



**T.C.**

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE  
ÇEŞİTLİLİK DESTEĞİ İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**SULTAN SARIASLAN  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Prof. Dr. Sinan AYAN**

**KIRIKKALE-2025**



**T.C.**

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE  
ÇEŞİTLİLİK DESTEĞİ İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**SULTAN SARIASLAN**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Prof. Dr. Sinan AYAN**

**KIRIKKALE-2025**

## ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,

- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,

- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,

- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

**İmza**

## ÖZET

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE ÇEŞİTLİLİK DESTEĞİ İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kırıkkale Üniversitesi  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Prof. Dr. Sinan AYAN

Gelişen eğitim yaklaşımları, bireylerin sadece akademik başarısını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerini de desteklemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor dersleri; öğrencilerin fiziksel gelişiminin ötesinde, sosyal etkileşim, empati, farklılıkların kabulü ve psikolojik dayanıklılık gibi birçok becerinin gelişimine katkı sunar. Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerinde algıladıkları çeşitlilik desteği ile psikolojik iyilik halleri bağlamında mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde nicel bir araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, yaşları 9 ile 16 arasında değişen toplam 2400 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, öğrencilerin sınıf ortamında, öğretmenlerin gözetiminde ve araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanan anket formu aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi derslerinde algıladıkları çeşitlilik desteği ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $p < 0.05$ ). Bu bulgu, beden eğitimi derslerinin çeşitliliği destekleyen bir yapıda yürütülmesinin, öğrencilerin psikolojik iyilik halini artırdığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, eğitim ortamlarında çeşitliliğe duyarlı uygulamaların yaygınlaştırılması, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim konusunda desteklenmesi ve bu yönde okul politikalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi ve Spor, Mutluluk, Çeşitlilik, Spor

## ABSTRACT

# INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DIVERSITY SUPPORT IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS CLASSES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR HAPPINESS LEVELS

Kırıkkale University

Health Sciences Institute

Physical Education and Sports Department, Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Sinan AYAN

Developing educational approaches aim to support not only the academic success of individuals but also their social, emotional and psychological well-being levels. In this context, physical education and sports classes contribute to the development of many skills such as social interaction, empathy, acceptance of differences and psychological resilience beyond the physical development of students. This study aims to reveal the relationship between the diversity support perceived by secondary school students in physical education and sports classes and their happiness levels in the context of their psychological well-being. Research was conducted using a quantitative research design within the framework of the relational screening model. The sample of the research consists of a total of 2400 students aged between 9 and 16. Data were collected through a questionnaire form applied face to face by the researcher in the classroom environment, under the supervision of teachers.

As a result of the research, it was determined that there is a significant and positive relationship between the diversity support that students perceive in physical education classes and their happiness levels ( $p < 0.05$ ). This finding shows that conducting physical education classes in a structure that supports diversity increases the psychological well-being of students. In line with the results obtained, it is recommended that diversity-sensitive practices be disseminated in educational environments, teachers be supported in inclusive teaching, and school policies be developed in this direction.

**Keywords:** Physical Education and Sports, Happiness, Diversity, Sports

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezım süresince akademik bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, çalışmanın her aşamasında destek ve yönlendirmeleriyle katkıda bulunan değerli danışmanım Prof. Dr. Sinan Ayan'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, sabırları, destekleri ve manevi katkılarıyla beni her koşulda motive eden aileme ve sevdiklerime sonsuz teşekkür ederim.

**Sultan Sarıaslan**

## TABLÖLAR

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1: Demografik Dağılımların İncelenmesi.....	29
Tablo 3.2: Mutluluk Ölçeği Frekans Analizi Sonuçları.....	31
Tablo 3.3: Çeşitlilik Ölçeği Frekans Analizi Sonuçları.....	33
Tablo 3.4: Normal Dağılım Analiz Sonuçları.....	34
Tablo 3.5: Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	36
Tablo 3.6: Yaşa göre Kruskal-Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	38
Tablo 3.7: Yaşa göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları.....	39
Tablo 3.8: Değişkenlere Yönelik Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 3.9: Mutluluk Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları.....	41
Tablo 3.10: Çeşitlilik Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları.....	43
Tablo 3.11: Korelasyon Analizi Sonuçları.....	44

# İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>V</b>
<b>İÇİNDEKİLER DİZİNİ</b> .....	<b>VI</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>VII</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI</b> .....	<b>3</b>
2.1. Eğitim ve Önemi.....	3
2.2. Eğitim Türleri.....	4
2.2.1. Formal Eğitim.....	4
2.2.2. İnfomal Eğitim.....	6
2.3. Eğitim Programı.....	7
2.4. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı.....	8
2.5. Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Eğitimdeki Rolü.....	11
2.6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programlarının Amacı ve Yapısı.....	13
2.7. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Öğrencilerin Gelişimine Katkıları.....	15
2.8. Çeşitlilik Kavramı.....	16
2.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Çeşitlilik ile İlişkisi.....	17
2.9. Mutluluk Kavramı.....	17
2.10. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Mutluluk İle İlişkisi.....	19
2.7. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Çeşitlilik ve Mutluluk İlişkisi.....	23
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>26</b>
3.1. Veri Toplama Araçları.....	27
3.1.1. Çeşitlilik Desteği Ölçeği.....	27
3.1.2. Mutluluk Ölçeği.....	27
3.2. Verilerin Analizi.....	28
3.2.1. Demografik Dağılım Analizi.....	28
3.2.2. Frekans Analizi.....	30
3.2.3. Normal Dağılım Analizi.....	33
3.2.4. Farklılık Analizi.....	33
3.2.4.1. Cinsiyete Göre Araştırma Değişkenlerinin Farklılaşma Durumu: Mann Whitney U Testi.....	34
3.2.4.2. Yaşa Göre Araştırma Değişkenlerinin Farklılaşma Durumu: Kruskal-Wallis H Testi.....	35

3.2.5. Güvenirlilik ve Faktör Analizi .....	39
3.2.6. Korelasyon Analizi.....	43
<b>4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>46</b>
<b>5. KAYNAKÇA.....</b>	<b>50</b>
<b>6. EKLER .....</b>	<b>60</b>
<b>7. ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>64</b>



# BİRİNCİ BÖLÜM:

## GİRİŞ

### 1. GİRİŞ

Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin yalnızca fiziksel yeterliliklerini geliştiren bir alan olmakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda psikososyal iyi oluşlarını, sosyal etkileşim becerilerini ve duygusal dengelerini destekleyen çok boyutlu bir eğitim alanı olarak önem kazanmaktadır. Eğitimde çağdaş yaklaşımlar, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve her öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını esas almaktadır. Bu bağlamda, çeşitlilik desteği, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların tanınması, kabul edilmesi ve bu farklılıkların öğretim süreçlerine yansıtılarak öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulması anlamına gelmektedir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde çeşitliliğin desteklenmesi, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını artırmanın ötesinde, onların genel mutluluk düzeyleri ve psikolojik iyi oluşları üzerinde de belirleyici bir etkiye sahip olabilmektedir. Ancak literatür incelendiğinde, beden eğitimi derslerinde öğrenciler tarafından algılanan çeşitlilik desteğinin, mutluluk düzeyleri üzerindeki etkilerini konu alan çalışmaların sınırlı olduğu ve bu ilişkinin henüz derinlemesine incelenmediği görülmektedir. Dolayısıyla, bu alanın daha kapsamlı bir şekilde araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerinde algıladıkları çeşitlilik desteği ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Ayrıca, araştırmada çeşitli demografik değişkenler (ör. cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi) açısından bu değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi de amaçlanmaktadır.

Eğitim ortamlarında çeşitliliği esas alan yaklaşımların benimsenmesi, yalnızca akademik performansı yükseltmekle sınırlı kalmamakta; öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını, öz-yeterlik algılarını ve sosyal uyumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda yürütölen çalışmanın bulgularının, beden eğitimi ve spor derslerinde çeşitliliğin teşvik edilmesinin öğrencilerin mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini özgün biçimde ortaya koyarak, hem öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına katkı sağlaması hem de ilgili eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir.

Araştırma, beden eğitimi derslerinin salt fiziksel yeterliliklerin kazandırıldığı bir alan olmanın ötesinde; öğrencilerin sosyal etkileşim, aidiyet duygusu, yeterlilik algısı ve duygusal denge gibi psikososyal alanlarda gelişimlerine katkıda bulunan bütöncöl bir eğitim ortamı olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda araştırma aşağıdaki varsayımlar temelinde yürütölmüştür:

- ✓ Öğrencilerin, veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru şekilde yanıt verdikleri kabul edilmektedir.
- ✓ Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (çeşitlilik desteği ve mutluluk ölçekleri) geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
- ✓ Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine düzenli olarak devam ettikleri öngörülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları ise;

- ✓ Araştırmanın bulguları, aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir:
- ✓ Araştırmanın örneklemini, belirli bir coğrafi bölgedeki (belirtilen il veya ilçe) ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır; dolayısıyla elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlı olabilir.
- ✓ Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, öğrencilerin öznel algılarına dayanmaktadır ve dolayısıyla verilerde yanlılık riski bulunmaktadır.
- ✓ Araştırma, kesitsel bir araştırma deseniyle yürütöldüğu için değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler kesin biçimde ortaya konulamaması olarak ifade edilebilir.

Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, ilgili literatüre katkı sağlaması ve uygulamada öğretmenler ile eğitim politikası yapıcılarına yol gösterici olması beklenmektedir.



## İKİNCİ BÖLÜM:

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARMASI

#### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

##### 2.1. Eğitim ve Önemi

Bireylerin dünyaya geldikleri andan itibaren yaşamlarını sürdürebilmeleri için bazı gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Bireyler beslenme, barınma, giyinme gibi temel gereksinimlerini yerine getirmek, yaşamı tanımak ve anlamlandırmak için arayış içerisine girerler. Bu arayış ve anlamlandırma sürecinin temelinde eğitim vardır.

Eğitim kavramı, literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Genel olarak eğitim, bireyin kendi çabaları doğrultusunda, geçmiş deneyimlerinden yararlanarak davranışlarını geliştirme ve iyileştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Tezcan, 1997; Varış, Gürkan, Gözütok, Pektaş, Babadoğan ve Gürbüzürk, 1998). Yapılan araştırmalar, eğitimin insan gelişimini destekleyen ve bireyi sosyal yaşama hazırlayan bir süreç olduğunu; bireyin gerekli bilgi, beceri ve davranış kalıplarını edinmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Tezcan, 1997; Varış vd., 1998; UNESCO, 2008; Akbaş, 2019). Eğitimin temel amacı, toplumda yer alan bireylerin çok yönlü gelişimini sağlamak olarak belirlenmiştir. Bireysel gelişim, doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir. Bu çerçevede, eğitim de yaşamın her evresinde süregelen bir faaliyet olarak değerlendirilmekte ve insan hayatının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Ünlü düşünür Fârâbî'ye göre, insanın ulaşabileceği en yüksek merteye; erdem, nitelikli ve etkin bilgi ile ahlaki değerlere sahip olmaktır. Bu değerler, bireylerin toplumla bütünleşmesini sağlamak ve onları nitelikleri bakımından diğer bireylerden üstün kılmaktadır. Fârâbî, eğitim kavramına büyük bir önem atfetmiş; eğitimi, bireyin kusursuzluk ve erdemli eylemleri bir araya getirmesinde temel bir araç olarak

değerlendirmiştir (Ülker ve Gurbetoğlu, 2020). Ona göre eğitim, bir toplumda ahlaki değerlerin ve mesleki becerilerin inşa edilmesinin yolu olup, bireylerin topluma yararlı fertler olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır (Akyüz, 2019; İmdad, Hafidhuddin ve Arif, 2019; Aydoğdu, 2020). Fârâbî'nin eğitim anlayışından hareketle, eğitimin bireylerin kişisel gelişimlerini destekleyen, karakterlerini şekillendiren ve onlara yeni düşünce ufukları açan dinamik bir süreç olduğu sonucuna varılmaktadır.

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren eğitim, yaşamın ayrılmaz ve dinamik bir parçası olmuştur. Zaman içerisinde eğitim, hem kendi içinde önemli değişimler geçirmiş hem de diğer alanlardaki gelişmeleri etkileyen ve bu gelişmelerden etkilenen bir süreç olarak evrilmiştir (Ayas, Çimer, Ekiz, Özmen, Çalılık, Yiğit ve Akyıldız, 2013). Eğitim, toplumların ilerlemesinde, geleneksel bilgilerin sağlam bir biçimde yeni kuşaklara aktarılmasında ve yeni bilgilerin üretilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir (Erten, 2015). Bir ulusun geleceği, genç bireylerin fiziksel ve ruhsal gelişimlerinde saklıdır (Küçük, 2019). Bireyin hem kendine hem de çevresine etkin ve verimli bir şekilde katkı sunabilmesi, eğitim yoluyla sağlanan olgunlukla mümkündür (İmdad vd., 2019; Toprak, 2020; Yeşilçayır, 2021). Her toplumda gelişim olgusu önemli bir değer olarak kabul edilmekte ve bu gelişimin temelinde eğitim süreci yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim, bireysel ve toplumsal düzeyde fayda üreten, sürekli bir ilerleme ve dönüşüm mekanizması olarak önem arz etmektedir.

## **2.2. Eğitim Türleri**

### **2.2.1. Formal Eğitim**

Formal eğitim, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda yapılandırılmış, planlı ve sistematik bir biçimde yürütülen; müfredatla desteklenmiş ve çoğunlukla okul temelli kurumsal yapılar içerisinde sunulan bir eğitim sürecidir (UNESCO, 2012). Bu yapı, okulöncesi eğitimden başlayarak ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeylerine kadar tüm örgün eğitim basamaklarını kapsamaktadır. Formal eğitimin temel niteliği, belirli yaş gruplarına yönelik yapılandırılmış öğretim programlarının uzman öğretmen rehberliğinde ve merkezi denetim mekanizmalarıyla uygulanmasıdır (Fidan, 1986; Karataş, 2020; Ersözlü, Aydoğan, İskender, Helvacı ve Turhan, 2009). Bu

kapsamda formal eğitim, bireysel gelişimi sistematik bir yapı içinde güvence altına alarak, eğitimin niteliğini kurumsal olarak denetlemeyi mümkün kılar.

Bu yönüyle formal eğitim, bireylerin yaşam boyu karşılaşacakları sosyal, kültürel ve ekonomik koşullara hazırlanmaları adına gerekli olan temel bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (İrcan, Aslaner ve Duman, 2023). Ayrıca, bu eğitim biçimi yalnızca bilişsel gelişimi değil; demokratik değerlerin içselleştirilmesi, toplumsal katılım bilincinin oluşması ve bireysel sorumlulukların gelişimi gibi toplumsallaşma süreçlerini de desteklemektedir (Şahin ve Aytaç, 2019; İrcan vd., 2023; Biesta, 2009). Dolayısıyla formal eğitim, bireyin sadece akademik değil, toplumsal bir birey olarak yetişmesini sağlayan çok yönlü bir süreçtir.

Bununla birlikte, formal eğitim yalnızca örgün yapılarla sınırlı kalmayıp, yaygın eğitim uygulamalarıyla da desteklenmektedir. Yetişkin eğitimi, mesleki gelişim kursları ve yaşam boyu öğrenme programları gibi yapılar, bireylerin formel öğrenme süreçlerinin ötesine geçerek sürekli gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Burns, Fitzpatrick ve Lavinson, 2016; İrcan vd., 2023). Bu bağlamda formal eğitim, bireysel kapasitenin geliştirilmesinin ötesinde, toplumsal refahın ve sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Özellikle ortaokul düzeyinde sunulan beden eğitimi ve spor dersleri, formal eğitimin ayrılmaz bir bileşeni olarak karşımıza çıkmakta; fiziksel yeterliliklerin kazandırılmasının yanı sıra, öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup, Sandford ve Education, 2009). Bu dersler, çocukların motor becerilerinin gelişmesine katkı sağlarken; aynı zamanda öz-yeterlik, öz-düzenleme ve sosyal etkileşim becerilerini de teşvik etmektedir (Cothran ve Kulinna, 2007). Beden eğitimi bu yönüyle sadece hareket becerileri kazandıran değil, karakter gelişimini destekleyen bir ortam sunmaktadır.

Beden eğitimi derslerinde benimsenen öğretim yöntemleri ile öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını, derse katılımlarını ve genel mutluluk düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle çeşitliliği gözeten, kapsayıcı ve destekleyici öğretim ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin güven duygusunu pekiştirmekte; sosyal aidiyet hissini artırmakta ve psikolojik iyi oluş

düzelelerini olumlu yönde etkilemektedir (Haerens, Kirk, Cardon ve De Bourdeaudhuij, 2011; Siedentop, 2002; Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle, öğretmenin sınıf içindeki tutumu ve öğretim stratejileri, öğrencinin eğitim deneyimini dönüştüren bir etkiye sahiptir.

Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor dersleri yalnızca fiziksel yeterlilik kazandıran bir alan değil; aynı zamanda öğrencilerin duygusal dayanıklılıklarını, sosyal ilişkilerini ve psikolojik iyi oluşlarını güçlendiren çok yönlü bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmelidir. Dolayısıyla beden eğitimi, bireyin çok boyutlu gelişimini destekleyen stratejik bir öğrenme alanı olarak ele alınmalıdır.

### **2.2.2. İnfomal Eğitim**

İnfomal eğitim ise bireylerin sosyal çevreleriyle kurdukları etkileşimler yoluyla, herhangi bir plan ve program olmaksızın, kendiliğinden gerçekleşen öğrenme sürecidir (Livingstone, 2001). Aile içi etkileşimler, akran ilişkileri, gündelik deneyimler ve kültürel aktarım pratikleri infomal eğitimin temel kaynaklarını oluşturmaktadır (Schugurensky, 2000). Bu süreçte bireyler, resmi bir eğitim kurumuna bağlı olmaksızın, gözlem, taklit, deneyim ve etkileşim yoluyla bilgi, değer ve sosyal beceriler geliştirebilmektedir (Sünbül, 2011).

Beden eğitimi ve spor bağlamında da infomal öğrenme dikkate değer bir yere sahiptir. Öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla oyun oynarken, birlikte hareket ederken ya da çeşitli fiziksel etkinliklerde yer alırken; iş birliği, liderlik, empati ve grup içi sorumluluk gibi becerileri kendiliğinden öğrenmektedir (Goodyear, Casey ve Kirk, 2013). Bu bağlamda infomal öğrenme, fiziksel etkinliklerin doğal akışı içerisinde sosyal ve duygusal öğrenmeye zemin hazırlamaktadır.

Öğretmenlerin sunduğu çeşitlilik desteği ise, bu süreci zenginleştirici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Farklı spor branşlarının, kültürel oyunların ve çeşitli etkinliklerin beden eğitimi derslerine entegre edilmesi, hem formal hem de infomal öğrenme süreçlerini desteklemekte; öğrencilerin bireysel mutluluk düzeylerini artırmakta ve olumlu sosyal ilişkilerin gelişimine katkı sunmaktadır (Dyson, 2014).

Bu doğrultuda, formal ve informal eğitimin birbirini tamamladığı beden eğitimi ortamlarında, çeşitlilik desteğinin öğrencilerin psikolojik iyi oluşu ve sosyal uyumu üzerindeki etkisinin araştırılması, hem uygulamalı eğitime hem de öğretmen eğitimine yönelik değerli bulgular sağlayabilecektir.

### **2.3. Eğitim Programı**

Toplumların ilerlemesi ve bireylerin sosyal yaşama etkili bir şekilde katılımı, bireysel gelişimi destekleyen güçlü ve kapsayıcı bir eğitim sistemiyle mümkündür. Bu sistemin temel unsurlarını öğretmenler, öğrenciler ve eğitim programları oluşturmaktadır (Demir ve Toraman, 2021). Eğitim programları yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmenin, sosyal uyumun ve kültürel sürekliliğin de temel taşı niteliğindedir (Özdemir, 2009; Tyler, 2013).

Eğitim süreci, bireyin yaşamında ilk olarak aile ortamında, yani informal eğitimle başlamaktadır. Bu dönemde birey, çevresindeki olayları gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenir. Ancak bireyin okula başlamasıyla birlikte, planlı, programlı ve sistematik bir yapıya sahip olan formal eğitim süreci devreye girmektedir (Şahin ve Tekkol, 2023). Formal eğitim; öğrenme süreçlerinin hedefler doğrultusunda yapılandırıldığı, içerik, öğretim yöntemi ve değerlendirme araçlarının belirli bir plana göre düzenlendiği sistematik bir öğrenme modelini ifade eder (Rieckmann, 2017).

Başarılı bir eğitim-öğretim süreci, belirli bir zaman dilimi içerisinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişim göstermesini amaçlayan eğitim faaliyetleri ve öğrenme deneyimlerini içeren yapılandırılmış bir eğitim programına bağlıdır (Hotaman, 2010). Bu kapsamda; eğitim programları; öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenerek etkili ve anlamlı öğrenmeyi desteklemeyi, toplumsal ve küresel ölçekte karşılaşılan sorunlara karşı duyarlılık kazandırmayı hedeflemesi mümkündür.

Eğitim programı; okul aracılığıyla öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmasını sağlayan ders grupları, öğretim stratejileri, değerlendirme yöntemleri ve öğrenme materyallerinden oluşan sistematik bir bütündür. Bu programlar, eğitim sürecinin amaçlarını belirlemenin yanı sıra, bu amaçlara hangi içeriklerle ve öğretim

stratejileriyle ulaşılacağı, sürecin nasıl yönetileceği ve elde edilen öğrenme çıktılarının nasıl değerlendirileceği konularında da rehberlik etmektedir (Çetinkaya ve Tabak, 2019).

Eğitim programlarının nihai amacı, bireyleri bilgi, beceri ve değerlerle donatarak onları demokratik topluma aktif biçimde katılabilen, eleştirel düşünebilen ve yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler olarak yetiştirmektir (Hughson ve Wood, 2022). Nitelikli bir eğitim sistemi, yalnızca ekonomik kalkınmanın değer; sosyal adaletin, sürdürülebilirliğin ve kültürel değerlerin korunarak aktarılmasının da temel aracıdır (Özdemir, 2009). Bu yönüyle eğitim, yalnızca bireysel başarıyı değer; aynı zamanda toplumsal refahı, uyumu ve ilerlemeyi de sağlayan stratejik bir yatırımdır.

Bu çerçevede, beden eğitimi ve spor dersleri de formal eğitim programları içerisinde önemli bir yer tutmakta, öğrencilerin yalnızca fiziksel kapasitelerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Beden eğitimi derslerinde çeşitlilik desteğinin sağlanması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilmesine, kendilerini değerli hissetmelerine ve dolayısıyla mutluluk düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim programlarında çeşitliliğin desteklenmesi, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, farklılıklarını sergileyebilecekleri ve bu farklılıklar aracılığıyla gelişimlerini sürdürebilecekleri ortamların oluşturulmasına imkan tanımaktadır. Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan çeşitlilik destekli öğretim yaklaşımlarının, ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması, eğitim programlarının bireysel ve toplumsal etkilerini daha iyi kavramaya yönelik önemli bir adım olacaktır.

#### **2.4. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı**

Literatürde beden eğitimi ve spor kavramlarına ilişkin farklı disiplinlerden birçok tanım yapılmış olup, bu kavramlar hem teorik hem de uygulamalı yönleriyle eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Beden eğitimi ve spor, bireyin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini çok yönlü olarak destekleyen etkinlikler bütünüdür. Bu nedenle, eğitim sistemleri içinde yalnızca fiziksel gelişimi değer, aynı zamanda kişilik gelişimi, takım ruhu, özgüven ve liderlik gibi sosyal becerilerin kazandırılmasını da amaçlamaktadır (Bailey, 2006; Hardman ve Green, 2011).

Beden eğitimi, bireylerin fiziksel kapasitelerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda disiplin, özdenetim ve sorumluluk duygularını da pekiştiren planlı öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Arıcı, 2001; Heper, 2012). Spor ise, rekabet, performans ve oyun öğeleri içeren daha yapılandırılmış fiziksel aktiviteleri ifade etmekte olup, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sağlık, sosyalleşme ve yaşam kalitesinin artırılması gibi çok çeşitli işlemlere sahiptir (Coakley, 2009).

Özellikle modern eğitim paradigmasında, beden eğitimi yalnızca bedensel etkinliklerin öğretimi olarak değil; aynı zamanda değer eğitimi, sağlıklı yaşam alışkanlıklarının kazandırılması ve yaşam boyu fiziksel etkinlik bilincinin oluşturulması yönüyle de ele alınmaktadır (Kirk, 2009). Bu kapsamda beden eğitimi dersleri, öğrencilerin fiziksel uygunluklarını artırırken aynı zamanda zihinsel ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlayan bütüncül bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Aşağıda, literatürde sıkça atıf yapılan bazı beden eğitimi ve spor tanımlarına yer verilmiştir (Arıcı, 2001; Bailey, 2006; Kirk, 2009; Hardman ve Green, 2011):

- **Spor**, bireylerin hareket ihtiyaçlarını karşılamak, sosyalleşmek, eğlenmek, statü kazanmak ve iş imkânı elde etmek gibi amaçlarla tercih ettikleri bir alan olup; bireysel veya takım halinde belirli kurallar çerçevesinde uygulanan ve yarışma amacı güden beden hareketlerinin bütünüdür (Bailey, 2006). Bu yönüyle spor, bireyin sadece fiziksel gelişimini değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel uyumunu da desteklemektedir.
- **Spor**, beden eğitimi faaliyetlerinin belirli branşlara ayrılarak somut hale getirildiği, yüksek düzeyde gerçekleştirildiğinde ise fizyolojik, psikolojik, estetik ve teknik beceriler gerektiren bir etkinliktir (Hardman ve Green, 2011). Bu faaliyetler, yarışma amacı taşıyan, belirli kurallar çerçevesinde yapılandırılmış sistemli etkinliklerdir. Sporun belirgin amacı, bireylerin rekabet ortamında performans göstererek başarı elde etmelerini sağlamaktır.
- **Beden eğitimi**, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla planlı ve sistematik bir şekilde yürütülen öğretim etkinliklerinin bütünüdür (Kirk, 2010). Beden eğitimi yalnızca sportif başarıya odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemelerine, sosyal

beceriler kazanmalarına ve duygusal dayanıklılık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

- **Beden eğitimi ile spor** arasındaki temel fark, beden eğitiminin daha kapsayıcı bir öğretim süreci sunarken, sporun özellikle belirli branşlarda yarışma ve performans odaklı bir yapıya sahip olmasıdır. Spor, beden eğitimi içerisinde doğan ve gelişen bir faaliyet alanı olup, bireylerin yeteneklerine göre belirli dallarda uzmanlaşmalarına imkân tanımaktadır (Arıcı, 2001). Beden eğitimi, bireylerin hem fiziksel hem de zihinsel sağlığının gelişmesine katkı sağlayan hareketler bütünü iken, sporun bireylerin hem fiziksel hem de zihinsel sağlığının geliştirilmesinin yanı sıra belirli kurallar çerçevesinde ve rekabete dayalı mücadeleyi, yarışmayı ve galip gelmeyi de amaçlar (Kuter ve Kuter, 2012).

Bu tanımlamalardan hareketle, beden eğitimi ve spor kavramlarının birbiriyle yakından ilişkili olmakla birlikte, amaç, kapsam ve uygulama bağlamında belirgin ayrışmalar gösterdiği görülmektedir. Beden eğitimi, bireyin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda bütüncül gelişimini amaçlayan pedagojik bir süreç olarak tanımlanırken; spor ise daha çok performans, rekabet ve başarı odaklı yapılandırılmış fiziksel etkinlikleri ifade etmektedir (Bailey, 2006; Kirk, 2010). Bu doğrultuda beden eğitimi, eğitimin temel bir bileşeni olarak öğrenme hedefleri doğrultusunda bireyin yaşam boyu hareket becerileri ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmasını hedeflerken; spor, bireysel ya da takım halinde gerçekleştirilen, kurallara dayalı ve çoğunlukla yarışma temelli bir etkinlik alanı olarak değerlendirilir (Hardman ve Green, 2011; Coakley, 2009).

Beden eğitimi dersleri, spor etkinliklerinden farklı olarak, bireyler arası karşılaştırmaya ve performans ölçümüne dayalı olmaktan ziyade, her öğrencinin kendi gelişim düzeyine uygun biçimde öğrenme yaşantıları edinmesini desteklemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda beden eğitimi, öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerini artırmanın ötesinde, onların psiko-sosyal gereksinimlerine hitap eden, katılımı teşvik eden ve çok yönlü bir gelişim sağlayan öğretim ortamları sunar (Bailey vd., 2009).

Söz konusu kavramsal ayrımlar, öğrencilerin beden eğitimi derslerinde algıladıkları çeşitlilik desteği ile mutluluk düzeyleri arasında potansiyel bir ilişki olup olmadığının

araştırılmasını da anlamlı kılmaktadır. Çünkü beden eğitimi sürecinin katılımcılar açısından farklı algılanması, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını, duygusal tepkilerini ve dersin onlar üzerindeki psikolojik etkilerini doğrudan etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada beden eğitimi ve sporun teorik temellerinden yola çıkarak, beden eğitimi derslerinde çeşitliliğe dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin mutluluk düzeyleri üzerindeki yansımalarının incelenmesi, araştırmanın temel dayanak noktalarından birini oluşturmaktadır.

## **2.5. Beden Eğitimi ve Sporun Eğitimdeki Rolü**

İnsanlar, toplumların en değerli ve dinamik kaynakları arasında yer almakta; bireylerin nitelikli, üretken ve sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmeleri, toplumsal sürdürülebilirliğin ve kalkınmanın temelini oluşturmaktadır (Hergüner, 1992). Bu çerçevede eğitimin temel amacı, bireyleri yalnızca bilgiyle donatmak değil; onları yaşamın çok boyutlu gereklerine uyum sağlayabilecek becerilerle donatarak, bireysel mutluluğu ve toplumsal refahı artıracak bireyler olarak yetiştirmektir (Erdoğan ve Sural, 2021; McLennan ve Thompson, 2015).

Çağdaş eğitim anlayışı, bireyin yalnızca zihinsel gelişimini desteklemekle yetinmemekte; fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerden de gelişimini hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir (Bailey, 2006; Serhatlıoğlu ve Fatma, 2022). Bu bağlamda beden eğitimi ve spor, bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen ve genel eğitimin ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilen pedagojik süreçlerdir (Yıldıran ve Yetim, 1996; Kirk, 2009; WHO, 2019). Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bireyin fiziksel kapasitesinin yanında öz güven, liderlik, empati, sosyal iletişim ve stresle başa çıkma gibi temel yaşam becerilerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır (Bailey vd., 2009).

Beden eğitimi ve spor dersleri, bireylerin yalnızca fiziksel uygunluklarını geliştirmeyi değil, aynı zamanda zihinsel esnekliklerini, duygusal dayanıklılıklarını ve sosyal uyum kapasitelerini de artırmayı hedefleyen sistemli ve planlı öğrenme ortamları sunmaktadır (Kale ve Erşen, 2003; Hardman ve Green, 2011). Bu yönüyle söz konusu

derslerin, yalnızca birer hareket faaliyeti değil; bireyin kişilik gelişimini destekleyen çok boyutlu birer eğitimsel araç olarak düşünülmesi mümkündür.

Bir ulusun geleceğini güvence altına alabilmesi, sahip olduğu insan kaynağının niteliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin, bireyleri hem zihinsel hem de bedensel açıdan sağlıklı, üretken ve topluma katkı sunabilecek bireyler olarak yetiştirmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Hardman ve Green, 2011; WHO, 2021). Beden eğitimi ve spor dersleri bu hedef doğrultusunda bireylerin motor becerilerini geliştirmenin yanı sıra, onları fiziksel aktivite yoluyla sosyal sorumluluk, liderlik ve etik davranış gibi önemli değerlerle buluşturur (Côté ve Hancock, 2016).

Beden eğitimi ve sporun temel amacı, bireylerin mevcut fiziksel potansiyellerini en üst düzeye çıkararak onların yaşam kalitelerini artırmak, bedensel farkındalık kazandırmak ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını benimsemelerini sağlamaktır (Çelik ve Pulur, 2011). Bu kazanımlar, yalnızca bireysel sağlık düzeylerine değil, aynı zamanda toplumun genel refahına da pozitif katkı sağlamaktadır. Eğitim sürecinde hareket temelli öğrenmenin kullanılması, öğrenme kalitesini ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu artırmakta; öğrenciler arasında daha pozitif sosyal ilişkiler kurulmasına olanak tanımaktadır (Tompsonski, Davis, Miller ve Naglieri, 2008).

Sporun eğitimdeki rolü yalnızca fiziksel gelişimi desteklemekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda bireyin zihinsel süreçlerini destekleyen, öz-disiplinini geliştiren ve değerler eğitimi kapsamında etik, adalet, dürüstlük gibi kavramların içselleştirilmesini sağlayan bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Kuter ve Kuter, 2012; Bailey vd., 2009). Böylece birey, sahip olduğu doğal yetenekleri sistemli bir şekilde geliştirerek önce bedenini, ardından ise zihnini ve ruhunu daha verimli ve dengeli kullanma becerisi kazanmaktadır (Kirk, 2010; WHO, 2018).

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor; bireylerin fiziksel sağlıklarının korunmasından psikolojik iyilik hallerinin güçlendirilmesine, sosyal etkileşim kapasitelerinin gelişmesinden mutlu ve üretken bireyler yetiştirilmesine kadar çok boyutlu işlevler üstlenmektedir. Özellikle ortaokul düzeyinde, öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde deneyimledikleri çeşitlilik desteği, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta ve bu da mutluluk düzeylerinin yükselmesine doğrudan

katkı sunmaktadır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor eğitiminin, çağdaş eğitim politikaları doğrultusunda daha etkin, katılımcı ve kapsayıcı biçimde planlanması; bireysel refahın artırılması ve sağlıklı toplum yapısının inşası açısından stratejik bir öneme sahiptir.

## **2.6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programlarının Amacı ve Yapısı**

Beden eğitimi ve spor öğretim programlarının temel amacı, tüm bireyleri kapsayıcı bir yaklaşımla fiziksel aktivite yoluyla eğitim ve öğretim süreçlerini desteklemek; bireylerin hareket yeteneklerinin gelişimini sağlamaktır (Şirinkan ve Gündoğdu, 2011; Casey ve Goodyear, 2015). Bu programlar yalnızca fiziksel gelişimi hedeflemekle sınırlı kalmayıp; bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişim alanlarını da kapsayan çok boyutlu bir eğitim anlayışını benimsemektedir (Bailey vd., 2009; UNESCO, 2015). Özellikle gelişim çağındaki bireylerin farklı yaş evrelerinde karşılaştıkları biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlara duyarlı bir biçimde tasarlanan bu programlar, bireylerin bedenlerini etkili, kontrollü ve bilinçli bir biçimde kullanmalarını öğretmeyi amaçlamaktadır.

Beden eğitimi öğretim programlarının hazırlanmasında, bireyin hem zihinsel hem de fiziksel gelişimi bütüncül bir yaklaşımla ele alınmakta; böylece bireyin çok yönlü gelişimi sistematik biçimde desteklenmektedir (Kirk, 2010; Cale, Harris ve Hooper, 2019). Bu doğrultuda geliştirilen öğretim programları, yalnızca fiziksel uygunluk ve motor beceri kazanımını değil, aynı zamanda yaşam boyu sürdürülebilecek sağlıklı yaşam tarzlarının benimsenmesini, fiziksel aktiviteye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesini ve bireyin kendi yaşam kalitesini yönetebilme becerisini kazanmasını da hedeflemektedir (WHO, 2018).

Ayrıca beden eğitimi dersleri, öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirmelerine, sosyal etkileşim kapasitelerini artırmalarına ve eleştirel düşünme yeteneklerini güçlendirmelerine olanak tanıyan bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Ennis, 2017). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde planlanan öğretim etkinlikleri, öğrencilerin derse aktif katılımını, deneyim temelli öğrenmeyi ve öğrenme ortamlarında çeşitliliği teşvik etmektedir (Dyson, 2014). Bu çeşitlilik, yalnızca fiziksel aktivite türleri açısından değil, aynı zamanda pedagojik stratejiler, değerlendirme yöntemleri ve

öğrenme biçimleri açısından da çeşitlendirilmektedir. Böylece farklı öğrenen profillerine hitap eden, kapsayıcı ve motive edici bir beden eğitimi deneyimi oluşturulmaktadır.

Günümüzde birçok ülkenin ulusal eğitim sisteminde beden eğitimi programları, sağlık temelli fiziksel uygunluğu geliştirme, fiziksel aktiviteyi yaşam boyu alışkanlık haline getirme ve sosyal katılım becerilerini artırma gibi çoklu hedeflere yönelmiştir (McLennan ve Thompson, 2015). Bu doğrultuda öğrencilerin fiziksel sağlık düzeylerinin iyileştirilmesinin yanı sıra; akademik başarı, duygusal denge, stres yönetimi ve öz disiplin gibi eğitimsel çıktılar üzerinde de olumlu etkiler gözlemlenmektedir (Tomporowski vd., 2008).

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor öğretim programları yalnızca bireylerin fiziksel yeterliliklerini artırmayı hedeflememekte; aynı zamanda onları yaşam boyu öğrenme, sağlıklı yaşam biçimi geliştirme ve toplumsal uyum alanlarında destekleyerek, bireyin bütüncül gelişimini önceleyen çağdaş bir eğitim yaklaşımını temsil etmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının oluşturulmasında pedagojik çeşitlilik, katılımcı öğrenme ve öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı modellerin dikkate alınması, programların etkili ve sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır.

## **2.7. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Öğrencilerin Gelişimine Katkıları**

Beden eğitimi dersi, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, bireysel ve toplumsal açıdan sağlıklı, mutlu, kararlı ve ahlaklı bir kişilik oluşturmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Altun ve Güvendi, 2019). Bu dersler, bireyin yalnızca fiziksel gelişimini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal açıdan da yaşama hazırlanmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, beden eğitimi ve spor dersleri sayesinde temel spor branşlarını öğrenmekte, sedanter (hareketsiz) yaşam tarzından uzaklaşmakta ve gelişimsel açıdan kalıcı kazanımlar elde etmektedirler (Poitras, Gray, Borghese, Carson, Chaput, Janssen ve Tremblay, 2016)

"Sağlıklı bir zihin, sağlıklı bir bedende bulunur" anlayışından da hareketle, beden eğitimi ve spor faaliyetleri bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlıklarının eşzamanlı olarak

gelişmesine hizmet etmektedir (Bindesen ve Bindesen, 2020). Nitekim çocukluk çağındaki fiziksel aktivitenin yalnızca fiziksel uygunluğu değil, aynı zamanda zihinsel sağlık ve öz-yeterlilik duygularını da geliştirdiği ortaya konulmuştur (Bailey vd., 2009).

Beden eğitimi dersleri aynı zamanda bireylerin kendilerini ifade edebilmelerine, yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve beden algılarına yönelik olumlu tutumlar kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Altun ve Güvendi, 2019). Bailey ve arkadaşları (2013) da beden eğitimi programlarının bireylerde öz-saygıyı, sosyal becerileri ve yaşam doyumunu artırdığını vurgulamıştır.

Beden eğitimi ve spor dersleri ayrıca bireylerin olumlu karakter özellikleri kazanmalarına, kişilerarası ilişkilerde sağlıklı iletişim becerileri geliştirmelerine ve sosyal uyumlarının artmasına olanak tanımaktadır. Planlı ve amaçlı fiziksel aktiviteler yoluyla öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimleri desteklenmekte ve dolaylı olarak akademik başarıları da artmaktadır (Howie ve Pate, 2012; Alvarez-Bueno, Pesce, Cavero-Redondo, Sánchez-López, Garrido-Miguel ve Martínez-Vizcaíno, 2017).

Araştırmalar, beden eğitimi derslerinin çocukların hem kendi bedenlerine hem de başkalarının bedenlerine saygı duymalarını desteklediğini göstermektedir. Beden eğitimi, bireylerin zihin ve beden gelişimini bütüncül bir yaklaşımla desteklemekte; aerobik ve anaerobik fiziksel aktiviteler yoluyla sağlığın korunması ve geliştirilmesi konusunda temel bir anlayış kazandırmaktadır (Bailey, 2006). Ayrıca düzenli fiziksel etkinlik, bireylerin öz güven ve öz saygı düzeylerini olumlu yönde etkileyerek, psikososyal gelişimlerini desteklemekte ve akademik başarılarını artırıcı bir rol üstlenmektedir (Sallis vd., 1999; Talbot, 2001; Trudeau ve Shephard, 2008).

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor dersleri, bireylerin sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemelerine, iletişim becerilerini geliştirmelerine ve sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan zengin bireyler olarak topluma kazandırılmalarına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Beden eğitimi dersleri yoluyla edinilen bu çok boyutlu kazanımlar, öğrencilerin sadece fiziksel kapasitelerini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda sosyal uyum, öz disiplin, problem çözme ve duygusal denge gibi yaşam boyu önemli olan becerilerin gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır.

## 2.8. Çeşitlilik Kavramı

Eğitim bağlamında çeşitlilik, öğrencilerin bireysel farklılıklarını — öğrenme stilleri, ilgi alanları, fiziksel yeterlilikleri, kültürel geçmişleri, dil becerileri ve sosyal deneyimleri gibi çok boyutlu etmenleri — dikkate alarak geliştirilen öğretim stratejileri ve içerikleri yoluyla tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkili katılımını sağlamayı amaçlayan kapsayıcı bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım yalnızca bireysel farklılıkların tanınmasıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bu farklılıkların öğrenme ortamına aktif olarak entegre edilmesini de hedeflemektedir (Algozzine, Campbell ve Wang, 2009; Florian ve Black-Hawkins, 2011). Çeşitlilik odaklı eğitim uygulamaları, sınıf içi etkileşimleri daha anlamlı, erişilebilir ve etkili hale getirerek tüm öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı sunabilir. Bu bağlamda çeşitlilik desteği öğretim materyallerinin, içeriklerin ve yöntemlerin; öğrencilerin yetenek düzeylerine, cinsiyet kimliklerine, öğrenme kapasitelerine ve sosyal gereksinimlerine duyarlı şekilde planlanması ve uygulanmasını ifade eder (Booth ve Ainscow, 2002; Tomlinson, 2014). Dolayısıyla çeşitlilik desteğinin, öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlayan, güvenli ve destekleyici bir öğrenme atmosferinin oluşturulmasında kritik bir rol oynadığını söylemek mümkündür .

## 2.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Çeşitlilik ile İlişkisi

Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin yalnızca fiziksel gelişimlerini değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini de destekleyen bütüncül bir alan olarak çeşitlilik destekli öğretimin uygulanması açısından son derece önemlidir. Öğretmenlerin bu derslerde çeşitliliğe dayalı yaklaşımlar benimsemesi, öğrencilerin katılımını artırmakta, sınıf ikliminin kapsayıcılığını güçlendirmekte ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğini geliştirmektedir (Svoboda, 1994; DePauw ve Gavron, 2005; Miao, Chai, Xue ve Wang, 2024). Çeşitlilik anlayışı çerçevesinde planlanan beden eğitimi dersleri, öğrencilerin yalnızca belirli bir spor dalında uzmanlaşmalarını değil, aynı zamanda farklı motor becerileri, hareket kalıpları ve kültürel spor deneyimlerini keşfetmelerini de teşvik etmektedir. (Cothran ve Ennis, 1999; Kirk, 2010).

Ders planlamasında ekipman çeşitliliği, esnek mekân kullanımı, farklı öğretim yöntemlerinin (işbirlikli öğrenme, istasyon çalışmaları, görev temelli yaklaşımlar gibi) bilinçli şekilde harmanlanması ve öğrenci odaklı grup etkileşimlerinin desteklenmesi, öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçlarına etkin şekilde yanıt verilmesini sağlar (Dyson, 2014; Bailey, 2006). Böyle bir uygulama, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırırken, fiziksel yeterlilik düzeyinden bağımsız olarak her bireyin başarı duygusunu tatmasını sağlar (Casey ve Goodyear, 2015).

Sonuç olarak, beden eğitimi derslerinde çeşitliliğin teşvik edilmesi, yalnızca fiziksel gelişim üzerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin özgüven, sosyal uyum, liderlik, iş birliği gibi yaşam boyu önemli olan beceriler üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır. Böylece beden eğitimi, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerine çok boyutlu katkılar sunan güçlü bir eğitim alanı haline gelmektedir.

## **2.10. Mutluluk Kavramı**

Mutluluk, tarih boyunca bireylerin üzerinde yoğunlaştığı temel duygusal durumlardan biri olmuş ve farklı disiplinlerde çeşitli tanımlamalarla ele alınmıştır. Türk Dil Kurumu'na (2024) göre mutluluk, belirli bir olay veya duruma karşı hissedilen sevinç ve hoşnutluk hali olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte literatürde mutluluk; olaylara karşı strateji geliştirme ve motive olma yeteneği, bireyin öznel iyi oluş düzeyi, bireysel öz saygı gelişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan duygusal durum (Ryan ve Deci, 2001) ve bireyin yaşam deneyimini genel olarak olumlu değerlendirme hali (Veenhoven, 2000) olarak da tanımlanmaktadır (Yıldıran, 1991; Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003; Swami, 2008; Ulukan, Şahinler ve Eynur, 2020) .

Mutluluk, bireyin içsel psikolojik süreçleri ile kişisel değerler ve hedefler arasında yüksek düzeyde bir uyumun sağlanması sonucu oluşan temel bir insanlık durumudur (Noddings 2003). Benzer şekilde Bailey (2009) mutluluğu bireyin yaşamdan haz alarak kendisini mükemmel hissetmesi durumu olarak tanımlarken, Selim (2008) mutluluğu insanlık tarihi boyunca ulaşılmak istenen arzuların ifadesi olarak betimlemiştir. Lyubomirsky (2007) ise mutluluğu, huzur, doyum ve yaşamdan hoşnutluk duymanın birleşimi olarak açıklamaktadır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde de yer alan mutluluk, bireylerin kendini gerçekleştirme sürecinin bir parçası olarak kabul edilir (Pettijohn ve Pettijohn,1996). Eğitim bağlamında ise mutluluk, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal uyumu da destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Nitekim mutlu bireyler, şiddete eğilimli davranışlardan uzak durarak, sosyal ilişkilerinde daha hoşgörülü ve destekleyici bir tutum sergilemektedir (Annas, 1993; Varış, Gürkan, Gözütok, Pektaş, Babadoğan ve Gürbüzürk, 1998; Haybron, 2003; Bellis, Hughes, Jones, Perkins ve McHale, 2013; Güngör, 2017).

Araştırmalar, mutlu bireylerin akademik başarılarının, performanslarının ve yaşam doyumlarının arttığını göstermektedir (Sarıçam ve Canatan, 2015; Diener, Lucas ve Oishi, 2018). Eğitimin temel amacı da bireylerin topluma sağlıklı, mutlu ve etkin bireyler olarak kazandırılmasıdır . Mutluluk; bireyin yaşamın sunduğu güzelliklerin farkına varması, içsel iyi oluş hali ve kültürel değerlerle uyumlu bir yaşam sürmesi yoluyla inşa edilir. Bu süreçte psikolojik sağlamlık, fiziksel uygunluk, sosyal ilişkiler ve çevresel faktörler kritik rol oynamaktadır (Diener vd., 2018).

Özellikle okul ortamlarında, öğrencilerin kendilerini güvende ve mutlu hissetmeleri, akademik ve sosyal gelişimlerinin temel taşıdır (Önder ve Sarı, 2009). Mutluluk düzeyi yüksek olan öğrenciler, akran zorbalığına daha az başvurmakta, empatik ve prososyal davranışları daha sık sergilemektedirler (Noddings, 2006). Öğrencilerin mutluluğu sadece bireysel düzeyde değil, okul ikliminin genel kalitesinde de belirleyici bir etkidir.

Öğretmenler, sınıf içi uyumu sağlayan, öğrencilerin aktif, yenilikçi ve mutlu bireyler olarak yetişmelerine rehberlik eden en önemli aktörlerdir (Yavuzer, 2011). Öğretmen ve öğrenci arasındaki pozitif iletişim, sınıf içinde düzenin ve öğrenmenin kalitesini belirlemekte; sağlıklı bir iletişim ağı, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme süreçlerine katılımını artırmaktadır (Erdoğan, 2011; Wentzel, 1997; Noddings, 2006).

Sonuç olarak, eğitim kurumlarında mutlu bireylerin yetiştirilmesi, sadece akademik başarıyı değil, bireylerin yaşam boyu sürdürecekleri psikolojik sağlamlık, sosyal uyum ve toplumsal katılım gibi alanlarda da sürdürülebilir etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle mutluluğun eğitimde temel bir amaç ve kalite göstergesi olarak ele alınması gerekmektedir

## **2.11. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Mutluluk İle İlişkisi**

Tarih boyunca insanlık, mutluluğu yaşamın nihai amacı olarak görmüş ve bu amaca ulaşmak için çeşitli bireysel ve toplumsal çabalar içerisinde olmuştur. Bireyler kendi mutluluklarını inşa etme arzusundaiken, toplumlar da sürdürülebilir refahın sağlanması için bu duygusal durumun yaygınlaştırılmasını hedeflemiştir (Söyler, Gacar ve Altıngül, 2022). Mutluluk, bireyin yaşam kalitesini artıran, yaşamdan haz almasını sağlayan, motivasyon düzeyini destekleyen ve fiziksel-psikolojik sağlığıyla yakından ilişkili bir duygudur (Diener ve Chan, 2011; Helliwell, Layard, Sachs ve Neve, 2021).

Mutluluk, yalnızca bir anlık haz veya keyif durumu olarak değil, aynı zamanda bireyin yaşam deneyimini olumlu bir biçimde değerlendirdiği, amaçları ve değerleriyle tutarlı bir yaşam sürdürdüğü öznel iyi oluş hali olarak tanımlanmaktadır (Diener vd., 2018; Ryan ve Deci, 2001). Bu tanım, bireylerin hayatlarına dair içsel tatmin hissiyle birlikte, çevreleriyle olan etkileşimlerine duydukları anlam ve değer duygusunu da içerir. Eğitimin temel amaçlarından biri de bireyin bu iyi oluş halini desteklemektir. Bu doğrultuda eğitim, yalnızca akademik başarıyı hedeflemez; bireylerin mutlu, üretken ve toplumsal olarak uyumlu bireyler haline gelmesini de amaçlar (Noddings, 2006).

Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel kapasitelerini geliştirmenin yanı sıra duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerini destekleme potansiyeli açısından özgün bir öğrenme alanıdır (Bailey, 2006). Bu derslerde gerçekleştirilen fiziksel aktiviteler; bireyde öz güven gelişimini teşvik eder, stres düzeyini azaltır, grup çalışması sayesinde sosyal etkileşim becerilerini artırır ve olumlu duygulanım düzeyini yükseltir (Eime vd., 2013). Yapılan araştırmalar, düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılan çocuk ve gençlerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Biddle ve Asare, 2011).

Beden eğitimi, diğer derslerden farklı olarak hem “hareket yoluyla öğrenme” hem de “hareket hakkında öğrenme” süreçlerini içerir (Kirk, 2010). Bu yönüyle öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekler. Nitekim mutlu bireyler, öğrenme süreçlerine daha aktif katılmakta; sosyal ilişkilerde daha yapıcı roller üstlenmekte ve yaşamdan daha yüksek düzeyde doyum almaktadır (Seligman, 2011).

Mutluluk, okul ortamının niteliğiyle de doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissettikleri, destekleyici ilişkilerin kurulduğu, başarılarının takdir edildiği ve özgünlüklerine saygı duyulan okul ortamlarında mutluluk düzeyleri artmakta, buna bağlı olarak akademik başarı ve sosyal uyum düzeylerinde de ilerleme görülmektedir (Noddings 2006). Bu bağlamda beden eğitimi dersleri; eğlenceli, işbirliğine dayalı ve katılımcı yapısıyla öğrencilerin hem psikolojik hem sosyal mutluluğuna hizmet eden önemli bir öğrenme alanıdır.

Beden eğitimi aktiviteleri aynı zamanda bireyin ruhsal ve fiziksel olarak sağlıklı bir benlik algısı geliştirmesine olanak sağlar. Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerde spor yoluyla elde edilen başarı duygusu, bireyin benlik saygısını güçlendirmekte ve genel öznel iyi oluş düzeyini yükseltmektedir (Hallal, Victora, Azevedo ve Wells, 2006). Spor yapan bireylerin daha öz disiplinli, planlı ve hedef odaklı oldukları; yaşamdan duydukları tatminin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yetim ve Kalfa, 2019; Düzen ve Özçelik, 2022).

Ayrıca, sporun birey üzerindeki etkileri sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de pozitif katkılar sunmaktadır. Mutlu bireyler, çevreleriyle daha empatik ilişkiler kurmakta, şiddete başvurma oranları azalmakta ve sosyal sorumluluk davranışları artmaktadır (Bailey, 2006; Bellis vd., 2013; Lyubomirsky, 2007).

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor dersleri aracılığıyla desteklenen fiziksel ve ruhsal gelişim, bireylerin sadece fiziksel kapasitelerini değil, aynı zamanda mutluluk, yaşam doyumunu ve toplumsal uyum gibi çok boyutlu alanlarda da gelişim göstermelerine olanak sağlamaktadır.

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği (BEDMÖ), Uğraş ve Serbes (2019) tarafından geliştirilmiş olup, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde yaşadıkları mutluluk düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir araçtır. Ölçek, Malatya İl Milli

Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'ne bağlı ¼¼ farklı ortaokulda ¼đrenim g¼ren ¼đrenciler ¼zerinde geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi bir ¼l¼¼m formatına sahip olan BEDM¼'de maddeler "Tamamen Katılıyorum (5)" ile "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" arasında derecelendirilmiştir. Geliştirilen ¼l¼¼đin yapılan analizler sonucunda ge¼erli ve g¼venilir bir ¼l¼¼me aracı olduğu tespit edilmiştir (Uğraş ve Serbes, 2019).

#### BEDM¼ Kullanılarak Yapılan Araştırmalar

- Y¼cekaya (2020), "Ortaokul ¼đrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Mutluluk D¼zeylerinin İncelenmesi" adlı ¼alıřmasında, ortaokul ¼đrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerine y¼nelik mutluluk d¼zeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ¼đrencilerin genel olarak beden eğitimi derslerinde y¼ksek d¼zeyde mutluluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkenine g¼re erkek ¼đrencilerin mutluluk d¼zeylerinin kız ¼đrencilere g¼re anlamlı d¼zeyde daha y¼ksek olduğu, lisanslı spor yapan ¼đrencilerin de lisanslı spor yapmayanlara kıyasla daha y¼ksek mutluluk d¼zeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf d¼zeyine g¼re ise 5., 6. ve 7. sınıf ¼đrencilerinin 8. sınıf ¼đrencilerine oranla daha y¼ksek mutluluk d¼zeyine sahip oldukları saptanmıştır.
- Merthan ve K¼rk¼¼ (2024), İstanbul Sultangazi il¼esindeki ortaokul ¼đrencileriyle ger¼ekleřtirdikleri ¼alıřmalarında, ¼đrencilerin beden eğitimi dersine y¼nelik mutluluk d¼zeylerini ¼eřitli değişkenler a¼ısından incelemişlerdir. Araştırmada yine BEDM¼ kullanılmıştır. Sonu¼lara g¼re, erkek ¼đrenciler beden eğitimi derslerinde kız ¼đrencilere g¼re daha y¼ksek mutluluk d¼zeyine sahiptir. Spor yapan ¼đrencilerin spor yapmayanlara g¼re beden eğitimi dersinde daha y¼ksek mutluluk yaşadıkları tespit edilmiş, ancak ¼đrencinin katıldığı spor branşının mutluluk d¼zeyi ¼zerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Y¼ksel ve řeng¼¼ (2024), İzmir ilinde 572 ortaokul ¼đrencisi ile y¼r¼tt¼kleri araştırmada, beden eğitimi dersinde mutluluk d¼zeylerini ¼l¼¼meyi ama¼lamıřlardır. Araştırmada BEDM¼ kullanılmıştır. Bulgular, cinsiyet değişkeninde erkek ¼đrencilerin lehine anlamlı fark olduğunu

göstermiştir. Sınıf düzeyi açısından 5. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, spor salonu ve sahası bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu, ancak gelir düzeyi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

- Uğraş ve Güllü (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada BEDMÖ ve Çocuklar için Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre, beden eğitimi dersindeki mutluluk düzeyi arttıkça yaşam doyumunda artmaktadır. Ayrıca araştırmacılar, beden eğitimi derslerinin süresinin artırılmasının öğrencilerin yaşam doyumunda olumlu etkiler yaratabileceğini önermişlerdir.
- Kaya (2023), çalışmasında beden eğitimi derslerinin öğrencilerin mutluluk düzeyleri ve beden takdir algıları üzerindeki etkilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada BEDMÖ ile birlikte Yam (2019) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Beden Takdir Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların beden takdir düzeylerini ve mutluluk düzeylerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin ise mutluluk ve beden takdiri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, beden takdir düzeyinin yüksek olduğu bireylerin mutluluk düzeylerinin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Genel Değerlendirme:** Literatürdeki bulgular, beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin mutluluk düzeylerini artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle cinsiyet, spor yapma durumu ve okulun fiziksel imkanları gibi değişkenlerin öğrencilerin mutluluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, lisanslı spor yapmanın beden eğitimi dersine yönelik mutluluk algısını güçlendirdiği ve yaşam doyumunu gibi daha geniş psikososyal alanlara da olumlu yansıdığı anlaşılmaktadır.

## **2.12. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE ÇEŞİTLİLİK VE MUTLULUK İLİŞKİSİ**

Beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini çok yönlü olarak destekleyen temel bir eğitim alanıdır. Bu dersin temel amaçları arasında; hareket yoluyla öğrenmeyi teşvik etmek, fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmak, sağlıklı yaşam biçimlerini desteklemek ve bireyin psiko-sosyal iyi oluş düzeyini artırmak yer almaktadır (Bailey, 2006; WHO, 2010). Öğrencilerin sadece bedensel değil, aynı zamanda zihinsel ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlayan beden eğitimi dersleri, mutluluk gibi öznel iyi oluş göstergeleri açısından da önemli bir etkiye sahiptir (Diener, Oishi ve Tay, 2018).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, beden eğitimi derslerinde uygulanan çeşitlilik temelli öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin derse yönelik tutumları, katılım düzeyleri ve mutlulukları üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Miao vd., 2024). Çeşitlilik, öğrencilerin bireysel farklılıklarını – fiziksel yeterlilik düzeyi, öğrenme stili, ilgi alanı, kültürel arka plan, yaş, cinsiyet, engel durumu gibi – dikkate alan ve bu farklılıkları eğitim sürecine aktif şekilde entegre eden kapsayıcı bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson, 2014; Booth ve Ainscow, 2002).

Beden eğitimi ve spor dersinde çeşitlilik desteği; ders içeriğinin, kullanılan öğretim yöntemlerinin, fiziksel ekipmanların ve değerlendirme biçimlerinin bireysel farklılıklara uygun olarak çeşitlendirilmesini kapsamaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, her öğrencinin öğrenme sürecine aktif şekilde katılmasını teşvik etmekte, kendini yeterli ve değerli hissetmesini sağlayarak duygusal tatmini ve mutluluğu artırmaktadır (Kirk, 2010; Casey ve Goodyear, 2015).

Fiziksel yeterliliği sınırlı, sportif becerileri düşük ya da spora ilgisi az olan öğrenciler için farklı öğretim tekniklerinin, alternatif spor etkinliklerinin ve bireysel başarıya dayalı değerlendirme sistemlerinin kullanılması; adalet, katılım ve kapsayıcılık ilkelerinin güçlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Dyson, 2014; Haegele ve Sutherland, 2015). Bu durum, öğrencilerin derste kendilerini daha iyi ifade etmelerini, grup içi

sosyal ilişkiler geliştirmelerini ve öğrenme ortamından keyif almalarını sağlamaktadır (Lubans, Richards, Hillman, Faulkner, Beauchamp, Nilsson ve Biddle, 2016; Cothran ve Ennis, 1999).

Mutluluk ise bu bağlamda hem bir öğrenme çıktısı hem de ders sırasında gelişen duygusal bir süreç olarak ele alınabilir. Araştırmalar, beden eğitimi dersinde yaşanan olumlu duyguların öğrencilerin genel yaşam doyumunu da etkileyebildiğini ortaya koymaktadır (Diener vd., 2018; Fredrickson, 2001). Nitekim Uğraş ve Serbes (2019) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği (BEDMÖ) ile yapılan çok sayıda ampirik araştırma, çeşitlilik duyarlılığı yüksek olan sınıf ortamlarında öğrencilerin mutluluk düzeylerinin anlamlı biçimde arttığını göstermektedir (Yücekaya, 2020; Kaya, 2023; Merthan ve Kürkçü, 2024; Yüksel ve Şengül, 2024).

Örneğin, Kaya (2023) beden eğitimi derslerinin beden takdir algısı ve mutluluk düzeyi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, çeşitlilik duyarlılığı yüksek olan ders ortamlarının öğrencilerin psiko-sosyal iyi oluşlarını anlamlı şekilde yükselttiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Yüksel ve Şengül (2024) tarafından İzmir’de yapılan çalışmada, spor salonu ve sahası bulunan okullardaki öğrencilerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu bulgular ışığında, beden eğitimi derslerinde uygulanan çeşitliliğe duyarlı öğretim tasarımlarının, öğrencilerin sadece fiziksel değil; aynı zamanda sosyal uyum, öz-yeterlilik, aidiyet duygusu ve öğrenme motivasyonu gibi yaşam becerileri üzerinde de olumlu etkiler oluşturduğu söylenebilir (UNESCO, 2015; Bailey vd., 2009). Bu anlamda, öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı, farklılaştırılmış öğretim stratejileri benimsemeleri; öğrencilerin mutlu, aktif ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan çeşitlilik temelli yaklaşımlar, öğrencilerin sadece fiziksel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de desteklemekte; öğrencilerin mutluluk düzeylerini artırarak, okul ortamına olan aidiyetlerini ve öğrenme motivasyonlarını güçlendirmektedir. Eğitimde eşitlik, kapsayıcılık ve bütünsel gelişim ilkeleri doğrultusunda beden eğitimi

öğretmenlerinin, öğrenci farklılıklarını gözeterek, çeşitliliğe duyarlı öğretim tasarımları benimsemeleri, öğrencilerin mutlu, aktif ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.



### 3. YÖNTEM

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerinde algıladıkları çeşitlilik desteği ile psikolojik iyilik halleri bağlamında mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, beden eğitimi derslerinin yalnızca fiziksel gelişimle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlayan çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunduğunu varsaymaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin fiziksel aktivitelere katılım süreçlerinde farklılıkların kabulü, eşitlikçi yaklaşımların benimsenmesi ve öğrenme ortamlarında kapsayıcılığın sağlanması gibi değişkenlerin, öğrencilerin mutluluk düzeylerini nasıl etkilediği analiz edilmektedir.

Bu bağlamda araştırma; eğitimde kapsayıcılık, çeşitlilik yönetimi ve psikolojik iyi oluş kavramlarını beden eğitimi ve spor bağlamında birleştiren disiplinlerarası bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca, Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin psikososyal gelişim süreçlerine dair ampirik veri sunarak, eğitim politikalarının ve öğretim programlarının daha kapsayıcı ve öğrenci merkezli hâle getirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kapsamında nicel bir araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kırıkkale il merkezindeki çeşitli devlet ortaokullarından rastgele seçilen toplam 2400 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, yaş aralığı 9 ile 16 yaş arasında değişen, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen ve cinsiyet açısından dengeli biçimde temsil edilen öğrencilerden oluşmaktadır.

Veriler, öğrencilerin sınıf ortamında, öğretmen eşliğinde ve araştırmacı tarafından uygulanan yüz yüze anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama öncesinde

öğrencilere gönüllü katılım esaslarına dayalı bilgilendirme yapılmış, etik kurul onayı ve velilerden alınan izin belgeleri doğrultusunda sürece uygun şekilde veri toplanmıştır.

### **3.1. Veri Toplama Araçları**

#### **3.1.1. Çeşitlilik Desteği Ölçeği**

Öğrencilerin beden eğitimi derslerinde algıladıkları çeşitlilik desteği düzeyini belirlemek amacıyla Ceylan, Çini, Akay ve Yılmaz (2023) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Çeşitlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 4’lü Likert tipinde derecelendirilmiş 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, “Asla” (1) ile “Genellikle” (4) arasında puanlanmaktadır (1=Asla, 2=Bazen, 3=Sık sık, 4=Genellikle). Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiş ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak rapor edilmiştir.

#### **3.1.2. Mutluluk Düzeyi Ölçeği (BEDMÖ)**

Öğrencilerin genel mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla Uğraş ve Serbest (2019) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği (BEDMÖ) kullanılmıştır. Ölçek, dokuz maddeden oluşmakta ve 5’li Likert tipi derecelendirme (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4=Katılıyorum 5=Kesinlikle Katılıyorum) ile puanlanmaktadır. Ölçek, öğrencilerin genel yaşam doyumu ve ders esnasındaki duygusal deneyimlerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .83 olarak rapor edilmiştir.

Toplanan veriler, SPSS 25.0 istatistiksel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ile betimleyici analiz yapılmıştır. Değişkenlerin dağılım özelliklerini değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmış, verilerin normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Bu doğrultuda, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

## 3.2. Verilerin Analizi

### 3.2.1. Demografik Dağılım Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %48,5'inin kız, %51,5'inin ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Bu, cinsiyet açısından oldukça dengeli bir dağılım olduğunu göstermektedir. Dengeli cinsiyet dağılımı, araştırma bulgularının her iki cinsiyetin deneyim ve görüşlerini yansıtabilmesi açısından önemlidir. Cinsiyetin araştırma sonuçları üzerindeki potansiyel etkilerini analiz etmek, bulguların genellenebilirliğini artırabilir.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, %6,8'inin 9-10 yaş, %47,1'inin 11-12 yaş, %41,7'sinin 13-14 yaş ve %4,4'ünün ise 15-16 yaş grubunda olduğu gözlemlenmiştir. Bu dağılım, öğrencilerin okula başlama yaşına ve gelişimsel süreçlerine paralel olarak şekillenmiş olabilir. Yaşın, öğrenci davranışları ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu dağılımın eğitimsel ve psikolojik analizler için önemli bir temel oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Sınıf düzeyine göre yapılan incelemelerde, katılımcıların %27,5'inin 5. sınıf, %24,5'inin 6. sınıf, %21,7'sinin 7. sınıf ve %26,3'ünün ise 8. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcudiyetindeki farklılıklara bağlı olarak bu dağılımın gerçekleşmesi mümkündür. Bu durum, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin araştırmada temsil edilmesini sağlayarak, yaş ve sınıf düzeylerinin öğrencilerin mutluluk düzeyi üzerindeki olası etkilerinin daha geniş bir perspektiften incelenmesine olanak tanımaktadır.

Baba eğitim durumu incelendiğinde, %23'ünün ortaokul ve altı mezunu, %40'ının lise ve dengi, %29'unun üniversite mezunu ve %8'inin ise lisansüstü eğitimini tamamladığı görülmüştür. Babanın eğitim durumu verileri, öğrencilerin aile eğitim düzeylerinin araştırma sonuçları üzerinde nasıl bir etkisi olabileceğine dair önemli ipuçları sunabilir. Genel olarak %37'lik bir oranla, katılımcıların babalarının lisans ve üstü mezuniyete sahip olduğu gözlemlenmiştir. %63'lük bir oran ise lise ve altı olduğu görülmüştür. Annenin eğitim durumu incelendiğinde ise; %34,8'inin ortaokul mezunu, %37,8'inin lise ve dengi, %21,7'sinin üniversite mezunu ve %5,8'inin ise lisansüstü

eğitimini tamamladığı grlmŖtr. Genel orana bakıldığında %27,5'inin lisans ve üstü, %72,6'sının ise lise ve altı mezuniyete sahip olduğu grlmŖtr. Anne eğitim düzeyine bakıldığında, baba eğitim düzeyine göre daha dŖk oranlarda yüksek eğitim seviyelerine sahip olduğu belirlenmiŖtir. Bu fark annenin eğitim düzeyinin, çocuğun geliŖimi ve eğitimi üzerindeki etkisinin belirli kültürel ve sosyal faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle ebeveyn eğitiminin, aile içindeki eğitimsel tutumlar ve öğrencilerin akademik baŖarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu dŖnlmektedir.

**Tablo 1: Demografik Dağılımların İncelenmesi**

-	N	%	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
<b>Cinsiyet</b>				
Kadın	1163	48,5	48,5	48,5
Erkek	1237	51,5	51,5	100,0
Toplam	2400	100,0	100,0	
<b>YaŖ</b>				
9-10 yaŖ	163	6,8	6,8	6,8
11-12 yaŖ	1131	47,1	47,1	53,9
13-14 yaŖ	1001	41,7	41,7	95,6
15-16 yaŖ	105	4,4	4,4	100,0
Toplam	2400	100,0	100,0	
<b>Sınıf</b>				
5. Sınıf	660	27,5	27,5	27,5
6. Sınıf	589	24,5	24,5	52,0
7. Sınıf	521	21,7	21,7	73,8
8. Sınıf	630	26,3	26,3	100,0
Toplam	2400	100,0	100,0	
<b>Baba Eğitim</b>				
Ortaokul ve altı	551	23,0	23,0	23,0
Lise ve dengi	960	40,0	40,0	63,0
Üniversite mezunu	696	29,0	29,0	92,0
Lisansüstü	193	8,0	8,0	100,0
Toplam	2400	100,0	100,0	
<b>Anne Eğitim</b>				
Ortaokul ve altı	834	34,8	34,8	34,8
Lisevedengi	907	37,8	37,8	72,5
niversitemezunu	520	21,7	21,7	94,2
Lisansüstü	139	5,8	5,8	100,0
Toplam	2400	100,0	100,0	

### 3.2.2. Frekans Analizleri

Araştırmada, değişkenleri test etmeye yönelik olarak ölçek ifadeleri bağlamında frekans analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını yansıtan ifadelerle verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde değerleriyle incelenmiş, derse yönelik genel eğilimler belirlenmiştir.

Mutluluk değişkenine yönelik ifadelerde yapılan frekans analiz sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun beden eğitimi ve spor derslerine karşı olumlu tutum sergilediği görülmektedir. En yüksek oranda “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtı “Beden eğitimi ve spor dersinden keyif alırım” (%64,2), “Kendimi enerjik hissedirim” (%63,7) ve “Özgür hissedirim” (%60,3) ifadelerinde gözlemlenmiştir. Bu, öğrencilerin derse karşı yüksek düzeyde motivasyon ve olumlu duygular taşıdığını göstermektedir.

Özellikle şu ifadelerde yüksek olumlu yanıt oranları dikkat çekmektedir:

- Keyif alma ve enerjik hissetme gibi fizyolojik ve psikolojik tepkiler, dersin öğrencilerin ruh haline ve fiziksel durumuna olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir.
- “Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi daha sağlıklı hissedirim” ifadesine %51,5 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtı verilmiş, bu da dersin öğrencilerde sağlık algısını desteklediğini ortaya koymaktadır.
- “Olumlu duygular” ve “Huzurlu hissetme” gibi duygusal ifadelerde de %40’ın üzerinde “Kesinlikle Katılıyorum” oranları bulunmaktadır; bu durum beden eğitimi dersinin öğrencilerin ruh sağlığına katkı sunduğunu düşündürmektedir.
- Buna karşın “Hayat dolu olurum” ve “Olumlu duygulara sahip olurum” gibi bazı ifadelerle verilen “Kararsızım” ve olumsuz yanıt oranları görece daha yüksektir (%21,2 ve %18,5 gibi). Bu durum, bazı öğrencilerde duygusal tepkilerin dersle ilişkilendirilmesinde kararsızlık veya daha nötr bir algı bulunduğunu göstermektedir.

Genel Değerlendirme:

Toplam bulgular, beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin keyif alma, enerjik olma, sağlıklı hissetme ve olumlu duygular geliştirme gibi psikolojik ve fizyolojik

boyutlarda önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, beden eğitimi derslerinin yalnızca fiziksel gelişim değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişim açısından da önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları tabloda verilmiştir:

**Tablo 2: Mutluluk Ölçeği Frekans Analizi Sonuçları**

Ölçek İfadeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Beden eğitimi ve spor dersinden keyif alırım	134 %5,6	62 %2,6	276 %11,5	387 %16,1	1541 %64,2
Beden eğitimi ve spor dersinde güzel zaman geçiririm.	123 %5,1	89 %3,7	307 %12,8	503 %21	1378 %57,4
Beden eğitimi ve spor dersinde hayat dolu olurum	175 %7,3	191 %8	508 %21,2	511 %21,3	1015 %42,3
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi huzurlu hissederim.	216 %6	231 %9,6	506 %21,1	421 %17,5	1026 %42,8
Beden eğitimi ve spor dersinde eğlenirim	182 %7,6	161 %6,7	461 %19,2	505 %21	1091 %45,5
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi enerjik hissederim.	136 %5,7	77 %3,2	285 %11,9	373 %15,5	1529 %63,7
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi daha sağlıklı hissederim.	179 %7,5	162 %6,8	352 %14,7	471 %19,6	1236 %51,5
Beden eğitimi ve spor dersinde olumlu duygulara sahip olurum.	175 %7,3	191 %8	445 %18,5	448 %18,5	1141 %47,5
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi özgür hissederim.	170 %7,1	116 %4,8	280 %11,7	388 %16,2	1446 %60,3

Benzer şekilde çeşitlilik değişkenini test etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen frekans analizleri sonuçlarına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersinde çeşitlilik ve öğretimsel uygulamalara yönelik algılarında önemli farklılıklar olduğunu ortaya

koymaktadır. Öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik çeşitlilik algılarını ortaya koyan ifadeler üzerinden yapılan analizler, genel olarak derslerde öğretim yöntemleri, içerik ve materyal açısından belirli bir çeşitliliğin sağlandığını göstermektedir. Özellikle “Aktiviteler farklı şekillerde öğretilir” ifadesine öğrencilerin %41,8’i “Genellikle” yanıtını vererek, öğretmenlerin uygulamada farklılaştırılmış yöntemler kullandığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, “Bir ders süresince farklı etkinlikler deneyebiliyorum” ve “Öğretmenim becerileri farklı yollarla öğretir” ifadelerinde de “Genellikle” yanıtı %35’in üzerinde seyretmiştir. Bu bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stratejilerinde çoklu yöntemlere yer verdiğini, öğrencilerin de bu farklılıkları algıladığını göstermektedir.

Ancak bazı maddelerde görece olumsuz yanıt oranları dikkat çekmektedir. Örneğin “Yaptığımız aktivitelerin amaçları çeşitlilik gösterir” ifadesine öğrencilerin %41,2’si “Asla” yanıtı vermiştir. Bu durum, derslerde uygulanan etkinliklerin pedagojik amaçlarının öğrenciye açık biçimde sunulmadığını, dolayısıyla öğrencilerin etkinlikleri yalnızca fiziksel uygulamalar olarak algıladığını göstermektedir. Oysa ki etkili beden eğitimi öğretimi, sadece hareket ettirici değil, aynı zamanda düşünsel hedefleri de içermeli ve öğrencinin öğrenme amaçlarını fark etmesini sağlamalıdır.

Öğrencilerin önemli bir kısmı (%40) “Aktiviteler dersten derse değişiklik gösterir” ifadesine “Genellikle” yanıtı verirken, %17,5’lik bir kesim ise “Asla” seçeneğini işaretlemiştir. Bu fark, bazı sınıflarda tekrar eden rutin ders planlarının öğrencide monotonluk algısı oluşturduğunu gösterebilir. Buna paralel olarak, “Farklı beceri düzeylerine sahip öğrencilerle çalışabiliyorum” ifadesine verilen yanıtlar da çeşitlilik açısından öğretimsel kapsayıcılık düzeyinin henüz her sınıfta ideal düzeyde olmadığını düşündürmektedir. %34,4’lük “Genellikle” oranı olumlu bir göstergedir; ancak %18,7’lik “Asla” yanıtı da dikkate değerdir.

Fiziksel ortam ve ekipman kullanımı bakımından da benzer bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin %38,9’u öğretmenlerinin farklı spor ekipmanlarını sağladığını belirtirken, %18,1’i bu olanaktan hiç faydalanamadığını ifade etmiştir. Ayrıca “Öğretmenimiz farklı alanlara götürür” maddesinde %31,5 oranında “Genellikle” seçeneği işaretlenmiş olsa da %20,9’luk “Asla” oranı, mekânsal çeşitlilikte okuldan

okula belirgin farklar olduğunu işaret etmektedir. Bu bulgu, özellikle altyapı ve fiziksel imkânların eğitime etkisini gözler önüne sermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu beden eğitimi derslerinde çeşitli uygulamalara yer verildiğini düşünmekte; ancak içerik amaçlarının yansıtılmasında, bireysel farklılıkların yönetiminde ve fiziksel/mekânsal kaynakların kullanımında belirli eksiklikler yaşandığını da belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, sadece uygulamalı aktiviteleri değil, bu aktivitelerin amaç ve kazanımlarını da açık biçimde öğrencilere yansıtması; ayrıca farklı öğrenme düzeylerini ve fiziksel kapasiteleri göz önünde bulundurarak ders planlarını farklılaştırması önerilmektedir. Eğitim ortamları ve materyaller bakımından yaşanan bölgesel ya da okul temelli eşitsizliklerin giderilmesi ise, beden eğitimi derslerinin daha kapsayıcı ve etkili hale getirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Anliz sonuçları tabloda verilmiştir:

**Tablo 3: Çeşitlilik Ölçeği Frekans Analizi Sonuçları**

Ölçek İfadeleri	Asla	Bazen	Sık Sık	Genellikle
Beden eğitimi dersinde, aktiviteler farklı şekillerde öğretilir (örneğin takım oyunları, eşli oyunlar, değişmeli tur oyunları).	326 %13,6	599 %25,8	471 %19,6	1004 %41,8
Beden eğitimi dersinde, yaptığımız aktivitelerin amaçları çeşitlilik gösterir. (örneğin becerileri veya zindeliği geliştirmek, takım olarak çalışmak, puan toplamak, karar verme kabiliyetini geliştirmek).	989 %41,2	560 %23,3	334 %13,9	517 %21,6
Beden eğitimi dersinde, bir konuyu anlamazsam öğretmenim bana onu öğretmek için farklı yollar kullanır (örneğin öğretmenim bana bir beceriyi nasıl yapacağımı söyler veya gösterir).	339 %14,1	644 %26,8	563 %23,5	854 %35,6
Beden eğitimi dersinde yaptığımız aktiviteler bir dersten diğerine değişiklik gösterir.	419 %17,5	719 %30	517 %21,5	745 %40

Beden eğitimi dersinde, bir ders süresince farklı aktiviteler/etkinlikler deneyebiliyorum.	422	577	542	859
	%17,6	%24	%22,6	%35,8
Beden eğitimi dersinde, farklı beceri düzeylerine sahip öğrencilerle çalışabiliyorum (örneğin başlangıç düzeyi, ileri düzeyi).	448	549	579	824
	%18,7	%22,9	%24,1	%34,4
Beden eğitimi dersinde, öğretmenimiz farklı türde branşları öğretmek için bizi okulumuzun farklı yerlerine götürür (örneğin spor salonu, çim saha, basketbol sahası).	502	622	521	755
	%20,9	%25,9	%21,7	%31,5
Beden eğitimi dersinde, öğretmenim dönem boyunca kullanmam için bir dizi farklı spor ekipmanı sağlar (örneğin toplar, çemberler, raketler, file).	435	530	500	935
	%18,1	%22,1	%20,8	%38,9

### 3.2.3. Normal Dağılım Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde istatistiksel çözümlenmeler, SPSS 25.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, elde edilen verilerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde) hesaplanmıştır. Bu analizler, örneklemin genel özelliklerinin ve değişkenlerin merkezi eğilim değerlerinin belirlenmesine katkı sağlamıştır.

Veri analizinin ikinci aşamasında, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Normal dağılım varsayımını değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, verilerin istatistiksel olarak normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4: Normal Dağılım Analiz Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Mutluluk</b>	,170	2400	,000	,863	2400	,000
<b>Çeşitlilik</b>	,059	2400	,000	,973	2400	,000

### 3.2.4. Farklılık Analizleri

Verilerin normal dağılıma uymaması nedeniyle, iki grup karşılaştırmaları için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grup karşılaştırmaları için ise Kruskal-Wallis H testi gibi parametrik olmayan istatistiksel testler tercih edilmiştir. Bu testlerde anlamlılık düzeyi 0.05 ( $p < 0.05$ ) olarak kabul edilmiştir. Yapılan analizlerle, öğrencilerin beden eğitimi derslerinde algıladıkları çeşitlilik desteği ile mutluluk düzeyleri arasındaki farklar ve ilişkiler değerlendirilmiştir.

#### 3.2.4.1. Cinsiyete Göre Araştırma Değişkenlerinin Farklılaşma Durumu: Mann Whitney U Testi

Araştırma kapsamında öğrencilerin cinsiyetlerine göre mutluluk düzeyi ve çeşitlilik algısı düzeyi değişkenlerinin farklılık gösterip göstermediği, verilerin normal dağılıma uymaması nedeniyle Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, hem mutluluk düzeyi hem de çeşitlilik algısı açısından cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ).

Mutluluk düzeyine ilişkin analizde elde edilen Z değeri -11,646, çeşitlilik algısı düzeyi için ise Z değeri -6,188 olarak bulunmuştur. Her iki analizde de p değerinin 0.05'ten küçük olması, kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, cinsiyetin hem mutluluk düzeyini hem de çeşitliliğe yönelik algıyı etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Betimleyici istatistikler incelendiğinde, örneklem grubunun genelinde mutluluk düzeyi ortalaması 4,0442 olup, standart sapması 1,00122 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğrencilerin mutluluk düzeylerine ilişkin yanıtlarının ortalamaya yakın ve homojen bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Yani öğrencilerin büyük bir çoğunluğu benzer mutluluk düzeyine sahiptir ve uç değerler sınırlıdır.

Çeşitlilik algısı düzeyi için ortalama 2,6851, standart sapma değeri ise 0,80940 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çeşitliliğe yönelik algılarında orta düzeye yakın ancak daha düşük varyansa sahip bir dağılım olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler çeşitlilik desteğine ilişkin sorulara daha tutarlı ve benzer yanıtlar

vermiştir. Standart sapma değerinin düşük olması, veri setindeki bireyler arasında çeşitlilik algısı konusunda çok büyük uçurumlar olmadığını göstermektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin mutluluk düzeylerinde cinsiyet temelinde daha belirgin bir farklılaşma ve bireysel çeşitlilik gözlenirken, çeşitlilik algısı açısından daha sınırlı bir varyasyon olduğunu işaret etmektedir. Bu kapsamda erkek ve kadın öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde farklı deneyimler yaşadığını, ve bu farklılıkların hem mutluluk hem de ders ortamındaki çeşitliliği algılama biçimlerine yansıdığını göstermektedir. Özellikle kadın öğrencilerin çeşitlilik destekli ortamlardan daha fazla olumlu etkilendiği ya da bu ortamlara karşı daha duyarlı oldukları düşünülebilir. Bu durum, cinsiyet temelli farkındalık oluşturulması ve kapsayıcı öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Analiz sonuçları tabloda görselleştirilmiştir:

**Tablo 5: Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları**

	Cinsiyet	Ortalama	ss	Z	Sig
<b>Mutluluk Düzeyi</b>	<b>Kadın</b>	4,2843	,93207	-5,121	,000
	<b>Erkek</b>	2,7871	,80143		
<b>Çeşitlilik Düzeyi</b>	<b>Kadın</b>	4,2843	,93207	-1,844	,000
	<b>Erkek</b>	2,7871	,80143		

#### **3.2.4.2. Yaşa Göre Araştırma Değişkenlerinin Farklılaşma Durumu: Kruskal-Wallis H Testi**

Kruskal-Wallis H testi, üç veya daha fazla bağımsız grubun bir bağımlı değişken üzerindeki medyan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılan parametrik olmayan bir analiz yöntemidir. Bu test, özellikle verilerin normal dağılım göstermediği ve varyansların homojen olmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Field, 2009).

Kruskal-Wallis testi, gruplar arası farkı belirlemek için sıralama mantığına dayanır. Veriler tüm gruplar bir araya getirilerek küçükten büyüğe sıralanır, ardından her bir gruptaki sıralamaların ortalamaları hesaplanır. Bu ortalama sıralamalar arasındaki farkların büyüklüğü, gruplar arası farkın derecesini yansıtır. Test sonucu elde edilen H istatistiği, belirlenen anlamlılık düzeyi ile karşılaştırılarak değerlendirilir.

Kruskal-Wallis testi aşağıdaki durumlarda uygulanır:

- Bağımlı değişkenin sürekli (veya sıralı) olması,
- Bağımsız değişkenin üç veya daha fazla kategoriye sahip olması,
- Grupların birbirinden bağımsız olması,
- Verilerin normal dağılım varsayımını karşılamaması.

Testin sonucunda elde edilen p değeri, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösterir. Eğer  $p < 0.05$  ise, en az iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu kabul edilir. Ancak hangi gruplar arasında fark olduğu bilgisini vermez; bu nedenle anlamlılık çıkması durumunda post-hoc analizlere ihtiyaç duyulur.

Bu bağlamda, Araştırma kapsamında öğrencilerin yaş gruplarına göre beden eğitimi ve spor derslerine yönelik mutluluk düzeyleri ile çeşitlilik algıları arasındaki farklılıklar, parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kruskal-Wallis H testi ile değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uymaması ve grupların üçten fazla olması nedeniyle bu testin kullanımı uygun bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin yaş gruplarına göre beden eğitimi derslerinden algıladıkları mutluluk düzeyi ve çeşitlilik algısı, Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre her iki değişken açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Mutluluk düzeyine ilişkin yapılan analizde Kruskal-Wallis H değeri 23,709, serbestlik derecesi (df) 3, ve anlamlılık değeri ,000 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersinden aldıkları duygusal doyumun farklılaştığını ortaya koymaktadır. Ortalama mutluluk düzeylerine bakıldığında, en yüksek ortalama 9-10 yaş grubunda (4,2359), en düşük ortalama ise 13-14 yaş grubunda (3,9529) gözlemlenmiştir. Bu durum, daha küçük yaşta öğrencilerin dersten daha yüksek düzeyde haz aldığını; ancak yaş

ilerledikçe dersin psikolojik etkisinin bir miktar azaldığını göstermektedir. İlginç bir şekilde, 15-16 yaş grubunda mutluluk ortalamasının tekrar yükseldiği görülmüştür (4,0974), bu da ileri yaş grubundaki öğrencilerin beden eğitimi derslerini yeniden değerli bulmaya başladıklarını gösterebilir.

Çeşitlilik algısı değişkeni için yapılan analizde ise Kruskal-Wallis H değeri 74,143 olarak tespit edilmiş ve bu fark da anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Çeşitlilik algısı ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 9-10 yaş grubunda (2,9363), en düşük ortalamanın ise 13-14 yaş grubunda (2,5222) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, küçük yaş grubundaki öğrencilerin beden eğitimi derslerinde çeşitliliği daha fazla algıladıklarını ve bu konuda daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. 15-16 yaş grubunda çeşitlilik algısının yeniden artış göstermesi (2,7893), bu yaş grubunun daha olgun bir perspektiften sosyal farkındalık geliştirmiş olabileceğine işaret edebilir.

Genel olarak elde edilen bu bulgular, yaş gruplarına göre hem mutluluk hem de çeşitlilik algısında anlamlı farklılıkların olduğunu ve bu farklılıkların pedagojik olarak dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin, yaş gruplarına uygun öğretim yöntemleri geliştirerek ders içeriğini çeşitlendirmesi, özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kapsayıcı yaklaşımlar benimsemesi önem arz etmektedir.

**Tablo 6: Yaşa göre Kruskal-Wallis Testi Analiz Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Yaş	N	Ort	SS	Kruskall-Wallis Değeri	df	Sig
Mutluluk	9-10 yaş	163	4,2359	1,02363	23,709	3	,000
	11-12 yaş	1131	4,0923	,98530			
	13-14 yaş	1001	3,9529	1,01482			
	15-16 yaş	105	4,0974	,93544			
Çeşitlilik	9-10 yaş	163	2,9363	,79645	74,143	3	,000
	11-12 yaş	1131	2,7833	,78610			
	13-14 yaş	1001	2,5222	,80710			
	15-16 yaş	105	2,7893	,82212			

Benzer şekilde öğrencilerin yaş gruplarına göre beden eğitimi ve spor derslerinde algıladıkları mutluluk düzeyi ve çeşitlilik algısının farklılaşıp farklılaşmadığı, Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, her iki değişken açısından da sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Mutluluk düzeyine ilişkin Kruskal-Wallis H değeri 22,744 olarak hesaplanmış ve bu farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre mutluluk ortalamalarına bakıldığında, 5. sınıf öğrencilerinin ortalaması 4,1562 ile en yüksek değere sahipken, 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 4,0141 ile en düşük değeri göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak derslerden duydukları haz ve memnuniyet düzeylerinde farklılıklar olabileceğini göstermektedir.

Çeşitlilik algısı değişkeni için yapılan analizde ise Kruskal-Wallis H değeri 140,498 olarak bulunmuş ve bu farklılık da istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. 5. sınıf öğrencilerinin çeşitlilik algısı ortalaması 2,9559 ile en yüksek seviyedeysen, 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması 2,4254 ile en düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi derslerinde çeşitliliğe yönelik algılarının azaldığını göstermektedir. Bu durum, eğitim sürecinde öğrencilerin farklılıklara dair algılarının gelişimsel olarak değişebileceğini; dolayısıyla öğretim süreçlerinin sınıf düzeylerine göre çeşitlendirilmesi ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, beden eğitimi derslerinde yaşa uygun pedagojik planlamaların yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Analiz sonuçları tabloda görselleştirilmiştir:

**Tablo 7: Yaşa göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları**

Bağımlı Değişken	Yaş	N	Ort	SS	Kruskall-Wallis Değeri	df	Sig
Mutluluk	5. Sınıf	660	4,1562	1,00326	22,744	3	,000
	6. Sınıf	589	4,0624	,96204			
	7. Sınıf	521	4,0141	1,03222			
	8. Sınıf	630	4,0974	,99825			

	<b>5. Sınıf</b>	660	2,9559	,77464		
	6. Sınıf	589	2,6352	,77069		
Çeşitlilik	7. Sınıf	521	2,7123	,82176	140,498	3 ,000
	8. Sınıf	630	2,4254	,78038		

### 3.2.5. Güvenirlilik ve Faktör Analizi

Araştırmada kullanılan maddelerin yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizi araştırmada kullanılan maddelerin değişkenleri temsil etme düzeyinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca araştırma soru formunun ve araştırma değişkenlerinin güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı bir test veya ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsünü sağlamak üzere geliştirilmiştir ve 0-1 aralığında olması gerekmektedir. İç tutarlılık, bir testteki tüm öğelerin aynı kavramı ne ölçüde ölçtüğünü açıklamaktadır ve dolayısıyla test içindeki öğelerin birbiriyle ilişkili olmasına bağlıdır. Dolayısıyla bu durum ifadelerin birbiri ile ilişkili olmasına bağlıdır. Mutluluğa yönelik Cronbach Alpha değerinin 0,932 olduğu görülmektedir. Bu değer değişkenlerin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Benzer şekilde çeşitlilik ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,869 olduğu ve değişkenlerin güvenilir olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir:

**Tablo 8: Değişkenlere Yönelik Güvenirlilik Analizi Sonuçları**

Değişkenler	Alfa Değerleri
Mutluluk	,932
Çeşitlilik	,869

Araştırmada yer alan ölçüm maddelerinin yapısal geçerliliğini değerlendirmek ve her bir maddenin ait olduğu kuramsal değişkeni temsil etme yeterliliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz aracılığıyla, veri setinde yer alan değişkenlerin faktör yapısı içerisindeki yerleri ve boyutsal bütünlükleri incelenmiştir. Buna ek olarak, ölçeklerin iç tutarlılığını ve ölçüm aracının güvenilirliğini

ortaya koymak üzere Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bu katsayılar, araştırmada kullanılan ölçümlerin istatistiksel olarak tutarlı ve güvenilir olduğunu değerlendirme açısından temel bir ölçüt olarak kullanılmıştır.

Analiz sonucunda, tüm maddelerin tek bir faktör altında toplandığı ve faktör yüklerinin ,760 ile ,862 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu durum, ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve her bir maddenin ilgili yapıyı yüksek düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Ölçeğin örnekleme yeterliliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile değerlendirilmiş ve KMO değeri ,940 olarak bulunmuştur. Bu değer, örneklemin faktör analizine son derece uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Bartlett testi anlamlı bulunmuştur, bu da maddeler arasındaki korelasyonların faktör analizi için yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve  $\alpha = ,937$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek puanlarının dağılımına ilişkin çarpıklık (skewness = ,572) ve basıklık (kurtosis = -1,103) değerleri ise verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Bu bulgular, beden eğitimi ve spor dersinde yaşanan duygusal deneyimlerin ölçümüne yönelik geliştirilen maddelerin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturduğunu desteklemektedir.

**Tablo 9: Mutluluk Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları**

İfadeler	Faktör Yükleri
Beden eğitimi ve spor dersinden keyif alırım	,862
Beden eğitimi ve spor dersinde güzel zaman geçiririm.	,854
Beden eğitimi ve spor dersinde hayat dolu olurum	,829
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi huzurlu hissederim.	,825
Beden eğitimi ve spor dersinde eğlenirim	,824
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi enerjik hissederim.	,811
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi daha sağlıklı hissederim.	,805
Beden eğitimi ve spor dersinde olumlu duygulara sahip olurum.	,793

---

**KMO: ,940    Özdeğer: 6,032    Alpha ( $\alpha$ ): ,937    Basıklık: -1,103    Çarpıklık: ,572**

---

Araştırmada, beden eğitimi dersinde uygulanan öğretimsel çeşitliliği değerlendirmek amacıyla geliştirilen maddelerin yapı geçerliliğini incelemek üzere açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda tüm maddelerin tek bir faktör altında anlamlı düzeyde toplandığı ve faktör yüklerinin ,632 ile ,781 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgu, maddelerin aynı yapıyı temsil ettiğini ve ölçme aracının teorik temellere uygun biçimde yapılandığını göstermektedir.

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla gerçekleştirilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik testi sonucu ,925 olarak bulunmuştur; bu değer, örneklemin faktör analizine oldukça elverişli olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuş ( $p < 0.001$ ), böylece maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygun olduğu istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Faktör analizi sonucunda elde edilen özdeğer 4,191 olarak hesaplanmış ve bu değer, tek faktörlü yapının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin iç tutarlılığını ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı ,869 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ve maddelerin birbiriyle tutarlı biçimde aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca verilerin dağılım özelliklerine ilişkin olarak çarpıklık (,-811) ve basıklık (,-133) değerleri de incelenmiştir.

Her iki istatistiksel göstergenin  $\pm 1$  sınırları içerisinde yer alması, verilerin normal dağılım varsayımını büyük ölçüde karşıladığını göstermektedir. Elde edilen tüm bu bulgular, beden eğitimi dersinde öğretimsel çeşitliliği değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçüm aracının hem geçerli hem de güvenilir bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Analiz sonuçları tabloda verilmiştir:

**Tablo 10: Çeşitlilik Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları**

İfadeler	Faktör Yükleri
Beden eğitimi dersinde, aktiviteler farklı şekillerde öğretilir (örneğin takım oyunları, eşli oyunlar, değişmeli tur oyunları).	,781
Beden eğitimi dersinde, yaptığımız aktivitelerin amaçları çeşitlilik gösterir. (örneğin becerileri veya zindeliği geliştirmek, takım olarak çalışmak, puan toplamak, karar verme kabiliyetini geliştirmek).	,766
Beden eğitimi dersinde, bir konuyu anlamazsam öğretmenim bana onu öğretmek için farklı yollar kullanır (örneğin öğretmenim bana bir beceriyi nasıl yapacağımı söyler veya gösterir).	,746
Beden eğitimi dersinde yaptığımız aktiviteler bir dersten diğerine değişiklik gösterir.	,731
Beden eğitimi dersinde, bir ders süresince farklı aktiviteler/etkinlikler deneyebiliyorum.	,729
Beden eğitimi dersinde, farklı beceri düzeylerine sahip öğrencilerle çalışabiliyorum (örneğin başlangıç düzeyi, ileri düzeyi).	,722
Beden eğitimi dersinde, öğretmenimiz farklı türde branşları öğretmek için bizi okulumuzun farklı yerlerine götürür (örneğin spor salonu, çim saha, basketbol sahası).	,674
Beden eğitimi dersinde, öğretmenim dönem boyunca kullanmam için bir dizi farklı spor ekipmanı sağlar (örneğin toplar, çemberler, raketler, file).	,632
<b>KMO: ,925    Özdeğer: 4,191    Alpha (<math>\alpha</math>): ,869    Basıklık: ,-.133    Çarpıklık: ,-.811</b>	

### 3.2.6. Korelasyon Analizi

Korelasyon Analizi, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü incelemek için kullanılan istatistiksel bir analiz yöntemidir. Korelasyon Türleri; Pearson Korelasyonu, Spearman Sıra Korelasyonu ve Kendall's Tau Korelasyonudur. Pearson; iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçer. Değişkenlerin normal dağıldığı varsayılır. Spearman Sıra Korelasyonu sıralı verilerle yapılan analizlerde kullanılır. Verilerin normal dağılımı gerekmez. Kendall's Tau Korelasyonu ise özellikle küçük örneklem için kullanılır ve sıralı verilerde daha güvenilir sonuçlar verebilir (Hardoon, Szedmak ve Shawe-Taylor, 2004; Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2013; Gogtay ve Thatte,2017).

Araştırma veri setine uygun olarak Spearman Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları mutluluk ve çeşitlilik düzeyleri arasında yapılan Spearman korelasyon analizi, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Elde edilen korelasyon katsayısı, mutluluk ve çeşitlilik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu, mutluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin çeşitlilik algılarının da arttığını, ya da tam tersine, çeşitlilik algısındaki artışın mutluluk düzeyini yükseltebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik mutluluk düzeyleri ile algıladıkları çeşitlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır.

Verilerin parametrik test varsayımlarını (normal dağılım) tam olarak karşılamadığı tespit edildiğinden, iki sıralı değişken arasındaki ilişkiyi incelemede uygun olan bu non-parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin beden eğitimi dersinde algıladıkları çeşitlilik düzeyi ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0,441$ ;  $p < 0,001$ ). Bu bulgu, çeşitliliğin arttığı ortamlarda öğrencilerin mutluluk düzeylerinin de artış gösterdiğine işaret etmektedir. Analiz sonuçları tabloda görselleştirilmiştir:

**Tablo 11: Korelasyon Analizi Sonuçları**

		<b>Mutluluk Düzeyi</b>	<b>Çeşitlilik Düzeyi</b>
<b>Mutluluk Düzeyi</b>	Spearman Correlation	1	,441
	Sig.		,000
	N	2400	2400
<b>Çeşitlilik Düzeyi</b>	Spearman Correlation	,441	1
	Sig.	,000	
	N	2400	2400

## TARTIŞMA

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik mutluluk düzeyleri ile öğretimsel çeşitlilik algıları arasındaki ilişki istatistiksel yöntemlerle incelenmiş ve anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediği; özellikle “beden eğitimi ve spor dersinden keyif alma”, “özgür hissetme” ve “enerjik olma” gibi ifadelere yüksek oranda olumlu yanıt verildiği belirlenmiştir. Bu durum, beden eğitimi derslerinin yalnızca fiziksel yeterlilik gelişimine katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını da desteklediğini göstermektedir.

Nitekim Donnelly ve Lambourne (2011), sınıf temelli fiziksel etkinliklerin yalnızca bedensel değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal gelişim üzerinde de olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ahn ve Fedewa (2021) tarafından yürütölen bir meta-analiz, düzenli fiziksel etkinliğe katılımın çocuklarda kaygı düzeyini azalttığını ve genel mutluluğu artırdığını göstermiştir. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor derslerinin, öğrencilerin yalnızca motor beceri gelişimini değil; aynı zamanda duygusal esenliklerini de güçlendiren çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunduğu söylenebilir.

Öte yandan, öğretimsel çeşitlilik algılarına ilişkin bulgular, öğrencilerin ders sırasında farklı öğretim yöntemlerinin, materyallerin ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların sınırlı düzeyde uygulandığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Özellikle etkinliklerin amaca göre çeşitliliği, öğretmenin alternatif açıklama veya öğretim stratejisi kullanması ve öğrenci merkezli etkinlikler konularında düşük düzeyde algı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretimsel uygulamalarda bireysel farklılıklara yeterince yer verilmediğini göstermektedir.

Bu bağlamda Tomlinson'un (2014) savunduğu "farklılaştırılmış öğretim" yaklaşımı önem kazanmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ilgi alanlarının çeşitliliği dikkate alınarak tasarlanan öğretim süreçleri, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Ancak bu çalışmanın bulguları, söz konusu pedagojik yaklaşımın beden eğitimi derslerinde henüz sınırlı düzeyde uygulandığını düşündürmektedir.

Öğrencilerin öğretimsel çeşitlilik algısındaki bu düşüklük, aynı zamanda kapsayıcı öğretim modellerinin yetersizliğine de işaret etmektedir. Florian ve Black-Hawkins (2011), öğretimin kapsayıcı olabilmesi için öğretmenlerin pedagojik esneklik geliştirmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, araştırma bulguları, öğretmenlerin bu esnekliği uygulamada zorlandıklarını ve özellikle bireyselleştirilmiş stratejilere yeterince yer verilmediğini göstermektedir. De Jaegher ve Di Paolo (2007) de öğrenme süreçlerinin bağlamsal ve etkileşimsel yönlerine dikkat çekerek, bireysel ihtiyaçlara yanıt verebilen bir öğretim modelinin öğrenme verimliliğini artıracığını vurgulamaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile öğretimsel çeşitlilik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, öğretimsel uygulamaların öğrencilerin yalnızca akademik değil, duyuşsal ve sosyal yönleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Ntoumanis ve arkadaşları (2021), öğretim ortamında oluşturulan motivasyonel iklimin öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırdığını ve psikolojik iyi oluşlarını desteklediğini belirtmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin yalnızca fiziksel yeterlilik gelişimine değil, aynı zamanda öğrencilerin öznel iyi oluşlarına katkı sunacak pedagojik stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada da olduğu gibi; beden eğitimi ve spor derslerinin yalnızca fiziksel gelişim değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal gelişim üzerinde de önemli katkılar sağladığı pek çok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Bailey, 2006; Donnelly ve Lambourne, 2011; Lubans et al., 2016; Ahn ve Fedewa, 2021). Özellikle düzenli fiziksel etkinliğin çocuklarda kaygı düzeyini azaltarak genel mutluluğu artırdığı ve bilişsel işlevleri geliştirdiği bulgulanmaktadır (Trost, 2007; McKenzie ve Lounsbery,

2013). Bununla birlikte, öğretimsel çeşitlilik algısına ilişkin bulgular, beden eğitimi derslerinde farklı öğretim yöntemleri, materyaller ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların sınırlı düzeyde uygulandığını göstermektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Tomlinson, 2014). Öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre şekillendirilen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Tomlinson, 2014; Bailey, 2006). Ancak bu pedagojik uygulamaların beden eğitimi derslerinde henüz yeterince yer bulamadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik esneklik geliştirmekte zorlanmaları ve bireyselleştirilmiş stratejilere yeterince yer verilmemesi, kapsayıcı eğitim ilkelerinin hayata geçirilmesini güçleştirmektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Pate, O'Neill ve McIver, 2011). Öğrenmenin bağlamsal ve etkileşimsel doğası göz önüne alındığında ise, bireysel ihtiyaçlara duyarlı öğretim modellerinin öğrenme süreçlerinin etkinliğini artıracığı açıktır (De Jaegher ve Di Paolo, 2007). Dolayısıyla, beden eğitimi derslerinin çok boyutlu kazanımlarını maksimize edebilmek için öğretimsel çeşitliliğin artırılması ve kapsayıcı pedagojik yaklaşımların güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özetle bu araştırma, beden eğitimi dersinin öğrencilerin psikolojik mutluluk düzeylerini desteklediğini ortaya koyarken, aynı zamanda öğretimsel çeşitliliğin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, eğitim politikalarının ve öğretmen eğitim programlarının, kapsayıcı ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarını destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik mutluluk düzeyleri ile öğretimsel çeşitlilik algıları arasındaki ilişki istatistiksel yöntemlerle incelenmiş ve anlamlı bulgulara ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediği; özellikle “beden eğitimi ve spor dersinden keyif alma”, “özgür hissetme” ve “enerjik olma” gibi ifadelerle yüksek oranda olumlu yanıt verildiği belirlenmiştir. Bu durum, beden eğitimi derslerinin yalnızca fiziksel yeterlilik gelişimine katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını da desteklediğini göstermektedir. Nitekim Lubans ve arkadaşları (2016), fiziksel etkinliklerin öğrencilerin ruh sağlığı ve öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmektedir.

Bununla birlikte, öğretimsel çeşitlilik algılarına yönelik elde edilen veriler, öğrencilerin ders sırasında farklı yöntemlerin, materyallerin ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların sınırlı düzeyde uygulandığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Özellikle etkinliklerin amaca göre çeşitliliği, öğretmenin alternatif açıklama veya öğretim stratejisi kullanması ve öğrenci merkezli etkinlikler konularında düşük düzeyde algı tespit edilmiştir. Bu durum, Tomlinson’un (2014) “farklılaştırılmış öğretim” yaklaşımının eğitim ortamlarında henüz yeterince etkili biçimde uygulanmadığını düşündürmektedir. Benzer şekilde, Florian ve Black-Hawkins (2011) tarafından savunulan kapsayıcı öğretim modelleri de ancak etkin biçimde uygulandığında, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına hitap edebilmektedir.

Araştırmada uygulanan Spearman korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik mutluluk düzeyleri ile algıladıkları öğretimsel çeşitlilik düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r_s = 0,441$ ;

$p < 0.001$ ). Bu bulgu, öğretim sürecinde çeşitliliğe yer verilmesinin, öğrencilerin derse yönelik duygusal doyumunu ve motivasyonunu artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından yapılan analizlerde, özellikle küçük yaş grubundaki (9–10 yaş) ve alt sınıf düzeyindeki (5. sınıf) öğrencilerin daha yüksek mutluluk ve çeşitlilik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, Bailey (2006) ve Kirk (2010) tarafından vurgulanan yaşa uygun öğretim tasarımı ve pedagojik esnekliğin önemini destekler niteliktedir. Yaş ilerledikçe dersin psikolojik etkisinin ve çeşitlilik algısının azalması, özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilere yönelik daha duyarlı öğretim stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgular, erkek öğrencilerin hem mutluluk düzeyleri hem de öğretimsel çeşitlilik algıları açısından kız öğrencilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduklarını göstermiştir. Bu farklılık, toplumsal cinsiyet rollerine, sportif aktivitelere duyulan ilgiye ve öğretim sürecindeki yönlendirmelere bağlı olarak açıklanabilir. Haegele ve Sutherland (2015), fiziksel aktiviteye katılımında toplumsal cinsiyetin belirleyici olduğunu ve öğretimsel yaklaşımların bu farkındalıkla yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinin, özellikle kız öğrencilerin derse aktif katılımını artıracak, öz-yeterlilik duygusunu güçlendirecek uygulamalara yönelmesi önem arz etmektedir.

Ayrıca araştırmada uygulanan açıklayıcı faktör analizi, kullanılan ölçme araçlarının yapı geçerliliğinin ve iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Faktör yüklerinin ideal düzeyde olması, KMO değerlerinin çok yüksek çıkması ve Cronbach's Alpha katsayılarının her iki ölçek için de ,85'in üzerinde olması, elde edilen verilerin bilimsel geçerlilik ve güvenilirlik açısından sağlam olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretimsel çeşitlilik desteğinin öğrencilerin mutluluk düzeyleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim ortamlarında farklılıklara duyarlı, bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin yaygınlaştırılması; yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyecektir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu önerilerde bulunmaktadır:

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerleriyle çeşitlilik odaklı öğretim konusunda desteklenmesi, çeşitliliği yansıtan öğretim materyalleriyle öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesi ve kapsayıcı okul politikalarının etkin biçimde uygulanması önerilmektedir.
- Aynı zamanda yaş ve cinsiyet temelli farklılıkların göz önünde bulundurularak öğretim planlamalarının yapılması, özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin katılımını artırma açısından kritik bir rol oynamaktadır. Beden eğitimi dersi, yalnızca fiziksel becerilerin öğretildiği bir alan değil, aynı zamanda öğrencilerin mutluluğunu, sosyal uyumunu ve aidiyet duygusunu geliştiren çok boyutlu bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmelidir.
- Beden eğitimi öğretmenleri, ders sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, çeşitliliği önceliklendiren ve öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarına yanıt verebilecek öğretimsel yaklaşımlar geliştirmelidir. Etkinliklerin farklı düzeylere uyarlanması, öğrenci tercihlerini dikkate alan uygulamaların artırılması önemlidir.
- Öğretmen eğitimi programlarında, çeşitliliğe duyarlı öğretim, farklılaştırılmış değerlendirme, grup çalışmaları ve kültürel duyarlılık gibi kapsayıcı eğitim ilkelerine daha fazla yer verilmelidir. Özellikle beden eğitimi öğretmen adayları için uygulamalı modüller tasarlanmalıdır.
- Ergenlik dönemindeki öğrencilere özel stratejiler geliştirilmeli; 7. ve 8. sınıf gibi kritik sınıf düzeylerinde öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim düzeylerine uygun pedagojik planlamalar yapılmalıdır. Bu yaş grubunda katılımı artırmak için eğlenceli, anlamlı ve başarıyı teşvik eden etkinlikler sunulmalıdır.
- Kız öğrencilerin katılımını artırmak için daha duyarlı ve destekleyici öğretim ortamları oluşturulmalıdır.
- Fiziksel ortam ve ekipman desteği, öğretimsel çeşitliliğin artırılmasında temel bir faktördür. Okulların spor salonu, açık alan, alternatif spor materyalleri gibi kaynaklara erişimi artırılmalı; bu sayede etkinlik çeşitliliği güçlendirilmelidir.

- Gelecek araştırmalarda, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik algıları nitel yöntemlerle (görüşmeler, gözlem vb.) desteklenmeli; öğrencilerin ders deneyimleri daha derinlemesine anlaşılmalıdır. Ayrıca farklı bölge, okul türü ve sosyoekonomik düzeylerde karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.
- Araştırmanın örnekleme ortaokul düzeyiyle sınırlı olduğundan, benzer çalışmaların ilkokul ve lise düzeylerine uygulanması, yaşa bağlı öğretim ihtiyaçlarını karşılaştırma olarak değerlendirme fırsatı sunacaktır.
- Bu bağlamda, araştırma bulguları; müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi ve eğitim politikalarının şekillendirilmesi süreçlerinde yararlanılabilecek özgün ve uygulanabilir çıktılar sunduğu yönünde değerlendirilmektedir

## KAYNAKÇA

Ahn, S., & Fedewa, A. L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of pediatric psychology*, 36(4), 385-397.

Akbaş, M. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Yaygın Eğitim Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi (Doctoral Dissertation).

AKYÜZ, Y. (2019). Farabi'nin Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(2), 81-88. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000892](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000892)

Algozzine, R., Campbell, P., & Wang, A. (2009). *63 tactics for teaching diverse learners, K-6*. Corwin Press.

Altun, M., & Güvendi, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2224-2240.

Alvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverro-Redondo, I., Sánchez-López, M., Garrido-Miguel, M., & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). Academic achievement and physical activity: a meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6).

Annas, J. (1993). *The morality of happiness*. Oxford University Press.

Arıcı, H.(2001). *Okullarda Beden Eğitimi*, İstanbul: Nobel Yayın.

Ayas, A., Çimer, A., Ekiz, D., Özmen, H., Çalılık, M., Yiğit, N., ... & Akyıldız, Ö. G. S. (2013). Eğitim bilimine giriş. Eğitimle ilgili temel kavramlar, 2-12.

Aydoğdu, A. (2020). *Felsefe ve eğitim*.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.

Bailey, R. (2009). Well-being, happiness and education.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.

Bellis, M. A., Hughes, K., Jones, A., Perkins, C., & McHale, P. (2013). Childhood happiness and violence: a retrospective study of their impacts on adult well-being. *BMJ open*, 3(9), e003427.

Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146–155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.010>

Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46.

Bindesen, Z. V., & Bindesen, M. A. (2020). İnsan, spor ve felsefe (Spor felsefesine bir giriş). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 1-10.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).

Burns, T., Fitzpatrick, M., & Lavinson, R. (2016). *Trends shaping education 2016*. OECD Publishing.

- Çağlayan, G. N., & Ağgön, E. (2021). Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Öğretim Programının Temel Felsefi Ve Genel Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri/Teacher's Opinions On The Basic Philosophy And General Objectives Of The Physical Education And Sports Course Teaching Program. *Anatolia Sport Research*, 2(2), 26-32.
- Cale, L., Harris, J., & Hooper, O. (2019). Debating health knowledge and health pedagogies in physical education. In *Debates in physical education* (pp. 256-277). Routledge.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). Digital technologies and learning in physical education. *Abingdon: Routledge*.
- ÇELİK, A. (2018). Orta Öğretim Düzeyi Öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Tutumları: Trabzon İli Örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 34-42.
- Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309.
- Coakley, J. J. (2009). Sports in society: Issues and controversies in Australia and New Zealand. (*No Title*).
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences. Routledge.
- Côté, J., & Hancock, D. J. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International journal of sport policy and politics*, 8(1), 51-65.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1999). Alone in a crowd: Meeting students' needs for relevance and connection in urban high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 234-247.

- Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 78(3), 216-224.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİ. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- DePauw, K. P., & Gavron, S. J. (2005). *Disability sport*. Human Kinetics.
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 6, 485-507.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 3(1), 1-43.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1).
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature human behaviour*, 2(4), 253-260.
- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive medicine*, 52, S36-S42.
- Düzen, A. Ç., & Özçelik, İ. Y. (2022). Lise öğrencilerinin spor yapma durumuna göre psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 176-191.
- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152.
- Easterlin, R. A. (1995). Will raising the incomes of all increase the happiness of all?. *Journal of economic behavior & organization*, 27(1), 35-47.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10, 1-21.

- Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(3), 241-250.
- Erdoğan, A., & Sural, V. (2021). Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygılarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 82-90.
- Ersözlü, Z. N., Aydoğan, İ., İskender, M., Helvacı, M. A., & Turhan, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. M. Arslan (Ed.). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erten, M. (2015). Fârâbî’de Din-Felsefe Birliği/Özdeşliği I Eğitim ve Farklı Öğrenme Teknikleri. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 155-172.
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813-828.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. teachers college press.
- Gogtay, N. J., & Thatte, U. M. (2017). Principles of correlation analysis. *Journal of the Association of Physicians of India*, 65(3), 78-81.
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2013). Physical education teachers' use of practitioner inquiry: effective, enjoyable and relevant professional learning. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(1), 19-33.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 154-166.
- Haegle, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273.

- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health: a systematic review. *Sports medicine*, 36, 1019-1030.
- Hardman, K., & Green, K. (Eds.). (2011). Contemporary issues in physical education: International perspectives. Meyer & Meyer Verlag.
- Hardoon, D. R., Szedmak, S., & Shawe-Taylor, J. (2004). Canonical correlation analysis: An overview with application to learning methods. *Neural computation*, 16(12), 2639-2664.
- Haybron, D. M. (2003). What do we want from a theory of happiness?. *Metaphilosophy*, 34(3), 305-329.
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., & Neve, J. E. D. (2021). World happiness report 2021.
- Hergüner, G. (1992). Eğitimde beden eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 23-35.
- HERGÜNER, G. (1992). Eğitim-spor ilişkisi. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 7(1), 63-66.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(1).
- Howie, E. K., & Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of sport and health science*, 1(3), 160-169.
- Hughson, T. A., & Wood, B. E. (2022). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, 37(4), 634-654.
- Imdad, M., Hafidhuddin, D., & Arif, S. (2019). Defining education: al-Farabi and Ibn Sina terminologies. *Ibn Khaldun Journal of Social Science*, 1(1), 1-10.

- İrcan, M. R., ASLANER, E., & Duman, N. (2023). Eğitim kurumlarına erişilebilirliğin coğrafi bilgi sistemleri (CBS) tabanında analizine bir örnek: Altieylül (Balıkesir). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 39-60.
- Kale, R. Erşen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Ankara; Nobel Yayın Dağıtım,
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kaya, B. (2023). Beden Eğitimi Dersinin Öğrencilerin Mutluluk Düzeyine Ve Beden Takdirine İlişkin Etkilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1-Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 152-162.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Küçük, S. (2019). Devlet ve Yasalar'da Platon'un politika felsefesi (Master's thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi).
- Kuter, F. Ö., & Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (6), 75-94.
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports medicine*, 40, 1019-1035.
- Lubans, D. R., Richards, J., Hillman, C. H., Faulkner, G., Beauchamp, M. R., Nilsson, M., ... & Biddle, S. J. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642
- Lyubomirsky, S. (2007). The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want. *Atlantic*.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research quarterly for exercise and sport*, 84(4), 419-430.

- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. Unesco Publishing.
- Merthan, E. R., & Kürkçü, R. (2024). İstanbul Sultangazi İlçesindeki Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi. *SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL (SSSJJournal)*, 10(5), 732-741.
- Miao, M., Chai, H., Xue, R., & Wang, Q. (2024). Effects of perceived variety-support on middle school students' learning engagement in physical education: the mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 15, 1459362.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Önder, F. C., & Sarı, M. (2009). Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilim*, 9(3), 1205-1236.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi (ss. 126-149). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 126-149.
- Özer, N., & Atik, S. (2015). Eğitim bilimine giriş. Celal Tayyar Uğurlu (Edt.), *Eğitimin Temel Kavramları*, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Pate, R. R., O'Neill, J. R., & McIver, K. L. (2011). Physical activity and health: Does physical education matter?. *Quest*, 63(1), 19-35.
- Pettijohn, T. F., & Pettijohn, T. F. (1996). Perceived happiness of college students measured by Maslow's hierarchy of needs. *Psychological reports*, 79(3), 759-762.
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., ... & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(6), S197-S239.
- Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO publishing.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.

Şahin, A. İ., & Tekkol, İ. A. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(1), 1-12.

Şahin, M., & Aytaç, T. (2019). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research quarterly for exercise and sport*, 70(2), 127-134.

Sarıçam, H. A. K. A. N., & Canatan, A. (2015). The Adaptation Validation Reliability Process of the Turkish Version Orientations to Happiness Scale. *ÜNİVERSİTEPARK Bülten (UNIBULLETIN)*, 4.

Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field.

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

Selim, S. (2008). Life satisfaction and happiness in Turkey. *Social Indicators Research*, 88, 531-562.

Serhatlioğlu, B., & Fatma, K. A. L. O. (2022). İlkokul öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(2), 133-157.

Shin, S. Q., Sutherland, K. S., Shin, S. Q., & Conroy, M. A. (2021). Supporting teachers to use individualized interventions for students with challenging behavior: A review of the literature. *School Psychology Review*, 50(2-3), 237-250

Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of teaching in physical education*, 21(4).

Şirinkan, A. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmenlerin beden eğitimi programı ve öğretim planlarına ilişkin algıları. *İlköğretim Çevrimiçi* , 10 (1).

Sönmez, T. Sunay, H. (2004). Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 162. Ankara.

Söyler, D. Y., Gacar, A., & Altungül, O. (2022). Fitness merkezlerinde spor yapan kadınların mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 30-41.

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social indicators research*, 78, 179-203.

Sünbül, A. M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. Eğitim Yayınevi.

Svoboda, B. (1994). Sport and physical activity as a socialisation environment: Scientific review part 1. *Strasbourg, France: Council of Europe*.

Swami, V. (2008). Translation and validation of the Malay subjective happiness scale. *Social Indicators Research*, 88, 347-353.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Ankara

Talbot, M. (2001). The case for physical education. World summit on physical education. Berlin, Germany: ICSSPE, 2001, 39-50.

TDK, <https://sozluk.gov.tr/>

Tezcan, M. (1997). Eğitim sosyolojisi (Vol. 11). Ankara.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Ascd.

Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational psychology review, 20*, 111-131.

Toprak, S. (2020). Farabi'nin Eğitim Anlayışı. *Genç Mütefekkirler Dergisi, 1(2)*, 136-149.

Trost, S. G. (2007). Active education: Physical education, physical activity and academic performance.

Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International journal of behavioral nutrition and physical activity, 5*, 1-12.

Tyler, R. W. (2013). Basic principles of curriculum and instruction. In *Curriculum studies reader E2* (pp. 60-68). Routledge.

Uğraş, S., & Güllü, M. (2020). Ortaokulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersindeki Mutluluk Düzeyleri İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Yapısal Eşitlik Modeli1. *Journal of History School (JOHS)*.

Uğraş, S., & Serbes, Ş. (2019). Beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Global Sport and Education Research, 2(2)*, 1-10.

Üker, H. & GURBETOĞLU, A. (2020). Farabi felsefesinin temellerinde karakter eğitimi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 3(2)*, 275-287.

Ulukan, M., Şahinler, Y., & Eynur, B. R. (2020). Investigation of happiness levels of physical education and sports college students. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7(4)*, 73-83.

UNESCO, U. (2008). Education. Science, Cultural Organization.

Unesco. (2012). *International standard classification of education (ISCED) 2011*. UNESCO.

Varış, F., Gürkan, T., Gözütok, D., Pektaş, S., Babadoğan, C., & Gürbüz Türk, O. (1998). Introduction to educational science. İstanbul: Alkım Publishing.

Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. *Journal of happiness studies, 1*, 1-39.

- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411.
- WHO (World Health Organization). (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (2019). Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world. World Health Organization.
- World Health Organization. (2021). 2021 physical activity factsheets for the European Union Member States in the WHO European Region. In *2021 physical activity factsheets for the European Union Member States in the WHO European Region*.
- Yavuzer, H. (2011). Çocuk psikolojisi. 33. b. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilçayır, C. (2021). Farabi'nin eğitim felsefesi bağlamında din ve felsefeyi konumlandırışı. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (1), 52-64.
- Yetim, A. A., & Kalfa, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin sporla ilgili metaforik algıları ve spor etkinliği dersi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 41-54.
- Yıldıran İ, Yetim AA. (1996). Orta Öğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma. *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*. 1(3), 36-43.
- Yıldıran, Ğ. (1991). Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme teknikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 175-189.
- Yücekaya, M. A. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 3(1), 27-37.
- Yüksel, E. N., & Şengül, M. A. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersindeki Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(01), 36-46.
- Zekeriya, Ç. E. L. İ. K., & Atilla, P. U. L. U. R. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spora İlişkin Tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel).

## EKLER

### Ek-1: Anket Formu

Saygıdeğer Katılımcı,

Bu anket, Kırıkkale Üniversitesi bünyesinde yürütülen “Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Dersinde Çeşitlilik Desteği İle Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bir yüksek lisans tezi araştırması kapsamında gerçekleştirilmektedir.

24 sorudan oluşan ve yaklaşık 3-4 dakika sürecek olan ankete katılımınız, tamamen gönüllük esasına dayalıdır.

Soruların doğru veya yanlış cevabı olmayıp, vereceğiniz samimi yanıtlar, araştırma için son derece değerlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Beden eğitimi ve spor dersinde mutluluk düzeyleriniz ile ilgili aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi belirtiniz:

		⑤ Kesinlikle				
		Katılıyorum				
		④ Katılıyorum				
		③ Kararsızım				
		②				
		Katılmıyorum				
		① Kesinlikle				
		Katılmıyorum				
1	Beden eğitimi ve spor dersinde eğlenirim	①	②	③	④	⑤
2	Beden eğitimi ve spor dersinde güzel zaman geçiririm.	①	②	③	④	⑤

3	Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi daha sağlıklı hissedirim.	①	②	③	④	⑤
4	Beden eğitimi ve spor dersinde hayat dolu olurum.	①	②	③	④	⑤
5	Beden eğitimi ve spor dersinde olumlu duygulara sahip olurum.	①	②	③	④	⑤
6	Beden eğitimi ve spor dersinden keyif alırım.	①	②	③	④	⑤
7	Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi özgür hissedirim.	①	②	③	④	⑤
8	Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi huzurlu hissedirim.	①	②	③	④	⑤
9	Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi enerjik hissedirim.	①	②	③	④	⑤

Beden eğitimi ve spor ders sürecinde çeşitlilik (kullanılan materyal vb.) ile ilgili aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi belirtiniz:

		④ Genellikle			
		③ Sık Sık			
		② Bazen			
		① Asla			
10	Beden eğitimi dersinde, öğretmenim dönem boyunca kullanmam için bir dizi farklı spor ekipmanı sağlar (örneğin toplar, çemberler, raketler, file).	①	②	③	④
11	Beden eğitimi dersinde, öğretmenimiz farklı türde branşları öğretmek için bizi okulumuzun farklı yerlerine götürür (örneğin spor salonu, çim saha, basketbol sahası).	①	②	③	④
12	Beden eğitimi dersinde, bir ders süresince farklı aktiviteler/etkinlikler deneyebiliyorum.	①	②	③	④
13	Beden eğitimi dersinde yaptığımız aktiviteler bir dersten diğerine değişiklik gösterir.	①	②	③	④
14	Beden eğitimi dersinde, yaptığımız aktivitelerin amaçları çeşitlilik gösterir. (örneğin becerileri veya zindeliği geliştirmek, takım olarak çalışmak, puan toplamak, karar verme kabiliyetini geliştirmek).	①	②	③	④
15	Beden eğitimi dersinde, bir konuyu anlamazsam öğretmenim bana onu öğretmek için farklı yollar kullanır (örneğin öğretmenim bana bir beceriyi nasıl yapacağımı söyler veya gösterir).	①	②	③	④

16	Beden eğitimi dersinde, farklı beceri düzeylerine sahip öğrencilerle çalışabiliyorum (örneğin başlangıç düzeyi, ileri düzeyi).	①	②	③	④
17	Beden eğitimi dersinde, aktiviteler farklı şekillerde öğretilir (örneğin takım oyunları, eşli oyunlar, değişmeli tur oyunları).	①	②	③	④

18. Cinsiyet

Kız  Erkek

19. Yaş

9-10 Yaş  11- 12 Yaş  13-14 Yaş  15-16 Yaş

20. Sınıfınız

5. Sınıf  6. Sınıf  7.Sınıf  8. Sınıf

21. Babanızın Eğitim Durumu?

Okur-yazar  İlkokul mezunu  Ortaokul mezunu  Lise veya dengi okul mezunu  Üniversite mezunu  Lisans üstü mezunu

22. Annenizin Eğitim Durumu?

Okur-yazar  İlkokul mezunu  Ortaokul mezunu  Lise veya dengi okul mezunu  Üniversite mezunu  Lisans üstü mezunu

## Ek-2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.02.2024-E.234679

T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI  
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 18/01/2024  
OTURUM NO : 01  
TOPLANTI SAATI : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ali ÇETİN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 36-Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Sistan AYAN'ın danışmanı olduğu Sultan SARIASLAN tarafından yürütülen "Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde çeşitlilik desteği ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu proje başvurularına görüşülmüştür.
- KARAR** 36- Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Sistan AYAN'ın danışmanı olduğu Sultan SARIASLAN tarafından yürütülen "Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde çeşitlilik desteği ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Yürürlüğünde belirtilmiş olan Etik İlkeleri uygun olduğunda karar verilmiştir.