştır. Araştırmada, çeşitli ülkelerden bilim adamlarının bakış açıları anketler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın amacı, okul spor kulüplerinin eğitime olan katkılarını ortaya çıkarmaktır.

Subramaniam ve Silverman (2007) ise 5-8 sınıf ikinci kademe öğrencilerinin BES yönelik tutumlarını ve sınıf düzeyine göre farklarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin genel olarak beden eğitime yönelik pozitif tutum sergilediğini ancak sınıf düzeyi yükseldikçe tutum değerlerinde azalma olduğunu göstermiştir (Subramaniam ve Silverman, 2007).

Liu vd., (2008) tarafından yapılan çalışma, 5-8 sınıf ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'nden 199 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların beden eğitiminde sağlık, eğlence ve sosyal iletişimi önemseydiğini ancak riskli ve zor hareketlerin olduğu bölümlerde zevk almadıklarını göstermiştir. Öğrenciler kız ve erkek olarak mukayese edildiğinde, erkek öğrencilerin riskli hareketleri kız öğrencilere göre daha fazla önemseydiği, kızların ise kolay hareketleri erkeklere göre daha fazla önemseydiği belirlenmiştir. Ayrıca, organize spor kulüplerine katılanların, katılmayanlara göre sağlık, eğlence ve sosyal iletişime daha fazla önem verdiği belirlenmiştir. Değerlendirme olarak, organize bir spor etkinliğine katılmanın çocukların beden eğitime yönelik tutumlarında gözlenebilen bir katkısı olduğu görülmüştür (Liu vd., 2008).

#### **2.4. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM)**

1970'lerde Don Hellison, gençlerle çalışarak ve hümanist bir yaklaşım benimseyerek beden eğitimi öğretimini yeniden tanımladı. Model, beş ana ilkeye dayanmaktadır:

- Büyük Hedef: Herkesin potansiyelini gerçekleştirmesidir.
- Her Birey Benzersizdir: İnsanlar takip ettikleri toplumun değerleri konusunda seçici olmalıdır.
- Duygular Önemlidir: Bir insanın ne hissettiği, ne bildiğinden daha önemlidir.
- Benzersiz Öğrenme Tarzları: Hiç kimse bir kişinin en iyi nasıl öğrendiğini belirlemede daha iyi değildir.

Hellison, (2011)'un "Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli," öğrencilere, yaşamlarının olumlu gelişimine katkıda bulunabilecek davranışları, sporları ve fiziksel aktiviteleri değerler aracılığıyla öğretmeyi amaçlamaktadır. Model, gençleri sadece spor yoluyla eğitmekle kalmaz, aynı zamanda onlara geleneksel spor ve beden eğitiminin ötesinde yaşamlarını iyileştirecek değer ve davranışları aşılama hedefler.

Modelin önemli özelliklerinden biri, gençlerin günlük katılım hedeflerine odaklanmasını sağlamasıdır. Ayrıca, gençleri kendi kararlarını verirken daha yansıtıcı olmaya teşvik eder ve kendi fikirlerini, ilgi alanlarını ve duygularını ifade etmelerine olanak tanır.

Hellison, (2011) öğrencilerin kişisel ve sosyal konularda katkıda bulunma sorumluluğunu üstlendiklerini fark ettiğinde, bu aşamada daha net amaçlar belirlemek ve müdahale stratejileri geliştirmek için çaba harcamıştır. Hellison, (2011) öğrencilere neden sosyal sorumluluk almaları gerektiğini ve bu konuda nasıl daha eğilimli olabileceklerini anlamak için özel stratejilere odaklanmıştır. Kişisel refahla ilgili olarak, çaba ve öz yönetim değerleri vurgulanmıştır. Sosyal refahla ilişkilendirilen değerler arasında ise başkalarının duygularına ve haklarına saygı göstermek, başkalarını önemsemek ve yardımcı olmak bulunmaktadır (Hellison, 2011).

#### **2.4.1. Modelin Gereçekleri**

Bireysel ve sosyal sorumluluk modeli, günümüz toplumunda gençlerin karşılaştığı risk durumlarına (uyuşturucu bağımlılığı, alkolizm, okuldan kaçma vb.) karşı destek olmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu model, beden eğitimi aracılığıyla öğrencilere sorumluluk alma becerilerini öğretmeyi ve bunu uygulama fırsatı sunmayı hedefler. Beden eğitimi programları, öğrencilere düzenli ve anlamlı fırsatlar sunarak karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli, bu öğrenme fırsatlarını en iyi şekilde değerlendirmek için bir müfredat sunar (Metzler, 2005).

Modelin karakter gelişimi açısından gerekçesi, fiziksel aktivitenin kişisel ve sosyal gelişime katkı sağlama potansiyelidir. Fiziksel aktivite, çocuklar için duygusal, etkileşimli ve ilgi çekici olduğu için bu gelişme potansiyelini destekler. Spor salonları, gençlere sorumluluk ve karakter gelişimi için sınırsız fırsatlar sunar. Beden eğitimi ve spor programlarının temel hedeflerinden biri olarak tanımlanan bu gelişim, geçmişten günümüze beden eğitiminin öncülerinin vurguladığı bir konudur.

Hellison'a göre, fiziksel aktivitenin karakter gelişimi üzerindeki etkisi şu şekildedir: "Spor karakteri oluşturur. Koşmak kendinizi daha iyi hissetmenizi sağlar. Sınıfta adil oynadığınızda, hayatta adil oynarsınız" (Hellison, 2003).

Sosyal sorunlar açısından, gençler arasındaki istatistikler, okul terki, madde kullanımı, yasal düzenlemelere uymama, genç gebelikler, çeteler, intiharlar, şiddet gibi sorunlarda artış olduğunu göstermektedir. BSSM, bu zorluklarla başa çıkmak için gençlere yardımcı olma çabalarıyla popülerlik kazanmıştır (Metzler, 2005). Günümüzde bu model, spor takımları,

akademik sınıflar ve beden eğitimi öğrencileri de dâhil olmak üzere daha geniş bir nüfusa hitap etmektedir (Hellison ve Walsh, 2002).

BSSM, değerleri öğretmek için değerleri ifade etme yöntemlerini kullanarak etkili olduğunu gösterir. Hellison'a göre, öğrencilere kişisel ve sosyal sorumluluğun, karar alma ve gücü paylaşma anlamına geldiği vurgulanır. Bu nedenle, modelin bir diğer önemli yönü, gençleri karar alma sürecine daha etkili bir şekilde katılmaya teşvik etmek ve fikirlerini, duygularını ve ilgi alanlarını ifade etmeleri için bir platform sağlamaktır.

#### **2.4.2. Modelin Hedefleri (Sorumluluk Seviyeleri)**

Bireysel ve toplumsal sorumluluk modelinin yaklaşımları katı değildir ve belirli bir içeriğe dayanmaktadır. Bu model, öğrencilerin kendi refahları ve başkalarının refahı için sorumluluk almalarını teşvik etmek amacıyla beş hedef veya seviye önermektedir. Bu hedefler, öğrencileri geniş bir dizi hedef, kişisel sorumluluk ve belirli hedeflere yönlendirir. Bu hedefler, 1'den 5'e kadar olan öğrenme ve öğretme süreçlerini temsil ettikleri için daha yaygın olarak seviyeler olarak adlandırılır.

Bu beş sorumluluk seviyesi zaman içinde geliştirilmiş ve daha da rafine edilmiştir. İlk olarak, Hellison ve Martinek (2006) hümanist beden eğitiminde yedi hedef belirledi. Bu hedefler arasında kişilik gelişimi, gerginlik ve saldırgan tavırların minimuma indirgenmesi, değer aktarımı, liderlik, sosyal hareketlilik, sosyometri ile kendini gerçekleştirme bulunmaktadır. Bu hedefler arasında kişisel gelişim modelleri, sosyometrik modeller ve değer aktarımı modelleri daha sonra yapılan çalışmalarda ayrıntılı olarak incelenen önemli konulardır. Ayrıca, spor eğitiminde kendini gerçekleştirme (Siedentop, 1994) ve barış için spor (Ennis vd., 1999) gibi yaklaşımlar da vurgulanmıştır.

#### **2.4.3. Modelin Öğretim Yapısı**

Öğretmenlere BSSM için uygun bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmada yardımcı olmak için tasarlanmış beş adımlı bir çerçeve vardır. Bu beş adım şunlardır:

- 1) Danışma zamanı ya dersin başında ya da dersin sonuna doğru yapılır.
- 2) Ders, bir giriş konuşması ile başlar.
- 3) Fiziksel aktivite bölümü bulunmaktadır.
- 4) Dersin sonlarına doğru grup toplantısı yapılır.
- 5) Ders, düşünme zamanı ile sona erer.

BSSM araştırması, fakülte-öğrenci işbirliğini gerektirdiği için öğrencilerle bireysel görüşmelerin önemli olduğu bir süreçtir. Bu danışmanlık saatlerinde, her öğrencinin güçlü ve

zayıf yönlerinin yanı sıra kendine özgü bir birey olduğu vurgulanarak konuşma hakkına ve karar verme yeteneğine sahip oldukları belirtilir. Bu, öğrencilerin bu niteliklerinin günlük ders formatında gelişmesine yardımcı olur (Hellison, 2003).

Her dersin başında, öğrencilerin dikkatini sorumluluk kavramına, kişisel sorumluluklarına ve modelin hedeflerine/seviyelerine odaklamak amacıyla farkındalık konuşmaları yapılır. Bu süreç, dersin başında kısa bir sohbeti içerebileceği gibi, öğrencilerin dikkati spor salonunda gösterilen sorumluluk düzeylerini gösteren posterlere çekilebilir.

Fiziksel aktivite, öğretmenin sorumluluk gerekliliklerini bütünleştirdiği müfredatın odak noktasıdır. Kurs sırasında, fiziksel aktivite eğitimi ve sorumluluk eğitimi entegre etmek için çeşitli öğretim stratejileri kullanılır. İşbirlikçi öğrenme etkinlikleri, atletik eğitim ve Moston'un öğretim stillerinden stiller (Goldberger, 1991) gibi yöntemler bu amaçla uygulanabilir. Önemli olan, hangi yaklaşımın seçilirse seçilsin, öğrencilere sosyal sorumluluk kademelerinde ilerleme fırsatı sunmaktır.

Dersin sonuna doğru bir grup toplantısı düzenlenir ve öğrencilere sınıfta meydana gelen olayları grup içinde tartışma fırsatı verilir. Amaç, öğrencilere kendi bakış açılarını paylaşma, akranlarının genel olarak bunu nasıl yaptıklarını anlama ve öğretim/öğretmen liderliği hakkında düşünme şansı vermektir. Aynı zamanda, sorunlar sunulabilir ve çözümler önerilebilir, tüm öğrenciler etkileşimde bulunarak ortaya çıkan sorunları tartışabilir.

Yansıtma süresi, öğrencilerin kendi tutumlarını, niyetlerini ve davranışlarını seviyelerle tutarlı bir şekilde değerlendirdikleri bir final etkinliğidir. Bu süreçte öğrenciler, başkalarının haklarına ve duygularına saygı düzeyi, sınıftaki motivasyonları, başkalarının yaşamlarına katkıları, olumlu bir sınıf ortamı yaratma çabaları ve tüm bunların müfredat dışında uygulanması gibi konularda öz değerlendirme yaparlar (Hellison, 2003).

#### **2.4.4. Temalar**

Konular, beden eğitiminde sorumluluğu öğretmek için kullanılan yapı taşlarıdır. "Entegrasyon, Güçlendirme, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Aktarım" olmak üzere dört tema, kişisel ve sosyal sorumluluk öğretiminde esastır ve bu konular BSSM uygulamasında her öğretmen tarafından kullanılmalıdır (Hellison, 2011). Konular ve konuların açıklamaları BSSM'nin hümanist ilkeleri çerçevesinde aşağıda verilmiştir.

#### **2.4.5. Sorumluluk**

Sorumluluk, önemli bir davranış olduğu için her insanda bulunmalıdır. Kişi, bireysel ve sosyal sorumluluk sahibi davranışları için ailesini tanır ve bu davranışları okul ortamında

geliştirmeye başlar. Okul ortamında planlı bir şekilde gerçekleştirilen sosyal sorumluluk eğitimi yardımıyla kişinin temel yaşam becerilerinin koruyucusu olarak hareket eden, beden dayanıklılığını artırma yeteneğine sahip, görev ve sorumluluklarını bilen bir bireye dönüşmesi arzu edilir. Erken yaşta, ailede yetiştirme yoluyla sorumlu davranış kazanılır; Kişinin bu konuya yaklaşımı ya da ailesinin tutumu, kişinin sorumlu davranış biçimi üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahiptir. Bireysel sorumluluk edinen kişi, sağlıklı iletişim kurmayı, yararlı ve üretken olmayı öğrenir. Bireysel sorumluluk, bir kişinin hatalarının farkında olmasını ve bunları doğru bir şekilde düzeltmesini gerektirir.

Bir kişinin benlik saygısını açabilmesi için; Vücudunuz için sorumluluk almak, öz bakım becerileri geliştirirseniz ve kendinize iyi bakarsanız mümkündür. Bireysel Sorumluluk Bireysel; Çevresindekiler için en iyisini isteyen, kendisine ve komşusuna en faydalı davranışları sergileyen bir erdeme sahiptir (Filiz, 2016). Dolayısıyla bireysel sosyal sorumluluk, bireylerin tutumlarını şekillendiren bir yapıdır. Sosyal sorumluluk anlayışı ile hareket eden bireyler, topluma ve çevreye karşı duyarlı oldukları için, tutumlarının ortaya çıkışını ve sonuçlarını da göz önünde bulundururlar. Aslında bu yaklaşımla hayatını yöneten insanlar sadece topluma ya da çevreye hizmet etmekle kalmıyor; ailesine, arkadaş gruplarına ve sorumluluğu altındaki kişilere davranış ve yaklaşımlarında titiz ve temkinlidirler (Ergül ve Kurtulmuş, 2014).

Örgütsel yaşamda sorumluluk konusunu analiz ederken, dikkate alınması gereken birkaç nokta vardır. Birincisi, toplumun sosyal ve yasal kurumları tarafından oluşturulan resmi yasaların yalnızca bireyin (ve organizasyonun) farkındalığını ve bunlara uyulmasını dikkate almak yeterli değildir. Aynı zamanda, kamusal yaşamda işleyen gayri resmi ahlaki ilkelere odaklanmak önemlidir. Başkalarının refahını sağlamak gibi ahlaki ilkeler, ekonomik kayıp olasılığı olsa bile bireylerin vicdanına rehberlik eder ve maddi tatmini, karlılığı ve verimliliği en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan rasyonel eylem üzerinde kısıtlamalar olarak hareket eder (Takala ve Pallab, 2000).

Bazen bir kişinin ahlak anlayışı, sosyal olarak koşullandırılmış resmi yasalarla bile çatışabilir. Örneğin, bir devlet hastanesinin kürtaja karşı olduğuna inanan bir doktor, sırf ülkesinin yasaları kadınlara bu ayrıcalığı tanıdığı ve ait olduğu bir kamu kurumunda çalıştığı için kürtaj yapmak zorunda kalabilir. Böyle bir değerler çatışmasından kaynaklanan ikilem, çalışanlar üzerinde ahlaki baskı yaratabilir. İkincisi, sorumlu eylemin mantığını analiz ederken, bencil ve özgecil güdüler arasındaki ayrımı da hesaba katmak gerekir. Bir kişi bir şeyi "doğru" yapmaya çalıştığında, ondan bir şey çıkarmaya çalıştığı için, güdüleri bencillığe dayanır ve eylemleri bencil olarak etiketlenebilir. Bununla birlikte, insanları kişisel çıkar vaatleriyle ikna

ederek sorumlu davranışlarda bulunmak, sosyal organizasyonlarda hesap verebilirliği sağlamak için güvenilir veya etik olarak kabul edilebilir bir yöntem değildir. Sorumluluk öncelikle bencillikten gelmelidir.

Ahlaki ve hukuki sorumluluk arasındaki ilişki dikkate alındığında, bir kambiyo senedi ile bir süreç arasındaki ayrımı dikkate alma ihtiyacının önemi daha fazla düşünülebilir. Araştırmacıların kafasını meşgul eden önemli bir konu, ahlaki ve politik-yasal sorumluluğun sınırlandırılması ve ilişkilendirilmesidir. Sorumluluğu tartışırken, sorumluluk etik anlamda değil, politik veya yasal anlamda yeniden tanımlanır. Etik sorumlulukta birey, kendisinden başka kimseye karşı sorumlu olmaksızın, eylemlerinden sorumludur. Bireyin eylemleri, içsel ahlaki bilinci tarafından otomatik olarak düzenlenir. Siyasi-sivil sorumluluğu tanımlamak söz konusu olduğunda, dikkate alınması gereken iki şey vardır. Bir kişinin neyden sorumlu olduğuna bakmak yeterli değildir, aynı zamanda "kime karşı sorumludur?" sorusuna da ağırlık vermek gerekir. Siyasi-hukuki sorumluluk "hesap verebilirlik" gerektirir ve her zaman bir şeyin sorumluluğudur (Vural ve Coşkun, 2011). Yasalar genellikle etik adaletin belirli evrensel ilkelerine dayansa da, "doğru eylem" in yasal tanımı her zaman etik adalet standartlarını karşılamayabilir. Ahlak ve hukukun önemli ölçüde örtüşmesine rağmen, şirketlerde işten çıkarılma sorunu gibi birçok eylem yasal olarak doğru olabilir, ancak sorgulanabilir ve hatta ahlaki olarak sorgulanabilir olabilir. O halde tehlike, etik olarak haksız eylemlerin (evrensel bir bakış açısından) veya sadece belirli bir toplumun yasalarının onları bir suç olarak tanımaması nedeniyle cezasız kalmasıdır.

Bir "yasa"nın bir "süreç" gibi olduğu, çünkü bir bireyi belirli bir şekilde hareket etmesi için sınırladığı veya güçlendirdiği iddia edilir. Benzer şekilde, "ahlak", "eylem" e benzer, çünkü ahlak bağlamında, bir bireyin nasıl davranacağı ve nasıl doğru davranacağına dair seçimleri üzerinde bir miktar kontrolü vardır. Yasalar "ruhsuz bireyi" düzenler, ancak ahlak ruhu insanda yol gösterici güç olarak yeniden kurar.

Bazı teorisyenler, yasal ve etik sorumluluk arasında temel bir ayrım olmadığını savunurlar. Etik ve yasal normlar arasındaki ilişkiye işaret ederek bu ayrımın tutarsızlığını gösteriyorlar. Yasal bir norm, "yasadışı" bir eylemi, asgari koşullarının ve sosyal yaşamın normatif yükümlülüklerinin ihlali ile ilişkili bir cezayı tanımlar. Örneğin, "cinayet" kuralı yasal bir normdur. Özel (2018), bu hukuk normunun etikten ayrılmadığına dikkat çekmektedir. Yalnızca birincil etik normu destekleyen ikincil bir normdur, başkalarının hayatlarına saygı duyulmalıdır.

Her ne kadar hukuk normları etik normları tamamlayabilse de, yasal ve etik normlar arasındaki ayrım hala devam etmektedir. Bir birey yasal anlamda tamamen kabul edilebilir bir

vatandaş olabilir, ancak aynı zamanda ahlaksız olabilir. Bu ayrım, firmanın etik konulardaki rolünü içeren durumlarda özellikle önemlidir. Birden fazla görevi yerine getirmek zorunda olan bir firma bağlamında, sadece firmanın faaliyetlerini kısıtlayan ve tanımlayan denetim politikasına ve yasal normlara bakmak yeterli değildir. Firmanın faaliyetlerine yön veren ve daha geniş bir kitleyi etkileyen "sosyal ve ahlaki vicdan"a da dikkat etmek önemlidir (Karakoç, 2012).

Adalet ve ahlak duygusu, insanlar seçimlere sahip olduklarında ve ahlaki kararlar vermekte özgür olduklarında en iyi şekilde gelişir. Kuruluşlar, kurumsal âdemi merkezîyetçilik yoluyla böyle bir özgürlük ve özerklik atmosferi geliştirmelidir. Basit ve esnek bir ortamda, çalışanlar proaktif olabilir ve yalnızca kuruluşun değil, aynı zamanda bir bütün olarak toplumun yararına birden fazla sorumluluğu dengeleyebilir. İlk kez ahlaki bir yola giren bir örgüt genellikle hesap verebilirlik, özgürlük ve rasyonellik ilkelerine dayanan bir gelişim yolu izler.

Her şeyden önce, örgüt tüm eylemlerinden toplumun yasal otoritelerine karşı sorumlu olduğunu anlamaya başlar. Daha sonra, sadece cezalandırılma korkusuyla belirli bir "doğru eylem" yolunu izler. Gerçek ve dizginlenemez bir irade ile iyi işler yapmaz. Yasal onay ihtiyacına, yavaş yavaş, kuruluşun sosyal olarak canlandırıcı imajı olan sosyal onay ihtiyacı eşlik eder. Bu genellikle bir kuruluş, daha geniş ahlaki sorunların farkında olan ve kuruluşun ahlaki açıdan kabul edilemez uygulamalarına karşı harekete geçmesi için hükümete lobi yapan tüketiciler tarafından baskı altına alındığında ortaya çıkar.

Örneğin, 1989'da, ahlaki açıdan aktif Amerikalı tüketiciler, Exxon okyanustaki büyük bir petrol sızıntısının sorumluluğunu üstlenmeyi reddettiğinde, Exxon'u ve petrol ürünlerini kasıtlı olarak boykot etti. Sonunda şirket, medyanın ciddi olumsuz imajı altında geri adım atmak zorunda kaldı, tüm paydaşları eylemleri için tazmin etti ve okyanusu su altında temizleme taahhüdü almıştır. Bu nedenle, firma başlangıçta sosyal ve yasal zorlamadan ahlaki eylemde bulunur. Nezaket eylemleri, kuruluş tarafından "oyunun kurallarına" uyulması olarak tanımlanır. Bunlar, karlılığı ve büyümeyi en üst düzeye çıkarmak için araçlardır. Ancak zamanla firma, etik uygulamaları iyi iş etiği olarak içselleştirir, iç değerlerine değer verir ve gönüllü olarak çevre dostu eylemlerde bulunur.

Organizasyon, iyilik yapmak için içsel bir arzu ve yükümlülük geliştirerek doğru olanı yapmayı seçer. Ekonomik rasyonalite ve ahlak aynı anda değerli ilkeler haline geldikçe, hem güdü hem de eylem saf ve yararlı hale gelir (Yücel ve Palabıyık, 2016). Bir kuruluşun çevre güvenliğini kabul etmesi cevapsız kalmaz, çünkü çevre ile kuruluş arasında sistemin bir bütün olarak hayatta kalmasını sağlayacak karşılıklı yarar sağlayan bir değişim olabilir.

### ***Bireysel Sorumluluk***

İnsanlar hayatlarını fiziksel, sosyal ve ruhsal olarak daha sağlıklı ve güvenli hale getirmek için tutum ve davranışlarından sorumludur. Bireyin yaşamı için geliştirdiği bu sorumluluk türü, bireysel sorumluluk olarak tanımlanmaktadır. Bireysel sorumluluk, sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlamakta ve gelişen sorumluluk duygusu doğru ve bilinçli bir şekilde kendini göstermektedir (Brown, Maslen ve Savulescu, 2019; Li vd., 2008). Literatürde yer alan bireysel sorumluluk tanımlarının çoğunun aslında sorumluluk kavramının genel bir ifadesi olduğu açıktır (Özen, 2015; Ryan ve Bohlin, 1999). Bireysel sorumluluk, bireyin kendi kimliğini güçlendirme çabası, başkalarıyla saygılı iletişim kurması, seçimlerinin sorumluluğunu üstlenmesi ve bu seçimlerin sonuçlarını kabul etmesi, kendi yaşamını yönetmesi, fiziksel ve duygusal iyilik halini sağlaması, sorumlu duygu ve düşünme gibi unsurları içerir (Özen, 2016). Bireysel sorumluluk tanımları göz önüne alındığında, bireysel sorumluluk genellikle kişinin kendi hayatı hakkında kararlar alması, bu seçimlerin sonuçlarını kabul etmesi ve sorumluluğu kendisine atfetmesi olarak tanımlanır.

Bireysel sorumluluk, insanların yaşamlarındaki amaç ve hedeflere ulaşmak için tüm sorumluluk ve sorumlulukları üstlenmeyi içerir (Yaykiran, 2021). Özen'e (2016) göre sorumluluğun temelini oluşturan sorumluluk türü bireysel sorumluluktur ve bireysel sorumluluğun dört temel özelliği vardır:

- Sorumluluk statik ve sabit bir durum değil, bir süreçtir: bir şeyin sorumluluğu dışsal motivasyon tarafından koşullandırılır; Herhangi bir şey için sorumluluk alma yetkisi vardır ve bunun çok daha olumlu bir anlamı vardır.
- Sorumluluk için anahtar kelime bireysel seçimdir: bir kişinin hayatı kendi seçimlerini içerir.
- Sorumluluk içsel bir süreçtir ve içten dışa doğru gelişen bir mekanizmaya sahiptir: bu nedenle sorumluluk önce bir duygu veya düşünce olarak başlar ve sonra davranışa dönüşür.
- Sorumluluk, kendi kaderini tayin etme yolu olarak tanımlanır: Bu süreçte insanlar seçimleri sonucunda kendilerinin farkına varırlar ve bu seçimlerle ya sorumluluk alırlar ya da sorumluluktan kaçarlar.

Bireysel sorumluluk, bireyin davranışlarını, tutumlarını ve eylemlerini içerir. Bireysel sorumlulukta insanlar görevlerini yerine getirirler. Çocukların gelişim süreçlerine bakıldığında çocuklarda bu sorumluluklar; fiziksel temizlik ve fiziksel sağlık, problem çözme becerileri, kendini kontrol etme, arkadaş ve çevresiyle ilişkilerde haklarını savunabilme (Yalçın, 2021). Sorumluluk duygusunu içselleştirmiş insanlar bencil değil, aksine çevresindeki insanları

düşünen duyarlı bireylerdir (Güney, 2017). Bireysel sorumluluk, insanlarda birçok olumlu niteliğin gelişmesine katkıda bulunacak, ayrıca diğer sorumluluk alanlarının gelişmesi için fırsatlar sağlayacak ve bireyin ilişkiler ve toplum düzeyinde gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

### ***Sorumlu kişilerin özellikleri***

Sorumluluk, çocuğun erken çocukluk döneminden itibaren edinmeye başladığı ve zaman içinde özümsemeye devam ettiği bir değerdir. Aileler, çocuklarına güvenip güvenmemeleri ve desteklemeleri, çocuklarının görevlerini yerine getirmeleri için cesaretlendirmeleri durumunda, sorumluluk gelişimi sağlar. Ancak, aileler çocukları için uygun hedefler belirlemez, her şeyi onlar adına yapar ve aşırı koruyucu davranırlarsa, çocuk kendi başına yeten, bağımsız bir birey olma ve sorumluluk geliştirme fırsatını kaçırabilir (Yavuzer, 2018). Sorumluluk, bireyin kendi kararlarını alma, seçim yapma, sonuçları üstlenme ve kendi yaşamını yönetme yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir; bu yetenekler gelişmediğinde sorumluluk almak ve geliştirmek zorlaşır (Özen, 2015).

Sorumluluğun aşırı düşük veya çok yüksek olması arzu edilmez. Sorumluluk, dengeyi gerektiren bir durumdur. Yüksek sorumluluk, eksiklikleri fark etme ve ele alma konusunda yardımcı olabilirken, aynı zamanda kaygı ve depresyon gibi duygusal zorlukların kaynağı olabilir (Nelson-Jones, 1984). Aşırı sorumluluk, kontrol takıntısı ve mükemmeliyetçilik gibi davranışları güçlendirebilir; bu da mükemmeliyetçilerin obsesif kompulsif bozukluğa neden olabilecek olaylar için kişisel sorumluluklarını abartma eğiliminde olabilecekleri anlamına gelir (Bouchard vd., 1999).

Yüksek sorumluluk düzeyine sahip bireyler, üstlendikleri görevleri tamamlamaya çalışan, başarılı veya başarısız olup olmayacaklarının kendilerine bağlı olduğunu bilen ve kişisel sorumluluklarıyla nasıl başa çıkacaklarını bilen güvenilir kişilerdir. Diğer yandan, düşük sorumluluk düzeyine sahip bireyler, üstlendikleri görevler için kişisel sorumluktan kaçınma eğilimindedir, hedeflere tutarsız bir şekilde ulaşırlar ve olayları görmeye isteksizdirler (Nelson vd., 2004). Sorumluluk almamak, kişinin neyi, ne zaman, ne kadar ve nasıl yapacağı konusunda belirsiz sınırlara sahip olması anlamına gelir (Cüceloğlu, 1999).

Sorumluluk sahibi bireyler, hayata uyum sağlayan, kendine ve başkalarına saygı gösteren, sorumluluklarını yerine getiren ve sadece duygu, düşünce ve davranışlarından kendini sorumlu tutan güvenilir kişilerdir (Luckner, 1994). Bu bireyler, kendi kaynaklarını kullanabilen, güvende hisseden, bağımsız hareket eden, davranışlarının sonuçlarını düşünen, başkalarının haklarını ihlal etmeden ihtiyaçlarını karşılayabilen kişilerdir (Selçuk ve Güner, 2000). Sorumluluk sahibi bireyler, kendi ihtiyaçlarına ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı

olma ve eylemlerinin sonuçları konusunda gerçekçi olma yeteneğine sahiptir (De Ruyter, 2002).

Sonuç olarak, sorumluluk, bireyin kendi gelişimi ve toplumun refahı için kritik bir öneme sahiptir. Aileler ve eğitimciler, çocuklara sorumluluk almayı öğretmenin ve onları bu değeri benimsemeye teşvik etmenin önemini anlamalıdır. Çocuklara kendi kararlarını vermeyi, sorumluluklarını yerine getirmeyi ve davranışlarının sonuçlarını düşünmeyi öğretmek, onları bağımsız, güvenilir ve topluma katkı sağlayan bireyler haline getirecektir. Sorumluluk, dengeli bir şekilde geliştiğinde, bireyin psikolojik ve duygusal sağlığını destekler, toplumda olumlu bir etki yaratır ve sürdürülebilir bir toplum için temel bir değer oluşturur.

### ***Sosyal Sorumluluk***

Literatür çalışmasında – sosyal sorumluluk; kültür, coğrafya, eğitim, gelenekler, siyasi eğilimler, sanayi ve üretim gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak farklı şekilde ele alındığı görülebilir. Bu çeşitli faktörler kavramda değişiklikler yarattığından, onu net bir çerçevede tanımlamak zordur. Sosyal sorumluluk günümüzde en çok tartışılan ve kullanılan kavramlardan biridir.

İnsanlar, en küçük sosyal yapı olan aileden başlayarak resmi veya gayri resmi topluluklar ve sosyal gruplar halinde yaşarlar. Bireyin yetiştirilmesi, eğitimi ve gelişimi bu sosyal gruplar içinde sosyalleşme yoluyla gerçekleşir. Bir bireyin sosyal sorumlulukları ile ilgili eylemde bulunabilmesi için genellikle onu motive edecek veya yönlendirecek kurumsal planlamaya ihtiyacı vardır. Bireyin sosyal sorumluluklarının farkına varmasının kendiliğinden oluşması ve bu sorumlulukları öğrenmesinin gelişigüzel olması beklenmemelidir (Torlak, 2012).

Birey doğduğu andan itibaren irili ufaklı birçok kuruluş ve sosyal grup, içinde bulunduğu aile ile birlikte, bilinçli ve kararlı bir şekilde kendisinin farkında olarak sosyal sorumluluk edinmesine olanak sağlar. Torlak (2012), sosyal sorumluluğun, bireysel sorumluluğun içinde yaşadıkları sosyal çevreyi de içermeye başlamasıyla başladığını savunur. Öte yandan Schwartz (1992) sosyal sorumluluğu, bireyin kendini geliştirmesinin yanı sıra kendini aşma durumu olarak tanımlamıştır (Akt. Başer ve Kılınç, 2015).

Sosyal sorumluluk, toplumdaki her bireyin belirli konularda toplumun geri kalanına karşı üstlenmek zorunda olduğu sorumlulukların gönüllü ve bilinçli bir şekilde yerine getirilmesidir (Yıldırım, 2019). Bu kavramı tanımlamak için bazen "yardımseverlik", "hayırseverlik" ve "yardımseverlik" gibi ifadeler kullanılır. Aynı zamanda, ahlaki açıdan hassas eylemler sosyal sorumlulukla eşitlendi. Aslında tüm bu gerçekler iyilik için kullanılır ve tüm eylemler bir iyi niyet göstergesidir (Kömürcü, 2012). Bireyin gönüllü olarak, karşılığında

herhangi bir doğrudan fayda beklemeden gerçekleştirdiği bir eylem olan sosyal sorumluluk davranışı; Bilgi, beceri ve tecrübelerini toplumla paylaşarak onların keyif almalarını, keyif almalarını ve mutlu olmalarını sağlar. Sosyal sorumluluk, davranışı bireyi fedakârlık, yardımseverlik, empati, aidiyet ihtiyacı ve dini nedenler gibi değerleri teşvik eder. Buna göre sosyal sorumluluk davranışı; bireyin bilgi, beceri ve deneyimlerinden oluşan; Bu, kendisinden başlayarak, sosyal çevresiyle birlikte tüm dünyayı kucaklayan eylemlerinden zevk almasını sağlar.

Berkowitz ve Daniels (1963) sosyal sorumluluğu "bir kişinin üstlendiği ya da yapması gereken bir iş için gerekli olduğunda ortaya çıkan sorumluluk duygusu" olarak tanımlamaktadır. Davis ve Blomstrom (1971) ise sosyal sorumluluğu; Birey, karar verme aşamasında kendi bireysel ve diğer her türlü etkinlik ve davranışının toplumsal yapı üzerindeki sonuçlarını değerlendirmekle yükümlüdür (Akt. Erdoğan, 2016). Buna göre, bireyin sosyal sorumluluğunun gereği, kolektif bilince hizmet edeceğini ve bütünü etkileyeceğini öngörerek kararlar almak ve bu kararların sonuçlarına katlanmaktır. Çevresel, kültürel ve ekonomik konulara duyarlılık ve bu sorunların çözümüne katkıda bulunma isteği, sosyal sorumluluğun temel çerçevesini ortaya koymaktadır (Yetiş, 2019).

Manchester Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada, sosyal sorumluluk; "öğretim, araştırma, toplum hizmeti ve faaliyetler yoluyla toplulukların sosyal ve ekonomik refahını değiştirmek" (Manchester, 2018; Akt. Ilgin, 2019). Benzer şekilde sosyal sorumluluk, bir bireyin ya da işletmenin kendi çıkarlarının yanı sıra toplumun genel yararına da hareket etme ve kamusal yaşamı daha müreffeh hale getirme görevi olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan ve Erdem, 2017).

Sosyal sorumluluk, bireysel sorumluluğun sosyal boyutudur ve kaynağı esas olarak bireysel sorumluluktan gelir. Bireyin toplumsallaşmasının gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmesi, birlikte yaşamının ve ortak bir sosyal çevreye sahip olmanın gereklerine saygı gösterilmesi, topluma ve bir bütün olarak topluma gönüllü olarak hizmet sunumunda aktif rol alınmasının yanı sıra sosyal hizmetlerin yerine getirilmesine yönelik sorumluluk duygusudur (Metin, 2006). Genel olarak sosyal sorumluluk ile ilgili tanımlara baktığımızda; Sosyal sorumluluğun, başkalarının iyiliğini gözetmek ve kendi çıkarlarını ön planda tutmadan buna göre hareket etmekle ilgili olduğu söylenebilir (Eryılmaz, 2019). Başkalarının iyiliği ve memnuniyeti için endişe duymayı, ihtiyaç anında başkalarına yardım etmek için samimi bir görev duygusunu, gönüllü katılımı, iş birliğini ve başkalarına karşı sorumlu davranışı içerir (Özen, 2015).

Günümüzde önemli bir yer kaplayan sosyal sorumluluk kavramı hem bireyler hem de kurumlar bağlamında bilinç olarak görülebilir. Bireysel bağlamda değerlendirildiğinde, bilinç; gönüllülük ve iş birliği ile toplumsal gelişime katkıda bulunmak ve bu yönde harekete geçmek kişinin sorumluluğu olarak ifade edilebilir. Öte yandan kurumsal bağlamda değerlendirildiğinde; Sürdürülebilir ekonomik refah için iş hedeflerini benimsemek ve gerekli aksiyonları almak, kurumsal sosyal sorumluluk bilinciyle de ifade edilebilir (Kömürcü, 2012).

Bugün yaşadığımız küresel süreç göz önüne alındığında, küresel bir sosyal sorumluluk duygusu da var. Tipik olarak sosyal sorumluluk çalışmaları için; Bireyin, kurumların ve dünyanın özümsemesine ve gelişmesine katkıda bulunacak konular seçilir. Bu şekilde, sosyal sorumluluk duygusu, sosyal bağlamda kalkınmaya önemli bir katkı sağlayabilir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde sosyal sorumluluk faaliyetleri izlenmeli ve dikkatle yaklaşılmalıdır. Ayrıca sosyal sorumluluk araştırmaları için konu seçimi ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Dünyadaki tüm milletler değerlendirildiğinde; Küresel ısınma gelişmiş ülkelerde özel ilgi gören sosyal bir konu olmakla birlikte, bir bütün olarak Türkiye'nin sosyal sorununun hala eğitim olduğu görülmektedir (Ilgın, 2019).

#### ***Sosyal Sorumluluğun Amacı***

Sosyal sorumluluk, ahlaki veya etik nitelikte olan ve yasalarca öngörülmeleyen bir ticari faaliyeti ifade eder. Daha çok, bir işletmenin gönüllü olarak taahhüt ettiği ve uygulamaya koyduğu sosyal sorumluluk projelerini seçme sürecidir (Kotler ve Lee, 2017). Bu, şirketin sadece kâr amacı gütmeyen kurumsal sosyal sorumluluk hedeflerine yönelik bir taahhüdünü ifade eder.

Toplumların karşılaştığı sorunlar, gelişmişlik düzeylerine göre farklılık gösterir. Devletlerin tek başlarına bu sorunları çözmekte yetersiz kaldığı belirtilir. Bazı sorunlar ise sadece bir ülkeyi değil, tüm dünyayı ilgilendirir; açlık, kirlilik, küresel ısınma gibi sorunlar bu kategoriye dâhildir. Büyük bütçeli uluslararası ticaret, bu tür küresel sorunların çözümünde önemli bir rol oynar (Gelener, 2016). Bu bağlamda gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projeleri, sadece belirli bir ülkenin veya grup insanın değil, tüm dünya nüfusunun refahını artırmaya yöneliktir. Ülkelerde uygulanan projelerin temel hedefi, o ülkede yaşayan tüm bireylerin refahını iyileştirmektir.

Sosyal sorumluluğun tarihsel gelişimine bakıldığında, genel siyasi ve akademik yapı içinde, sosyal sorumluluğun iki temel görüş ve hedef etrafında şekillendiği görülür: sosyo-ekonomik ve klasik görüşler. Klasik görüşe göre, bir işletmenin sorumluluğu yalnızca karını artırmakla sınırlıdır. Sosyo-ekonomik bakış açısından ise işletmeler, kârlarını artırmakla birlikte aynı zamanda toplumun sosyal refahını geliştirmekten de sorumlu kabul edilirler

(Halıcı, 2001). İşletmeler, sosyal sorumluluk faaliyetleri aracılığıyla müşteri sayısını, kârı, marka bilinirliğini ve sadık müşteri tabanını artırmanın yanı sıra toplumun genel refahını iyileştirmeyi amaçlarlar.

## 2.5. Beden Eğitimi Dersinde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modelinin Yeri

Beden Eğitimi ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM), bireylerin sosyal yaşam becerilerini ve değer algısını geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Yapılan araştırma sonuçları, BSSM'nin eğitim sisteminde uygulandığında sosyal yaşam becerileri ve değerlerin olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Barker ve Forneris, 2012; Lee ve Martinek, 2012; Cecchini vd., 2007). Ayrıca, beden eğitimi ve spor derslerinde kazanılması gereken değerlerin, BSSM aracılığıyla kolaylıkla geliştirilebileceği yönünde görüşler bulunmaktadır (Romance vd., 1986; Hastie, 1996).

BSSM'nin temel amacı, fiziksel egzersizlerle çocuklarda sosyal sorumluluk ve kişisel nitelikleri geliştirmektir. Ancak, bu hedefin altyapısını oluşturan temel değerlerin bilimde yer almadığı ve titiz araştırma yöntemleriyle elde edilemeyeceği vurgulanmaktadır (Robinson, 2013).

BSSM'nin birkaç temel varsayımı bulunmaktadır:

- Beden eğitimi ve sportif aktivite programları, bireysel ve sosyal gelişim için fırsatlar sunar, fakat bu fırsatlar öğretmenin sorumlu hedeflerini, yöntemlerini ve niteliklerini gerektirir. Sosyal ve bireysel gelişim otomatik değildir, öğretmenin etkin rol oynaması gereklidir.
- Beden eğitimi ve fiziksel aktivite programları gelişimsel ve bütüncül olmalıdır; programın odak noktası BSSM ise, bu yaklaşımın programın genel yapısını şekillendirmesi önemlidir.
- Programın odak noktası egzersiz olsa bile, BSSM vurgusuyla birlikte, öğretim ve koçluk kararlılık gerektirir. BSSM gösterimleri ve yöntemleri, öğretilen ve eğitilen fiziksel aktivite ile ilgili pedagojik becerileri ve etkinlikleri içermelidir (Robinson, 2013).

Ülkemizde öğrencilerin okulunu bırakma, olumsuz tutumlar geliştirme ve tehlikeli faaliyetlerinde bulunma eğiliminin arttığı bir dönemde, eğitim sistemimizin içerik kazanımına verdiği önem, davranış ediniminden daha üstündür. Bu bağlamda, öğrencilerin başarılı kimlik oluşumunu desteklemek, bireysel ve sosyal sorumluluk sahibi davranışları teşvik etmek amacıyla Beden Eğitimi ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM) etkili bir araç olarak

düşünülmektedir. Öğrencilerde olumlu sonuçlar elde etmek için BSSM'ye uygun olarak hazırlanan programlar, müfredata, ders dışı etkinliklere veya spor kulübü derslerine entegre edilebilir. Bu programlar aracılığıyla öğrencilere bireysel ve sosyal sorumluluk geliştirmelerine katkıda bulunmak mümkündür.

Beden eğitimi ve spor derslerinde odak noktası, kural bilgisi, spor kültürü, bireysel sorumluluk ve spor becerilerinin geliştirilmesi gibi kişisel becerilerin kazandırılmasıdır. Beden eğitimi ve takım sporları, öğrencilere etkili grup çalışması, takım adanmışlığı, kazanma ve kaybetme yeteneği, adil oyun gibi sosyal sorumlulukla ilgili becerileri geliştirme fırsatı sunar (Filiz, 2016). Yapılan çalışmalar, BSSM'nin beden eğitimi ve spor derslerinde uygulandığında öğrencilerin sportmenlik kazanma becerilerini artırdığını göstermektedir (MacPhail vd., 2004; O'Donovan vd., 2010). Bu bağlamda, BSSM'nin öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk gelişimine olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

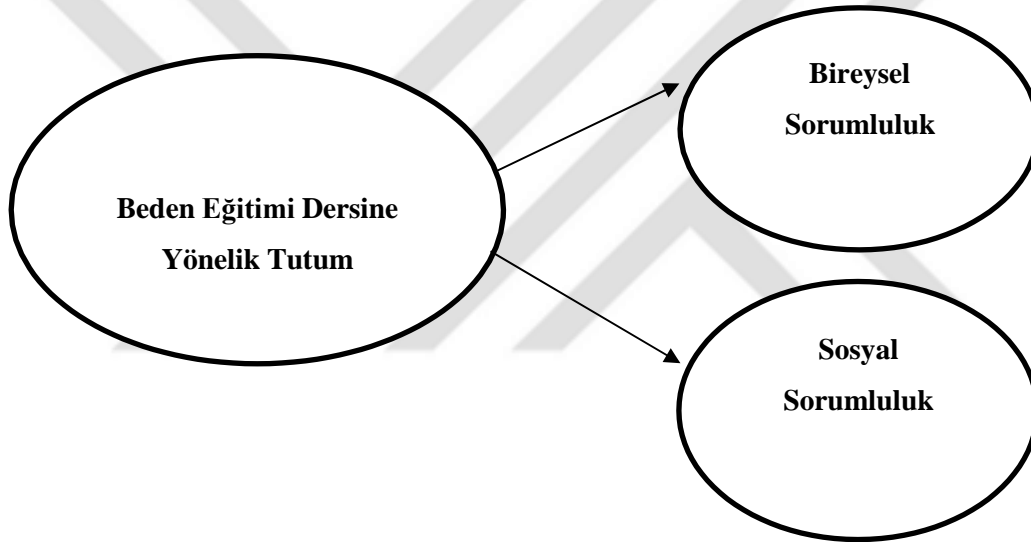
## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

İlişkisel tarama modelleri genel tarama modellerinden biridir (Karasar, 2005). Bu kısımda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, işlem/süreç ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Aşağıdaki şekil 1’de araştırmanın kavramsal modeli ve temel problemler sunulmuştur.



Şekil 2 Araştırmanın kavramsal modeli ve temel problemler

**P<sub>1</sub>:** Beden eğitimi dersine yönelik tutum bireysel sorumluluğu pozitif olarak etkilemektedir.

**P<sub>2</sub>:** Beden eğitimi dersine yönelik tutum sosyal sorumluluğu pozitif olarak etkilemektedir.

#### 3.2. Araştırma Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Şırnak ili Cizre ilçe merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören 5 bin öğrenci içinden 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem grubunu ise kolayda

örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmaya tamamen gönüllü olarak 357 civarında öğrencinin oluşturması planlanmıştır. Ancak araştırmada 450 katılımcıdan veri toplanmıştır. 431 anket işleme alınmıştır. Örneklem grubu 211 kadın, 220 erkek olmak üzere toplamda 431 kişiden oluşmuştur.

Araştırma evreninin büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda yeterli örneklem grubuna ulaşmak için Gürbüz ve Şahin (2017)'nin oluşturduğu Tablo 1' de gösterilen Farklı Evrenler İçin Kabul Edilebilir Asgari Örneklem Büyüklükleri Tablosu kullanılmıştır.

Tablo 1 *Farklı evrenler için kabul edilebilir asgari örneklem büyüklükleri*

| Evren (N) | Gerekli Örneklem Büyüklüğü |     | Evren (N)  | Gerekli Örneklem Büyüklüğü |     |
|-----------|----------------------------|-----|------------|----------------------------|-----|
|           | 95%                        | 99% |            | 95%                        | 99% |
| 50        | 44                         | 47  | 7.000      | 364                        | 608 |
| 100       | 79                         | 87  | 7.500      | 365                        | 611 |
| 250       | 151                        | 182 | 8.000      | 367                        | 615 |
| 350       | 183                        | 229 | 8.500      | 368                        | 617 |
| 500       | 217                        | 286 | 9.000      | 369                        | 620 |
| 750       | 254                        | 353 | 9.500      | 370                        | 622 |
| 1.000     | 278                        | 400 | 10.000     | 375                        | 624 |
| 1.500     | 306                        | 461 | 15.000     | 377                        | 637 |
| 2.000     | 322                        | 500 | 20.000     | 379                        | 644 |
| 2.500     | 332                        | 526 | 30.000     | 381                        | 651 |
| 3.000     | 341                        | 545 | 40.000     | 381                        | 655 |
| 3.500     | 346                        | 559 | 50.000     | 382                        | 657 |
| 4.000     | 350                        | 571 | 75.000     | 383                        | 660 |
| 4.500     | 354                        | 580 | 100.000    | 384                        | 661 |
| 5.000     | 357                        | 587 | 250.000    | 384                        | 661 |
| 5.500     | 359                        | 594 | 500.000    | 384                        | 664 |
| 6.000     | 361                        | 599 | 1.000.000  | 384                        | 665 |
| 6.500     | 363                        | 604 | 10.000.000 | 384                        | 665 |

### 3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, tek boyuttan oluşan “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve iki alt boyuttan oluşan “Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetleri, kaçınıcı sınıfta oldukları ve yaşları sorulmuştur.

#### 3.3.1. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (BEDTÖ)

Pehlivan (1998) tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” araştırmada kullanılmıştır. Ölçekte toplamda 22 madde bulunmaktadır. Bunların (1,3,4,7,10,12,13,15,17,19,21) 11’i olumlu diğer (2,5,6,8,9,11,14,16,18,20,22) 11’i ise olumsuz maddelerdir. Ölçek 5’li likert tipinde olup, tek boyuttan oluşmaktadır.

#### 3.3.2. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği (BSS-Ö)

Li vd. (2008) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, Filiz ve Demirhan (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan sorumlulukla ilgili her ifade “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (6)” olmak üzere 6’lı Likert tipi şeklindedir. Orijinali İngilizce olan ve sosyal ve bireysel sorumluluk adları altında iki boyuttan oluşan ölçeğin Türkçe versiyonu toplam 13 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenilirlikleri

Araştırma ölçeklerinin güvenilirlik katsayılarının hesaplanmasında Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  arasında ise ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu gösterir (Kalaycı vd., 2018).

Tablo 2 Araştırma ölçekleri güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alfa ( $\alpha$ ))

| Ölçekler                             | İfade Sayısı | Güvenirlik ( $\alpha$ ) |
|--------------------------------------|--------------|-------------------------|
| Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği     | 22           | .855                    |
| Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği | 13           | .853                    |

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri test edilmiş ve ulaşılan bulgular yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir oldukları tespit edilmiştir.

### 3.5. İşlem/ Süreç

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurul onayı alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze anket yöntemi ile toplanmıştır. Katılımcılardan gönüllülük esasına göre kişisel bilgi formu ve ölçekleri cevaplamaları istenmiştir.

### 3.6 Verilerin Analizi:

Araştırmada verilerin analizinde istatistik paket programları kullanılmıştır. Araştırma Ölçeklerinin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Katılımcıların Beden Eğitimi Dersine yönelim tutumları ve sorumluluk davranış düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistik yapılmıştır. Yüz yüze anket tekniği yöntemiyle 450 katılımcıdan veri toplanmıştır. Verilerin analizlere hazır hale getirilmesi için kayıp değerler incelenmiş sonrasında uç değerlere bakılmıştır. 19 anket değerlendirmeden çıkarılarak 431 anket işleme alınmıştır. Bu araştırma kapsamında basıklık ve çarpıklık bulgularının değerlendirilmesi sonucunda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin homojenliği kontrol edilmiş, çoklu karşılaştırmalarda One-Way Anova, ikili karşılaştırmalarda Independent-Samples t testi, korelasyon ve regresyon yöntemlerine başvurulmuştur.

Tablo 3 *Araştırma ölçekleri Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri*

| Ölçekler                             | Skewness<br>(Çarpıklık) | Kurtosis<br>(Basıklık) |
|--------------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği     | -.273                   | -.247                  |
| Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği | -.895                   | .444                   |

Verileri betimlemede çarpıklık ve basıklık katsayısı kullanılabilir (Büyüköztürk, 2018). Normalliğin iki unsuru basıklık ve çarpıklıktır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tablo 2’de görüleceği üzere basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğu tespit edilmiştir.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda “cinsiyet”, “yaş” ve “sınıf” gruplarına ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4 *Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular*

|              |         | N   | %    |
|--------------|---------|-----|------|
| Cinsiyet     | Kadın   | 211 | 49.0 |
|              | Erkek   | 220 | 51.0 |
| Yaş grupları | 11 Yaş  | 111 | 25.8 |
|              | 12 Yaş  | 138 | 32.0 |
|              | 13 Yaş  | 134 | 31.1 |
|              | 14 Yaş  | 48  | 11.1 |
| Sınıf        | 6.Sınıf | 141 | 32.7 |
|              | 7.sınıf | 145 | 33.6 |
|              | 8.Sınıf | 145 | 33.6 |
|              | Toplam  | 431 | 100  |

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Araştırmaya 211 kadın (% 49), 220 erkek (% 51) olmak üzere toplamda 431 kişi katılım sağlamıştır. Yaş kategorileri 11 yaş grubunda 111 (% 25) kişi, 12 yaş grubunda 138 (% 32) kişi, 13 yaş grubunda 134 (% 31.1) kişi, 14 yaş grubunda 48 (% 11.1) kişi şeklinde bulgulanmıştır. Sınıf kategorileri 6.sınıf grubunda 141 (% 32.7) kişi, 7.sınıf grubunda 145 (% 33.6) kişi, 8. sınıf grubunda 145 (% 33.6) kişi yer almaktadır.

#### 4.2. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 5 *Beden eğitimi dersi tutum ölçeği betimleyici istatistik sonuçları*

| Ölçekler                         | Min. | Max. | $\bar{x}$ | ss   |
|----------------------------------|------|------|-----------|------|
| Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği | 1.18 | 5.00 | 3.72      | .713 |

Araştırma ölçeği betimleyici istatistik sonuçları yukarıdaki tablo da görülmektedir. Beden eğitimi dersi tutum ölçeği ortalama değeri  $3.72 \pm .713$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre katılımcıların beden eğitimi dersi tutum ölçeği ortalama puanlarının iyi seviyede bulunduğu söylenebilir.

Tablo 6 *Beden eğitimi dersi tutum ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t Testi sonuçları*

|                     | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | Ss   | t      | p    |
|---------------------|----------|-----|-----------|------|--------|------|
| Beden Eğitimi Dersi | Kadın    | 211 | 3.69      | .725 | - .932 | .352 |
| Tutum               | Erkek    | 220 | 3.75      | .700 |        |      |

Katılımcıların beden eğitimi dersi tutumlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde anlamlı değişimler tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

Tablo 7 *Beden eğitimi dersi tutum ölçeği yaş grupları değişkeni Anova analizi*

|                           | Yaş grupları | N   | $\bar{x}$ | ss   | f    | p    | Anlamlı fark |
|---------------------------|--------------|-----|-----------|------|------|------|--------------|
| Beden Eğitimi Dersi Tutum | 11           | 111 | 3.73      | .679 | .478 | .698 | -            |
|                           | 12           | 138 | 3.66      | .669 |      |      |              |
|                           | 13           | 134 | 3.77      | .765 |      |      |              |
|                           | 14           | 48  | 3.73      | .768 |      |      |              |

Katılımcıların beden eğitimi dersi tutumlarının yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığı Anova testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde anlamlı değişimler tespit edilmemiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 8 *Beden eğitimi dersi tutum ölçeği sınıf düzeyi değişkeni Anova analizi*

|                           | Sınıf   | N   | $\bar{x}$ | ss   | f      | p     | Anlamlı fark |
|---------------------------|---------|-----|-----------|------|--------|-------|--------------|
| Beden Eğitimi Dersi Tutum | 6.Sınıf | 141 | 3.77      | .707 | 10.625 | .000* | a-b          |
|                           | 7.sınıf | 145 | 3.51      | .610 |        |       | b-c          |
|                           | 8.Sınıf | 145 | 3.88      | .766 |        |       |              |

Gruplar: a: 6.Sınıf, b: 7.sınıf, c: 8.Sınıf

Katılımcıların beden eğitimi dersi tutumlarının sınıf seviyelerine göre farklılaşmış farklılaşmadığı Anova testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde anlamlı değişimler tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Anlamlı farklılıkların 6. sınıf ve 7. Sınıf ile 7. Sınıf ve 8. Sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır. Buna göre 6. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, 7. sınıf öğrencilerine nazaran anlamlı bir şekilde daha yüksektir. 8. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ise 7. sınıf öğrencilerine nazaran anlamlı bir şekilde daha yüksektir. En yüksek ortalama değerler 8. Sınıf öğrencilerine aitken, en düşük ortalama değerler 7. Sınıf öğrencilerine aittir.

### 4.3. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 9 Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği betimleyici istatistik sonuçları

| Ölçekler                             | Min. | Max. | $\bar{x}$ | ss   |
|--------------------------------------|------|------|-----------|------|
| Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği | 1.69 | 6.00 | 4.81      | .866 |

Araştırma ölçeği betimleyici istatistik sonuçları yukarıdaki tablo da görülmektedir. Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği ortalama değeri  $4.81 \pm .866$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre katılımcıların bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinden yüksek seviyede bir puan aldıkları söylenebilir.

Tablo 10 Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t Testi sonuçları

|                               | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | Ss   | t     | p     |
|-------------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|-------|
| Bireysel ve Sosyal Sorumluluk | Kadın    | 211 | 4.95      | .810 | 3.221 | .001* |
|                               | Erkek    | 220 | 4.68      | .900 |       |       |

Katılımcıların bireysel ve sosyal sorumluluk tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmış farklılaşmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde anlamlı değişimler tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Kadın öğrencilerin sorumluluk puanlarının, erkek öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11 Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği yaş grupları değişkeni Anova analizi

| Yaş grupları                  | N  | $\bar{x}$ | ss   | f    | p     | Anlamlı fark |     |
|-------------------------------|----|-----------|------|------|-------|--------------|-----|
| Bireysel ve Sosyal Sorumluluk | 11 | 111       | 4.87 | .828 | 3.758 | .011*        | b-c |
|                               | 12 | 138       | 4.61 | .979 |       |              |     |
|                               | 13 | 134       | 4.92 | .766 |       |              |     |
|                               | 14 | 48        | 4.93 | .793 |       |              |     |

Gruplar: a: 11 yaş, b: 12 yaş, c: 13 yaş, d: 14 yaş

Katılımcıların bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Anova testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde anlamlı değişimler tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılıkların 12 ve 13 yaş grupları arasında olduğu anlaşılmıştır. Buna göre 12 yaş grubundaki öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, 13 yaş grubundaki öğrencilerin sorumluluk düzeylerine anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Tablo 12 *Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği sınıf düzeyi değişkeni Anova analizi*

|                               | Sınıf   | N   | $\bar{x}$ | ss   | f      | p     | Anlamlı fark |
|-------------------------------|---------|-----|-----------|------|--------|-------|--------------|
| Bireysel ve Sosyal Sorumluluk | 6.Sınıf | 141 | 4.90      | .852 | 19.315 | .000* | a-b          |
|                               | 7.sınıf | 145 | 4.47      | .901 |        |       | b-c          |
|                               | 8.Sınıf | 145 | 5.06      | .733 |        |       |              |

Gruplar: a: 6.Sınıf, b: 7.sınıf, c: 8.Sınıf

Katılımcıların bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Anova testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde anlamlı değişimler tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılıkların 6. sınıf ve 7. Sınıf ile 7. Sınıf ve 8. Sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır. Buna göre 6. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri, 7. sınıf öğrencilerine nazaran anlamlı bir şekilde daha yüksektir. 8. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri, 7. sınıf öğrencilerine nazaran anlamlı bir şekilde daha yüksektir. En yüksek ortalama değerler 8. Sınıf öğrencilerine aitken, en düşük ortalama değerler 7. Sınıf öğrencilerine aittir.

#### 4.4. Korelasyon ve Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular

Tablo 13 *Araştırma ölçekleri korelasyon analizi sonucu*

| N =431                           | 1      | 2 |
|----------------------------------|--------|---|
| 1-Beden Eğitimi Dersi Tutum      | -      |   |
| 2- Bireysel ve Sosyal Sorumluluk | .340** | - |

\*\* $p<0.01$  düzeyinde anlamlı

Beden eğitimi dersi tutum ölçeği ile bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği arasında yapılan korelasyon analizi ile bu değişkenlerin birlikte değişme yönleri ve kuvvetleri incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına göre; her iki ölçek arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli ( $r=.340$   $p<0.01$ ) bir ilişimin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulguların kuvveti ve yönünün belirlenmesi için aşağıda görüleceği üzere regresyon analizleri yapılmıştır.

Tablo 14 *Araştırma ölçekleri regresyon analizi sonucu*

| Değişken                      | B                           | Std Hata  | Beta ( $\beta$ ) | t      | p    |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------|------------------|--------|------|
| Constant                      | 3.273                       | .209      | -                | 15.640 | .000 |
| Beden Eğitimi Dersi Tutum     | .414                        | .055      | .340             | 7.499  | .000 |
| R=.340                        | R <sup>2</sup> değeri =.116 |           |                  |        |      |
| F <sub>(1-429)</sub> = 56.236 | p=.000                      | D-W=1.618 |                  |        |      |

Not: *Bağımsız değişken*: Beden Eğitimi Dersi Tutum. *Bağımlı değişken*: Bireysel ve Sosyal Sorumluluk.

Yukarıdaki tabloda bağımsız değişken olan Beden Eğitimi Dersi Tutum ölçeği ile bağımlı değişken olan Bireysel ve Sosyal Sorumluluk ölçeği arasında yapılan regresyon analizi görülmektedir. Oluşturulmuş olan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(1-429)}=56.236$ ;  $p<.001$ ). Modelin R<sup>2</sup> değeri .116 olarak bulgulanmıştır. Bu bulgu bağımsız değişkeninin, bağımlı değişken boyutundaki değişimlerin yaklaşık % 12'sini açıkladığını göstermektedir. Beta değeri ise  $\beta=0.340$ ;  $p<.001$  olarak bulgulanmıştır. Beden eğitimi dersi tutum düzeyindeki bir birimlik artışın, bireysel ve sosyal sorumluluğu 0.340 oranında arttıracığı söylenebilir. Özetle; beden eğitimi dersine yönelik tutum arttıkça, bireysel ve sosyal sorumluluğunda artacağı ifade edilebilir.

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerine yönelik tutum, sorumluluk alma ve sosyal becerilerini belirleyerek, sınıflar arası karşılaştırmalar yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulguların, beden eğitimi derslerinin daha etkili ve verimli bir şekilde yapılandırılması, yeni eğitim-öğretim planlamalarının oluşturulması süreçlerinde değerli bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Beden Eğitimi Dersi Tutum ölçeği ile Bireysel ve Sosyal Sorumluluk ölçeği arasında yapılan korelasyon analizi ile bu değişkenlerin birlikte değişme yönleri ve kuvvetleri incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına göre; her iki ölçek arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişimin bulunduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların demografik özellikleri, beden eğitimi dersine yönelik tutum ile bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri incelendi. Çalışmaya toplamda 431 öğrenci katılırken, bunların %49'u kadın ve %51'i erkeklerden oluşmaktadır. Yaş grupları incelendiğinde, 11 yaş grubu %25, 12 yaş grubu %32, 13 yaş grubu %31.1 ve 14 yaş grubu %11.1 oranındadır. Sınıf seviyeleri ise 6. sınıf %32.7, 7. sınıf %33.6 ve 8. sınıf %33.6 olarak belirlenmiştir.

Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ortalama değeri 3.72 olarak bulunmuştur, bu da katılımcıların genel olarak iyi bir beden eğitimi tutumuna sahip olduklarını gösterir. Cinsiyet, yaş grupları ve sınıf seviyelerine göre yapılan analizlerde, sadece sınıf seviyelerinde anlamlı bir değişim tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, altıncı sınıf öğrencilerinin ve sekizinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının diğer sınıflara yönelik anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışmamızla aynı doğrultuda sonuçlar incelendiğinde Atan ve İmamoğlu (2016); Girgeç (2022) uyguladıkları çalışmada ise öğrencilerin cinsiyet parametresi yönünden anlamlı düzeyde bir benzerlik olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın aksine Özyalvaç, (2010); Güllü ve Güçlü (2009); Arabacı (2009); Dalgın (2019) kadın öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonucun öğrencilerin cinsiyet yönünden değişim özelliklerine bağlanabilir.

Yaş ve sınıf değişkenine göre Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğine ilişkin bulgular incelendiğinde ise 6. sınıf öğrencilerinin ve 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının diğer sınıflara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutumları (BESDT) ile ilgili literatürdeki çeşitli bulgular incelendiğinde, öğrencilerin BESDT'lerinde sınıf düzeyine göre farklılıkların varlığı üzerine farklı sonuçlar

bulunmaktadır. Örneğin, Göksel ve Caz (2016) ile Keskin vd. (2016) çalışmalarında sınıf düzeyine göre BESDT'lerde anlamlı bir fark bulamamışlardır. Diğer yandan, Akandere vd. (2010) ile Gülcemal (2019), lise öğrencilerinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Papla vd., (2019) ile Coulter vd., (2020) ise öğrencilerin BESDT'lerinde belirgin bir farklılık bulamamışlardır, ancak 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin BESDT ortalamalarının biraz daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerinin düşük BESDYT puanları, öğrencilerin birbirlerini yeterince tanımamaları ve birlikte fazla zaman geçirmemeleri nedeniyle olabilir. Özellikle beden eğitimi ve spor dersleri, etkileşim, iş birliği ve ekip ruhu gibi unsurları gerektirdiğinden, bu öğrenciler bu tür derslerde zorlanabilir. 8. sınıf öğrencilerinin durumu ise, onların odaklarının bu dönemde genellikle sınavlara yönelik olması ile açıklanabilir. Bu dönemde, beden eğitimi, görsel sanatlar veya müzik gibi dersler bazen göz ardı edilebilir. Bu durum, 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine daha az önem vermelerine ve dolayısıyla BESDYT'lerinin etkilenmesine neden olabilmektedir. Bu çeşitlilik gösteren bulgular, BESDYT'lerin sadece akademik faktörlere bağlı olmadığını, öğrencilerin yaşadıkları sosyal ve eğitim ortamlarının da bu tutumları etkileyebileceğini göstermektedir. Bu durum, eğitimciler ve politika yapıcılar için, öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine olan yatırım tutumlarını geliştirmek adına çeşitli faktörleri dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Morey ve Karp (1998), tarafından yapılan çalışmada, öğretmen ve öğrenci beklentileri arasındaki farklılıkların öğrencilerin BES derslerine yönelik tutumlarını etkilediği belirlenmiştir. Aynı zamanda, ebeveynlerin değer ve tutumlarının da öğrencilerin bu derslere yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Krouscas Jr (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen davranışları, program içeriği ve sınıf atmosferinin öğrencilerin BES derslerine yönelik olumlu-olumsuz tutumlarının oluşmasında etkili olduğu ve özellikle 8. ve 9. sınıf öğrencileri arasında cinsiyete göre farklılıklar gözlemlendiği tespit edilmiştir. Sullivan (2003) ise kız ve erkek öğrenci gruplarının heterojen ve homojen gruplardaki BES dersi katılımlarını, beklentilerini ve tercihlerini incelemiş ve karma beden eğitimi derslerine katılımın yaygın olduğunu göstermiştir. Stelzer vd., (2004) ise dört farklı ülkedeki lise öğrencilerinin BES derslerine yönelik tutumlarını karşılaştırmış ve cinsiyet ile ülke değişkenlerine göre tutumlar arasında önemli farklılıklar bulmuşlardır. Tomik (2007), tarafından yapılan çalışmada ise çocuk ve erişkinlerin BES derslerine yönelik tutumları ve ilgileri incelenmiş, öğrencilerin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ancak aktif katılımın yetersiz olduğu belirlenmiştir. Subramaniam ve Silverman (2007), 5-8 sınıf öğrencilerinin BES derslerine yönelik tutumlarını ve sınıf düzeyine göre farklılıklarını incelemiş ve sınıf düzeyi

artıkça tutum değerlerinde azalma olduğunu saptamışlardır. Liu vd. (2008) araştırması ise, öğrencilerin beden eğitiminde sağlık, eğlence ve sosyal iletişimi önemseydiğini, ancak zor hareketlerden zevk almadıklarını göstermiştir.

Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği ortalama değeri ise 4.81'dir, ki bu da katılımcıların bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, yaş grupları ve sınıf seviyelerine göre yapılan analizlerde, cinsiyet ve yaş grupları arasında anlamlı değişimler tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin sorumluluk puanlarının, erkek öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu, aynı zamanda 12 yaş grubundaki öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin 13 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Kadın öğrencilerin sorumluluk puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olması; kadınların duygusal ve sorumluluk alma yönünden erkeklere göre daha yakın olduğu, bunun en önemli sebebi ise kadınların tabiatı ile alakalı olduğu ve ailesine yönelik güçlü bir bağ kurması ile kendini gösterdiği ifade etmektedir (Hughes, 2001).

Türkiye’de beden eğitimi ve spor dersinin yapılandırılmasında sosyal sorumluluk eğitimleri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiği zaman çok az sayıda bireysel ve sosyal sorumluluk modeli ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır. Oysaki beden eğitimi ve spor dersi öğrencilere ‘sorumluluk alma, etkili iletişim kurma, dayanışma, adil oyun anlayışı, halden anlama, saygı gösterme, birliktelik ve takım olmak, akran eğitimi, problem çözme, kendini kontrol etmek’ benzeri davranışlar kazandırmada en önemli derslerden biridir (Hellison, 2011; Romance vd., 1986). Senemoğlu (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre Türkiye’deki ve Amerika’daki kadın öğrencilerin başarı motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu, ders çalışmada ve verilen görevleri yerine getirmede daha sorumlu davrandıklarını ile sınavlara da erkek öğrencilerden daha fazla hazırlandıklarını tespit etmiştir. Sorumluluk becerisinin öğrencilerin başarıları üzerinde pozitif bir etkileri olduğu alan yazındaki araştırmada görülmüştür.

Alan yazında yer alan akademik çalışmalar öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modelini pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Buchanan, 2001; Filiz ve Demirhan, 2019; Barker ve Forneris, 2012; Pascual vd., 2011).

Beden Eğitimi derslerinde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk becerisinin kazandırılmasında sosyal sorumluluk modeline başvurulduğuna (Jung ve Wright, 2012; Wright, 2012; Martinek, 2012; Wright vd., 2012; Gordon, 2012; Walsh vd., 2010), beden eğitimi ve spor dersine giren öğretmenler için çok sayıda yarar sağladığı (Beaudoin, 2012), yine beden eğitimi ve spor dersine giren öğretmenlerin, genellikle bireysel ve sosyal sorumluluk modelini kullandıkları

(Hemphill vd., 2015), bu bağlamda spor derslerinde kazandırılması düşünülen değerleri ölçmek için araç ve yöntemler geliştirildiği tespit edilmiştir (Yıldız ve Güven, 2013).

Ward vd., (2012), tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeline uygun gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinin katılımcıların değer algılarıyla beraber akademik alanda da gelişimlerini katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Gordon vd., (2016), tarafından uygulanan araştırmada sosyal sorumluluk modeline uygun şekilde okullarda işlenen beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin sosyal öğrenme beceri düzeylerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Literatüre baktığımızda bazı araştırma sonuçlarının çalışmanın sonuçları ile paralellik gösterdiği, bazılarının ise farklı sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmamızda 12 yaşında olan öğrencilerin sorumluluk düzeyleri 13 yaşında olan öğrencilere göre düşük bulunmuştur. Aguilar vd., (2000), gerçekleştirdikleri araştırmada ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin lise öğrencilerine göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma sonuçları araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ile Bireysel ve Sosyal Sorumluluk ölçeği arasında yapılan korelasyon analizi, bu iki ölçek arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yapılan regresyon analizi, beden eğitimi dersi tutum düzeyindeki bir birimlik artışın bireysel ve sosyal sorumluluğu 0.340 oranında arttıracakını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, katılımcıların beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının genel itibarıyla pozitif olduğunu ve bu tutumun bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sınıf seviyeleri, cinsiyet ve yaş gruplarına göre bazı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, beden eğitimi dersleri ve öğrenci gelişimi konusunda eğitimcilerin dikkate alabileceği önemli bilgiler sunmaktadır.

## BÖLÜM 6

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Bu araştırma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarını ve bireysel-sosyal sorumluluk düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular şu şekildedir:

- Toplamda 431 öğrenci araştırmaya katılmıştır, bunların %49'u kadın ve %51'i erkektir.
- Katılımcılar, Beden Eğitimi Dersi Tutum ölçeğinden ortalama 3.72 puan almışlardır, bu da genel olarak iyi bir beden eğitimi tutumuna sahip olduklarını göstermektedir.
- Cinsiyet ve yaş gruplarına göre tutumlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
- Ancak, sınıf seviyelerine göre yapılan analizde anlamlı farklar bulunmuş, 6. sınıf ve 7. sınıf ile 7. sınıf ve 8. sınıflar arasında belirgin farklılıklar saptanmıştır.

Bireysel ve Sosyal Sorumluluk ölçeğinden alınan ortalama puan 4.81'dir, bu da katılımcıların genel olarak yüksek bir bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

- Cinsiyet ve yaş gruplarına göre sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin sorumluluk puanları, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca, 12 yaş grubundaki öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, 13 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede daha düşüktür.
- Sınıf seviyelerine göre yapılan analizde de anlamlı farklar bulunmuş, 6. sınıf ve 7. sınıf ile 7. sınıf ve 8. sınıflar arasında belirgin farklılıklar saptanmıştır.
- Korelasyon analizi sonucunda beden eğitimi dersine yönelik tutum ile bireysel ve sosyal sorumluluk arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
- Regresyon analizi sonuçları, beden eğitimi dersine yönelik tutum arttıkça, bireysel ve sosyal sorumluluğunda artacağını göstermektedir.

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik olumlu bir tutuma ve yüksek bireysel-sosyal sorumluluk düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, sınıf seviyelerine ve cinsiyete göre bazı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, beden eğitimi dersleri ve öğrenci gelişimi konusunda eğitimcilerin dikkate alması gereken önemli bilgiler sunmaktadır.

## 6.2. Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından hareket ile beden eğitimi ve spor dersi eğitim programı için gelecekte yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Beden eğitimi derslerinde sınıf seviyelerine göre özel yaklaşımlar geliştirilebilir, özellikle 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanabilir.
- Cinsiyet temelli farklılıklar göz önüne alınarak öğrencilere yönelik özel destek programları oluşturulabilir.
- Beden eğitimi dersleri aracılığıyla öğrencilerin sosyal ve bireysel sorumluluk duygularını güçlendirmeye yönelik ek stratejiler geliştirilebilir.
- Gelecekteki araştırmalarda, öğrenci tutumları ve sorumluluk düzeylerini etkileyen faktörler daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.
- Bu öneriler, beden eğitimi derslerinin kalitesini artırmak ve öğrenci gelişimine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmak için kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açak, M. (2006). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Aguilar, B., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescence-onset antisocial behavior types: From birth to 16 years. *Development and psychopathology*, 12(2), 109-132.
- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48(1), 28.
- Akandere, M., Demir, B., & Seferoğlu, S.S. (2010). Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerine yönelik tutumları: Sınıf düzeyine göre bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 881-896.
- Akboy, R. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Mikro Yayınları.
- Allee, L., Dechert, T., Rao, S. R., Crandall, M., Christmas, A., Eastman, A., Duncan, T., & Foster, S. (2018). The Eastern Association for the Surgery of Trauma's Injury Control and Violence Prevention Committee's annual distracted driving outreach event: Evaluating attitude and behavior change in high school students. *The Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, 84(1), 31-36.
- Allport, G. (1935). *Attitudes, In a Handbook of Social Psychology Worcester*. Clark University Press.
- Alpay, N. (2017). Reklama karşı tutum. A. A. Bir & H. K. Suher (Eds.), *Reklam teorileri: Reklamın insan davranışına etkileri* (ss. 244-272). The Kitap.
- Arabacı, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Ilkogretim Online*, 8(1), 81-30.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Sommers, S. R. (2005). *Social psychology*. Pearson Education India.
- Aslan, K. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ege Üniversitesi.
- Atan, T., & İmamoğlu, M. (2016). Attitudes of secondary school students towards physical education and sports lesson in terms of various variables. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 18(2), 65-68.
- Bakhsh, J., Potwarka, L., & Snelgrove, R. (2019). Are "youth days" effective at motivating new sport participation? Evidence from a pre-post event research design. *International Journal of Event and Festival Management*, 11(1), 89-104.
- Balyan, M. (2018). *İlköğretim 2. Kademe ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları: Sosyal Beceri ve Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Barker, B., & Forneris, T. (2012). Reflections on the implementation of TPSR programming with at-risk youth in the city of Ottawa, Canada. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(1), 78-93.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Kadioğlu Matbaası.
- Başer, E. H., & Kılınc, E. (2015). Küresel sosyal sorumluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 75-89.
- Başer, S. A. (2009). *Öğretmen niteliklerinin beden eğitimi dersi alan öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Baysal, A.C. (1981). Sosyal psikolojide tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 121-138.
- Beaudoin, S. (2012). Using responsibility-based strategies to empower in-service physical education and health teachers to learn and implement TPSR.
- Belch, G.E., & Belch, M.E. (2017). *Advertising and promotion: An integrated marketing communications perspective* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Berggren, f. (2005). *Physical Inactivity. Why the problem is too important to be taken serious and how lifelong quality education of the whole person may prosper by new international partnership*. İstanbul.
- Berkowitz, L.D., & Daniels, L.R. (1963). Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(5), 429-436.
- Bouchard, C., Rhéaume, J., & Ladouceur, R. (1999). Responsibility and perfectionism in OCD: An experimental study. *Behaviour Research and Therapy*, 37(3), 239-248.
- Brown, R.C., Maslen, H., & Savulescu, J. (2019). Against moral responsabilisation of health: Prudential responsibility and health promotion. *Public Health Ethics*, 12(2), 114-129.
- Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 155-171.
- Büyükköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Chi, C., & Ouyang, Z. (2018). Changing perceptions and reasoning process: Comparison of residents' pre- and post-event attitudes. *Annals of Tourism Research*, 70, 39-53.
- Coulter, M., Woods, C.B., & Tannehill, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumları: Bir araştırma çalışması. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 235-243.
- Cleland, C. L., Ellaway, A., Clark, J., & Kearns, A. (2019). Was Glasgow 2014 inspirational? Exploring the legacy impacts of a mega-sport event via the theorized demonstration and festival effects. *Sport in Society*, 23(5), 810-831.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamlı & coşkulu bir yaşam için savaştı*. Sistem Yayıncılık.
- Çamlıca, C., & Çumralıgil, B. (2008). Orta öğretim okullarında okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri ve beklentileri (Ankara örneği). [Konferans bildirisi].
- Çetin, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dalgın, İ. (2019). *Özel ve devlet liseleri öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Davis & Blomstrom. (1971). [Kaynak bilgisi eksik].
- De Ruyter, D. (2002). The virtue of taking responsibility. *Educational Philosophy and Theory*, 34, 25-35.
- Demirhan, G., Altay, F. (2001). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II*.
- Dönmezer, İ. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Can Ofset.

- Durukan, F. N. (2006). *Tüketici davranışlarında öğrenmenin rolü ve bir uygulama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- DyBoarman & ark. (2017). [Kaynak bilgisi eksik].
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition, 25*(5), 582-602.
- Ekici, S., Bayrakdar, A., & Hacıcaferoğlu, B. (2011). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 829-839.
- Ekiz, D., Durukan, H. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Arı Matbaacılık.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J., & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the sport for peace curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 70*(3), 273-285.
- Erdoğan, E. (2016). *Hemşirelerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ile yaşam doyumunun demografik değişkenlere göre araştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Erdoğan, E., & Erdem, R. (2017). Hemşirelerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ile yaşam doyumunun demografik değişkenlere göre araştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(28), 293-312.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergül, H., Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 221-232*.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Mustafa Ocak Yayınları.
- Eryılmaz, Ö. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Erzincan, G. (2011). *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Resim Bölümü Öğrenci Profilinin Saptanmasına*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Fidan, N., Erden, M. (1987). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınevi.
- Filiz, B., (2016). *Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modelinin Sorumluluk Davranışlarının Kazandırılmasında Kullanılması: TVF Spor Lisesi Örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Filiz, B., Demirhan, G., (2015). Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nin (BSS-Ö) Türk Diline Uyarlanma Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi, 51-64*.
- Filiz, B., & Demirhan, G., (2019). Use of personal and social responsibility model in bringing responsibility behaviors: sample of TVF sports high school. *Eğitim & Bilim-Education and Science, 44*.
- Fishbein, I., ve Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York, NY: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Gelener, C. (2016). *Kurumsal sorumluluk faaliyetlerinin çalışanların algısı ve örgüt bağlılığı üzerindeki etkisi: Özel bir hastane grubu çalışanlarına yönelik bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi.
- Gordon, B. (2012). *Teaching personal and social responsibility through secondary school physical education: The New Zealand experience*.

- Gordon, B., Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2016). Social and emotional learning through a teaching personal and social responsibility based after-school program for disengaged middle-school boys. *Journal of Teaching in Physical education*, 35(4), 358-369.
- Göksel, A. G., & Çağdaş, C. A. Z. (2016). Anadolu lisesi öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Göksel, A., & Caz, Ç. (2016). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 25-35.
- Goldberger, M. (1991). Research on teaching in physical-education - a commentary on Silverman's review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 369-373.
- Girgeç, H. (2022). *Lise Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları (Kahramanmaraş İli Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Gülcehal, S. (2019). Lise öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumları ve cinsiyete göre farklılıklar. *Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 135-145.
- Güllü, M., Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 138-151.
- Güney, S. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gürbüz, A., Özkan, H., & Gürbüz, A. (2012). Determining the attitude of secondary school students towards physical education and sport lesson (Muğla sample). *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 3(2), 78-89.
- Gürbüz S., Şahin F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Halıcı, A. (2001). İşletmelerde sosyal sorumluluk stratejileri: Çanakkale ilinde bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 7(1), 11-26.
- Hankir, A., Ghafoor, S., Abushaala, R., Kraria, L., Sardar, A., Al-Obaidly, D., Carrick, F. R., & Zaman, R. (2019). The Federation of Student Islamic Societies Programme to challenge mental health stigma in Muslim communities in Scotland: The FOSIS Glasgow Study. *Psychiatria Danubina*, 31(3), 312-317.
- Harmandar, İ. (2004). *Beden eğitimi ve spor'da özel eğitim yöntemleri*. Nobel Yayın.
- Hassandra, M. G. (2003). *Examining Factors Examining Factors Approach*. 211-223. Psychology of Sport And Exercise,.
- Hastie, P. A. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(1), 88-103.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (610-626). London: Sage.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.

- Hellison D. (2011). *Teaching Responsibility Through Physical Activity* (3th Edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hemphill, M. A., Templin, T. J., & Wright, P. M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398-419.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2018). *Social psychology* (8th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Hughes C. (2001). Developing conceptual literacy in lifelong learning research: a case of responsibility? *British Educational Research Journal*, 27(5), 601-614,
- Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ilgın, H. Ö. (2019). Yükseköğretimde sosyal sorumluluk projeleri; öğretmen görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11(4), 379-398.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum-algı-iletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İnceoğlu M., ( 2004). *Tutum algı iletişimi*. V Yayınları.
- İpek, C., & Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-50.
- Jung, J., & Wright, P. M. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of " at-risk" middle school students in Physical Education. *Agora para la Educación Física y el Deporte*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve insanlar*. Evrim Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim.
- Kalaycı, E., Tapan, M.G., Serdarhan, D.U.R.U., & Kuddaş, N.B. Sosyal Hizmet Uzmanları Öz Yeterlilik Ölçeği'nin Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 12(11), 1379-1386.
- Kangalgil, M., Hünük, D., & Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17, 48-57.
- Karadağ, S. (2012). İlköğretim 8. Sınıf ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırılması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Karakoç, Y. (2012). *Hukuk - Etik ilişkisi, hukuka felsefi ve sosyolojik bakışlar*. Barosu Yayınlar.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Kavas, E. (2013). Demografik Değişkenlere Göre Dini Tutum. *Akademik Bakış Dergisi*, 1-20.
- Kemertaş, İ. (1997). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. Birsen Yayınevi.
- Keskin, Y., Demirel, M., & Işcan, A. (2016). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları: Bir alan araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 221-234.

- Kömürcü, A. H. (2012). *Toplumsal beklentilerin özel öğretim kurumlarının sosyal sorumluluk uygulamalarına etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kotler, P., & Lee, N. (2017). *Kurumsal sosyal sorumluluk*. MediaCat.
- Krouscas Jr, J. A. (1999). Middle school students' attitudes toward a physical education program.
- Lee, O., & Martinek, T. (2012). Factors influencing transfer of responsibility-based physical activity program goals into classrooms. *Physical Educator*, 69(2), 188.
- Lee, T. S., Huh, C. L., Yeh, H. M., & Tsaor, W. G. (2016). Effectiveness of a communication model in city branding using events: The case of the Taiwan Lantern festival. *International Journal of Event and Festival Management*, 7(2), 137-148.
- Li, W., Wright, P.M., Rukavina, P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and its relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Linton, S., Hankir, A., Anderson, S., Carrick, F. R., & Zaman, R. (2017). Harnessing the power of film to combat mental health stigma: A University College London psychiatry society event. *Psychiatria Danubina*, 29(3), 300-306.
- Liu, W., Wang, J., & Xu, F. (2008). Middle school children's attitudes toward physical activity. *Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 3(2), 78.
- Luckner, J. (1994). Developing independent and responsible behaviors in students who are deaf or hard of hearing. *Teaching Exceptional Children*, 26(2), 13-17.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Kinchin, G. (2004). Sport education: Promoting team affiliation through physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 106-122.
- Martinek, T. (2012). Implementations of TPRS-based programs through physical activity: different contexts.
- Metin, H. (2006). *Halkla ilişkilerde sosyal sorumluluk*. Selçuk Üniversitesi.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Arizona: Holcomb Hathaway.
- Mirzeoğlu, D. (2003). *Spor bilimlerinin eğitimsel (pedagojik) temelleri: Spor bilimlerine giriş*. Bağırğan Yayınevi.
- Morey, R. S., & Karp, G. G. (1998). Why do some students who are good at physical education dislike it so much? *Physical Educator*, 55(2), 89.
- Muallimoğlu, N. (1998). *Çocuklarda ve gençlerde beden eğitimi*. Avcıol Basım Yayımları.
- Muslu, H. (2021). *Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modelinin Beden Eğitimi Dersinde Amaçlanan Değerler Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Nelson, D. B., Low, G. R., Stottlemeyer, B. G., & Martinez, S. (2004). *Personal responsibility map (PRM)*. Oakwood Solutions, Limited Liability Company, USA.
- Nelson-Jones, R. (1984). *Personal responsibility counseling and therapy: An integrative approach*. London: Harper & Row Publishers.
- O'Donovan, T. M., MacPhail, A., & Kirk, D. (2010). Active citizenship through sport education. *Education 3-13*, 38(2), 203-215.
- Özel, K.C. (2018). Etik ve etik-hukuk arasındaki ilişki. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 33, 685-708.

- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Özen, Y. (2016). *Çocuklarda sorumluluk eğitimi*. Yason Yayınları.
- Özkalp, E. (2004). *Davranış bilimlerine giriş*. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.
- Özyalvaç, T. N. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.
- Papla, E., Coulter, M., & Woods, C. B. (2019). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumları: Yaş ve cinsiyet farklılıkları. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 491-506.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(3), 499.
- Pehlivan, Z. (1998). *Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği*. 5. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, '5-7 Kasım 1998', Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Bildiri Özetleri Kitabı.
- Robinson, E. (2013). *Bireysel ve sosyal sorumluluk öğretimi için bir çerçeve*. In D. Hellison (Ed.), *Fiziksel aktivite yoluyla bireysel ve sosyal sorumluluk öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Romance, T. J., Weiss, M. R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 126-136.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life* (1st Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler*. İmge Kitabevi.
- Sardarov, E. (2012). *Tutum ve davranış*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Senemoğlu N.(2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim-Education and Science-*, 36(160), 65-80,
- Selçuk, Z., & Güner, N. (2000). *Sınıf içi rehberlik uygulamaları*. Pegem A. Yayıncılık.
- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji (davranış bilimi)*. Gazi Kitabevi.
- Şimşek, M., Akgemci, T., & Çelik, A. (2010). *Davranış bilimleri*. ÖzBaran Ofset Matbaacılık.
- Şimşek, N. (2002). Kimya Eğitimine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Hazırlanması ve Buna Yönelik Çeşitli değerlendirmelerin Yapılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 58-59.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2000). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ünibasımevi.
- Sproule, J. J. (2007). *Effects of Motivational Climate In Singaporean Physical Education Lessons On Intrinsic Motivation And Physical Activity Intention*. 1037-1049. Personality and Individual.
- Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M. J., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of high school students from four countries - Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2).

- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.
- Sullivan, S.C. (2003). *Perceptions of seventh-and eighth-grade girls toward coeducational physical education classes in five middle schools in East Tennessee*. East Tennessee State University.
- Sunay, H. (2000). *Sporda organizasyon*. Gazi Kitabevi.
- Tabassum, A., & Rahman, T. (2012). Differences in consumer attitude towards selective fast food restaurants in Bangladesh: An implication of multiattribute attitude model. *World Review of Business Research*, 2(3), 12-27.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Using multivariate statistics*. MA Pearson
- Takala, T., & Pallab, P. (2000). Individual, collective and social responsibility of the firm. *Business Ethics: A European Review*, 9(2), 109-118.
- Taşgın, Ö., & Tekin, M. (2009). Çeşitli değişkenlere göre ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 457-466.
- Taylor, S. E. (2003). *Social Psychology*. (Eleventh Edition). Pearson Education International.
- TDK. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.
- Tomik, R. (2007). School sports clubs members' attitudes towards physical education and sport. *Journal of Human Kinetics*, 17, 89.
- Torlak, Ö. (2012). *Sorumluluk kavramları ve işletmelerin sosyal sorumlulukları*. In Ö. Torlak & F. Dalyan (Eds.), *İşletmelerde Sosyal Sorumluluk ve Etik*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Alkım Yayınevi.
- Ünlü, H., Aydos, L. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre; beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri*.
- Varış, F. (1978). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ünbasımevi.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. Alkım Yayınevi.
- Vural, Z.B.A., & Coşkun, G. (2011). Kurumsal sosyal sorumluluk ve etik. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1), 61-87.
- Walsh, D. S., Ozaeta, J., & Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Ward, S. (2012). Forecasting the storm: Students perspectives throughout a Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)-based positive youth development program.
- Werder, O.H. (2009). Attitude theory. In S. W. Littlejohn & K. A. Foss (Eds.), *Encyclopedia of Communication Theory* (pp. 55-60). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Wright, P.M. (2012). Offering a TPSR physical activity club to adolescent boys labeled" at risk" in partnership with a community-based youth serving program.
- Wright, E.M., Whitley, M. A., & Sabolboro, G. (2012). Conducting a TPSR program for an underserved girls' summer camp. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*.
- Yalçın, A. (2021). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.

- Yang, D. j. (2005). *Physical Education And Globalization: A New Paradigm For The Revitalization of Holistic Education Through The Globalization Process*.
- Yanık, M., & Çamlıyer, H. (2015). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences (IJSETS)*, 1(1), 9-19.
- Yasul, Y., & Türkçapar, Ü. (2020). Investigation of the basic psychological needs of physical education and sports school students according to several variables. *The Journal of Eurasia Sport Sciences and Medicine*, 2(2), 33-40.
- Yavaş, M., İlhan, A. (1996). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Melissa Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2018). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi.
- Yaykırın, E. (2021). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ile kişisel ve sosyal sorumlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Denizli Üniversitesi.
- Yaylacı, F. (1998). İlköğretim okulları beden eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 88-89.
- Yenal, T., Çamlıyer, H., & Saracaloğlu, A. S. (1999). İlköğretim ikinci devre çocuklarında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceri ve yetenekler üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 15-24.
- Yetim, A. (2011). *Sosyoloji ve spor*. Morpa Kültür Yayınları.
- Yetiş, H. (2019). *Sağlık bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sanko Üniversitesi.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme değerlendirme el kitabı*. ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Yıldırım, S. (2019). *Başkent üniversitesi öğrencilerinin sosyal sorumluluk projelerinde yer alma durumu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Yıldız, Ö., & Güven, Ö., (2013). Beden eğitimi dersi öğrenci değer yönelimi ölçme aracının geliştirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11).
- Yücel, İ., & Palabıyık, N. (2016). Virtüöz liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişki üzerine bir uygulama. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 211-230.
- Zekeriya, Ç., & Atilla, P. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel).
- Zekioğlu, A., Gürsoy, S., Gürsoy, R., & Çamlıyer, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 2(1), 9-17.

## EKLER

### EK-1 ETİK BEYANI

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

21/12/2023

  
Hasan UĞUN

## EK-2 ORJİNALLİK RAPORU



### MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

#### MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 21/12./2023

Tezin Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Düzeyi ile Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda adı verilen tez çalışmamın tamamının (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edildiğini beyan ederim. Kontrol sonucu aşağıda sunulmaktadır:

|                 |            |                    |            |
|-----------------|------------|--------------------|------------|
| Rapor Tarihi    | 21/12/2023 | Tez Savunma Tarihi | 28/12/2023 |
| Sayfa Sayısı    | 55         | Benzerlik Endeksi  | % 19       |
| Karakter Sayısı | 114209     | Gönderim Numarası  | 2263308751 |

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 10 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

**Adı Soyadı:** Hasan UĞUN  
**Öğrenci No:** 2001010172060  
**Ana Bilim Dalı:** Beden Eğitimi  
**Programı:** Spor Ana Bilim Dalı  
**Statüsü:**  Yüksek Lisans  Doktora

#### DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Dr. Öğr. Üyesi Arif Özseri

### EK-3 ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı** :Hasan UĞUN

**Doğum Tarihi** :

**E-Posta** :

**Öğrenim Durumu** :

| Derece        | Bölüm/Program               | Üniversite          | Yıl        |
|---------------|-----------------------------|---------------------|------------|
| Lisans        | Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. | Harran Üniversitesi | 2010-2014  |
| Yüksek Lisans | Beden Eğitimi ve Spor       | Mersin Üniversitesi | 2021-Halen |
|               |                             |                     |            |

**Görevler** :

| Görev Unvanı | Görev Yeri                             | Yıl   |
|--------------|--|-------|
| Öğretmen     | Şırnak Cizre Artukoğlu Ortaokulu       | 2014  |
| Öğretmen     | Şırnak Cizre Vali Kamil Acun Ortaokulu | 2018- |

### **EK-4 KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

|                    |           |          |
|--------------------|-----------|----------|
| Cinsiyetiniz       | Kadın (1) | Erkek(2) |
| Kaçıncı Sınıfsınız |           |          |
| Yaş                |           |          |

**Ek-5 BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ**

| <i>Sevgili öğrenci,</i><br>Aşağıda sıralanan maddeler sizin için “Beden Eğitimi ve Spor Dersine yönelik tutumlarınızı ifade etmektedir. Her cümleyi dikkatli biçimde okuyarak sizin için hangi düzeyde bir anlam ifade ediyorsa bu durumu karşısındaki kutucuğun içine (X) işaretiyle lütfen belirtiniz. |                             |                  |                |                 |                         |
|--|-----------------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------------------|
| <i>Maddeler</i>  | (1) Kesinlikle katılmıyorum | (2) Katılmıyorum | (3) Kararsızım | (4) Katılıyorum | (5) Tamamen katılıyorum |
| 01. Beden eğitimi ders saatlerinin artırılmasını istiyorum.  |                             |                  |                |                 |                         |
| *02. Beden eğitimi dersini özlemle beklemem.   |                             |                  |                |                 |                         |
| 03. Beden eğitimi dersinde öğrendiklerim gelecekte uygulamaya değer şeylerdir.   |                             |                  |                |                 |                         |
| 04. Beden eğitimi dersinde dayanışma ve işbirliği duygum gelişiyor.  |                             |                  |                |                 |                         |
| *05. Beden eğitimi dersinden nefret ediyorum.  |                             |                  |                |                 |                         |
| *06. Beden eğitimi dersinden söz etmek hoşuma gitmiyor.  |                             |                  |                |                 |                         |
| 07. Beden eğitimi dersinin her gün yapılmasını isterim.  |                             |                  |                |                 |                         |
| *08. Beden eğitimi dersini gereksiz görüyorum.   |                             |                  |                |                 |                         |
| *09. Beden eğitimi dersinde öğrendiklerimin günlük yaşantımı kolaylaştırdığını düşünmüyorum.   |                             |                  |                |                 |                         |
| 10. Beden eğitimi dersinin başarımı arttırdığına inanıyorum.   |                             |                  |                |                 |                         |
| *11. Beden eğitimi dersinin biran önce bitmesini isterim.  |                             |                  |                |                 |                         |
| 12. Beden eğitimi dersini seviyorum.   |                             |                  |                |                 |                         |
| 13. Beden eğitimi dersinde öğrendiklerimi günlük yaşantımda uygulamaya çalışırım.  |                             |                  |                |                 |                         |
| *14. Beden eğitimi dersiyile ilgili verilen görevlerden kendimi saklamayı öğreniyorum.   |                             |                  |                |                 |                         |
| 15. Beden eğitimi dersinin bana ahlaki açıdan dürüstlüğü, centilmen ve hoşgörülü olmayı öğrettiğine inanıyorum.  |                             |                  |                |                 |                         |
| *16. Beden eğitimi dersi olmasa daha mutlu olurum.   |                             |                  |                |                 |                         |
| 17. Beden eğitimiyle ilgili öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum.  |                             |                  |                |                 |                         |
| *18. Arkadaşlarıma beden eğitimi derslerine katılmalarını tavsiye etmiyorum.   |                             |                  |                |                 |                         |
| 19. Beden eğitimi dersi kendime güvenimi artırıyor.  |                             |                  |                |                 |                         |
| *20. Beden eğitimi dersi olduğu gün bütün düzenim bozuluyor.   |                             |                  |                |                 |                         |
| 21. Beden eğitimi dersi olduğu gün çok neşeli olurum.  |                             |                  |                |                 |                         |
| *22. Beden eğitimi dersine katılmaktan hiç zevk almam.   |                             |                  |                |                 |                         |

**EK-6 BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ**

Aşağıda bireysel ve sosyal sorumluluk modeline yönelik görüşlerinizi ifade eden çeşitli cümlelere yer verilmiştir. Her cümleyi dikkatli okuyup sizin için hangi seviyede bir anlam ifade ediyorsa bu durumu dikkate alıp aşağıdaki ölçütlere göre cümlenin karşısındaki alana ‘X’ işareti koyarak belirtiniz. Anketi lütfen 20 dakikalık zaman aralığı içinde tamamlayınız ve üzerine isminizi yazmayınız. Anket sonuçları yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı hepimize teşekkür ederiz.

| ÖRNEK:                           | Kesinlikle katılmıyorum | Biraz katılmıyorum | Katılmıyorum | Katılıyorum | Biraz katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|----------------------------------|-------------------------|--------------------|--------------|-------------|-------------------|------------------------|
|                                  | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| Öğretmenlerime saygı gösteririm. |                         |                    |              |             |                   |                        |

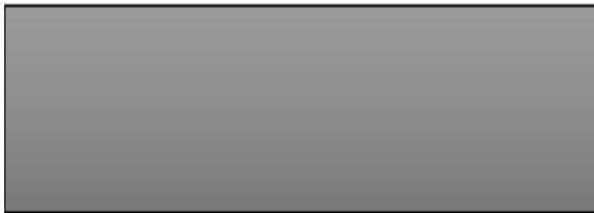
|   | Kesinlikle katılmıyorum | Biraz katılmıyorum | Katılmıyorum | Katılıyorum | Biraz katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|---|-------------------------|--------------------|--------------|-------------|-------------------|------------------------|
| 1. Başkalarına karşı saygı gösteririm.  | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 2. Program liderlerime karşı (öğretmenlerime) saygı gösteririm.                 | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 3. Başkalarına yardım ederim.   | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 4. Başkalarını cesaretlendiririm.   | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 5. Başkalarına karşı nazik davranırım.  | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 6. Öfkemi kontrol ederim.   | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 7. Başkalarına karşı yardımsever davranırım.                                    | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 8. Tüm etkinliklere katılırım.  | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 9. Çalışmalarda elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.                   | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 10. Kendim için hedefler belirlerim.  | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 11. Etkinlikten hoşlanmasam bile, elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım. | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 12. Kendimi geliştirmek isterim.  | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |
| 13. Çalışmalarda iyi bir çaba gösteririm.                                       | 1                       | 2                  | 3            | 4           | 5                 | 6                      |

## EK-7 VALİ KAMİL ACUN ORTAOKULU İZİN YAZISI

VALİ KAMİL ACUN ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Mersin Üniversitesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Bilimsel araştırmam için anket çalışmamı Vali Kamil Acun D.Ö., Fatih D.Ö., Vatan D.Ö., Ahmed-e Hani D.Ö., ve Metin Bostancıoğlu D.Ö. olmak üzere toplam 5 Ortaokulda uygulamak istiyorum. Bunun gerekli iznin alınması hususunu;

Bilgilerinize arz ederim.



## EK-8 KAYMAKAMLIK ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.  
CİZRE KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-43826282-605.99-90410375  
Konu : Ölçek Uygulama İzni Hk.  
(Hasan UĞUN)

24/11/2023

KAYMAKAMLIK MAKAMINA  
CİZRE

İlgi : Cizre Kaymakamlığı Vali Kamil Acun Ortaokulu Müdürlüğünün 21.11.2023 tarihli ve 90071202 sayılı yazısı.

İçerimiz Vali Kamil Acun Ortaokulunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak görev yapmakta olan Hasan UĞUN ( ) ait yüksek lisans öğrenimini tamamlamak için ilçemiz Vali Kamil Acun Ortaokulu, Fatih Ortaokulu, Vatan Ortaokulu, Ahmedî Hanî Ortaokulu ve Metin Bostancıoğlu Ortaokulu öğrencilerine Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli Ölçeği uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Jülide AYDIN  
İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü

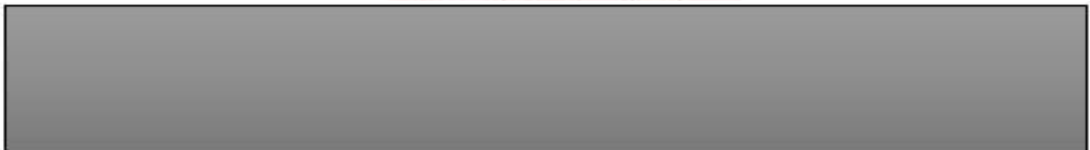
Uygun görüşle arz ederim.

Şahan İKE  
İlçe Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Nazlı DEMİR  
Kaymakam

EK: İlgî Yazı ve Ekleri



## EK-9 ETİK KURUL ONAY BELGESİ



T.C.  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
SPOR BİLİMLERİ ETİK KURULU  
ONAY BELGESİ

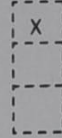


Mersin Üniversitesi lisans üstü öğrencilerinden Hasan UĞUN'un "Ortaokul Öğrencilerinin Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Düzeyi ile Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışması kurulumuz tarafından incelenmiş ve;

Etik yönden uygun bulunmuştur.

Etik yönden geliştirilmesi gerekmektedir.

Etik yönden uygun bulunmamıştır.



| Mersin Üniversitesi Spor Bilimleri Etik Kurulu Kararı |  |
|---|--|
| Başvuru Formunun Etik Kurula Ulaştığı Tarih           | 17/11/2023   |
| Etik Kurul Karar Toplantı Tarihi ve Karar No          | 20/11/2023-063   |
| Yer   | Mersin Üniversitesi, Uğur Oral Kültür Merkezi            |
| Katılımcılar  | Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır. |

### KURUL BAŞKANI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN

Başkan

Prof. Dr. Manolya AKIN

Başkan Y.

Prof. Dr. Mehmet Akif ZİYAGİL

Üye

Prof. Dr. Turhan TOROS

Üye

Prof. Dr. Mualla YILMAZ

Üye

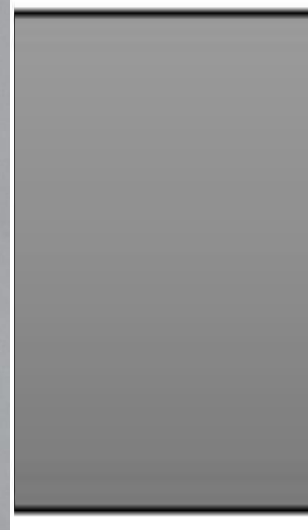
Prof. Dr. Caferi Tayyar ŞAŞMAZ

Üye

Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Üye

İMZA



Açıklama:

**Karar: Çalışma etik açıdan oybirliği ile UYGUN bulunmuştur.**



## EK-10 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

15.11.2023 11:30

Posta - Hasan UĞUN - Outlook

Re: Yüksek Lisans araştırma Tezi Ölçek İzniYüksek Lisans araştırma Tezi Ölçek İzni

B JEN F L Z

14.11.2023 Sal 08:38

Kime:Hasan UĞUN

1 ek (16 KB)

bssö türkçe.docx

Merhaba,

Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Ölçeğin word hali ektedir.

Bijen Filiz

---

Kimden: "Hasan UĞUN"

Kime:

Gönderilenler: 7 Kasım Salı 2023 20:28:45

Konu: Yüksek Lisans araştırma Tezi Ölçek İzniYüksek Lisans araştırma Tezi Ölçek İzni

Merhabalar, umarım iyisinizdir. Ben Hasan UĞUN Beden Eğitimi Öğretmeniyim. Şu an Mersin Üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum ve tez dönemine geçtim. Sizin izniniz varsa Yüksek Lisans araştırmam için Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nizi kullanabilir miyim? Etik kurulu raporu için onayınız bana lazım. Şimdiden çok teşekkür ederim hocam 😊

