

T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ
YATKINLIĞI İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS

DOĞAN GÖKTAŞ

Haziran 2026
GÜMÜŞHANE



T.C.

**GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ
YATKINLIĞI İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENTS'
PHYSICAL EDUCATION CLASS PREFERENCES AND THEIR
LEVELS OF HAPPINESS**

YÜKSEK LİSANS

DOĞAN GÖKTAŞ

**Haziran 2026
GÜMÜŞHANE**



**GÜMÜŞHANE
ÜNİVERSİTESİ**

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

T.C.

GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ
YATKINLIĞI İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENTS'
PHYSICAL EDUCATION CLASS PREFERENCES AND THEIR
LEVELS OF HAPPINESS**

YÜKSEK LİSANS

DOĞAN GÖKTAŞ

DANIŞMAN: PROF. DR. HALUK KOÇ

Haziran 2026

GÜMÜŞHANE

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Haluk KOÇ danışmanlığında, **Doğan GÖKTAŞ** tarafından hazırlanan “Ortaokul öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Yatkınlığı ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli bu çalışma, 11/06/2026 tarihinde yapılan lisansüstü tez savunma sınavı sonucunda Oy Birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mustafa KOÇ (Başkan)

.....

Prof. Dr. Haluk KOÇ (Danışman)

.....

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman YARAŞ (Üye)

Lisansüstü tez savunma sınavında başarılı bulunarak kabul edilen bu tezin ciltlenmiş hali, ... /..... /..... tarihli ve / sayılı Enstitü Yönetim Kurulu toplantısında görüşülmüş ve tez yazım kılavuzuna uygun bulunarak onaylanmıştır.

Prof. Dr. Duygu ÖZDEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamış olduğum “**Ortaokul öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Yatkınlığı ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki**” isimli bu tezimin, tamamen kendi çalışmam olduğunu, danışmanımın sorumluluğunda hazırladığımı, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, alıntı yaptığım tüm çalışmaları kaynakçada belirttiğimi ve Gümüşhane Üniversitesi’nin lisanslı kullanıcısı olduğu intihal yazılım programı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün belirlediği kıstaslara uygun olarak raporladığımı taahhüt ederim. Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

11/06/2026

.....
Doğan GÖKTAŞ

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, danışmanım Prof. Dr. Haluk KOÇ hocama teşekkür ederim. Tez yazım sürecinin her aşamasında katkı ve desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Mustafa KOÇ hocama teşekkürlerimi sunarım. Eğitim sürecim boyunca bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren Doç. Dr. Osman KUSAN ve Doç. Dr. Efekan TEZCAN hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma sürecinde verilerin toplanmasında yardımcı olan beden eğitimi öğretmeni arkadaşlarıma, öğrencilere ve kurum yöneticelerine katkı ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Maddi ve manevi katkılarıyla beni destekleyen aileme ve eşime saygı ve sevgilerimi sunarım.

Doğan GÖKTAŞ
GÜMÜŞHANE – 2026

ÖZET

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlık düzeyleri ile beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma verileri, nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeliyle elde edilmiştir. Araştırmanın evreni, 2025-2026 eğitim öğretim döneminde Ankara ili Pursaklar ilçesinde bulunan Turgut Özal Ortaokulunda eğitim gören (n=252) kız ve (n=248) erkek olmak üzere toplamda 500 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği ve Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 27 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programında betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi, regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlık ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Beden eğitimi dersine yönelik ilgi, değer ve öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Lisanslı spor yapan ve okul spor takımında yer alan öğrencilerin yatkınlık ve mutluluk düzeyleri diğer öğrencilere göre yüksek olurken, sınıf düzeyi yükseldikçe yatkınlık ve mutluluk değerlerinde düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Diğer demografik özelliklerin ise yatkınlık ve mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak beden eğitimi dersine yatkınlığın artırılmasının, öğrencilerin ders mutluluğu üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir. Buna göre beden eğitimi derslerinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak planlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Mutluluk, Ortaokul öğrencileri, Yatkınlık

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between middle school students' levels of aptitude for physical education classes and their levels of satisfaction with physical education classes, and to determine whether these levels differ according to certain demographic variables. The research data were collected using the correlational survey model, a quantitative research method. The study population consists of a total of 500 students (n=252) girls and (n=248) boys enrolled at Turgut Özal Middle School in the Pursaklar district of Ankara during the 2025–2026 academic year. The data for this study were collected using the Personal Information Form developed by the researcher, along with the Physical Education Class Aptitude Scale and the Physical Education Class Happiness Scale. Descriptive statistics, t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation analysis, and regression analysis were applied to the obtained data using the SPSS 27 (Statistical Package for the Social Sciences) software package.

According to the research findings, a significant and positive correlation was found between middle school students' interest in physical education classes and their levels of happiness. It was observed that students with high levels of interest, value, and self-efficacy regarding physical education classes also had high levels of happiness in those classes. Students who participate in licensed sports and are members of school sports teams had higher levels of aptitude and happiness compared to other students; however, a decline in aptitude and happiness levels was observed as grade levels increased. It was found that other demographic characteristics did not create a significant difference in aptitude and happiness levels.

In conclusion, it is assessed that increasing students' interest in physical education classes has a positive effect on their happiness in the class. Accordingly, it is recommended that physical education classes be planned by taking into account students' interests, needs, and individual differences.

Keywords: Aptitude, Happiness, Middle school students, Physical education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	III
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI.....	IV
TEŞEKKÜR.....	V
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar DİZİNİ	XI
EKLER DİZİNİ.....	XII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	XIII
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırma Soruları.....	3
1.4. Araştırmanın Hipotezleri.....	4
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Sınırlılıklar	5
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Beden Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı	6
2.1.1. Beden Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	8
2.1.2. Beden Eğitimi Dersinin Eğitim Sistemindeki Yeri	9
2.1.3. Beden Eğitimi Dersinin Birey Gelişimi Üzerindeki Etkileri	11
2.1.3.1. Fiziksel Gelişim	11
2.1.3.2. Zihinsel ve Duygusal Gelişim.....	12
2.1.3.3. Sosyal Gelişim	13
2.1.4. Beden Eğitimi Öğretmeninin Rolü ve Öğretim Yöntemleri	14
2.2. Yatkınlık Kavramının Tanımı	16
2.2.1. Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık.....	17
2.2.1.1. Beden Eğitimi Dersi Yatkınlığın Alt Boyutları	17
2.2.1.1.1. Algılanan yetenek.....	17
2.2.1.1.2. Derse Verilen Değer.....	18
2.2.2. Yatkınlıkla İlişkili Kuramlar	18
2.2.2.1 Öz-Yeterlik Kuramı	19

2.2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	19
2.2.2.3. Öz Belirleme Kuramı	20
2.2.3. Öğrenci Özelliklerine Göre Yatkınlık Durumuna Etki Eden Faktörler	21
2.2.4. Beden Eğitimi Öğretmeninin Yatkınlık Üzerindeki Etkisi	22
2.2.5. Yatkınlık ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki	23
2.3. Beden Eğitimi Dersi ve Mutluluk	24
2.3.1. Mutluluk Kavramının Tanımı	24
2.3.2. Mutlulukla İlgili Kuramlar	26
2.3.2.1. Hedonik Yaklaşım ve Öznel İyi Oluş Kuramı	26
2.3.2.2. Eudaimonik Yaklaşım ve Psikolojik İyi Oluş Kuramı.....	26
2.3.2.3. Akış Kuramı	27
2.3.2.4. Adaptasyon Kuramı	27
2.3.2.5. Pozitif Psikoloji ve PERMA Modeli.....	28
2.3.3. Beden Eğitimi Dersinin Psikolojik İyi Oluşa Katkısı	29
3. YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	33
3.3.2. Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği	34
3.3.3. Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği	34
3.4. Verilerin Toplanması	35
3.5. Verilerin Analizi.....	35
4. BULGULAR	36
4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	36
4.2. Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	37
4.3. Ölçeklerin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	37
4.4. Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık Ölçeği ile Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	38
4.5. Beden Eğitimi Dersi Yatkınlığının Beden Eğitimi Dersi Mutluluğunun.....	39
Yordamasına İlişkin Bulgular (Regresyon)	39
4.6. Demografik Değişkenlere Göre BEDYÖ Alt Boyutları ve Mutluluk Düzeyine İlişkin Bulgular	41
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	48
6. ÖNERİLER	56

KAYNAKÇA.....	57
EKLER.....	77
ETİK KURUL ONAYI.....	81
ÖZGEÇMİŞ	82

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı	36
Tablo 2. Betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları.....	37
Tablo 3. Ölçeklerin iç tutarlılık (cronbach alfa) katsayıları.....	38
Tablo 4. Beden eğitimi dersi yatkınlık ölçeği ve alt puanları ile beden eğitimi dersi mutluluk puanı arasındaki korelasyon	38
Tablo 5. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında kullanılan sayısal sınırlar	39
Tablo 6. BEDYÖ toplam puanının BEDMÖ'yü yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları	39
Tablo 7. BEDYÖ ortalama puanının BEDMÖ ortalama puanını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	40
Tablo 8. Öğrencilerin cinsiyete göre BEDYÖ ve BEDMÖ karşılaştırılması (t-testi)	41
Tablo 9. Lisanslı sporcu olma durumuna göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması.....	41
Tablo 10. Okul spor takımlarında yer alma durumuna göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması.....	42
Tablo 11. Öğretmen cinsiyetine göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması	43
Tablo 12. Beden eğitimi dersinde sakatlık yaşama durumuna göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması.....	43
Tablo 13. Ailede sporla ilgilenen birinin olma durumuna göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması.....	44
Tablo 14. Sınıf düzeyine göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının ANOVA sonuçları.....	45
Tablo 15. Öğrencilerin derslerdeki başarıları düzeyine göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması (ANOVA).....	45
Tablo 16. Anne eğitim durumuna göre BEDYÖ ve mutluluk puanlarının tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılması.....	46
Tablo 17. Baba eğitim durumuna göre BEDYÖ ve mutluluk puanlarının tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılması.....	46
Tablo 18. Lisans yılı sınıflamasına göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması	47

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Tezde Kullanılan Kişisel Bilgi Formu.....	77
Ek 2. Tezde Kullanılan Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği.....	79
Ek 3. Tezde Kullanılan Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği	80

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BEDMÖ	: Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği
BEDYÖ	: Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NASPE	: Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Birliği (National Association for Sport and Physical Education)
TDK	: Türk Dil Kurumu
t.y	: Tarih yok
v.d.	: Ve diğerleri
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin bilgi ve beceri kazanımının yanı sıra fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlayan kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç, öğrencilerin bilişsel gelişimi, psikolojik iyi oluşunu ve sosyal çevreyle etkileşimini şekillendiren alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitim ortamlarında sunulan öğrenme yaşantılarının niteliği, öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını, okuldan aldıkları doyum ve genel mutluluk düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir (Diener, 2000).

Bu sürecin bir parçası olan beden eğitimi dersi, öğrencilerin yalnızca bedensel gelişimlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda psikolojik ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlar. Beden eğitimi derslerinin; hareket, oyun ve sosyal etkileşime dayalı yapısı sayesinde öğrencilerin stres düzeylerini azalttığı, olumlu duyguları artırdığı ve sosyal ilişkileri güçlendirdiği belirtilmektedir (Bailey, 2006). Bu yönleriyle beden eğitimi dersi, öğrencilerin farklı yönlerini geliştirmesine imkân sunan, kendi öz kimliklerini oluşturan, çevreyle etkileşimi ve sosyal uyumu gerçekleştiren bir alan olarak görülmektedir.

Öğrencilerin kendisi ve çevresini keşfetmeye başladığı, çocukluktan ergenliğe geçiş yaptığı ortaokul dönemi, gelişimsel açıdan kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Değişen sosyal çevre ve artan sorumluluklar, öğrencilerin okul yaşantılarına yönelik algılarını ve derslere karşı geliştirdikleri tutumları önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları duygusal deneyimler, onların okuldan aldıkları doyum ve mutluluk düzeyleri açısından belirleyici olmaktadır (Diener v.d., 1999). Ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında beden eğitimi dersi, fiziksel ve psikolojik ihtiyaçların karşılandığı derslerden birisi olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu gelişimlerin sağlanabilmesi, öğrencinin yatkınlık düzeyleri ile yakından ilişkilidir.

Bu çalışmada üzerinde durulan yatkınlık kavramı, öğrencinin derse yönelik geliştirdiği tutumları ile algılanan yetenek ve verilen değer boyutlarını kapsayan bir yapı olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin derse olan yatkınlık düzeylerinin yüksek oluşunun derse katılımı artırdığı ve duygusal durumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Uslu ve Özlü, 2022). Mutluluk ise bireyin yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmeleri ile olumlu ve olumsuz duygularının bileşimi olarak tanımlanan çok boyutlu bir kavramdır (Diener, 2000). Öğrencilerin ders ortamında kendilerini istekli, yeterli ve değerli hissetmeleri; akademik başarı, sosyal ilişkiler, özgüven ve psikolojik dayanıklılık gibi birçok değişken üzerinde etkili olmaktadır.

Alan yazında yer alan araştırmalar, beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutumların ve derse aktif katılımın öğrencilerin mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Uslu ve Özlü (2022), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Yücekaya (2020), beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tutumların öğrencilerin mutluluk düzeylerini artırdığını ifade etmiştir. Gülşen v.d. (2023), ise beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu rapor etmiştir. Keskin (2015), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin beden eğitimi dersine olan yatkınlığının yüksek olduğunu, spor yapma, arkadaş ilişkileri, öğretmen, okul ortamı gibi durumların yatkınlık düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Güllü ve Güçlü (2009), öğrencilerin beden eğitimi dersine olan yatkınlık düzeylerinin derse katılım ve okul deneyimleri üzerinde etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Literatür incelendiğinde beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk kavramlarının çoğunlukla birbirinden bağımsız değişkenler olarak ele alındığı görülmektedir. Ancak bu iki kavramın bir arada ve bütüncül bir çerçevede değerlendirilmesine yönelik araştırmaların artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, beden eğitimi dersine yatkınlık ile mutluluk arasındaki ilişkinin birlikte incelenmesi önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıkları ile beden eğitimi dersi kapsamında deneyimledikleri mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların beden eğitimi derslerinin planlanması ve uygulanmasına yönelik çalışmalara katkı sağlayarak öğrenci merkezli yaklaşımların geliştirilmesine destek olması beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıkları ile ders sürecinde yaşadıkları mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı geliştirdikleri tutumlar ve derse ilişkin öz yeterlilik algılarının ders sırasında hissettikleri mutlulukla nasıl bir ilişki içinde olduğu ele alınmaktadır.

Araştırma aynı zamanda, öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlık ve mutluluk düzeylerinin bazı değişken özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda cinsiyet, sınıf düzeyi, spor yapma durumu, okul takımlarında yer alma, öğretmen cinsiyeti, ailede spor yapma durumu, anne-baba eğitim

durumu ve akademik başarı gibi değişkenler dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıkları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına katkı sağlaması ve konuya ilişkin yapılacak değerlendirmelere ışık tutması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Literatürde çoğunlukla beden eğitimi dersine yatkınlık ve mutluluk düzeylerinin ayrı ayrı ele alınmasına karşın, öğrencilerin bu iki değişken arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmadan elde edilecek bulguların, beden eğitimi dersine ilişkin alan yazına katkı sunabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularının, öğrencilerin dersi nasıl deneyimlediğine dair derinlemesine bir anlayış geliştirerek öğretmenler ve eğitim yöneticileri için bir yol haritası sunması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın hem alan yazına hem de eğitim uygulamalarına yönelik anlamlı bir katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Araştırma Soruları

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık düzeyleri ile ders sırasında yaşadıkları mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- Okul takımlarında yer alma durumuna göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeyleri değişmekte midir?
- Lisanslı sporcu olma durumuna göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri ile beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

- Ailelerin eğitim düzeyi ve spora yönelik ilgisine göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenin cinsiyetine göre öğrencilerin derse yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeyleri farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmada test edilmesi planlanan hipotezler:

H₁: Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlık düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine yatkınlık düzeyleri ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₃: Öğrencilerin okul takımına katılım durumlarına göre beden eğitimi dersine yatkınlık düzeyleri ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₄: Lisanslı sporcu olma durumuna göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlık düzeyleri ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₅: Öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri ile beden eğitimi dersine yatkınlık ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₆: Ailelerin eğitim düzeyi ve spora yönelik ilgilerine göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlık ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₇: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beden eğitimi dersine yatkınlık düzeyleri ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₈: Beden eğitimi öğretmenin cinsiyetine göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlık ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar esas alınmıştır:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulanan ölçme araçlarını anlayarak soruları içten ve doğru biçimde yanıtladıkları kabul edilmiştir.
- Çalışmada kullanılan beden eğitimi dersine yatkınlık ölçeği ile mutluluk ölçeğinin, ortaokul öğrencilerinin ilgili özelliklerini geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü kabul edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişisel özellik ve görüşlerini yansıtan samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.
- Veri toplama sürecinin, öğrencilerin cevaplarını olumsuz etkileyebilecek dış etkenlerden uzak bir ortamda gerçekleştirildiği kabul edilmiştir.
- Araştırma kapsamında elde edilen verilerin, çalışmanın amacına uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilebilecek nitelikte olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Öncelikle çalışma, belirli bir il ve ilçede öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulguların tüm ortaokul öğrencilerine genellenmesi mümkün değildir.
- Araştırma, verilerin toplandığı zaman dilimiyle sınırlıdır. Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeyleri zaman içinde değişebileceğinden, elde edilen sonuçlar yalnızca veri toplama sürecindeki durumu yansıtmaktadır.
- Çalışmada kullanılan veriler, öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı ölçme araçları aracılığıyla elde edilmiştir. Bu durum, katılımcıların verdikleri yanıtların doğruluğu ve içtenliğiyle sınırlılık oluşturmaktadır.
- Araştırma, kullanılan ölçme araçlarının kapsamıyla da sınırlıdır. Beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk değişkenleri, araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü boyutlar çerçevesinde ele alınmıştır.
- Son olarak araştırma; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul takımına katılım durumu, lisanslı sporcu olma durumu, akademik başarı düzeyi, ailelerin eğitim düzeyi ve spora ilgisi ile öğretmen cinsiyeti gibi ele alınan demografik değişkenlerle sınırlıdır. Bu değişkenler dışında kalan faktörler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Beden Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı

Beden eğitimi, planlı ve sistematik bir şekilde bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini amaçlayan bir eğitim alanıdır. Bu disiplin yalnızca fiziksel gelişimi, motor özellikleri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda psikolojik iyi oluş, sosyal etkileşim ve uyum ve bunun yanında hayat boyu spor alışkanlığı kazandırmayı hedefler (Cote ve Hay, 2002). Akkoyunlu (2005), beden eğitiminin, bireyin ruh ve fiziki sağlığını geliştirerek daha dengeli kişilik ve karakter oluşumunu desteklediğini vurgulamaktadır. Karakuş ve Küçük (1999), ise bireyin sosyal gelişimi üzerinde oluşturduğu etki, beden eğitimi toplumsal hayatın vazgeçilmez bir parçası hâline getirmiştir.

Yapılan çalışmalar neticesinde araştırmacılar beden eğitimi çeşitli yönleriyle tanımlamışlardır. Bailey (2006), beden eğitimi için “bireyin fiziksel kapasitesini artırmanın ötesinde, psikolojik ve sosyal becerileri destekleyen bir öğrenme süreci” olarak tanımlamıştır. Yıldırım (2005), ise öğrencilerin değerler, sosyal uyum ve sorumluluk bilinci kazanmalarında etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Corbin (2000), beden eğitiminin bireylerin yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımını teşvik ettiğini ve sağlıklı yaşamı disiplin hâline getirdiğini ifade etmiştir.

Biddle ve Asare (2011), yaptıkları araştırmayla fiziksel aktiviteye katılan bireylerin stres ve kaygı düzeylerinin daha düşük ve yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Akkoyunlu (2005), beden eğitiminin bireyin ruh ve fiziki sağlığını geliştirerek daha dengeli kişilik ve karakter oluşumunu desteklediğini vurgulamaktadır. Tomporowski v.d. (2008), beden eğitiminin çocuklarda bilişsel gelişime katkı sağladığı ve akademik düzeylerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Güncel araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Okullarda uygulanan fiziksel aktivite ve eğitim programlarının ders başarılarında artış sağladığı, okuma becerileri ve matematik alanında ise gelişim gösterildiği belirtilmektedir (He v.d., 2025).

Beden eğitimi, bireyin fiziksel hareketlere katılım yoluyla hem bedensel gelişimini hem de zihinsel ve duygusal gelişimini sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (World Health Organization [WHO], 2018).

Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) bu tanımı, beden eğitiminin çok boyutlu yönünü ifade etmiştir. WHO’ya göre beden eğitimi, motor özelliklerinin yanı sıra sosyal, bilişsel ve duygusal yeterliliği kazanmada etkin rol oynayan bir süreçtir. Bu yaklaşım, aynı

zamanda bireylerin sosyal ilişkileri, benlik kazanımları ve duygusal dengelerini kurgulamada etkin rol oynamaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi, sağlıklı ve dengeli bir yaşamın gerçekleşmesini sağlayan eğitim bileşeni olarak tanımlanabilir.

Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği ise beden eğitiminin yalnızca fiziksel etkinliklerden ibaret olmadığını açıkça belirtmiştir. Motor becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra sağlıklı ve aktif yaşam bilgisi, fiziksel zindelik, sportmenlik, öz yeterlik ve duygusal zekâ gibi çok boyutlu kazanımları hedefleyen planlı ve ardışık bir müfredat sürecidir (National Association for Sport and Physical Education [NASPE], 2004). Bu yaklaşım, WHO'nun da belirttiği gibi bireylerde yalnızca bedensel gelişim değil, karakter gelişimi, sosyal ilişkiler, kendini tanıma ve çevresini tanıma gibi durumlara doğrudan etki eden bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayan beden eğitimi, farklı boyutlardan oluşmaktadır. Motor beceriler, atma, tutma, koşma, zıplama gibi temel hareketlerin kazanılmasını sağlar. Spor bilgisi, bireysel sporlar ve takım sporları gibi spor kültürünü tanıyıp sosyal etkileşim ve problem çözme gibi yeteneklerin geliştirilmesinde yardımcı olur. Sağlık bilgisi boyutu ise bireylerin sağlıklı beslenme, dinlenme, hijyen gibi konularda bilgi kazanmasına katkı sağlayarak yaşam boyu sağlıklı yaşama alışkanlığı kazanmalarında yardımcı olur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Fiziksel uygunluk ise kardiyovasküler dayanıklılık, kas kuvveti, esneklik ve vücut kompozisyonu gibi öğeleri kapsayarak bireyin genel sağlık düzeyini ve yaşam kalitesini artıran bir unsur olarak öne çıkar. Bu bütüncül yaklaşım, beden eğitiminin yalnızca hareket becerilerini değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşam boyu sürdürebilecekleri sağlıklı yaşam kültürünü destekleyen bir eğitim alanı olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar, beden eğitiminin yalnızca fiziksel gelişimle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Müftüler ve Koca Arıtan (2020), beden eğitimi müfredatlarını uluslararası politikalarla karşılaştırarak bu derslerin küresel ölçekte değerler eğitimi ve sağlıklı yaşam kültürüyle bütünleştiğini vurgulamışlardır. Demirhan ve Altay (2021), ise beden eğitimi derslerinde değerler eğitiminin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Çelik ve Yıldız (2022), oyun ve spor etkinliklerinin öğrencilerin sosyal uyum ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyarak beden eğitiminin toplumsal etkileşim açısından önemini öne çıkarmıştır.

Uluslararası literatür de benzer bulgular sunmaktadır. Piggin (2020), fiziksel aktiviteyi yalnızca bedensel hareket olarak değil, bireyin bütüncül gelişimini destekleyen

bir süreç olarak tanımlamış ve beden eğitiminin kapsamını genişletmiştir. Martin's v.d. (2025), küresel ölçekte beden eğitimi politikalarını inceleyerek okul temelli fiziksel aktivite programlarının öğrencilerin yaşam boyu sağlıklı alışkanlıklar edinmesinde kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Hernández-González v.d. (2025), ise beden eğitimi araştırmalarındaki küresel eğilimleri bibliyometrik analizle ortaya koymuş ve bu alanın giderek daha fazla sosyal-duygusal öğrenme ile ilişkilendirildiğini göstermiştir.

Alfyanti v.d. (2024), beden eğitiminin çocuğun parçalı değil, zihinsel, fiziksel ve duygusal yönlerini bir bütün olarak değerlendiren bir alan olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca beden eğitiminin sağlık ve fiziksel uygunluğun geliştirilmesi yanında eleştirel düşünme, duygusal istikrar ve benzeri üst düzey kazanımlara da hizmet eden bir ders alanı olduğu da vurgulanmaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi çok boyutlu gelişim hedefleri olan öğrenme alanı olarak tanımlanmıştır.

Sonuç olarak beden eğitimi, öğrencilerin gelişimini yalnızca fiziksel açıdan değil; zihinsel, sosyal ve duygusal boyutlarda da destekleyen bütüncül bir öğrenme alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu dersler, motor becerilerin kazanılmasına katkı sağlarken aynı zamanda özgüvenin pekişmesine, öz denetim becerisinin gelişmesine ve sosyal değerlerin içselleştirilmesine aracılık etmektedir. Böylece beden eğitimi, öğrencilerin kişisel kimliklerini güçlendiren ve toplumsal uyumlarını destekleyen bir süreç hâline gelmektedir. Bunun yanı sıra düzenli fiziksel aktivite alışkanlıklarının ve sağlıklı yaşam kültürünün temelleri bu derslerde atılmakta; öğrencilerin yaşam boyu sürdürebilecekleri sağlıklı davranışlar geliştirmelerine olanak tanınmaktadır. Bu yönüyle beden eğitimi, bireylerin hem fiziksel sağlıklarını hem de yaşam doyumlarını artıran temel bir eğitim bileşeni olarak değerlendirilebilir.

2.1.1. Beden Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Antik Yunan'da beden ve ruhun bütünlüğü anlayışıyla değer kazanan ve dünya geneline yayılan, sonrasında ise kilisenin etkisiyle geri plana atılan beden eğitimi, Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde tekrar değer görmüş ve eğitim sistemindeki yerini almaya başlamıştır. Akademik disiplin hâline gelmesi ise 19. ve 20. yüzyılda üniversitelerin spor bilimleri bölümlerini açmasıyla gerçekleşmiştir (Akkurt ve Şinforoğlu, 2020).

Beden eğitiminin tarihsel kökenlerinin, modern okul dersinden önce insanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan fiziksel etkinliklerle ilişkili olduğu, Neolitik ve Erken Tunç Çağı'ndan itibaren bilindiği; tarihsel koşullar ve uzun süreli savunma gereksinimleri nedeniyle fiziksel eğitimin gündelik yaşam ve savaş kültürü içinde özel

bir yer edindiği ifade edilmiştir (Dzagania ve Dzaganian, 2021). Okul beden eğitiminin tek bir dönemin ürünü değil; ilkel toplumların dönüşümünden itibaren kültürel, sosyal, ekonomik, dinî ve askerî etkenlerle şekillenmiş çok boyutlu bir evrimin sonucu olduğu belirtilmiştir (Tanılkan ve Sunay, 2002).

Matbaanın yaygınlaşmasıyla bilgiye erişimin artması ve bunu izleyen Rönesans düşüncesi, eğitim anlayışında “bütüncül insan” vurgusunu güçlendirmiş; bu süreçte beden eğitimi, yalnızca fiziksel güç ve dayanıklılık kazandıran bir pratik olmaktan çıkarak eğitimsel bir değer olarak daha fazla önemsenmeye başlanmıştır. Bu bağlamda sağlıklı birey yetiştirme hedefi doğrultusunda bedensel eğitim ile zihinsel eğitim etkinliklerinin birlikte yürütülmesi gerektiği düşüncesinin eğitim ve bilim çevrelerinde destek gördüğü belirtilmektedir (Demirci, 2013). Başka bir ifadeyle ilgili dönemde beden eğitimi, bireyin zihinsel gelişimiyle birlikte ele alınan tamamlayıcı bir unsur olarak görülmüş; bu yaklaşım beden eğitiminin modern eğitim sistemindeki yerinin kuramsal temellerini hazırlayan bir arka plan oluşturmuştur.

Beden eğitimi kavramının terminolojik olarak eğitim literatüründe görünürlük kazanması, kaynaklarda 18. yüzyılın ortalarına tarihlenmektedir. Bu dönemde beden eğitimi fikri, genel eğitim anlayışının parçası hâline gelmeye başlasa da kavramın adlandırılmasına ilişkin tartışmaların bulunduğu görülmektedir. Nitekim eğitim reform hareketinin destekçileri, 19. yüzyılda “Tumeni” okuluna yönelik bir tepki geliştirmiş; bu tepkinin bir yansıması olarak “beden eğitimi” ifadesini kullanmak yerine “spor” terimini tercih etme eğilimi göstermiştir (Brodmann, 1984). Bu durum, beden eğitimi alanında kullanılan kavramların yalnızca pedagojik içerikle değil, aynı zamanda dönemin eğitim anlayışı ve kurumsal tartışmalarıyla da şekillendiğini düşündürmektedir (Brodmann, 1984).

Osmanlı’nın son döneminde, özellikle II. Meşrutiyet yıllarında beden eğitimi ders planlarının hazırlanması, bu alanın kurumsallaşma sürecine girdiğini göstermektedir. Selim Sırrı Tarcan’ın İsveç jimnastiğini Türkiye’ye taşıması, beden eğitiminin pedagojik ve bilimsel temellerinin atılmasında kritik bir rol oynamıştır (Özçakır, 2015). Bu dönemde beden eğitimi, yalnızca askerî bir hazırlık değil, aynı zamanda toplumsal ve bireysel gelişim için gerekli bir eğitim alanı olarak görülmüştür.

2.1.2. Beden Eğitimi Dersinin Eğitim Sistemindeki Yeri

Beden eğitimi dersi, modern eğitim sistemlerinde öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini bütüncül bir şekilde destekleyen temel derslerden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim sisteminde beden eğitimi derslerinin yeri, yalnızca fiziksel aktiviteyi

artırmakla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin akademik başarı, özsaygı, sosyal beceriler ve psikolojik iyi oluş gibi alanlarda gelişimini desteklemektedir (Tomprowski v.d., 2008).

Pek çok ülkede beden eğitimi dersi, ilkokuldan itibaren zorunlu bir ders olarak müfredatta yer almaktadır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017), beden eğitimi derslerini ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde zorunlu dersler arasında konumlandırmış, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun öğretim programları hazırlamıştır. Bu programlar, öğrencilerin motor becerilerini geliştirmeyi, fiziksel uygunluk düzeylerini artırmayı ve yaşam boyu sürecek bir spor kültürü kazandırmayı hedeflemektedir.

Araştırmalar, düzenli fiziksel aktivitenin öğrencilerin akademik başarı düzeyini olumlu etkilediğini göstermektedir. Tomprowski v.d. (2008), fiziksel aktiviteye katılan öğrencilerin bilişsel performans ve dikkat düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Bu bulgular, beden eğitiminin yalnızca fiziksel gelişimi değil, zihinsel ve bilişsel gelişimi de destekleyen önemli bir ders olduğunu ortaya koymaktadır.

Beden eğitimi dersleri aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Takım oyunları ve grup etkinlikleri, öğrencilerin liderlik, işbirliği, iletişim ve problem çözme becerilerini güçlendirir. Ayrıca düzenli fiziksel aktivite, öğrencilerin stres düzeylerini azaltır, özsaygı ve özgüvenlerini artırır (Biddle ve Asare, 2011). Bu açıdan beden eğitimi, öğrencilerin hem okul yaşamında hem de sosyal yaşamlarında başarılı bireyler olarak gelişmelerine katkı sağlar.

Uluslararası düzeyde ise Dünya Sağlık Örgütü beden eğitimi derslerini çocukların fiziksel aktivite gereksinimlerini karşılamada ve sağlıklarını korumada temel araç olarak tanımlamaktadır (World Health Organization [WHO], 2010). Bu politikalar, beden eğitiminin eğitim sistemindeki yerinin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, beden eğitimi dersi, eğitim sisteminde yalnızca bir ders olarak değil, öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen kritik bir eğitim alanı olarak konumlanmaktadır. Beden Eğitimi Dersleri öğrencilerin motor becerilerini geliştirmelerini sağlarken; akademik başarı, sosyal beceri, özsaygı ve psikolojik iyi oluş gibi alanlarda da önemli katkılar sunmaktadır. Ulusal ve uluslararası politikalar, beden eğitimi dersinin eğitim sistemindeki önemini vurgulamakta ve tüm öğrencilerin katılımını desteklemektedir (Bailey, 2006).

2.1.3. Beden Eğitimi Dersinin Birey Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Beden eğitimi dersi bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimine katkı sağlayan çok boyutlu bir eğitim alanıdır.

2.1.3.1. Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, sadece boyun uzaması ya da kilonun artması gibi gözle görülen biyolojik değişimlerden ibaret değildir. Aslında bu süreç, bireyin günlük yaşam içinde bedenini daha etkin, kontrollü ve güçlü kullanabilmesini sağlayan temel bir gelişim alanıdır. Yani organizmanın görevlerini yerine getirebilecek seviyeye ulaşmasıyla birlikte, dayanıklılık, denge kurma ve hareket becerilerinin gelişim ilerlemesi olarak ifade etmiştir (Topkaya, 2011).

Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin fiziksel gelişimi ile birlikte sağlıklı yaşamayı, sağlığı korumayı ve gelişim süreçlerini desteklemeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu eğitimler, hareketsiz yaşamın ortaya çıkarabileceği problemleri ve riskleri azaltarak dengeli ve aktif bir yaşam sürmelerine ortam hazırladığını ifade etmişlerdir (Moroşan ve Moroşan, 2023). Uzun süreli ve sistematik biçimde uygulanan fiziksel egzersizler, öğrencilerin fiziksel gelişiminde gözle görülür derecede değişimlere sebep olmuştur. Bu değişim yalnızca güç, dayanıklılık veya esneklik gibi motor özelliklerinin yanı sıra organizmanın işlevsel kapasitesinde ve günlük yaşam aktivitelerine hazırlık düzeyinde de kendini göstermektedir. Başka bir deyişle, fiziksel etkinliklerle kazanılan gelişim, öğrencilerin yaşam kalitesini, okul içi performanslarını ve sosyal etkinliklere katılım düzeylerini de doğrudan etkiler. Bu nedenle beden eğitimi, bireyin biyolojik büyümesini destekleyen bir süreç olmanın ötesinde, onun bütüncül gelişimini de besleyen bir eğitim alanı olarak değerlendirilmektedir (Grishko v.d., 2021).

Bireyin gelişim sürecinde, yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı ve temel hareket becerilerinin oluştuğu dönem, gelişim sürecinin önemli evrelerinden birisi olarak kabul edilir. Bu evrede sunulan fiziksel aktivite deneyimleri, öğrencilerin denge, koordinasyon ve genel fiziksel uygunluk düzeylerini doğrudan şekillendirmektedir. Etkin ve doğru biçimde uygulanan fiziksel etkinlikler bireylerde fiziksel gelişimin yanı sıra özgüven, sosyal davranış yetisi ve hayat boyu sürdürebileceği sağlıklı davranışlar kazanmasına olanak sağladığı sonucuna varılmıştır. (Han v.d., 2025).

Grishko v.d.'ne göre (2021), doğru biçimde ve bireyin ihtiyaçlarına göre hazırlanan fiziksel aktiviteler, kas gücü ve dayanıklılığı artırdığı gibi solunum yolları ve kardiyovasküler kapasitenin artmasını sağlar. Bu süreç, organizmanın oksijen kullanımını daha verimli hâle getirerek oksidasyon mekanizmalarını iyileştirir ve toplam akciğer

kapasitesini artırır. Düzenli egzersiz, bireyin günlük yaşamda karşılaşılabileceği olumsuz çevresel koşullara uyum sağlama becerisini de destekler.

Sonuç olarak beden eğitimi dersi fiziksel gelişimle birlikte kuvvet, dayanıklılık, sürat, denge ve hız gibi motor becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında sağlıklı ve aktif bir yaşamın hazırlayıcısı konumundadır. Günlük iş gücü performansını artırdığı ve sosyal etkinliklere katılım düzeylerini doğrudan etkilediği de belirtilmektedir.

2.1.3.2. Zihinsel ve Duygusal Gelişim

Beden eğitimi dersi her ne kadar bireyin fiziksel gelişimi üzerinde etkili görünse de, aynı zamanda zihinsel ve duygusal gelişim üzerinde de önemli ölçüde etkili bir rol oynamaktadır. Literatürde bu konuyla ilgili birçok çalışma mevcuttur.

Günümüz okul programlarına bakıldığında, beden eğitimi dersinden beklenti sadece fiziksel uygunluk gelişimi değil, bunun yanında sosyal ve duygusal dengeleri besleyen ve akademik başarıları etki eden bütüncül bir eğitim olarak değerlendirilmektedir. Dhar ve Kumar'a göre (2025), düzenli ve planlı bir şekilde yapılmış beden eğitimi dersinin bellek, dikkat ve problem çözme gibi bilişsel becerileri güçlendirdiği, aynı zamanda özgüven gelişimi, duygusal dayanıklılığın artması ve stresin azalması gibi psikolojik kazanımlara da katkı sağladığını ifade etmiştir.

Bharti ve Verma (2025), yapmış oldukları çalışmaya göre beden eğitimi dersi öğrencilere tek boyutlu değil, çok yönlü katkılar sunmaktadır. Beden eğitimi derslerine düzenli katılımın obezite riski ve kaygı düzeylerini düşürdüğü, akademik başarı üzerinde de etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanında iş birliği, liderlik, fairplay ve sosyal ilişkiler gibi sosyal-duygusal becerilerinde güçlendiği belirtilmiştir. Bamta v.d. (2023), derslere düzenli katılımın, duygudurum üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu, stresle başa çıkmayı kolaylaştırdığı ve özsaygıya yukarı yönlü etki ettiği vurgulanmaktadır. Ders ortamındaki sosyal etkileşimler, ikili ilişkiler ve aidiyet duygusunu destekleyerek öğrencinin genel iyi oluş durumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sekiz aylık düzenli bir fiziksel etkinlik programı sonucunda, bireylerin hareket becerilerinin arttığı kanıtlanmıştır. Fakat çalışmanın en dikkat çekici yönü, bedensel, sosyal ve kişilik kaygılarında belirgin bir düşüş olması. Bu da beden eğitiminin psikolojik dengeyi sağlayan bir araç olduğunu doğrular niteliktedir (Kliziene v.d., 2021). Diğer araştırmalara da bakıldığında, düzenli egzersiz yapan kişilerin daha az stres yaşadığı, daha zinde oldukları ve ruh sağlığına olumlu yönde etki ettiği belirtilmektedir (Ma ve Mumtaz, 2025).

Beden eğitimi dersi programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve fiziksel etkinliklerin artırılmasıyla birlikte sosyal ilişkiler, kaygı ve depresyon gibi alanlarda ciddi zorluklar yaşayanların, yaklaşık dokuz ay sonra yapılan ölçümlerle anlamlı düzeyde iyileşme görülmüştür (Du ve Liu, 2022). Bu sonuçlar, beden eğitiminin sadece fiziksel bir aktivite değil, aynı zamanda duygusal bir deşarj ve sosyal bağ kurma aracı olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Beden eğitimi dersi sadece hareket etmek değildir, beraberinde beyni de geliştirmektir. Bir hareketi öğrenmek, zekayı kullanmayı, koordinasyonu ve dikkatli olmayı gerektirir. Çünkü hareketin doğru biçimde kavranması, uygulanması ve geliştirilmesi zihinsel becerilerin etkin kullanımını gerektirir (Erkal v.d., 1998). Bu yaklaşım, beden eğitimi dersinin zihinsel gelişimi de destekleyen bir öğrenme alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak beden eğitimi fiziksel gelişimle birlikte, zihinsel gelişime katkı sağlayan bütüncül bir eğitim aracıdır. Öğrencilerde bilişsel ve sosyal becerileri geliştirip, psikolojik sorunların çözümüne yardımcı olan bir ders olarak vurgulanmaktadır.

2.1.3.3. Sosyal Gelişim

Eğitimde beden eğitimi dersinin rolü fiziksel etkinlikler yaptırmaktan çok daha fazlasıdır. Hareket etmeyi öğretirken bununla birlikte dürüstlük, dostluk ve sorumluluk gibi değerleri de öğretir.

Yapılan bir araştırma sonucunda, öğrencilerin spor dersleri sayesinde kök değer düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların en güçlü değer algısı vatanseverlik olduğu belirtilirken, ilgi duyulan spor branşına göreyse değer algıları değiştiği vurgulanmaktadır. Uzak doğu sporlarına ilgi duyan öğrencilerin disiplin ve değer bilinci yüksek çıkarken, takım sporlarına ilgi duyanların ise dostluk bağları güçlü çıkmıştır (Arslan ve İpek, 2022). Bu durum beden eğitimi dersinin sosyal ve duygusal yönden güçlü bir karakter oluşturma amacına örnek gösterilebilir.

Düzenli ve planlı bir şekilde tasarlanacak olan beden eğitimi dersinin sadece fiziksel fayda değil, aynı zamanda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlerin kazandırılabilceğini ve bunda da öğretmenin rolünün belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Yani iyi tasarlanmış ve uygulanmış bir beden eğitimi dersi fiziksel ve zihinsel gelişimle birlikte güzel ahlak ve değerleri de bireye kazandırabilir (Sarica, 2018).

Beden eğitimi dersini çok boyutlu kılan şey, sadece kas ve kemiklerin çalışmadığı aynı zamanda sosyal bağlar, özsaygı ve sorumluluk bilincinin inşa edildiği, öğrencinin

her yönden büyüdüğü ve geliştiği bir yaşam alanı olduğudur (Özde v.d., 2023). Sosyal bir birey haline getirmeyi de amaçlayan beden eğitimi dersi, cesur olmayı, liderlik yapmayı ve sorumluluk almayı da öğretiyor (Keleş ve Yoncalık, 2019). Bir değeri sadece anlatmak, o değer in içselleştirilmesi için yeterli değildir; asıl olan o değeri yaşantıya dönüştürmektir. İşte spor ve hareket temelli etkinlikler tam da bu ihtiyaca cevap verir.

Spor ortamında bir öğrenci; kurallara uymanın önemini, başkalarının yeteneklerine değer vermeyi ve zor anlarda el uzatmayı öğrenir. Bu erdemler sahada prova edilir ancak karşılığı doğrudan sosyal hayatta, karakter gelişiminde bulunur. Dolayısıyla spor, sadece bedeni değil, toplumsal yaşamın gerektirdiği etik değerleri de eğiten bir okuldur (Kuter ve Kuter, 2016).

2.1.4. Beden Eğitimi Öğretmenin Rolü ve Öğretim Yöntemleri

Beden eğitimi dersinin bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişiminde etkili oluşunun en önemli aktörü öğretmendir. Ders programını hazırlayan ve çocuklara bu gelişim aşamalarını uygulayan kişidir. Beden eğitimi dersini verimli hâle getirmek için düzenli ve planlı ders programı her ne kadar belirleyici ise donanımlı ve iyi eğitilmiş öğretmen de bir o kadar belirleyicidir.

Aslında bir beden eğitimi programının başarıya ulaşmasında öğretmenin o programı nasıl yorumladığı ve yönettiğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin deneyiminin eğitim planlanmasında rehber olması gerektiği yönündedir. Öğretmenin sadece dersi anlatan değil, yeni yöntemlerle kendini güncelleyen, edinilen bilgilerle öğrencilerin gelişim inşasını yapan kişi olduğudur. Ne kadar farklı yöntem bildiği ve bu yöntemleri bilinçli kullanabilmesi, eğitimin başarıya ulaşabilmesinde önemli rol oynamaktadır (Demiral ve Nazıroğlu, 2024).

Öğrenme, bireyin hayatı boyunca edindiği deneyimler sonucunda davranışlarındaki kalıcı değişimler olarak tanımlanır (Schunk, 2014). Öğretim ise bu davranış değişimindeki sürecin planlı bir şekilde kurgulanması, hayata geçirilmesi ve sonuçlarının analiz edilmesi aşamalarını kapsar (Senemoğlu, 2018). Buna göre öğretmen, dersi başlatıp bitirmenin ötesinde süreci tasarlayan, hedefleri belirleyen ve hedeflere ulaştıracak olan yöntemleri doğru seçerek etkili bir öğrenme ortamı oluşturan pozisyonunda olmalıdır. Öğretim yöntemleri, öğrenmenin kalitesini belirleyen stratejik araçlardır. Modern literatür, beden eğitimi derslerinde uygulanan tekrara dayanan geleneksel yöntemin sosyal etkileşimi, iş birliğini ve öğrenciyi merkeze alan işlevsel ve etkili bir yapıya dönüştüğünü belirtmektedir (Yuan, 2025).

Beden eğitimi öğretmenliğinde mesleki nitelik; teknik yeterlilikle birlikte öğrencilerin öğrenme deneyimini doğrudan etkileyen kişisel özelliklerle şekillenmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri için eleştiriye açık olmak, öğrenciyi anlamak ve geniş bir vizyon taşımak mesleki başarının temel taşlarıdır. Bu anlayış ve esneklik odaklı yaklaşımın dersin sosyal doğası için ne kadar hayati olduğunu doğrular.

Ancak öğrencilerin çok önemseydiği yardımseverlik ve mizah gibi insani dokunuşların öğretmenler tarafından hâlâ ikinci planda olduğu sonucuna varmışlardır. Bu durum, ideal öğretmen profilinde akademik beklentiler ile öğrenci ihtiyaçları arasında bir kopukluk olduğunu göstermektedir (Saçlı v.d., 2009).

Öğretim yöntemleri, bir öğretmenin sınıf içindeki başarısını ve dersin kalitesini belirleyen en temel unsurdur. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini zihinlerinde nasıl algıladığını, en çok yol gösterici, araç-gereç ve üretkenlik olarak metaforları ile tanımlamışlardır. Anahtar ve rehber gibi metaforlar da yöntemlerin öğrenciyi hedefe ulaştıran önemli bir araç olarak görüldüğünü göstermiştir. Olumsuz metafor bulunmaması ise öğretmenlerin bu yöntemleri genel olarak faydalı ve işlevsel değerlendirdiğine işaret etmektedir. Bu durum, uygun yöntem seçiminin derse katılımı ve tutumu destekleyerek sınıf ortamını güçlendirebileceğini düşündürür (Can v.d., 2020).

Beden eğitimi derslerine düzenli katılımı sağlayıp ve derslerden istenilen verimi alabilmek, derslerde uygulanacak olan öğretim yöntemlerinin niteliğine bağlıdır. Bireylerin fiziksel aktivitelerden uzaklaşmasını engellemek için geleneksel yöntemler yerine daha çok öğrenci merkezli ve çağdaş yaklaşım tercih edilebilir (Ferraz v.d., 2023). Araştırmacılara göre tek bir ideal yöntem olmadığı, öğrencilerin ihtiyacına, özelliklerine, öğrenme durumlarına ve gelişim düzeylerine göre çeşitlendirilebilir modeller olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciyi derse teşvik edecek, derse katılımı devamlı hâle getirecek olan öğretim yönteminin yanı sıra öğretmenin mesleki tecrübe ve becerisine de bağlıdır. Öğretmenlerin eğitim programlarını doğru anlayıp yorumlayabilmesi, sınıftaki öğretim kalitelerini doğrudan artıran temel bir güçtür. Gülpek ve Şahin'nin (2023), araştırması bu iki becerinin bir arada geliştiğini ve program bilgisi derinleştikçe öğretmenin uygulama başarısının da yükseldiğini doğrulamaktadır.

Beden eğitimi öğretim programlarının sahadaki işleyişi, beden eğitimi programlarının hedefleri ile saha gerçekleri arasındaki boşluğu tesis, zaman ve materyal eksikliği gibi yapısal engellere dayanmaktadır. Bu kısıtlar, öğretmenleri modern yaklaşımlar yerine geleneksel komut yöntemi ve sınırlı etkinliklere yönelterek programın verimliliğini kısıtlamaktadır. Bu durum hem öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisini hem de eğitim programının uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır (Demirhan v.d., 2008).

Bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında, beden eğitimi derslerinin başarısının sadece öğretim programının teorik hedefleriyle sınırlı kalmadığı belirtilmektedir. Belirlenen hedefin gerçekleşebilmesi için öğretim yöntemlerinin ışığında hazırlanan programı iyi okuyan ve analiz edebilen, öğrenci merkezli düşünen, çağdaş yaklaşımlara yönelen bir öğretmen profiline ihtiyaç vardır.

2.2. Yatkinlık Kavramının Tanımı

Türk Dil Kurumu (TDK) yatkinlığı, bir kişinin ya da canlının belirli bir duruma, olaya, hastalığa, davranışa veya özelliğe karşı sahip olduğu doğuştan veya sonradan gelişen eğilim ya da meyil anlamına gelir. Başka bir deyişle, bir şeye karşı kolayca etkilenme veya o şeye uygun olma durumu yatkinlık olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2026).

Beden eğitimi bağlamında yatkinlık kavramını temellendirirken tutum literatürünün sunduğu eğilim, hazır oluş yaklaşımı açıklayıcı bir zemin sağlar. Tutum, bireyin çevresindeki bir olgu ya da nesneye yönelik taşıdığı tepki verme eğilimini ifade eder. Başka bir deyişle tutum, kişinin bir durum, olay ya da olguyla karşılaştığında ortaya çıkması muhtemel tepkisini önceden biçimlendiren bir “hazır oluş” olarak değerlendirilebilir (İnceoğlu, 2011). Bu yönüyle tutum, beden eğitimi dersi bağlamında öğrencinin derse yaklaşımını ve derse katılımını etkileyebilecek temel bir duyuşsal zemin sunar; dolayısıyla “yatkinlık” kavramı tartışılırken tutumun bu eğilimsel niteliği önemli bir kuramsal dayanak oluşturur. Literatürde “tutum” kavramı, öğrencinin beden eğitimi dersine yönelik sergilediği tepki mekanizmalarını ve ders ortamındaki içsel “hazır oluş” düzeyini anlamlandırmada işlevsel bir teorik çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda Toksöz v.d. (2024), tutumu bireyin bir duruma karşı önceden yapılandırılmış eğilimi olarak tanımlayarak; bu içsel yönelimin öğrencinin ders içi katılım süreçlerini doğrudan kolaylaştıran ya da kısıtlayan psikolojik bir zemin teşkil ettiğini savunmaktadır.

Psikoloji literatüründe tutum, sadece pasif bir beğeni hâli değil, bireyin belirli bir uyaran karşısında nasıl pozisyon alacağını belirleyen aktif bir psikolojik hazırlık sürecidir. Morgan (1995), ifadesiyle tutum; kişinin bir bireye, nesneye ya da ortama karşı olumlu veya olumsuz tepki verme eğilimidir. Bu tanım, tutumu davranışı öngörmeye yarayan işlevsel bir zemin olarak konumlandırır.

Beden eğitimi bağlamında bu yaklaşım, "yatkinlık" kavramının teorik temelini oluşturur. Eğer öğrenci derse karşı olumlu bir tutum geliştirmişse, bu durum onun ders etkinliklerine katılımını öngörülebilir kılan bir hazır oluş sağlar. Dolayısıyla yatkinlık,

tepki verme eğiliminin beden eğitimi özelinde somutlaşmış ve süreklilik kazanmış hâlidir.

2.2.1. Beden Eğitimi Dersi Yatkinlık

Beden eğitimi dersi, öğrencilere fiziksel etkinlik yaptırmanın ötesinde, özgüven aşılayan, arkadaşlık bağlarının kurulup ve de güçlendiği ortamı oluşturan ve sağlıklı bir yaşamın temelleri atan bütüncül özel bir alandır. Bu hedeflere ulaşmak için öğrencinin sadece beden derste bulunması yeterli değildir. Öğrencinin yaptığı etkinlikte anlam bulması ve kendisinin derse ait olduğunu kabul etmesiyle mümkün olacaktır (Deci ve Ryan, 2000). Bu noktada yatkinlık, sadece tutum ya da motivasyon demekten daha açıklayıcı bir kavramdır; çünkü öğrencinin kendine güvenini ve derse verdiği değeri aynı çatı altında toplar.

Özellikle ortaokul çağı öğrenciler için kendisini ve çevresini tanımaya başladığı, arkadaş ilişkilerini kurduğu ve kendisini kabul ettirmeye çalıştığı hassas bir dönemdir (Gallahue v.d., 2012). Bu dönemde çocukların derse yüklediği anlam, ömür boyu spor alışkanlığına ve sevgisine veya tamamen soğumasına neden olabilir (Biddle ve Mutrie, 2007). Bu nedenle yatkinlığı etkileyen faktörleri (cinsiyet, dersin işlenişi, öğretmen yaklaşımı gibi) anlamak, yalnızca akademik değil; daha mutlu ve daha aktif bir kuşak için de önemlidir.

2.2.1.1. Beden Eğitimi Dersi Yatkinlığın Alt Boyutları

Literatür, öğrencinin derse olan ilgisini bazı temel bileşenlerle açıklar. Bu bileşenler verilen değer ve algılanan yetenek boyutlarıdır. Bu noktada yatkinlık, öğrencinin dersi sevip sevmemesinden öte, kendini derste ne kadar yeterli gördüğü ve kendi açısından ne kadar anlamlı olduğunu düşündüğüyle yakından ilişkilidir (İnan ve Yıldırım, 2024). Araştırmalar dersin iki ana boyutta toplandığını göstermektedir

Algılanan yetenek: Öğrencinin dersin içeriğini başarılı şekilde tamamlayabilecek inanca sahip olması.

Derse verilen değer: Öğrencinin beden eğitimi dersini anlamlı ve faydalı bulması.

2.2.1.1.1. Algılanan yetenek

Bu kavram bireyin fiziksel yeterliliği ve motor becerilerini kendince değerlendirdiği, fiziksel etkinlikleri başarabileceği inancını ifade eder. Harter (1982), bu inancın öğrencilerin kendilerini yeterli hissetme düzeyleriyle doğrudan ilişki kurarken, bu durumun sade bir özgüvenden ibaret olmadığı derse katılımın sağlanmasında önemli bir

boyut olduğunu ifade etmiştir. Benzer araştırmalarda bu teoriyi desteklemektedir. Özsaydı ve Görücü'ye göre (2024), kendilerini yeterli ve yetenekli olduğunu düşünen öğrencilerin, sadece derse katılmakla kalmayıp, etkinliklerde kararlı duruş ve aktif bir görüntü ortaya koymuşlardır. Kendisinden şüphe eden, kendini yetersiz gören öğrenciler ise etkinliklerde pasif, derse katılımında isteksiz ve kaygılı bir durum sergilemektedir. Dolayısı ile algılanan yetenek etkinlik sahasında itici bir güç veya frenleyen bir mekanizma olabiliyor.

Erbaş v.d. (2015), üzerinde durdukları çalışmada, beden eğitimi dersine olan yatkınlığı ölçerken, algılanan yetenek boyutuna ayrı parantez açmış ve kendilerini yeterli gören öğrencilerin derse katılımının yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Algılanan yetenek, bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal bir etkinlikte kendini ne kadar yeterli gördüğüyle alakalı psikolojik bir kavramdır.

2.2.1.1.2. Derse Verilen Değer

Derse verilen değer, öğrencinin beden eğitimi dersine ve fiziksel etkinliklere verdiği önemi ifade eder. Eccles ve Wigfield (2002), değer boyutunu öğrencinin bir etkinliği yaşamı açısından ne kadar anlamlı bulduğuyla ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi dersinin bireye sağladığı katkıları algıladıklarında derse yönelimleri artmaktadır. Krapp (2002), ise öğrenme sürecine yönelik içsel motivasyonunu şekillendiren bir faktör olarak ele almış ve öğrencilerin merak ve isteğinin katılımı artırdığını vurgulamıştır. Beden eğitimi bağlamında öğrencinin spor ve fiziksel aktiviteler sırasında gösterdiği merak ve istek, derslerde daha motive ve daha enerjik olmasına fayda sağlamaktadır.

2.2.2. Yatkınlıkla İlişkili Kuramlar

Beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık; öğrencinin derse karşı geliştirdiği tutumu, motivasyon, ilgi ve aktif katılım süreçlerinin kesiştiği çok boyutlu bir zemine taşır. Bu karmaşık yapıyı tam olarak anlamak adına, psikoloji literatüründeki temel kuramlar bize rehberlik sunmaktadır. Bu nedenle, öz-yeterlik kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve güdülenme teorileri, öğrencilerin derslere katılımını ve Beden eğitimi dersi yatkınlık ölçeği (BEDYÖ) ile ölçülen yatkınlık düzeylerini açıklamada önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bakış açısı, öğrencinin ders içindeki performansının ve psikolojik eğilimlerinin arka planındaki temel itici güçleri analiz etmemize imkan tanır.

2.2.2.1 Öz-Yeterlik Kuramı

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı etrafında yoğunlaşarak geliştirdiği öz yeterlilik kavramı, kişinin belirlemiş olduğu hedefe ulaşabilmek için gerekeni yapıp başarabileceğine dair olan inancı olarak tanımlar. Bu inanç, özgüven duygusundan farklı olarak bireyin kendi performansına ilişkin beklentilerini şekillendiren özel bir durumdur. Bundan dolayı öz yeterlilik, bireyin davranışlarını anlamada güçlü bir kuramsal çerçeve oluşturur (Bandura, 1986). Bu kurama göre kişinin kendi yeteneklerine ne kadar güvendiği, sadece hislerini değil, doğrudan sergilediği davranışları ve zorluklar karşısındaki duruşunu da şekillendirir (Bandura, 1977). Beden eğitimi dersi özelinde baktığımızda bu durum; bir öğrencinin yeni bir hareketi denerken veya fiziksel bir performans sergilerken, "Bu işin üstesinden gelebilirim." diyebilme cesaretiyle somut bir hâl alır. Bandura'nın çalışmalarına farklı açılardan baktığımızda görüyoruz ki öz yeterlilik kuramı sadece bireysel değil, topluluk olarak da hayati bir öneme sahiptir. Kolektif öz yeterlilik olarak bilinen bu kavram, bir grubun belirlenen hedeflere ulaşılabilmesine olan inanç olarak tasvir edilir (Bandura, 1995). Böylece öz yeterlilik, hem öğrencinin bireysel olarak "yapabilirim" algısını hem de grubun "birlikte başarabiliriz" inancını açıklayan bütüncül bir kuramsal zemin sunar.

Öz yeterlilik, kişinin karşısına çıkan engelleri aşabileceğine dair kendi içinde yürüttüğü bir değerlendirme sürecidir. Senemoğlu'nun (2015) ifadesiyle bu kavram, bireyin sahip olduğu yeteneklerden çok, bu yeteneklerin zorlukları aşmadaki gücüne duyduğu güveni yansıtır. Kendine yeterlik olarak da ifade edilen öz yeterlik, bir problemin üstesinden gelebilmek veya bir görevi tamamlayabilmek için var olan yeteneklerine ve potansiyeline duyduğu güven olarak tanımlar (Kansu ve Sayar, 2018).

Literatüre bakıldığında öz yeterlik kuramı, bireyin yapması gereken bir iş veya görevi var olan yeteneğiyle başarıyla tamamlayabileceğine olan içsel inanç, kendine duyduğu güven olarak yorumlanır.

2.2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, insan davranışlarını şekillendiren şeyin sadece bireyin kendi deneyimdikleri değil, etraftan gözlem yoluyla öğrendikleri olarak ifade edilir. Öğrencile, öğretmen ve arkadaşlarının hal ve hareketlerini izleyerek, hagi davranışı benimseyip hangi davranıştan uzak duracağı hakkında fikir edinir. Özellikle okul ortamında sergilenen davranışlar, öğrencinin derse olan ilgisini, verdiği değeri, kendini yeterli görmesini önemli derecede etkiler. (Bandura, 1977). Beden eğitimi dersine yönelik

yatkınlıkta, öğrencinin “yapabilirim” inancı, derse katılım ve kendine yeterlilik konularında önemli bir rol oynar.

Bandura’nın sosyal-bilişsel yaklaşımı, doğrudan deneyimler, başkalarını gözlemleme, sözel destek ve fizyolojik ya da duygusal ipuçları gibi dört temel kaynaktan beslenir. Kendisine benzeyen akranlarının başarılarını gören öğrenci, “ben de yapabilirim” inancıyla derse daha istekli katılır, daha çok çaba gösterir ve zorluklara rağmen devam etme motivasyonu kazanır (Bandura, 1986). Yıldız (2014), Albert Bandura’nın çalışmasından hareketle; özünde bireyin kendi ya da başkasının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek, yani model alma yoluyla gerçekleştiğini vurgular. Vygotsky’nin sosyokültürel yaklaşımı ise öğrenmenin, sosyal etkileşim ve kültürel araçlar vasıtasıyla gerçekleştiği vurgusunu yapmıştır. Bu yaklaşımda, yakınsak gelişim alanı ve iskeletleme kavramları, öğrencinin daha deneyimli bir kişiyle kurduğu etkileşim sayesinde kendi performansını geliştirebileceğini ortaya koyar (Vygotsky, 1978).

Beden eğitimi bağlamında sosyal öğrenme kuramı, öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmesini ve derse kalıcı biçimde katılmasını açıklamakla kalmaz; aynı zamanda destekleyici rol modeller, güvenli bir sınıf ortamı ve başarı deneyimleri sayesinde öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu ve mutluluğunu dolaylı olarak güçlendirebileceğini de gösterir (Bandura, 1977, 1986).

2.2.2.3. Öz Belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramı, Edward L. Deci ve Richard M. Ryan tarafından üzerinde çalışılmış ve geliştirilmeye başlanmış, insan yapısına iyimser ve dinamik açıdan bakan bir yaklaşımdır (Deci ve Ryan, 1985). Deci ve Ryan’a göre (2000) öz belirleme kuramının üç temel psikolojik ihtiyaç olan özerklik, yeterlik ve ilişki kurma ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin ders içi etkinliklerde kendi kararlarını verebilmesi ve bunun sonucunda sorumluluğu alabilmesi, etkinlik sırasında karşılaştığı zorlu parkuru ve hareketi yapabileceği inancı ve sosyal ilişkilerini güçlendirerek sınıf arkadaşları ile kurduğu bağ, derse katılım ve motivasyon düzeylerini artırabilir. Bu ihtiyaçlar karşılandığında öğrencinin sadece motivasyonu değil, psikolojik iyi oluş düzeyinde de olumlu iyileşmeler görülebilir (Deci ve Ryan, 2002).

Zorunluluk ve dışsal baskıyla yapılacak olan etkinlikte öğrencinin aldığı keyifle, dışsal nedenlerin öğrenci tarafından benimsenmesi ve içselleştirilmesi sonucunda aldığı keyif arasında farklılıklar bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2002). Bu süreçte kişi yaptığı işi içselleştirir ve kendisinin bir parçası olarak görür. Bu da etkili öğrenme ve akademik

başarıyı beraberinde getirir (Ten Cate v.d., 2011). Eğer eğitim ortamı öğrenciye özerklik fırsatı tanıyor, ona başarabileceği inancı aşıyor ve sosyal ilişki ortamı hazırlıyorsa öğrenme kolaylıkla gerçekleşebiliyor (Ryan ve Deci, 2020). Ancak bu ihtiyaçların göz ardı edilmesi zamanla öğrencilerde içsel merakın ve istek duygusunun körelmesine sebep olacaktır (Gnambs ve Hanfstingl, 2016).

Alan yazına baktığımızda öz belirleme kuramı ile ilgili başka görüşler de mevcuttur. Akyürek'e göre (2019) öz belirleme kuramı kişinin psikolojik iyi oluşunu ve sosyal çevresiyle iyi ilişkiler kurmasını amaçlar ve bu sayede sağlıklı yaşamı sürdürmeyi hedefler. Andersen v.d. (2000) ise bireylerin özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma olarak tanımlanan üç temel psikolojik ihtiyaçları karşılandığında hedefe ulaşılabilirliğini ifade eder. Bu ihtiyaçlar karşılandığında öz saygı düzeylerinde artış olduğu ve kaygı durumlarında ise düşüş olduğu gözlemlenmektedir (Cihangir ve Çankaya, 2009). Farklı bir çalışmada ise bu üç temel ihtiyacın göz ardı edilmez olduğu ve sisteme dâhil edildiği takdirde kişilerin kaygı seviyelerinde azalma olacağı sonucu ortaya konulmuştur (Kasser ve Ryan, 1993).

2.2.3. Öğrenci Özelliklerine Göre Yatkinlik Durumuna Etki Eden Faktörler

Beden eğitimi dersine yatkinlik, öğrencilerin ilgi, katılım ve motivasyon durumlarına doğrudan etki eden bir olgudur. Bu durum, öğrencilerin sınıf ortamındaki deneyim ve bireysel farklılıklarının yansımasıdır. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve spor yapma durumları gibi kişisel demografik özellikler, BEDYÖ ile ölçülen algılanan yetenek ve verilen değer alt boyutlarını etkileyebilir (Erbaş v.d., 2015).

Cinsiyet, beden eğitimi dersine katılım ve derse olan ilgi boyutuna doğrudan etki eden faktörlerden biridir. Araştırmalar, erkek öğrencilerin genellikle fiziksel aktivitelerde daha yüksek algılanan yetenek ve ilgi düzeyine sahip olduklarını, kız öğrencilerin ise dersin değerini daha yüksek algıladıklarını göstermektedir (Özsaydı ve Görücü, 2024). Bu durum, erkek öğrencilerin fiziksel performanslarını ön plana çıkarmasıyla algılanan yetenek boyutunun artması, kız öğrencilerin ise sosyal ilişkiler ve sağlık kazanımlarını değerli bulmasıyla verilen değer boyutuna yansımaktadır.

Zaman geçtikçe ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dersten beklentileri de değişmektedir. Alt sınıflarda beden eğitimi dersi sadece oyun ve eğlence olarak algılanırken, üst sınıflarda sosyal ve fiziksel kazanımlar daha fazla ön plana çıkmaktadır (Dinçer, 2019). Bu durum, çocukların zamanla fiziksel değişimi, akademik yoğunluğun artması ve dersten beklentinin farklılaşmasıyla doğrudan ilişkilendirilebilir.

Spor yapma alışkanlığı öğrencinin derse bakış açısını büyük ölçüde değiştirebilir. Spor yapan öğrencilerin derste kendilerini daha özgüvenli ve hazır hissettikleri için derste daha aktif olup, arkadaşlarıyla daha iyi iletişim içerisinde olabilirler. Spor yapmayan öğrenciler ise kendilerini yetersiz hissedebilirler. Bandura (1997), bu etkenlerin öğrencilerin içsel-dışsal motivasyonlarını ve katılım durumlarını büyük ölçüde etkilediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi dersine olan yatkınlıkları ölçüldüğünde cinsiyet, sınıf düzeyi ve spor yapma gibi bireysel farklılıkların yatkınlığı etkilediği görülmüştür. Sportif etkinliklere düzenli katılımın ise beden eğitimi dersine yönelik tutumları güçlendirdiği saptanmıştır (Cengiz v.d., 2018).

2.2.4. Beden Eğitimi Öğretmeninin Yatkınlık Üzerindeki Etkisi

Beden eğitimi dersine olan yatkınlığı etkileyen faktörler sadece öğrencinin içsel ve bireysel özellikleri değildir. Bununla beraber öğretmen faktörü, öğrencinin derse katılım, ilgi, değer ve motivasyon gibi boyutları doğrudan etkilemektedir. Literatüre bakıldığında bu durumu doğrular nitelikte birçok araştırma mevcuttur. Su ve Liu (2025), yapmış oldukları çalışma sonucunda öğretmenin öğrencilerin gelişim sürecinde rehber pozisyonunda olduğu, BEDYÖ ile yapılan ölçümlerde algılanan yetenek ve verilen değer boyutlarına öğretmen faktörünün doğrudan etki ettiği belirtilmiştir. Öğretmenin dışsal bir faktör olarak öğrencinin motivasyonu, derse katılımı ve derse olan bağlılığı üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu belirtilmektedir (Yu v.d., 2021). Öğrenciler beden eğitimi öğretmenini rol model olarak görür ve öğretmenin ortaya koyduğu disiplin, sağlıklı yaşam ve spor alışkanlıklarını kendi hayatlarına entegre etmeye çalışırlar. Öğretmenin bu davranışları, çocukların fiziksel aktiviteye olan ilgi ve katılım düzeylerini artırır (Aktop ve Karahan, 2012). Öğretmenler genel bilgi aktarımından ziyade öğrencinin tutum ve davranışlarını yönlendirmede önemli rol sahibidirler. Öğretmenlerin yaptığı zihinsel ve fiziksel beceri rehberliği, öğrencilerin fiziksel aktivitelere olan ilgisini ve katılıma teşviki önemli oranda artırmaktadır (Alcala ve Garijo, 2017).

Öğretmenin etkisi sadece fiziksel bir süreçten ibaret değildir. Aynı zamanda duygusal becerilerin gelişim sürecinde de etkindir. Öz belirleme kuramına göre öğretmen desteğinin öğrencilerin davranışsal motivasyonu üzerinde hem içsel hem dışsal etkileri olduğu ve özerklik duygularını geliştirmede yardımcı olduğunu ifade eder (Deci ve Ryan, 1985, 2000). Bu durumda iyi bir öğrenme ortamının oluşmasında öğretmen desteği, öğrencinin motivasyon ve fiziksel aktiviteye katılım, ilgi ve isteğini artırmaktadır (Ulstad v.d., 2019). Öğrenci merkezli uygulamaları ön planda tutan öğretmenin ders ortamında öğrencilerin tutum ve öz yeterliliklerinde gözle görülür artış olduğu vurgulanmıştır (Öncü

ve ivril Kara, 2019). Otoriter tutumu uygun düzeyde tutan öğretmenin dersinde ğrenci yatkınlıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Yeterli mesleki donanıma, bilgi ve beceriye sahip olan, iletişim yönünden gl olan ğretmen, öğrencilerin derse olan ilgisinin artmasında kritik rol oynar. Vygotsky (1978), sosyal öğrenme kuramı kapsamında öğrencilerin derste öğretmenin davranışlarını gözlemleyerek aldığı güven duygusu ile bir hareketi yapabileceği inancını kazanabileceğini vurgular. Bireysel farklılıkları gözetten ğretmen, öğrencilerdeki derse olan yatkınlık düzeylerinin artışına katkı sağlar. Yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, yetenek algısı ve ilgi düzeyi gibi faktörler dikkate alınarak dersi daha eğlenceli ve motive edici hâle getirmek, öğrencilerin verilen değer boyutunu önemli derecede güçlendirmektedir (Dinçer, 2019).

Sonuç olarak mesleki teknik, bilgi ve beceriye sahip, ğrenci merkezli uygulamalar tercih eden beden eğitimi ğretmeni, beden eğitimi dersi yatkınlık boyutlarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Öğretmenin geri dönütleri, etkili iletişimi, dersen önemini karşıya aktarabilme ve bireysel farklılıklara olan hassasiyet göz önünde bulundurularak hazırlanan beden eğitimi ders programı, BEDY ölçümlerinde yatkınlık ile ilgili tüm boyutlarda olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır.

2.2.5. Yatkınlık ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Başarı, ğrencinin okul ortamındaki ders ve akademik programlardan ne derece yarar sağladığını ortaya koyan bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Carter ve Good, 1973). Akademik başarı ise eğitimde başarı kavramının en yaygın karşılığı olup öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerilerin öğretmenler tarafından notlar ve test puanlarıyla değerlendirilmesiyle tanımlanmaktadır (Carter ve Good, 1973). Akademik başarı kavramı, psikomotor ve duyuşsal gelişim dışındaki tüm alanlarda öğrencilerin sergilediği davranış değişimlerini kapsamaktadır (Ahmann v.d., 1971).

Beden eğitimi dersi sadece derse katılım ve motivasyon durumlarından ibaret değildir. Aynı zamanda akademik ve bireysel gelişim üzerinde de aktif rol oynar. Algılanan yetenek ve verilen değer boyutları yüksek olan öğrencilerin derslerdeki başarısı ve genel öğrenme durumları da yüksek gözlemlenmiştir (Dinçer, 2019). Literatürdeki bulgular, yatkınlık ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu yönündedir (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; şen ve Koca, 2005).

Güçlü bir motivasyon, öğrencinin başarıya ulaşmasında önemli bir araçtır. Cox'a göre (1990) akademik başarı motivasyonu, bireyin bir görevi en iyi şekilde yapma, engelleri aşarak başarıya ulaşma, başarısızlığa karşı direnme ve belirsizlikleri keşfetme eğilimini ifade eder. Beden eğitimi dersi bu yönüyle eğitim zeminin oluşmasına yardımcı

olmaktadır. Eğitim programında psikomotor gelişimde en büyük pay sahibi beden eğitimi dersidir (Wuest ve Bucher, 1999).

Yapılan araştırmada beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermiştir (Akandere v.d., 2010).

2.3. Beden Eğitimi Dersi ve Mutluluk

2.3.1. Mutluluk Kavramının Tanımı

Mutluluk, insanın yaratılışından günümüze kadar olan süreçte, felsefe, psikoloji, sosyoloji ve din bilimleri gibi farklı alanlarda ele alınmış, çok boyutlu bir kavramdır. Mutluluğun tanımı, kişiye, zamana ve coğrafyaya göre farklılık gösteren, tamamen kişisel duygulara dayanan, kişiden kişiye değişen bir olgudur (Şarlayan, 2024). Mutluluk üzerine yürütülen tartışmalar, Platon ve Aristoteles gibi önde gelen Antik Yunan filozoflarından başlayarak günümüze kadar süreklilik göstermektedir (Balcı Arvas, 2017). Aristoteles mutluluğu "eudaimonia" bireyin kendi potansiyelini gerleştirdiği süreçte, erdemli bir yaşamın nihai sonucu olarak tanımlamıştır (Kraut, 2018). Waterman'a göre (1993) eudaimonik mutluluk, anlık hazlar yaşayıp eğlenmek olmadığı, hayatta bir amaç edinip bireysel performansını ortaya koyarak elde edilen huzur hali olduğudur. Orta Çağ'da mutluluk kavramı, bireyin özüne uygun yaşaması, iyilik hali, doğru ve ahlaki şekilde yaşama olarak tanımlanmıştır (Hobday, 2025).

Günümüzde ise mutluluk, genellikle öznel iyi oluş olgusu etrafında ele alınmıştır. Diener (2000), öznel iyi oluşu bireyin yaşamına yönelik bilişsel yargıları ile duygusal deneyimleri üzerinden tanımlamıştır. Bu bakış açısı, mutluluğun yalnızca haz temelli bir olgu olmadığını; aynı zamanda yaşamın anlamlı bulunması ve doyum hissiyle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Veenhoven (2015), mutluluğu öznel iyi oluş ya da yaşam doyumunu çerçevesinde tanımlamakta; bunu hem yaşamdan alınan öznel haz hem de yaşamın bütününe ilişkin kalıcı doyum olarak açıklamaktadır. Yani bireyin yaşadığı hayatı beğenmesi ve yaşamını ne derecede olumlu değerlendirdiği ile ilgili olduğu vurgulanmıştır.

İnsanın sürdürdüğü yaşama yönelik sevgisini ifade eden mutluluk, kimi yaklaşımlarda bir yaşam felsefesi olarak ele alınırken, kimi görüşlerde ise yaşam koşulları, kariyer ve sağlık gibi unsurlara bağlı, geçici bir duygu biçiminde tanımlanmaktadır (Ricard, 2007). Literatürde mutluluk kavramı araştırmacılar tarafından farklı kavramlarla açıklandığı görülmektedir. Layard (2005), mutluluğu, kişinin hayattan

keyif alması ve olumlu duygular deneyimlemesi olarak tanımlamıştır. Schwartz (1994), ise mutluluk kavramını bireyin başarı, keyif ve kendini yönetebilme gibi değerlerin toplamı olarak ele almıştır. Baysal ve Aka (2013), kişilerin günlük ihtiyaçlarını karşılayabilme veya hedeflenen amaçlara ulaşabilmeyi mutluluk olarak tanımlamıştır. Mutluluk, bireyin yaşam durumlarını olumlu biçimde değerlendirmesinden ve bu değerlendirmeleri geçmiş yaşantılar ile başkalarının yaşamlarıyla yaptığı olumlu karşılaştırmalardan beslenen bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Shin ve Johnson, 1978). Mutluluk, bireyin ahlak anlayışı ve yaşadığı sosyo-kültürel değerler bağlamında tanımlanan çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır (Wojcik v.d., 2015).

Mutluluk olgusu tarihsel süreçte "haz" ve "anlam" ekseninde tanımlanırken, modern pozitif psikoloji bu yapıya "bağlılık" boyutunu da dahil etmiştir (Seligman ve v.d., 2005). Yani mutluluk sadece eğlenmek değil; aynı zamanda hayata ne kadar dahil olduğumuz ve yaşamımıza kattığımız değerle de doğrudan ilişkilidir. Tabbodi v.d.'ne göre (2015) mutluluk bireyin sadece içsel doyumu olmaktan ziyade, çevreye karşı duyarlılık, sağlıklı sosyal ilişkiler, başkalarını düşünmek ve hayatın amacını anlamak ile ilgili olduğu vurgulanmıştır. Böylece mutluluk sadece bireysel bir duygu değil, çevreyle kurulan bağın yansıması olarak tanımlanabilir. Akalın (2011), mutluluğu genel tanımlardan öte, kişinin genel olarak tatmin olması ve huzurlu hissetmesi olarak belirtmiştir.

Eskiden mutluluk, ahlaki değerlerin dayanağı olarak görülürken, günümüzde ise tamamen bireyin içsel tatmini ve anlık ruh haline indirgenmiş durumdadır (Arıcı, 2020). Türk Dil Kurumu'na göre mutluluk; bireyin tüm arzularına tam ve kalıcı bir şekilde erişmesinden kaynaklanan yüksek bir tatmin düzeyi ya da bir beklentisinin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan sevinç halidir (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.). Sonuç olarak, mutluluk kavramı hem bireysel hem de toplumsal düzeyde farklı boyutları olan bir yapıya sahiptir.

Beden eğitimi dersi bağlamında mutluluk kavramı, öğrencilerin fiziksel aktivite aracılığı ile yaşadığı olumlu duygular, özgüven kazanımı, stres yönetimi ve sosyal ilişkiler mutluluk ile doğrudan ilişkilidir. Bireyler üzerinde yapılan bir araştırmada Van Woudenberg v.d., (2020), düzenli hareket etmenin mutluluğu etkileyen önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Liu v.d., (2025) benzer nitelikte bir çalışma yapmış ve fiziksel egzersizlerin içsel iyi oluşa olumlu katkı sağladığı vurgulanmıştır. Sportif aktivitelere katılan bireylerin stresi azaldığı gibi özgüven ve çevresel etkileşimin artması mutluluk düzeyine doğrudan olumlu etki etmektedir (Csikszentmihalyi ve Hunter, 2003). Beden eğitimi, fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin

arttığı bir öğrenme ortamı oluşturur (Standage v.d., 2005). Öğrencinin hareket yoluyla bilişsel ve duygusal becerilerini geliştirmesi, öznel iyi oluş durumunu etkilediği açıklanmıştır.

2.3.2. Mutlulukla İlgili Kuramlar

Psikoloji literatüründe mutlulukla ilgili çeşitli kuramlar geliştirilmiş ve bu kuramlar bireylerin motivasyonu, davranışları ve yaşam kalitesi ile bağlantılı olarak incelenmiştir.

2.3.2.1. Hedonik Yaklaşım ve Öznel İyi Oluş Kuramı

Hedonik yaklaşım mutluluğu geçici veya anlık keyif olarak açıklarken, modern psikoloji mutluluğu öznel iyi oluş (Subjective Well-Being) olarak tanımlamaktadır. Öznel iyi oluş mutluluğu, sadece kendi hayatını nasıl değerlendirdiği veya deneyimlediği bakımından inceler. Diener'a göre (1984) öznel iyi oluş; kişinin hayatından ne derece memnun olduğu, yaşadığı olumsuz duygulardan ne sıklıkla arındığı ile ilgilidir. Öznel iyi oluş yaşam doyumu, pozitif duyguların sıklığı, negatif duyguların azlığı bileşenlerinden oluşur. Bu sebepten mutluluk, hayatın bireye sunduğu ile değil, bireyin hayatı nasıl algılayıp değerlendirdiğiyle şekillenir (Diener v.d., 1999).

Öznel iyi oluş kuramı, mutluluğun sadece elimizdeki somut imkanlarla veya içinde bulunduğumuz nesnel yaşam koşullarıyla ölçülemeyeceğini savunur. Bu bakış açısına göre asıl belirleyici olan, hayatın bize sunduğu tablodan ziyade, bizim o tabloyu nasıl okuduğumuzdur (Diener ve Suh, 1997). Mutluluğun durağan bir durum değil; aksine kişinin mizacı, kurduğu bağlar ve içinde yaşadığı toplumun değer yargılarıyla sürekli etkileşim halinde olan canlı bir yapı olduğunu ortaya koyar (Diener v.d., 2003).

2.3.2.2. Eudaimonik Yaklaşım ve Psikolojik İyi Oluş Kuramı

Eudaimonik yaklaşım, Aristoteles'in felsefi yaklaşımının ürünü olup, mutluluğu ahlaki değerler doğrultusunda yaşamak olarak ifade etmiştir. Bu yaklaşımı günümüz psikolojisine uyarlayan Ryff (1989), kendini kabul, olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşam amacı, kişisel gelişim boyutları ile açıklamıştır. Carol Ryff tarafından geliştirilen bu model, aslında psikoloji dünyasında eudaimonik yaklaşımın en somut ve sistemli karşılığıdır. Ryff'e göre "iyi olma" hali, sadece anlık hissedilen mutluluktan ya da olumlu duyguların çokluğundan ibaret değildir (Ryff ve Keyes, 1995). Keyes v.d.'nin (2002), dikkat çektiği en önemli nokta, iyi oluş kavramının sanıldığı gibi sadece "mutlu hissetmekle" sınırlı olmadığıdır. Araştırmacılar, gerçek iyilik halinin bireyin hem çevresiyle etkileşiminde hem de kendi iç dünyasında ne kada etkin olduğuyla ilişkilidir.

Yaşamına anlam katabilen ve potansiyelini gerçekleştirmeye odaklanan bireyler; depresyon, kaygı ve tükenmişlik gibi modern çağın getirdiği olumsuzluklara karşı çok daha dirençli hale gelirler. World Health Organization (2022), psikolojik iyi oluşu “her bireyin içindeki potansiyeli ortaya koyduğu, yaşamın günlük stresleriyle başa çıkabileceği, üretken ve verimli bir şekilde çalışabildiği ve yaşadığı topluma katkıda bulunabildiği bir durum” olarak tanımlamaktadır.

2.3.2.3. Akış Kuramı

Csikszentmihalyi (1990), akış (flow) kuramını, kişinin bir iş veya aktivite esnasında tamamen odaklanması ve dünyayla bağını koparması olarak tanımlar. Kişinin sahip olduğu yetenekler ile uğraştığı işin zorluk derecesi birbirini tam olarak karşıladığında, zihin en verimli ve mutlu olduğu o denge noktasına ulaşır (Csikszentmihalyi, 1990). Akış kuramına göre birey, içsel güdülenme ile hareket ettiğinde yaşam amacı ile uyumlu ve becerilerine uygun etkinliklere yönelmekte; zorluk düzeyi kabul edilebilir ölçüde olduğunda akış deneyimi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte net hedefler ve alınan geri bildirim, bireyin haz duymasını, dikkatinin derinleşmesini ve becerilerinde ustalaşmasını desteklemektedir (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996; Moneta, 2004). Akış deneyiminin ortaya çıkabilmesi, bireyin sahip olduğu beceriler ile karşılaştığı görevin zorluk düzeyi arasındaki dengeye bağlıdır. Zorluk düzeyi becerilerin altında kaldığında sıkılma, becerilerin üzerinde olduğunda ise kaygı ortaya çıkmakta; bu iki değişkenin dengelenmesi durumunda ise birey akış deneyimi yaşamaktadır. Bu süreçte birey yoğun bir dikkat hâli, kontrol duygusu ve zaman algısında değişim yaşamaktadır (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2009).

Akış kuramı, özellikle spor, sanat ve eğitim bağlamlarında mutluluğun nasıl deneyimlendiğini açıklamada önemli bir yere sahiptir. Literatürde yer alan bulgular, akış deneyiminin bireyin yaşam kalitesini artıran ve uzun vadeli iyi oluşunu destekleyen önemli bir mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır.

2.3.2.4. Adaptasyon Kuramı

Adaptasyon Kuramı psikoloji literatüründe özellikle hedonik adaptasyon ve duygusal adaptasyon kavramlarıyla öne çıkar. Bu kuram, bireylerin yaşam olaylarına, çevresel değişimlere ve krizlere uyum sağlama süreçlerini açıklarken, mutluluk ve iyi oluş araştırmalarında da merkezi bir rol oynar. Adaptasyon kuramı, insanların yaşadıkları olumlu ya da olumsuz duygu durumlarına zamanla alıştığı ve dengelenmiş olan mutluluk eşliğine geri döndüğünü belirtir (Brickman ve Campbell, 1971). Adaptasyon sadece

olumlu gelişen olaylarla sınırlı kalmayıp, olumsuz gerçekleşen durumlar için de geçerli bir süreçtir. Araştırmalar, uyumun her olayda aynı düzeyde gerçekleşmediği, olumlu yaşam olaylarına hızlı uyum sağlanırken olumsuz durumların etkilerinin uzun sürebildiğini göstermektedir (Luhmann v.d., 2012). Kişilik özellikleri, bilişsel beceriler ve çevresel faktörlerin adaptasyon uyum sürecini etkilediği belirtilmiştir. Bu nedenle adaptasyon kuramı, öznel iyi oluşun statik değil, çevresel ve bireysel etkileşimlerle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Headey, 2006).

2.3.2.5. Pozitif Psikoloji ve PERMA Modeli

Psikoloji bilimi uzun yıllar boyunca yalnızca ruhsal hastalıkları ve insan zihnindeki problemleri ele almıştır. Ancak 1998 yılında yapılan çalışmalar sonucunda Martin Seligman ve Mihaly Csikszentmihalyi, bilimin bakış açısını farklı bir yöne kaydırarak pozitif psikoloji akımını başlatmıştır. Bu yaklaşımın amacı, bireylerin psikolojik hastalıklarını iyileştirmekten ziyade, içlerinde saklı kalan potansiyel ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmaktır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Peterson'ın (2006) ifadesiyle pozitif psikoloji, insan hayatındaki olumlu yönler ve yaşamı anlamlandıran güzelliklere öncelik veren bir yaklaşımdır. Pozitif psikoloji; bireylerin hayatında neyin iyi gittiğine odaklanan ve bu yöndeki soruların yanıtlarını bilimsel yöntemlerle arayan bir disiplindir (Compton, 2005). Bireyin olumlu ve olumsuz yönlerini birlikte ele almak ise durumu bir bütün olarak anlamayı kolaylaştırmaktadır (Sheldon ve King, 2001).

Pozitif psikolojinin en önemli kuramsal çerçevelerinden biri olan PERMA modeli, Seligman (2011), tarafından geliştirilmiş ve mutluluğu yalnızca öznel bir duygu durumu olarak değil; olumlu duygular, meşguliyet, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı olmak üzere beş temel bileşen üzerinden tanımlamıştır. Bu unsurların baş harfleri bir araya geldiğinde olumlu duygular (positive emotions), bağlanma (engagement), olumlu ilişkiler (positive relationships), anlam (meaning) ve başarı (accomplishment) kavramlarından oluşan PERMA modeli ortaya çıkmaktadır (Lovett ve Lovett, 2016). İyi oluşun bu beş bileşenden oluşmasının temel nedeni, insanların bu unsurları dışsal bir zorunluluk olmadan, kendi içsel arzularıyla gerçekleştirmek istemeleridir (Coffey v.d., 2014).

İyi oluşun temel bileşenlerinden biri olan pozitif duygular; mutluluk, memnuniyet ve umut gibi duyguları desteklerken bilişsel ve duygusal becerilerin gelişimine de katkı sağlar (Barbara ve Branigan, 2005). Bir diğer bileşen olan bağlanma ise bireyin bir etkinliğe bütünüyle odaklanması, tüm enerjisini o işe yönlendirmesi ve derin psikolojik katılım göstermesi olarak tanımlanır. Literatürde bu durum, kişilerin içsel motivasyonlarının zirveye ulaştığı “akış” (flow) deneyimi olarak açıklanmaktadır

(Csikszentmihalyi, 2014). İyi oluşun belirleyici unsurlarından biri olarak kabul edilen olumlu ilişkiler ise bireyin kendini iyi hissetmesi için çevresiyle kurduğu sağlam ve destekleyici sosyal bağların önemini vurgular. Karşılıklı sevgi ve değer görme esasına dayanan bu ilişkiler psikolojik sağlığı olumlu yönde etkilemektedir (Khaw ve Kern, 2014). Seligman'a göre (2011) anlam bileşeni, bireyin yaşamına yön veren amaç ve değerlerle kurduğu bağı ifade eder. Aynı zamanda bireyin yaşamını anlamlı hedeflerle desteklemesiyle güçlenmektedir. Son bileşen olan başarı ise kişinin yaşamında belirlediği amaçlara ulaşması ve kendini gerçekleştirme sürecinde ilerleme kaydetmesi anlamına gelir. Özetle, pozitif psikoloji yaklaşımı ve PERMA modeli, mutluluğu yalnızca bireysel bir duygu durumu olarak değil; sosyal, bilişsel ve duygusal boyutlarıyla bütüncül bir yapı olarak ele almaktadır.

Beden eğitimi ve spor bağlamında da PERMA modeli oldukça etkilidir. Düzenli fiziksel aktivite, olumlu duyguların artmasına katkı sağladığı gibi öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının artmasını ve akış deneyimi yaşamalarını da desteklemektedir (Eime v.d., 2013). Ayrıca takım çalışmaları ve grup oyunları, olumlu sosyal ilişkilerin gelişmesine önemli katkılar sunmaktadır.

2.3.3. Beden Eğitimi Dersinin Psikolojik İyi Oluşa Katkısı

Beden eğitimi dersi, öğrencilerin bilişsel ve duygusal iyi oluş düzeyleri üzerinde olumlu etkiler oluşturan bir eğitim alanıdır. Fiziksel egzersiz ve etkinliklerin, kişilerin motor becerileri ile psikolojik iyi oluş düzeylerini de olumlu ölçülerde iyileştirdiği belirtilmektedir. Fiziksel etkinliklere düzenli katılım, olumlu duyguların açığa çıkmasını sağladığı gibi, öğrencilerin derse derin motivasyon ve akış deneyimi yaşamalarını da destekler (Eime v.d., 2013). Fiziksel aktiviteyi alışkanlık edinen kişilerde psikolojik iyi oluşun artabileceği belirtilmiştir (McAuley v.d., 2000). Netz ve Wu (2005), tarafından yapılan değerlendirmeye göre fiziksel aktivitenin bireyin yaşam doyumu, kendini algılama, duygusal, psikolojik iyi oluş ve fiziki iyi oluşu üzerinde doğrudan etkisi vardır. Bu kapsamda spor; öz saygı ve vücut görüntüsünden stres ve kaygının azalmasına, fiziksel belirtilerin iyileşmesinden genel iyimserlik hâline kadar geniş bir yelpazede bireysel gelişimi desteklemektedir. Köroğlu ve Yiğiter (2023), yapmış oldukları çalışma neticesinde fiziksel egzersiz yapanların içsel iyi oluş, empati ve özgüven değerlerinin daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Literatürde psikolojik iyi oluş; olumlu duygular, yaşam doyumu, öz saygı ve psikolojik dayanıklılık gibi boyutları içermektedir. Bu becerileri güçlü olan kişilerin fiziksel etkinliğe katılım ve uyumu yüksekken, fiziksel aktivitelere düzenli katılım sağlayan bireylerin de psikolojik iyi oluş seviyeleri oldukça yüksektir

(Ding ve Wong, 2025). Bu durum, beden eğitimi dersinin bireylerin fiziksel gelişim durumları ile psikolojik iyi oluş durumlarının birbirlerini dolaylı yünden etkilediğini göstermektedir.

Beden eğitiminin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin, fiziksel aktivite ve sosyal uyum davranışları aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiği belirtilmiştir. Dersler; öğrencilerin sosyal çevreyle iletişim, sosyal uyum, takım çalışması ve fiziksel aktivite davranışları ile endorfin salınımı, stresin azalması, öz yeterlilik ve öz saygının güçlenmesi yoluyla psikolojik iyi oluş durumunu olumlu yönde etkilemektedir (Han v.d., 2025). Farklı bir çalışmada ise öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş yenilikçi öğretim stratejilerinin, beden eğitimi dersinde öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılığını güçlendirebileceği ifade edilmiştir (Trigueros ve García-Mas, 2025).

Hızla değişen günümüz hayat şartları, gelecek kaygısı, maddi ve manevi sorunlar, aile ilişkileri ve akademik belirsizlikler öğrencilerin stresli bir süreç geçirmelerine sebep olmaktadır. Bu stresli ve mutsuz geçirilen dönemde psikolojik sağlığın korunması önem arz etmektedir. Bu bağlamda beden eğitimi dersleri, fiziksel etkinliklerle öğrencinin psikolojik sağlığını iyileştirip stres ve kaygı düzeylerini aşağı çekmede etkin rol oynamaktadır (Aksoy v.d., 2023). Beden eğitimi yalnızca stresle baş etme becerisini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda depresyon ve anksiyete gibi psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyen sorunların yaşanma riskini de azaltır (Çağlayan, 2024).

Fiziksel etkinliklere takım ve grup hâlinde katılan öğrencilerin, takım içi iş birliği, birbirleriyle iletişim kurma, duyarlılık ve empati gibi sosyal becerileri gelişmektedir. Bu durum, öğrencilerin özgüven kazanımı, bağlılık duyguları, strateji geliştirme ve duygu durumlarını kontrol etmesine yardımcı olur (Aydın, 2018). Sallis ve Owen (2000), tarafından yapılan araştırma, beden eğitimi dersinin öğrencilerin sosyalleşmesi için büyük bir fırsat olduğunu belirtmektedir. Beraber çalışarak bir şeyler başarmak, çocukların kendi becerilerine olan inancını artırır. Tural (2024), ise ortaokul dönemindeki beden eğitimi derslerinin, gençlerin öz güven inşasında hem akademik hem de sosyal yaşamlarını etkileyen hayati bir basamak teşkil ettiğini ifade etmektedir. Bu süreç, öğrencilere fiziksel kapasitelerini artırmanın ötesinde sosyal bağlar kurabilecekleri ve ekip ruhunu deneyimleyebilecekleri verimli bir zemin hazırlar. Spor etkinlikleri ve çeşitli oyunlar sayesinde öğrenciler, kendi potansiyellerini ve sınırlarını keşfederek hem bedensel hem de zihinsel bir gelişim süreci yaşarlar.

Beden eğitimi öğretmenin derse bakış açısı ve öğrencilerle kurduğu iletişim şekli psikolojik iyi oluş üzerinde etkilidir. Derste öğretmenin baskıcı olmak yerine özgürlükçü ve yol gösterici konumda olması, öğrencilerin içsel motivasyon ve psikolojik ihtiyaçlarını

karşılıyarak konsantrasyon ve öznel iyi oluş durumlarını yükselttiği, sosyal kaygı durumlarının ise azaldığını ortaya koymaktadır (Kurucan ve İlker, 2019). Sonuç olarak beden eğitimi derslerinde özerklik anlayışına sahip öğretmenler, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarına olumlu katkılar sunmaktadır. Beden eğitimi derslerinde psikolojik iyi oluş düzeyinin artması, aynı zamanda fiziksel uygunluk durumunun da gelişmesine yardımcı olmaktadır (Zhang v.d., 2023). Shafiq v.d. (2025), yaptıkları çalışma ile beden eğitimi dersinin özel gereksinim ihtiyacı olan öğrencilerde duygusal beceriler, duygusal dayanıklılık ve sosyal becerileri geliştirdiğini açıkça belirtmiştir. Bu durumun, özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin psikolojik iyi oluş durumlarını yükselterek yaşam becerilerinin gelişmesi ve akademik başarılarına katkı sağladığı görülmüştür.

Hareketli yaşam ve düzenli fiziksel aktivite, fiziksel ve psikolojik sağlığı korumanın en etkili yollarındandır. Yapılan çalışmalar, fiziksel hareketliliğin kısa sürede bireyin mutluluk, tatmin, neşe ve başarı gibi psikolojik alt boyutlarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur (Yavuz ve İlhan, 2023). Gelişen teknoloji ve salgın hastalıklar, bireylerin ekran başında fazla süre geçirmeleri ve hareketsiz kalmalarına sebep olmaktadır. Bu durum fiziki duruş bozukluklarının yanı sıra stres, depresyon, öfke ve kaygı gibi durumlara da yol açabilmektedir (Panchal v.d., 2023). Haftalık yapılacak düzenli fiziksel egzersizlerin psikolojik sağlığı iyileştirdiği yapılan çalışmalar sonucu ortaya konmuştur (Ding ve Wong, 2025). Salgın dönemlerinde hareketsizlik sonucu ortaya çıkan psikolojik rahatsızlıkların önlenmesi veya en aza indirgenmesi için fiziksel aktivitelerin düzenli şekilde yapılması gerektiği belirtilmiştir (Daldas ve Erturan, 2024).

Sosyalleşme, farklı grup veya bireylerle etkileşime geçmek olarak ifade edilir ve kişilerin psikolojik iyi oluşu ile psikolojik sağlıkları açısından önemli bir yere sahiptir. Beden eğitimi dersleri bu imkânı öğrenciye sunan etkili bir eğitim alanıdır. Fiziksel etkinliklerle sosyalleşen öğrencilerin motivasyon, liderlik, ortak hareket edebilme ve ortak karar alabilme gibi becerilerinin gelişiminde beden eğitimi etkin rol oynar (Koçyiğit v.d., 2018). Öğrencilerin sosyal ilişkilerini oluşturduğu ve kişisel gelişimlerini şekillendirdiği bu dönemde beden eğitimi dersi, sürecin sağlıklı tamamlanmasında önemli bir araç konumundadır (Söğüt, 2019). Sosyal etkileşim içerisinde olan bireylerin psikolojik olarak daha sağlıklı, özgüvenli ve psikolojik iyi oluş açısından daha güçlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Edwards v.d. (2005), tarafından yapılan araştırmada, düzenli egzersiz yapan ve yapmayan bireyler karşılaştırılmış ve egzersiz yapan kişilerin psikolojik iyi oluş ölçümlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Düzenli egzersiz yapan grubun çevresiyle olumlu ilişkiler kurma, kendi kararlarını alabilme, kendini geliştirme,

 evresine uyum sağlama, yaşam amacına sahip olma, sağlıklı sosyal ilişkiler kurma ve kendisiyle barışık olma gibi tüm kriterlerde daha ileri seviyede olduğu görülmektedir (Edwards v.d., 2005). Beden eğitimi dersinin mutluluk düzeyine etkisini araştıran Van Woudenberg v.d. (2020), öğrencilerde düzenli fiziksel aktivitenin yaşam doyumunu ve psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif etkiler sağladığını, egzersiz süresi ve sıklığının bu etkilerde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Iwon (2021), ise düzenli egzersiz yapan bireylerin mutluluk ve öznel iyi oluş düzeylerinin, fiziksel aktiviteye katılmayan bireylere göre daha yüksek olduğunu raporlamıştır.

Huang v.d. (2025), fiziksel aktivite ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiş, fiziksel egzersiz yapan bireylerde psikolojik dayanıklılığın artması ve negatif duyguların azalmasıyla birlikte mutluluk düzeylerinde olumlu değişimler meydana geldiğini açıklamıştır. Bu durum, beden eğitimi faaliyetlerinin yalnızca fiziksel bir gelişim aracı olmadığını; aynı zamanda bireyin ruhsal dengesini ve genel iyi oluş h lini güçlendiren önemli bir psikolojik destek mekanizması işlevi gördüğünü göstermektedir.

Literatürde beden eğitimi ve fiziksel aktivitenin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı biçimde artırdığı görülmektedir. Düzenli ve sistemli beden eğitimi uygulamaları, psikolojik ve sosyal gelişimi desteklemekte, yaşam memnuniyeti ve öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmektedir. Beden eğitimi dersine gerekli önem verildiği takdirde, fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı nesiller yetişmesine imkân sağlanabileceği belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmış, elde edilen veriler ise korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara ili Pursaklar ilçesinde yer alan Turgut Özal Ortaokulunda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2025–2026 eğitim-öğretim yılında bu okulda öğrenim gören ve beden eğitimi dersine katılan, yaşları 10–14 arasında değişen 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemin %50, 4'ünü (n=252) kız öğrenciler, %49, 6'sını (n=248) ise erkek öğrenciler oluşturmakta olup araştırmaya toplam 500 öğrenci katılmıştır. Örneklem seçiminde rastgele örnekleme yöntemi tercih edilmiş, araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre sağlanmıştır. Veri toplama süreci, gerekli etik kurul onayı alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanabilmesi için, Kişisel Bilgi Formu, Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği (BEDYÖ) ve Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği (BEDMÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul takımında yer alma, lisanslı sporcu olup olmama, genel akademik başarı

düzeyi, ailenin eğitim durumu, spora yönelik ilgi durumu ve beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti gibi değişkenlere ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin derse yönelik tutum ve öz yeterlik boyutlarını belirlemek amacıyla Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği kullanılmıştır. Hilland v.d. (2009), tarafından geliştirilen ölçek daha sonra Öncü v.d. (2015), tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 11 maddeden oluşan ölçek aracı, “verilen değer” ve “algılanan yetenek” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan verilen değer alt boyutu 6 maddeden, algılanan yetenek alt boyutu ise 5 maddeden oluşmaktadır.

5’li Likert tipinde hazırlanan ölçekte katılımcılar, maddelere “Hiç katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” arasında değişen yanıtlar vermektedir. Ölçekte yer alan 1., 6. ve 11. maddeler olumsuz ifade içerdiğinden analiz öncesinde ters puanlanmıştır. Puanlama sistemine göre ölçeğin tamamından alınabilecek toplam puan 11 ile 55 arasında değişmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde verilen değer puanları 6–30, algılanan yetenek puanları ise 5–25 aralığında değişmektedir.

Elde edilen puanların yüksek olması, öğrencinin hem derse yönelik tutumunun hem de kendi becerilerine ilişkin inancının olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı verilen değer alt boyutu için 0,91, algılanan yetenek alt boyutu için ise 0,89 olarak belirlenmiştir (Hilland v.d., 2009).

3.3.3. Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi sırasında yaşadıkları mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla Uğraş ve Serbes (2019), tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin duygusal durumlarını ve ders sürecinde deneyimledikleri mutluluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5’li Likert tipinde derecelendirilmiş olup, katılımcılar her bir ifadeye “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” arasında değişen yanıtlar vermektedir. Ölçekte yer alan tüm ifadeler olumlu yönde düzenlenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında tek faktörlü yapının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. İç tutarlılığı gösteren Cronbach Alfa katsayısının .857 olarak hesaplanması, ölçek aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu sonuç, ölçeğin araştırmada güvenle kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2025-2026 eğitim-öğretim yılı içerisinde, gerekli izinler alınarak toplanmıştır. Ölçme araçları, araştırmanın yapılacağı okulda öğrenim gören öğrencilere, araştırmanın amacı ve gönüllülük esasına dayandığı belirtilerek uygulanmıştır. Ayrıca toplanan bilgilerin gizli tutulacağı ifade edilmiştir.

Ölçekler, öğretmenlerinin gözetiminde yüz yüze uygulanmış, ölçek maddelerinin doğru ve samimi olacak şekilde yanıtlanması istenmiştir. Eksik veya hatalı doldurulan formlar değerlendirmeye alınmamış, toplanan veriler analiz için hazır hâle getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Analizler, geçerli kabul edilen 500 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin genel durumu belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma ile birlikte minimum ve maksimum değerler incelenmiştir.

Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarının güvenirliği ise Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar ölçeklerin araştırmada kullanılabilecek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir.

Beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve alt boyutları ile ders sırasında yaşanan mutluluk düzeyi arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca beden eğitimi dersine yatkınlık düzeyinin mutluluk üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

İki gruptan oluşan değişkenlere göre ölçek puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, üç ve daha fazla gruptan oluşan değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; demografik özelliklere ilişkin dağılımlar, betimsel istatistikler, ölçeklerin güvenirlik düzeyleri, normallik analizi sonuçları, korelasyon ve regresyon analizleri ile grup karşılaştırmalarına ait bulgular başlıklar hâlinde sunulmuş ve ilgili tabloların altında açıklanmıştır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya toplam 500 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların temel demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişkenler (N=500)	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	252	50,4
	Erkek	248	49,6
Lisanslı sporcu musunuz?	Evet	103	20,6
	Hayır	397	79,4
Lisans yılı	12 yıl arası	73	70,9
	3 yıl ve üzeri	30	29,1
Okul spor takımlarında yer aldınız mı?	Evet	103	20,6
	Hayır	397	79,4
Spor dalı	Bireysel sporlar	43	41,7
	Takım sporları	60	58,3
Sakatlık yaşadınız mı?	Evet	75	15,0
	Hayır	425	85,0
Ailenizde sporla ilgilenen biri var mı?	Evet	148	29,6
	Hayır	352	70,4
Ders başarısı	İyi düzeyde	247	49,4
	Orta düzeyde	226	45,2
	Yetersiz düzeyde	27	5,4
Kaçınıcı sınıf	5. sınıf	110	22,0
	6. sınıf	141	28,2
	7. sınıf	82	16,4
	8. sınıf	167	33,4
Baba eğitim durumu	İlköğretim	133	26,6
	Lise	209	41,8
	Üniversite	158	31,6
Anne eğitim durumu	İlköğretim	173	34,6
	Lise	209	41,8
	Üniversite	118	23,6

Tablo 1. 'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı kız %50,4 (n=252) ve erkek %49,6 (n=248) şeklindedir. Katılımcıların sınıf düzeyi 5-8. sınıflar arasında dağılmaktadır. Lisans yılı, ve spor dalı değişkenlerine ilişkin dağılımlar yalnızca lisanslı sporcu olan öğrenciler (n=103) üzerinden raporlanmıştır.

4.2. Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ile verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan normallik testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları

Değişken	$\bar{X} \pm ss$	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Beden Eğitimi Dersine Algılanan Yetenek	3,75±1,01	1,0	5,0	-0,766	0,092
Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer	3,69±0,94	1,0	5,0	-0,483	-0,361
Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık	3,71±0,82	1,36	5,0	-0,483	-0,427
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk	3,89±1,07	1	5,0	-1,069	0,423

Tablo 2. incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine yönelik algılanan yetenek aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3,75$), çarpıklık (-0,766) ve basıklık (0,092) değerlerinin olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3,69$), çarpıklık (-0,4830) ve basıklık (-0,361) değerlerinin olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık Ölçeği aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3,71$), çarpıklık (-0,483) ve basıklık (-0,427) değerlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3,89$), çarpıklık (1,069) ve basıklık (0,423) değerlerinin olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı, +1,5 ile -1,5 arasında bir değer alıyorsa, puanların normal dağıldığı şeklinde yorumlanabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.3. Ölçeklerin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Güvenirlik analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklerin iç tutarlılık (cronbach alfa) katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	N (Geçerli)	Cronbach α
Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık Ölçeği	11	500	0,867
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği	9	499	0,952

Tablo 3. 'te kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) yer almaktadır. Veriler, Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık Ölçeğinin 11 madde için Cronbach Alfa değerinin 0,867 (N=500) ve Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeğinin 9 madde için Cronbach Alfa değerinin 0,952 (N=499) olduğunu göstermektedir. Cronbach alfa katsayısı, ölçek maddelerinin birbiriyle tutarlılığını (iç tutarlılık güvenilirliği) gösterir; katsayının yükselmesi, maddelerin aynı yapıyı ölçme düzeyinin arttığı biçiminde yorumlanır.

4.4. Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık Ölçeği ile Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği ile puanı Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçek ve alt boyutları puanı arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Beden eğitimi dersi yatkınlık ölçeği ve alt puanları ile beden eğitimi dersi mutluluk puanı arasındaki korelasyon

N=500		BED Algılanan Yetenek	BED Verilen Değer	BEDYÖ Toplam
Beden Eğitimi Dersi	R	0,618	0,480	0,642
Mutluluk Ölçeği	p	<0,001**	<0,001**	<0,001**

** p < 0,001

Tablo 4'e bakıldığında Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği ile Beden Eğitimi Dersine yönelik algılanan yetenek ($r=0,618$, $p<0,001$), Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer ($r=0,480$, $p<0,001$) ve Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık ($r=0,642$, $p<0,001$) düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı biri ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Hesaplanan korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Büyüköztürk v.d. (2021) tarafından belirlenen sınırlardan yararlanılmıştır.

Tablo 5. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında kullanılan sayısal sınırlar

Korelasyon Katsayısı	Korelasyon Düzeyi
0,30 – 0,70	Orta Düzeyde İlişki
0,70 – 1,00	Yüksek Düzeyde İlişki

Tablo 5’ te görüldüğü üzere korelasyon katsayısı “-1,00 ile +1,00” arasında değer almaktadır. Mutlak değer “0,00- 0,30” arasında ise düşük düzeyde bir ilişki, “0,30 ile 0,70” değerleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki ve “0,70 ile 1,00” arasında ise de yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4.5. Beden Eğitimi Dersi Yatkinlığının Beden Eğitimi Dersi Mutluluğunun Yordamasına İlişkin Bulgular (Regresyon)

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği puanının mutluluğu yordama düzeyi basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. BEDYÖ’nün 15–55 aralığındaki toplam puanı kullanılarak yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. BEDYÖ toplam puanının BEDMÖ’yü yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model Özeti					
R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası		
0,642	0,413	0,411	0,82042		
ANOVA					
Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	235,372	1	235,372	349,691	<0,001
Hata	335,196	498	0,673		
Toplam	570,568	499			
Katsayılar					
Değişken	B	SH	β	t	p
Sabit	0,794	0,169		4,682	<0,001
BEDYÖ	0,076	0,004	0,642	18,700	<0,001

Tablo 6’da BEDYÖ toplam puanının BEDMÖ puanını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları (model özeti, ANOVA ve katsayılar) yer almaktadır. Veriler, modelin anlamlı olduğunu göstermektedir ($R=0,642$, $R^2=0,413$, $F(1,498)=349,691$, $p<0,001$). Katsayılar incelendiğinde BEDYÖ toplam puanının mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($B=0,076$, $\beta=0,642$, $t=18,700$, $p<0,001$). Bu modele göre mutluluk puanı denklemi: $\text{Mutluluk} = 0,794 + 0,076 \times (\text{BEDYÖ})$

Toplam) şeklindedir. Model Summary'deki R, yordanan (mutluluk) ile model tarafından tahmin edilen değerler arasındaki ilişkiyi; R^2 ise mutluluk puanlarındaki varyansın ne kadarının BEDYÖ tarafından açıklandığını gösterir. ANOVA tablosundaki F testi modelin genel anlamlılığını sınar. Katsayılar tablosundaki B, BEDYÖ'deki 1 birimlik artışın mutluluk puanında beklenen değişimini; β ise standardize etkiyi ifade eder. $p < 0,05$ olması, BEDYÖ'nün mutluluğu istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordadığını gösterir. Ek olarak, BEDYÖ'nün 1–5 aralığında ortalama puan olarak ele alındığı regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. BEDYÖ ortalama puanının BEDMÖ ortalama puanını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model Özeti					
R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası		
0,642	0,412	0,411	0,82088		
ANOVA					
Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	235,028	1	235,028	348,787	<0,001
Hata	335,540	498	0,674		
Toplam	570,568	499			
Katsayılar					
Değişken	B	SH	β	t	p
Sabit	0,787	0,170		4,622	<0,001
BEDYÖ Ortalama	0,833	0,045	0,642	18,676	<0,001

Tablo 7'de BEDYÖ ortalama puanının (1–5) Beden Eğitimi Dersi Mutluluk puanını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları (model özeti, ANOVA ve katsayılar) yer almaktadır. Veriler, modelin anlamlı olduğunu göstermektedir ($R=0,642$, $R^2=0,412$, $F(1,498)=348,787$, $p < 0,001$). Katsayılar incelendiğinde BEDYÖ ortalama puanının mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($B=0,833$, $\beta=0,642$, $t=18,676$, $p < 0,001$). Bu modele göre mutluluk puanı denklemi: $\text{Mutluluk} = 0,787 + 0,833 \times (\text{BEDYÖ Ortalama})$ şeklindedir. R ve R^2 değerleri modelin açıklayıcılığını, F ve p değeri modelin genel anlamlılığını gösterir. B katsayısı BEDYÖ ortalama puanındaki 1 birimlik artışın Beden Eğitimi Dersi Mutluluk puanına beklenen yansımısını; β ise standardize etki büyüklüğünü ifade eder.

4.6. Demografik Değişkenlere Göre BEDYÖ Alt Boyutları ve Mutluluk Düzeyine İlişkin Bulgular

Bulgular Cinsiyete göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin cinsiyete göre BEDYÖ ve BEDMÖ karşılaştırılması (t-testi)

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Beden Eğitimi Dersine Yönelik Algılanan Yetenek	Kadın	252	3,72	0,98	-0,470	0,638
	Erkek	248	3,77	1,02		
Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer	Kadın	252	3,79	0,87	2,563	0,011*
	Erkek	248	3,58	1,01		
Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık	Kadın	252	3,76	0,80	1,331	0,184
	Erkek	248	3,66	0,84		
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk	Kadın	252	3,86	1,00	-0,520	0,0603
	Erkek	248	3,91	1,14		

*p<0,05 $\bar{X}$ =ortalama ss=Standart sapma

Tablo 8’e göre Beden Eğitimi Dersine yönelik algılanan yetenek alt boyutunda (kadın ($\bar{X}$ =3,72 ve erkek ($\bar{X}$ =3,77) öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (t=0,470, p=0,638, p>0,05).

Beden Eğitimi Dersine verilen değer alt boyutunda kadın ($\bar{X}$ =3,79 ve erkek ($\bar{X}$ =3,58) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (t=2,563, p=0,011, p<0,05). Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık ve Beden Eğitimi Dersi Mutluluk düzeyleri arasında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark tespit edilmemiştir (p>0,005).

Tablo 9. Lisanslı sporcu olma durumuna göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Evet (n=103) Ort±SS	Hayır (n=397) Ort±SS	t(498)	p
Beden Eğitimi Dersine Yönelik Algılanan Yetenek	4,15 ± 0,97	3,64 ± 0,99	4,691	0,001*
Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer	3,80 ± 0,99	3,66 ± 0,93	1,319	0,188
Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık	3,96 ± 0,80	3,65 ± 0,82	3,407	0,001*
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk	4,14 ± 1,06	3,82 ± 1,06	2,704	0,007*

Bu tabloda lisanslı sporcu olma durumuna (Evet/Hayır) göre öğrencilerin BEDYÖ alt boyutları, BEDYÖ toplam ve Mutluluk toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmuştur. Değerler Ort±SS biçiminde verilmiştir. Levene testi tüm değişkenlerde $p>0,05$ olduğundan varyans homojenliği varsayımı sağlanmış ve “equal variances assumed” satırındaki sonuçlar raporlanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ ’tir.

Tablo 9 incelendiğinde, lisanslı sporcu olan öğrencilerin algılanan yetenek puan ortalamasının lisanslı sporcu olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($t(498)=4,691$; $p<0,001$). Verilen değer alt boyutunda lisanslı sporcu olma durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(498)=1,319$; $p=0,188$). Buna karşın BEDYÖ toplam puanlarında lisanslı sporcu olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(498)=3,407$; $p=0,001$). Benzer şekilde mutluluk toplam puanları da lisanslı sporcu olan öğrencilerde anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(498)=2,704$; $p=0,007$). Bu bulgular, lisanslı sporcu olma durumunun öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlık (özellikle algılanan yetenek ve toplam yatkınlık) ve mutluluk düzeyleri ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 10. Okul spor takımlarında yer alma durumuna göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Evet (n=103) Ort±SS	Hayır (n=397) Ort±SS	t(498)	p
Beden Eğitimi Dersine Yönelik Algılanan Yetenek	4,15 ± 0,90	3,64 ± 1,01	4,667	0,001*
Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer	3,86 ± 0,94	3,64 ± 0,94	2,087	0,037*
Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık	3,99 ± 0,74	3,64 ± 0,83	3,889	0,001*
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk	4,08 ± 1,05	3,84 ± 1,07	2,085	0,038*

Not: Değerler Ort±SS biçiminde verilmiştir. Levene testi $p>0,05$ olduğundan varyans homojenliği varsayımı sağlanmış ve t-testi sonuçları “equal variances assumed” satırına göre raporlanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ ’tir.

Tablo 10’da okul spor takımlarında yer alma durumuna göre öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin algılanan yetenek, derse verilen değer, beden eğitimi dersine yatkınlık ve mutluluk puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek puan ortalamalarının (Ort.=4,15±0,90), yer almayan öğrencilere göre (Ort.=3,64±1,01) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($t(498)=4,667$; $p<0,05$).

Beden eğitimi dersine verilen değer boyutunda da okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının (Ort.=3,86±0,94), yer almayan öğrencilerin ortalamalarına kıyasla (Ort.=3,64±0,94) anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t(498)=2,087; p<0,05). Benzer şekilde, beden eğitimi dersine yatkınlık puanlarının okul spor takımlarında yer alan öğrencilerde (Ort.=3,99±0,74), yer almayan öğrencilere göre (Ort.=3,64±0,83) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (t(498)=3,889; p<0,05).

Öğrencilerin beden eğitimi dersinden aldıkları mutluluk puanları incelendiğinde ise okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının (Ort.=4,08±1,05), yer almayan öğrencilerden (Ort.=3,84±1,07) anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (t(498)=2,085; p<0,05).

Tablo 10'a göre okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin algılanan yetenek, verilen değer, BEDYÖ toplam ve mutluluk toplam puanları, okul spor takımlarında yer almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0,05).

Tablo 11. Öğretmen cinsiyetine göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Kadın (n=63) Ort±SS	Erkek (n=437) Ort±SS	t(498)	p
Beden Eğitimi Dersine Yönelik Algılanan Yetenek	3,68 ± 1,03	3,76 ± 1,00	-0,585	0,559
Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer	3,53 ± 0,89	3,71 ± 0,95	-1,399	0,162
Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık	3,60 ± 0,79	3,73 ± 0,83	-1,198	0,232
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk	3,78 ± 1,15	3,90 ± 1,06	-0,833	0,405

Not: Değerler Ort±SS biçiminde verilmiştir. Levene testi tüm değişkenlerde p>0,05 olduğundan varyans homojenliği varsayımı sağlanmış ve t-testi sonuçları “equal variances assumed” satırına göre raporlanmıştır. Anlamlılık düzeyi p<0,05'tir.

Tablo 11'e göre öğretmen cinsiyetine (kadın/erkek) göre öğrencilerin algılanan yetenek, verilen değer, BEDYÖ toplam ve mutluluk toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 12. Beden eğitimi dersinde sakatlık yaşama durumuna göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Evet (n=75) Ort±SS	Hayır (n=425) Ort±SS	t(498)	p
Beden Eğitimi Dersine Yönelik Algılanan Yetenek	3,99 ± 0,97	3,70 ± 1,01	2,260	0,024*

Tablo 12. (Devamı)

Değişken	Evet (n=75) Ort±SS	Hayır (n=425) Ort±SS	t(498)	p
Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer	3,79 ± 0,93	3,67 ± 0,95	1,015	0,311
Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık	3,88 ± 0,79	3,68 ± 0,83	1,887	0,060
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk	4,05 ± 1,01	3,86 ± 1,08	1,441	0,150

Not: Değerler Ort±SS biçiminde verilmiştir. Levene testi tüm değişkenlerde $p>0,05$ olduğundan varyans homojenliği varsayımı sağlanmış ve t-testi sonuçları “equal variances assumed” satırına göre raporlanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ ’tir.

Tablo 12’ye göre sakatlık yaşayan öğrencilerin algılanan yetenek puanları, sakatlık yaşamayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(498)=2,260$; $p=0,024$). Buna karşın verilen değer, BEDYÖ toplam ve mutluluk toplam puanlarında sakatlık yaşama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 13. Ailede sporla ilgilenen birinin olma durumuna göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Evet (n=148) Ort±SS	Hayır (n=352) Ort±SS	t(498)	p
Beden Eğitimi Dersine Yönelik Algılanan Yetenek	3,86 ± 0,99	3,70 ± 1,01	1,703	0,089
Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer	3,77 ± 0,89	3,65 ± 0,96	1,316	0,189
BEDYÖ Toplam	3,81 ± 0,78	3,67 ± 0,84	1,767	0,078
Mutluluk Toplam	3,89 ± 1,13	3,89 ± 1,04	0,002	0,999

Not: Değerler Ort±SS biçiminde verilmiştir. Levene testi tüm değişkenlerde $p>0,05$ olduğundan varyans homojenliği varsayımı sağlanmış ve t-testi sonuçları “equal variances assumed” satırına göre raporlanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ ’tir.

Tablo 13’e göre ailede sporla ilgilenen birinin olma durumuna göre öğrencilerin algılanan yetenek, verilen değer, BEDYÖ toplam ve mutluluk toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 14. Sınıf düzeyine göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının ANOVA sonuçları

Ölçekler	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Tukey
Beden Eğitimi Dersine Yönelik Algılanan Yetenek	5. Sınıf	110	4,05	1,00	9,103	0,001*	5>7 ve 8 6>8 8<6 ve 5
	6. Sınıf	141	3,88	0,97			
	7. Sınıf	82	3,68	0,94			
	8. Sınıf	167	3,46	0,99			
Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer	5. Sınıf	110	3,90	0,86	16,955	0,001*	5>8 6>7 ve 8 8<5 ve 6
	6. Sınıf	141	4,00	0,83			
	7. Sınıf	82	3,61	0,93			
	8. Sınıf	167	3,32	0,97			
Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık	5. Sınıf	110	3,97	0,79	18,058	0,001*	5>7 ve 8 6>7 ve 8
	6. Sınıf	141	3,95	0,76			
	7. Sınıf	82	3,64	0,76			
	8. Sınıf	167	3,38	0,81			
Beden Eğitimi Dersine Mutluluk Ölçeği	5. Sınıf	110	4,11	0,92	5,711	0,001*	8<5 ve 6
	6. Sınıf	141	4,00	1,08			
	7. Sınıf	82	3,94	0,98			
	8. Sınıf	167	3,62	1,14			

*p<0,05 Not. M=Ortalama, SS=Standart sapma. F değerleri tek yönlü ANOVA sonucunu göstermektedir. Mutluluk değişkeninde varyans homojenliği sağlanmadığı için (Levene p<0,05) post-hoc karşılaştırmalarda Games-Howell testi esas alınmıştır; diğer değişkenlerde Tukey HSD kullanılmıştır. * p < 0,05.

Tablo 14 'de ki ortalamalar incelendiğinde, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yetenek, verilen değer ve BEDYÖ toplam puanlarının 7. ve 8. sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Mutluluk puanlarında ise özellikle 8. sınıf öğrencilerinin 5. ve 6. sınıflardan anlamlı biçimde daha düşük puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve dersten alınan mutluluk düzeyinde azalma eğilimi olabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin derslerdeki başarıları düzeyine göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması (ANOVA)

Ölçekler	Akademik başarı	N	$\bar{X}$	ss	f	p
Beden Eğitimi Dersine Yönelik Algılanan Yetenek	İyi düzeyde	247	3,83	1,03	1,730	0,178
	Yetersiz düzeyde	27	3,57	1,21		
	Orta düzeyde	226	3,68	0,95		
Beden Eğitimi Dersine Verilen Değer	İyi düzeyde	247	3,69	1,00	0,216	0,806
	Yetersiz düzeyde	27	3,57	1,03		
	Orta düzeyde	226	3,70	0,87		
Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık	İyi düzeyde	247	3,75	0,86	0,733	0,481
	Yetersiz düzeyde	27	3,57	0,95		
	Orta düzeyde	226	3,69	0,77		
Beden Eğitimi Dersine Mutluluk Ölçeği	İyi düzeyde	247	3,98	1,08	2,171	0,115
	Yetersiz düzeyde	27	3,63	1,14		
	Orta düzeyde	226	3,82	1,04		

$\bar{X}$ =Ortalama, SS=Standart sapma. F değerleri tek yönlü ANOVA. Not: Tüm değişkenlerde $p>0,05$ olduğundan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış; bu nedenle post-hoc karşılaştırma raporlanmamıştır.

Tablo 15 incelendiğinde, ders başarısı düzeyi (iyi, orta, yetersiz) gruplarının beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek, derse verilen değer, BEDYÖ toplam puanı ve mutluluk toplam puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (tüm p değerleri $> 0,05$). Bu bulgu, örneklemde ders başarısı düzeyi farklılaşsa dahi beden eğitimi dersine yatkınlık ve mutluluk puanlarının benzer düzeylerde seyrettiğini göstermektedir.

Tablo 16. Anne eğitim durumuna göre BEDYÖ ve mutluluk puanlarının tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F(2, 497)	p
BEDYÖ Toplam	İlköğretim	173	3,77	0,88	1,069	0,344
	Lise	209	3,71	0,77		
	Üniversite	118	3,63	0,84		
BEDMÖ Toplam	İlköğretim	173	3,88	1,14	0,495	0,610
	Lise	209	3,93	1,04		
	Üniversite	118	3,81	1,02		

$\bar{X}$ =Ortalama, SS=Standart sapma,

Tablo 16'ya göre anne eğitim düzeyine göre BEDYÖ ve BEDMÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgu, anne eğitim düzeyinin bireylerin bağımlılık eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, araştırma kapsamında incelenen örneklem grubu açısından değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyinin söz konusu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını da ortaya koymaktadır.

Tablo 17. Baba eğitim durumuna göre BEDYÖ ve mutluluk puanlarının tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F(2, 497)	p
BEDYÖ Toplam	İlköğretim	133	3,74	0,84	2,181	0,114
	Lise	209	3,78	0,77		
	Üniversite	158	3,60	0,87		
BEDMÖ Toplam	İlköğretim	133	3,82	1,14	1,160	0,191
	Lise	209	3,99	1,03		
	Üniversite	158	3,81	1,06		

Baba eğitim düzeyine göre BEDYÖ ve BEDMÖ toplam puanları incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Lise

mezunu babalara sahip bireylerin puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görüldü de, bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Bu bulgular, baba eğitim düzeyinin bireylerin bağımlılık eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 18. Lisans yılı sınıflamasına göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Lisans yılı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
BED Yönelik Algılanan Yetenek	1-2 yıl arası	73	4,24	0,82	1,517	0,132
	3 yıl ve üzeri	30	3,93	1,26		
BED Verilen Değer	1-2 yıl arası	73	3,84	1,02	0,628	0,531
	3 yıl ve üzeri	30	3,70	0,94		
BEDYÖ Toplam	1-2 yıl arası	73	4,02	0,74	1,263	0,209
	3 yıl ve üzeri	30	3,80	0,91		
BEDMÖ Toplam	1-2 yıl arası	73	4,29	0,93	2,337	0,021*
	3 yıl ve üzeri	30	3,77	1,28		

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin lisanslı spor yapma sürelerine göre BEDYÖ ve BEDMÖ puanlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda, beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek, beden eğitimine verilen değer ve BEDYÖ toplam puanları açısından lisanslı spor yapma süresine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Buna karşın, BEDMÖ toplam puanlarında lisanslı spor yapma süresine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=2,337$; $p=0,021$). Ortalama puanlar incelendiğinde, 1-2 yıldır lisanslı spor yapan öğrencilerin mutluluk puanlarının ($\bar{X}=4,29$), 3 yıl ve daha uzun süredir lisanslı spor yapan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=3,77$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, lisanslı spor yapma süresinin öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık düzeylerinde belirleyici bir farklılık oluşturmadığını; ancak dersle ilişkili mutluluk düzeylerinde farklılaşmaya yol açtığını göstermektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlık düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye dair toplanan verilerin istatistiksel analiz sonuçları incelenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin beden eğitimi dersi yatkınlık ve mutluluk düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği de değerlendirilmiştir. Bulgular incelendiğinde genel olarak, beden eğitimi dersi yatkınlık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ders sırasında hissedilen mutluluk düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

Araştırmanın temel bulgusu, beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ile mutluluk arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmasıdır. Öğrencinin beden eğitimi dersine değer vermesi ve kendini bu ders için yetenekli bulması, ders esnasında aldığı mutluluk hissini artırdığı anlaşılmaktadır. Literatürde araştırmanın sonucunu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Uslu ve Özlü (2022), ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada beden eğitimi dersi tutum ve mutluluk düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma yapan Yücekaya (2020), beden eğitimi dersine katılan öğrencilerin mutluluk düzeyinin yüksek olduğunu, sebebinin ise derse olan olumlu tutumdan kaynaklandığını açıklamıştır. Bir diğer araştırmada ise beden eğitimi dersinde öğrencilerin almış olduğu keyif ve mutluluk duygusunun yüksek oluşunun; özerklik, yeterlik ve aidiyet durumlarıyla yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Morales-Sánchez v.d., 2021). Korelasyon ve regresyon analizleri, verilen değer ve algılanan yetenek boyutlarının mutluluk düzeyini anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Bu durum Deci ve Ryan (2000), öz belirleme kuramı üzerine yaptıkları çalışmayla örtüşmektedir. Öğrencilerin özerklik ve yeterlik düzeylerinin yüksek oluşunun duygusal durumlarında olumlu değişimler sağladığı ifade edilmiştir. Standage v.d. (2005), yapmış oldukları çalışmada, kendini yeterli hisseden öğrencinin derse katılım durumunda artış olduğu ve dersten daha fazla keyif aldığı belirtilmiştir. Leisterer ve Gramlich (2021), yapmış oldukları araştırmada beden eğitimi dersi yatkınlık düzeyinin yüksek oluşunun, öğrencilerin duygusal durumları üzerinde etkili olduğunu ve mutluluk düzeylerini artırdığını vurgulamıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin beden eğitimi dersine aktif katılımı, ders içerisindeki etkinliği başarılı bir şekilde yapabileceği inancı, çevreyle ve arkadaşlarıyla sosyalleşebilmesi beden eğitimi dersini eğlenceli bir alan olarak görmesine

sebeptir. Bu durum öğrencilerin olumlu duygular geliştirmesine ve mutluluk düzeylerinin artmasına olanak sağlamaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonuçları, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin yetenek algısı, genel yatkınlık ve dersten alınan keyif düzeylerinde cinsiyetler arası istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak beden eğitimi dersine verilen değer boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Literatürde yapılan çalışmalar cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlar göstermektedir. Aslan ve Karafil (2022); Aydoğan (2016); Özmütlu v.d. (2013), araştırmalarında kız öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlık ve derse olan ilgi düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmış çalışmada, beden eğitimi dersine yatkınlık ve mutluluk düzeylerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu vurgulanmıştır (Yücekaya, 2020; Uslu ve Özlü, 2022). Aybek v.d. (2011), beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeylerinin erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fiziksel etkinliklere daha fazla katıldığı ve ilgi duyduğu belirtilmiştir (Bağır ve Geri, 2006; Fejgin, 2001). Mahadea ve Ramroop (2015), ise ders sırasında hissedilen mutluluk düzeyinin erkek öğrencilerde daha fazla olduğunu vurgulamıştır. Hem ilköğretim hem de ortaokul öğrencilerinde yapılan bir çalışmada, beden eğitimi dersindeki temel psikolojik ihtiyaçların cinsiyete göre farklılaştığı ve erkek öğrencilerin içsel motivasyon ve keyif düzeylerinin kız öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür (Goedeck v.d., 2024). Alan yazında yapılan çalışmalar beden eğitimi dersinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla keyif aldığı ve derse katılım sağladığını göstermektedir. Bu durumun sebebi erkek öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren oyun ve fiziksel etkinlik içeren aktivitelerle daha fazla katılması olabilir. Beden eğitimi derslerinde futbol gibi takım sporlarına fazlaca yer verilmesi, erkek öğrencilerin derse katılım ve ders içi mutluluk düzeylerinin yüksek olmasına sebep olabilir. Kız öğrencilerinin fiziksel yeterliliğinin düşük olması ve akranları önünde etkinliğe katılma çekingenliği, derse katılım ve derste keyif alma durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Cairney, 2012). Altıntaş (2022), ve Ulukan ve Esenkaya (2020), yapmış olduğu çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin mutluluk düzeyi üzerinde etkisi olmadığı yönündedir.

Mevcut çalışmada erkek ve kız öğrencilerinin yatkınlık ve mutluluk düzeylerinde farklılık görülmemesinin sebebi, ders ortamının her iki cinsiyete de benzer duygusal kazanımlar sunması ve dersin eşitlik ilkesine göre tasarlanması olabilir. Ayrıca kız öğrencilerin beden eğitimi dersine verilen değer boyutunda daha yüksek puan alması,

dersin sosyal etkileşim ve kendini ifade etme ortamı olarak algılanmasıyla ilişkili olabilir. Literatüre bakıldığında mevcut bulguları destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar mevcuttur. Bunun sebebi mevcut koşullar, öğretmen, dersin işleniş şekli ve sosyalkültürel çevrenin etkisi olabilir.

Lisanslı sporcu olma durumuna göre öğrencilerin yatkinlik boyutları ve mutluluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Lisanslı sporcu olan öğrencilerin algılanan yetenek, yatkinlik toplam ve mutluluk puanları, lisanslı sporcu olmayan öğrencilere oranla yüksek çıkmıştır. Verilen değer boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde, fiziksel etkinliklere ve sportif faaliyetlere katılmayan öğrencilerin, spor yapan öğrencilere göre tutum ve mutluluk seviyelerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uslu ve Özlü, 2022). Başar ve Sarı (2018), yapmış oldukları çalışmada, spor yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere göre psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Mumcu (2019), araştırmasında aktif spor yapmayan öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerinin, lisanslı olarak aktif spor yapan öğrencilere göre yüksek çıktığını, fakat mutluluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını vurgulamıştır. Literatürde lisanslı sporcu olan öğrencilerin yatkinlik düzeylerinde farklılık olmadığına dair çalışmalar da mevcuttur (Akbulut, 2017). Lisanslı sporcu olan öğrencilerin düzenli spor yapmasından dolayı fiziksel yeterlik durumları diğer öğrencilere göre daha gelişmiş olabilir. Bu durum öğrencinin derste daha rahat ve başarılı hissetmesini sağlayarak yatkinlik ve mutluluk düzeylerinin yüksek çıkmasına sebep olarak açıklanabilir. Verilen değer boyutunda anlamlı bir fark olmaması ise spor yapan veya yapmayan her öğrencinin dersi eğlenceli ve önemli görmesiyle ilgili olabilir.

Bulgular incelendiğinde okul spor takımında yer alan öğrencilerin verilen değer, algılanan yetenek, yatkinlik toplam ve mutluluk değerleri, takımda olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum, takımda olan öğrencilerin derse daha fazla katılım sağladığı, dersi daha değerli gördüğü, fiziksel etkinlikleri başarıyla tamamlayabilecek yeteneğe sahip olduğu ve dersten daha fazla keyif alması ile açıklanabilir. Literatür incelendiğinde okul spor takımlarına katılan öğrencilerin, takımda yer almayan öğrencilere göre yatkinlik ve mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Mallı, 2018; Uslu ve Özlü, 2022; Yağcı, 2012). Benzer biçimde, okul spor takımında yer alan öğrencilerin sportif özgüven ve fiziksel yeterlik düzeylerinin yüksek olması, beden eğitimi dersine yönelik yatkinlik düzeylerinin de yüksek olmasını açıklayabilmektedir (Çivril Kara, 2018). Sonuç olarak alan yazın ve mevcut bulgular, okul spor takımında yer alan öğrencilerin ilgi, katılım ve duygusal iyi oluş düzeylerinin takımda olmayan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Mevcut bulgulara, öğretmen cinsiyetine göre öğrencilerin beden eğitimi dersi yatkınlık ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alan yazında, öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlık ve mutluluk düzeylerinin öğretmen-öğrenci ilişkisiyle daha fazla şekillendiği, öğretmen cinsiyetinin çok fazla belirleyici faktör olmadığı belirtilmiştir (Van Doren v.d., 2021; Cho, 2017). Öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum ve duygusal tepkilerinin, öğretmenin cinsiyetinden ziyade dersin içeriği, dersin işlenişi, öğretmen davranışı ve öğrenme ortamının etkili olduğu söylenebilir.

Derste sakatlık yaşayan öğrencilerin yatkınlık ve mutluluk verileri analiz edilmiş ve bulgulara anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, sakatlık durumunun öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik genel algıyı olumsuz yönde etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum literatürde, öğrencilerin fiziksel etkinliklere yönelik tutumlarının yalnızca yaşadıkları olumsuz deneyimlerden değil, aynı zamanda kendilerini yeterli hissetmeleri ve motivasyon durumlarına göre etkilendiği ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Araştırmada yatkınlığın alt boyutlarından biri olan algılanan yetenek puanlarının yüksek çıkması ise öğrencilerin ders içi etkinlikleri başarabilecek yeterlilik algısına sahip olmaları ile açıklanabilir. Bandura (1997), öz yeterlik algısı ile ilgili yaptığı çalışma bu durumu destekler niteliktedir. Derste yaşanan sakatlığın yatkınlık ve mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaması, ders hakkındaki düşünceleri olumsuz etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ailede spor yapan birinin bulunup bulunmaması, öğrencilerin beden eğitimi dersi yatkınlık alt boyutları, yatkınlık toplam ve mutluluk düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum, aile bireylerinin spora olan ilgi durumlarının, beden eğitimi dersi yatkınlık ve mutluluk düzeyleri üzerinde tek başına etkisi olmadığını düşündürmektedir. Alan yazında aile desteğinin öğrencinin fiziksel aktivitelere katılmasında önemli bir rol oynadığı, fakat tek başına yeterli olmadığı belirtilmektedir (Sallis v.d., 2000). Bireysel deneyimleri, ilgi düzeyleri, arkadaş çevresi ve ders ortamı öğrencinin fiziksel aktivitelere katılım ve duygu durumlarıyla ilişkili olabileceği şeklinde değerlendirilmektedir (Eccles v.d., 1993).

Sınıf düzeyine göre yapılan analiz sonuçlarında, sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi dersi yatkınlık toplam, yatkınlık alt boyutları ve mutluluk değerlerinde düşüş olduğu görülmektedir. Buna göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine oranla tutum ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyi ve yaş ilerledikçe öğrencilerin derse verdiği değer, kendilerini yeterli görme ve duygusal durumlarının zayıflaması ile ilişkili olabilir. Literatürde sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi dersi motivasyon seviyesinin düştüğü, sebebinin ise öğrencinin derse verdiği

değer ve kendini yeterli hissetme düzeylerinin azalmasıyla ilgili olabileceği ifade edilmektedir (Ntoumanis, 2001). Şengül (2016), ise sınıf düzeyinin artması ile beden eğitimi dersine olan tutumun azalmasını, öğrencilerin ergenlik dönemine girmesi, sınavların yaklaşması ile stres ve kaygının artması gibi nedenlerden dolayı olabileceğini vurgulamıştır. Beden eğitimi dersi yatkınlık toplam puanlarının üst sınıflarda düşük çıkması, derse verilen değer zamanla değişmesi ve akademik kaygıların başladığı döneme girilmesi olarak gösterilebilir (Eccles ve Wigfield, 2002). Literatürdeki benzer çalışmalar, mevcut bulgularla paralellik göstermektedir (Hilland v.d., 2009); (Hu v.d., 2014); (Keskin v.d., 2016); (Subramaniam ve Silverman, 2007). Mutluluk değerlerinin de üst sınıflarda düşük olması benzer biçimde sınav stresi ve gelecek kaygısı ile açıklanabilir. Natvig v.d. (2003) öğrencilerde oluşan stres yükünün mutsuzluğa sebep olabileceğini belirtmiştir. Yücekaya (2020) yaşları artan öğrencilerin beden eğitimi dersine olan ilgi ve beklentilerinin değişebileceğini ve bu beklentilere karşılık dersin planlanmaması mutluluk düzeyinin olumsuz yönde etkilenebileceğini ifade etmiştir. Uslu ve Özlü (2022), yapmış oldukları çalışmada da sınıf düzeyi artan öğrencilerin mutluluk değerlerinde azalma olduğu görülmektedir. Literatüre baktığımızda sonuçlar genel olarak mevcut çalışmayla benzerlik göstermekte ve sınıf düzeyinin artması ile yatkınlık ve mutluluk düzeylerinde azalma görülebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel ders başarı düzeylerinin farklılaştığı, ama beden eğitimi dersi yatkınlık ve mutluluk değerlerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu durum, ders başarı düzeyi yüksek veya düşük olan öğrencilerin beden eğitimi dersine olan algı ve duyuşsal düzeylerine bir etkisi olmadığını düşündürmektedir. Beden eğitimi dersi, öğrenciler için keyif aldıkları, sosyal etkileşim kurdukları, ihtiyaç duydukları hareket becerilerini sergiledikleri bir alan olarak görülmekte ve ders kapsamında akademik başarı kaygısı olmadığı için derse yönelik ilgi, değer ve duygu düzeyleri genel ders başarısından bağımsız biçimde şekillenebilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Gürbüz ve Özkan (2012), çalışmasında da öğrencilerin ders başarı düzeylerinin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmekte olup, bu bulgu mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Alan yazında fiziksel aktivite ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilen çalışmalar ortaya konmuştur (Coe v.d., 2006; Rahimi, 2012; Singh v.d., 2012). Konuyla ilgili literatürde farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Akandere v.d. (2010), öğrencilerin genel ders başarı düzeylerinin derse yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ders başarı düzeyi arttıkça derse olan tutum ve davranış düzeylerinde de artış olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde

Çetin (2007), araştırmasının sonucunda ders başarısı ve beden eğitimi dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ders başarı düzeyi düşük olan öğrencinin beden eğitimi dersi tutum düzeyinin de doğru orantıda azaldığını belirtmiştir. Miller v.d. (2005), ise fiziksel aktivite ve akademik başarı arasında olumlu bir etkileşim olduğunu yaptığı çalışmada belirtmiştir. Bu durumun sebebi, fiziksel aktiviteye katılan öğrencilerin içsel motivasyon seviyelerinin yüksek oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Gönener v.d. (2017), yaptıkları araştırma sonucunda, mutluluk düzeyleri ve akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuş; Donnelly v.d. (2009), ise düzenli fiziksel aktivite yapmanın bilişsel gelişimine olumlu katkılar sunacağını çalışmasında belirtmiştir. Literatürde hem mevcut bulguları destekleyen hem de beden eğitimi dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasında olumlu ilişki bulunduğunu belirten çalışmaların yer alması, sonuçların örneklem özellikleri, çevresel koşullar, öğretim süreçleri ve öğretmen uygulamalarına bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre, beden eğitimi dersi yatkınlık ve mutluluk değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durum anne eğitim düzeyinin öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yeterlik algısı, verdiği değer ve psikolojik iyi oluş durumlarına etkisinin olmadığını düşündürmektedir. Beden eğitimi dersinin uygulamalı yapısı ve okul ortamında gerçekleşmesi, öğrencinin derse yönelik yatkınlık ve mutluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyinden ziyade derste yaşadığı deneyimlerle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Literatürde yapılmış olan benzer çalışmada da, anne eğitim düzeyinin öğrencinin beden eğitimi dersine yönelik tutum değerlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Yıldız, 2018). Farklı bir çalışmada ise okuryazar olmayan anne ile lise mezunu olan annenin çocuklarının derse tutum değerlerinde anlamlı bir fark olduğu vurgulanmıştır (Güllü, 2007). Bu farklılığın sosyal-kültürel çevreyle alakalı olabileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmaların yanında farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların da yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada baba eğitim düzeyine göre yatkınlık ve mutluluk puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bulgular, baba eğitim düzeyinin öğrencinin beden eğitimi dersine olan tutum ve duygusal durumları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin derse olan ilgisi, katılımı, öğretmen davranışı, arkadaşlarıyla etkileşimi ve ders sırasında yaşadığı deneyimler beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık ve mutluluk durumlarında belirleyici olduğu düşünülmektedir. Literatürde mevcut bulgulara hem benzerlik hem de farklılık gösteren çalışmalar

mevcuttur. Yıldız (2018) ve Koçak ve Hürmeriç'in (2006) yapmış olduğu çalışmada baba eğitim düzeyinin öğrencilerin derse olan tutum değerlerinde anlamlı bir fark olmadığı yönündedir. Buna karşılık Niedermeier v.d. (2021), eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının fiziksel uygunluk düzeylerinin yüksek çıktığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada fiziksel uygunluk düzeyi düşük olan öğrencilerin çoğunluğunun göçmen kökenli olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun çevresel koşulların, sosyal yaşamın ve kültürel farklılıkların öğrencilerin derse yönelik algı, katılım ve psikolojik durumlarında belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Lisans yılı değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında beden eğitimi dersi yatkınlık alt boyutları ve yatkınlık toplam değerlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular lisanslı spor yapma sürelerinin beden eğitimi dersine verilen değer, kendini yeterli görme ve genel tutum düzeyleri üzerinde belirleyici olmadığını göstermektedir. Bu durum, beden eğitimi derslerinin tüm öğrencilerin katılımını esas alan bir yapıda yürütülmesi ve ders etkinliklerinin öğrencilerin farklı yeterlik düzeylerine uygun biçimde düzenlenmesiyle açıklanabilir. Buna karşılık öğrencilerin mutluluk düzeyleri lisans yılına göre farklılaşmaktadır. Lisans süresi az olan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında düzenli fiziksel etkinliklere katılım sağlayan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu, stres ve kaygı gibi durumların düşük olduğu görülmüştür (Salmon, 2001). Benzer biçimde düzenli fiziksel aktivite, serotonin, adrenalin ve dopamin gibi hormonların salgılanmasına yardımcı olarak, bireyin duygu durumunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. (Meeusen, ve De Meirleir 1995). Sportif etkinliklere düzenli katılımın, çocukların ve ergenlerin pozitif duygu gelişimine katkı sağladığını çalışmalarında belirtmişlerdir (Rodriguez-Ayllon v.d., 2019). Mevcut araştırma bulgularında uzun süre lisanslı spor yapan öğrencilerde mutluluk düzeylerinin, lisanslı spor süresi daha kısa olan öğrencilere göre düşük olmasının nedeni; ders etkinliklerinin yetersiz kalması, antrenman kaynaklı yorgunluk ve performans kaygısından dolayı olabilir. Bu durumda, öğrencilerin sportif geçmişleri ve yeterlik düzeyleri dikkate alınarak dersin planlanmasının, ders sırasında yaşanan mutluluk ve katılım düzeylerinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık düzeyleri ile ders sırasında deneyimlenen mutluluk arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin derse verdikleri değer ve kendilerini yeterli hissetmeleri, ders sürecinde yaşanan olumlu duyguların ve mutluluk düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte cinsiyet, öğretmen cinsiyeti,

ailede spor yapan birey bulunması, anne-baba eğitim düzeyi ve genel akademik başarı gibi değişkenlerin çoğunlukla belirleyici olmadığı; buna karşılık lisanslı spor yapma durumu, okul spor takımlarında yer alma ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin öğrencilerin derse yönelik tutum ve mutluluk düzeylerinde farklılık oluşturabildiği görülmektedir.

6. ÖNERİLER

Beden eğitimi dersleri tasarlanırken, öğrencilerin güncel fiziksel yeterlilikleri, ilgi düzeyleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin izleyici değil aktif katılımcı olduğu bir ders planlanmalıdır.

Beden eğitiminin öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkısını anlatmak amacıyla; öğrenci, veli ve idarecilere yönelik bilgilendirici ve farkındalık artırıcı etkinlikler planlanmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.

Beden eğitimi derslerinin etki düzeyini artırmak amacıyla ders saatlerinin artırılması ve öğrencilerin derse aktif katılımını destekleyecek okul içi fiziksel ortam ile materyallerin beden eğitimi dersinin gerekliliklerine uygun şekilde iyileştirilmesi önerilmektedir.

Derslerde rekabet ve performans baskısından çok eğlence, katılım ve gelişim odaklı uygulamalara ağırlık verilmesi öğrencilerin dersten aldıkları keyfi artırabilir.

Sınıf düzeyi arttıkça derse duyulan heyecanın azalmaması için, üst sınıflardaki ders içerikleri çeşitlendirilmeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenmelidir.

Okul sporlarının öğrenciler üzerindeki pozitif etkisi göz önüne alınarak, öğrencilerin katılım sağlayabileceği okul içi turnuvalar ve sportif organizasyonlar düzenlenmelidir.

Uzun süre lisanslı spor yapan öğrencilerin derse ilgisini artırmak için ders etkinlikleri farklılaştırılabilir ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun uygulamalara yer verilebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımını teşvik eden ve öğrenciyi yapabileceğine ikna eden yapıcı geri bildirim veren bir yaklaşım benimsemesi önerilmektedir.

Öğretmenin otariter yaklaşımdan ziyade öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemesi, öğrencilerin derse katılım ve ilgi düzeylerini artırabilir.

Benzer çalışmalar farklı bölgelerde ve farklı okul türlerinde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Ders ortamı, öğretmen yaklaşımı ve okul imkânlarının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri daha ayrıntılı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmann, J. S., ve Marvin, D. (1971). *Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement* (4. Baskı). Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1–10.
- Akbulut, V. (2017). *Öğretmen liderlik stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi* (Tez No. 472017) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkoyunlu, Y. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporun Bireyin Ruh ve Fiziksel Sağlığına Etkisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akkurt, M., ve Şinofoğlu, T. (2020). Rönesans'tan Aydınlanma'ya beden eğitimi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 14–30. <https://doi.org/10.33689/spormetre.686955>
- Aksoy, Y., Çakıcı, H. A., ve Karakuş, K. (2023). Gençlik merkezi üyelerinin yer bağıllık düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 106–115.
- Aktop, A., ve Karahan, N. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki rol model olma etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(2), 47–56.
- Akyürek, C. (2019). *Öz-belirleme kuramına dayalı müdahale programının akademik yılmazlığa etkisi* (Tez No. 577364) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alcalá, D. H., ve Garijo, A. H. (2017). Teaching Games for Understanding: A comprehensive approach to promote students' motivation in physical education. *Journal of Human Kinetics*, 59, 17–27. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0144>
- Alfyanti, Siregar, F. H., Padang, I. N., Ginting, J. R., Melati, S. A., ve Siregar, F. S. (2024). Pentingnya pembelajaran pendidikan jasmani olahraga dan kesehatan bagi anak sekolah dasar. *JETBUS Journal of Education Transportation and Business*, 1(1), 26–33. <https://doi.org/10.57235/jetbus.v1i1.2722>

- Altıntaş, N. (2022). *Bedensel engelli bireylerin spora yönelik farkındalık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 738009) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Andersen, S. M., Chen, S., ve Carter, C. (2000). Temel insan ihtiyaçları: Sosyal bilişi alakalı kılmak. *Psikolojik Sorgulama*, 11(4), 269–275.
- Arslan, S., ve İpek Eren, D. (2022). Beden eğitimi ve spor dersinin değerler eğitime katkısının incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 29–43.
- Arıcı, H. (2020). Mutluluk tarihi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 217–243.
- Aslan, G., ve Karafıl, A. Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri ile beden eğitimi ve spor dersine yatkınlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1–12.
- Aybek, A., İmamoğlu, O., ve Taşmektepligil, M. Y. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersi ve ders dışı etkinliklerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 51–60.
- Aydoğan, H., Bardakçı, S., Arslan, E., Civelek, H., ve İşyar, Z. (2016). İlkokul 4.Sınıf ve Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 100-119. <https://izlik.org/JA48JB48UT>
- Aydın, N. (2018). Takım sporlarının sosyal etkileşim ve öz güven üzerindeki etkileri. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 34(4), 90–102.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Balcı Arvas, F. (2017). Psikolojide ve İslam dini düşünce geleneğinde mutluluk kavramı: Karşılaştırmalı bir çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 109–128. <https://doi.org/10.15869/itobiad.333506>
- Bamta, S., Misra, A., ve Peter, V. F. (2023). Psychological benefits of physical education. *Journal Global Values*, 14(Special Issue), 64–72. <https://doi.org/10.31995/jgv.2023.v14is3.009>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt ve Co.
- Barbara L. Fredrickson, B. L., ve Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought–action repertoires. *Cognition ve Emotion*, 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Baysal, S., ve Aka, Ç. İ. (2013). Bir pazarlama stratejisi olarak mutluluk temasının markalar tarafından kullanılması: Mutluluk temelli pazarlama üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5(1), 84–93.
- Bağır, S., ve Geri, S. (2006). Moskova Meslek Okulundaki öğrencilerin serbest zaman periyodunda fiziksel aktivitelere olan ilgileri. 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi* (3–6 Kasım 2006, Muğla).
- Başar, S., ve Sarı, İ. (2018). Düzenli egzersizin depresyon, mutluluk ve psikolojik iyi oluş üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 25–34.
- Bharti, R., ve Verma, S. (2025). The impact of physical education on youth development: A comprehensive review of physical, cognitive, and social benefits. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management (IJSREM)*, 9(4). <https://doi.org/10.55041/IJSREM44547>
- Biddle, S. J. H., ve 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. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Biddle, S. J. H., ve Mutrie, N. (2007). *Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions* (2. Baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019320>
- Brickman, P., ve Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. In M. H. Appley (Ed.), *Adaptation-Level Theory* (pp. 287–305). Academic Press.
- Brodmann, D. (1984). *Sportunterricht und Schulsport*. Julius Klinkhardt.

- Butler, J., ve Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- B y k zt rk, Ő., Kılıç  akmak, E., Akg n,  . E., Karadeniz, Ő., ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R., ve Faight, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, Article 26. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>
- Can, H. C., Güvendi, B., ve Türksoy Işım, A. (2020). Beden eēitimi öğretmenlerine göre  ğretim yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eēitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(3).
- Carter, V., ve Good, E. (1973). *Dictionary of Education* (4. Baskı.). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Cengiz,  ., Kılıç, M. A., ve Soylu, Y. (2018). Ortaokul  ğrencilerinin beden eēitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1(2), 141–149. <https://doi.org/10.38004/sobad.480851>
- Cho, H.-S. (2017). Beden eēitimi derslerinde  ğretmen- ğrenci ilişkileri ve akran ilişkilerinin öğrencilerin akademik ilgi ve görevlere sürekli katılımı üzerindeki etkileri. *Kore Spor Bilimleri Dergisi*, 26(5), 771–784. <https://doi.org/10.35159/kjss.2017.10.26.5.771>
- Cihangir  ankaya, Z. (2009). Özerklik desteēi, temel psikolojik ihtiyaçların doymu ve öznel iyi olma:  z-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23–31.
- Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., ve Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(8), 1515–1519. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000227537.13175.1b>
- Coffey, J. K., Wray-Lake, L., Mashek, D., ve Branand, B. (2014). A multi-study examination of well-being theory in college and community samples. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 187–211.
- Compton, W. C. (2005). *Introduction to Positive Psychology*. CA: Thomson Wadsworth.

- Corbin, C. B. (2000). Physical activity for everyone: What every educator needs to know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 126–144. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.2.126>
- Cox, R. H. (1990). *Sport Psychology: Concepts and Applications* (2. Baskı).
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Csikszentmihalyi, M., ve Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185–199.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*.
- Côté, J., ve Hay, J. (2002). Children's development in sport: A developmental perspective. In J. M. Silva ve D. E. Stevens (Ed.), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 484–502). Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Çağlayan, H. S. (2024). Orta öğretim düzeyinde beden eğitimi dersinin stres üzerindeki olumlu etkileri.Y. Yıldırım ve M. Ş. Ökmen (Ed.), *Spor Bilimlerinde Yenilikçi Çalışmalar-8* (s. 13). Duvar Yayınları.
- Çelik, H., ve Yıldız, K. (2022). Ortaokul beden eğitimi derslerinde oyun ve spor etkinliklerinin öğrencilerin sosyal uyumuna etkisi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 33–48.
- Çetin, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Kırşehir il örneği)* (Tez No. 207131) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çivril Kara, R. (2018). *Öğretmen öğretim stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yetkinliklerinin incelenmesi* (Tez No. 509950) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Daldaş, A. Ö., ve Erturan, G. (2024). COVID-19 salgını sürecinde uluslararası aktivitenin ergenlerin psikolojik iyi oluşları üzerine yordayıcı etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 29(1), 23–31. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.1370504>
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Self-Determination and Intrinsic Motivation in Human Behavior*.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. E. L. Deci ve R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of Self-*

Determination Research (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Demiral, Ş., ve Nazıroğlu, M. (2024). Examination of experienced coaches and physical education teachers' teaching methods and their perceptions regarding these methods—2023. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1383361. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1383361>
- Demirci, A. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirhan, G., ve Altay, F. (2021). Beden eğitimi derslerinde değerler eğitimi: Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi üzerine etkiler. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 15–32.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., ve Şahin, R. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157–180.
- Dhar, A., ve Kumar, K. (2025). Physical education in contemporary schools: A catalyst for academic and emotional growth. *Open Access Journal of Multidisciplinary Research (OAJMR)*, 1(3), 19–35. <https://doi.org/10.47760/oajmr.2025.v01i03.003>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Oishi, S., ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., ve Suh, E. M. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189–216. <https://doi.org/10.1023/A:1006859511756>
- Ding, P., ve Wong, S. P. (2025). The role of psychological well-being in mediating the impact of physical education on physical fitness among vocational university students in Nanchang, China. *International Journal of Academic Research in*

Progressive Education and Development, 14(2), 1407–1420.
<https://doi.org/10.6007/IJARPED/V14-I2/25643>

- Dinçer, H. T. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişki* (Tez No. 568297) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., DuBose, K., Mayo, M. S., Schmelzle, K. H., Ryan, J. J., Jacobsen, D. J., ve Williams, S. L. (2009). Physical activity across the curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*, 49(4), 336–341.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>
- Du, X., ve Liu, Z. (2022). Influence of physical education on the mental health of college students. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 28(4), 311–314.
https://doi.org/10.1590/1517-8692202228042021_0062
- Dzagania, J., ve Dzagania, N. (2021). *Sport and Physical Education in Ancient Georgia*.
<https://doi.org/10.52340/MID.2021.470>
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., ve Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830–847.
- Eccles, J. S., ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edwards, S. D., Ngcobo, S. B., Edwards, D. J., ve Palavar, K. (2005). Exploring the relationship between physical activity, psychological wellbeing and physical self-perception in different exercise groups. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 27(1), 75–90.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., et al. (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, 98.
<https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Erbaş, M. K., Ünlü, H., ve Kalemoglu Varol, Y. (2015). Beden eğitimi dersi yatkınlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 115–126.

- Erkal, M. E., Güven, Ö., ve Ayan, D. (1998). *Sosyolojik Açıdan Spor* (3. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Fejgin, N. (2001). Participation in high school competitive sports: A subversion of school mission or contribution to academic goals? In A. Yiannakis ve M. J. Melnick (Ed.), *Contemporary Issues in Sociology of Sport* (pp. 95–108). Human Kinetics.
- Ferraz, R., Branquinho, L., Sortwell, A., Teixeira, J. E., Forte, P., ve Marinho, D. A. (2023). Teaching models in physical education: Current and future perspectives. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 19(1), 53–60. <https://doi.org/10.26773/mjssm.230307>
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., ve Goodway, J. D. (2012). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. McGraw-Hill.
- Gnambs, T., ve Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705.
- Goedecke, J. H., Becker, C., ve Sudeck, G. (2024). Gender and educational stage differences in motivation, basic psychological needs, and enjoyment in physical education. *Children*, 11(12), 1503. <https://doi.org/10.3390/children11121503>
- Grishko, L., Zavadskaya, N., ve Novikova, I. (2021). Influence of physical exercises on the development of morphofunctional indices of student youth. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15*, 6(137), 13–15. [https://doi.org/10.31392/NPU-NC.Series15.2021.6\(137\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-NC.Series15.2021.6(137).03)
- Gönener, A., Öztürk, A., ve Yılmaz, O. (2017). Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin mental (psikolojik) iyi olma düzeylerinin mutluluk düzeylerine etkisi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 44–55.
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması* (Tez No. 211831) [Yayımlanmış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güllü, M., ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138–152.
- Gülpek, U., ve Şahin, Ş. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde eğitim programı okuryazarlık ve öğretim yeterlik düzeyleri. *International Journal of Humanities and Art Researches (Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi)*, 8(E.Ş. Özel Sayısı), 11–26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8256806>

- Gülşen, K., Gökyürek, B., ve Okan, İ. (2023). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (INTJCES)*, 9(1), 34–46.
- Gürbüz, A., ve Özkan, H. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Muğla il örneği). *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 3(2), 78–89.
- Han, X., Li, H., Xiao, C., Wang, W., Gao, K., Yan, S., ve Niu, L. (2025). Physical activity enhances college students' mental health through social adaptability and exercise behavior chain mediation. *Scientific Reports*, 15, 21127. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-07791-z>
- Han, Z., Wang, J., ve Tian, X. (2025). Design and implementation effects of a biomechanics-based physical training program for preschool children. *Molecular ve Cellular Biomechanics*, 22(4), 1268. <https://doi.org/10.62617/mcb1268>
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87–97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- He, H., Yang, Y., Sun, J., Wang, F., Zhang, W., ve Zhu, F. (2025). Effects of school-based physical activity on academic achievement in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in public health*, 13, 1651883. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1651883>
- Headey, B. (2006). Happiness: Revising set-point theory and dynamic equilibrium theory to account for long-term change. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 83–99.
- Hernández-González, V., Carné-Torrent, J. M., Jové-Deltell, C., ve Reverter-Masia, J. (2025). Global research trends on physical education practices: A bibliometric analysis. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1532754. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1532754>
- Hilland, T., Stratton, G., Vinson, D., ve Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555–1563. <https://doi.org/10.1080/02640410903147513>
- Hobday, A. (2025). Happiness in the long eighteenth century. *Literature Compass*, 22(4), e70037. <https://doi.org/10.1111/lic3.70037>
- Hu, H., Duan, J., Wang, G., ve Arao, T. (2014). Reliability and validity of a Chinese version of the students' attitudes toward physical education scale and its related factors. *Advances in Physical Education*, 4, 181–189.

- Huang, Y., Li, X., Zhang, W., ve Chen, L. (2025). The correlation between physical activity and psychological resilience in young students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1557347. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557347>
- Iwon, K. (2021). Elevating subjective well-being through physical exercises: An intervention study. *Frontiers in Psychology*, 12, 702678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702678>
- İnan, M., ve Yıldırım, M. (2024). Beden eğitimi ve spor dersine yatkınlık: Ortaokul öğrencileri üzerine bir inceleme. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 56–64.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kansu, A. F., ve Hızlı Sayar, G. (2018). Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Etkileşim*, 1, 78–89. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2018.1.11>
- Karakuş, S., ve Küçük, V. (1999). Beden eğitiminin sosyal gelişim üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 45–56.
- Kasser, T., ve Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410–422.
- Keleş, M., ve Yoncalık, O. (2019). Beden eğitimi ve spor dersi ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde değerler eğitimi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 230–237.
- Keskin, N., Öncü, E., ve Küçük Kılıç, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve özyeterlikleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93–107.
- Keskin, Ö. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Sakarya ili örneği* (Tez No. 396098) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Khaw, D., ve Kern, M. L. (2014). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley*, 8, 10–23.

- Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., ve Zaicenkoviene, K. (2021). Effects of a physical education program on physical activity and emotional well-being among primary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7536. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147536>
- Koçak, S., ve Hürmeriç, I. (2006). Attitudes toward physical education classes of primary school students in Turkey. *Perceptual and Motor Skills*, 103(1), 296–300.
- Koçyiğit, M., Erdoğan, M., Uyar, M., ve Çınar, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin rekreatif etkinliklerle sosyalleşme düzeylerinin iletişim becerileri ve duygusal zekâları üzerine etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 966–988.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. L. Deci ve R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 405–427). University of Rochester Press.
- Kraut, R. (2018). *The Quality of Life: Aristotle Revised*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/analys/anac079>
- Kurucan, A., ve İlker, G. E. (2019). Beden eğitiminde psikolojik iyi oluşun bağlamsal temelleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 99–115. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.220>
- Kuter, F. Ö., ve Kuter, M. (2016). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6, 75–94.
- Köroğlu, M., ve Yiğiter, K. (2023). Üniversite tenis derslerinin öğrencilerin psikolojik iyi oluşları, özgüvenleri ve empati düzeyleri üzerindeki etkisi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 172–194.
- Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a New Science*. London: Penguin Books.
- Leisterer, S., ve Gramlich, L. (2021). Having a positive relationship to physical activity: Basic psychological need satisfaction and age as predictors for students' enjoyment in physical education. *Sports*, 9(7), 90. <https://doi.org/10.3390/sports9070090>
- Liu, Y., Tong, Y., ve Huang, G. (2025). Physical activity and subjective well-being: A chain mediating model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 53(5), e13856. <https://doi.org/10.2224/sbp.13856>
- Lovett, N., ve Lovett, T. (2016). Wellbeing in education: Staff matter. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(2), 107–112.

- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., ve Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 592–615. <https://doi.org/10.1037/a0025948>
- Ma, Y., ve Mumtaz, S. (2025). The long-term mental health benefits of exercise training for physical education students: A comprehensive review of neurobiological, psychological, and social effects. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1678367. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1678367>
- Mahadea, D., ve Ramroop, S. (2015). Influences on happiness and subjective well-being of entrepreneurs and labour: KwaZulu-Natal case study. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 18, 245–259. <https://doi.org/10.4102/sajems.v18i2.890>
- Mallı, A. Y. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında okul spor yarışmalarına katılan ve katılmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 509223) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Martins, J., Ramirez Varela, A., Costa, J., Onofre, M., Dudley, D., Pratt, M., Hallal, P., ve Tassitano, R. (2025). Worldwide policy, surveillance, and research on physical education and school-based physical activity: The Global Observatory for Physical Education (GOPE). *Journal of Physical Activity and Health*, 22(4), 444–456. <https://doi.org/10.1123/jpah.2024-0170>
- McAuley, E., Blissmer, B., Marquez, D. X., Jerome, G. J., Kramer, A. F., ve Katula, J. (2000). Social relations, physical activity, and well-being in older adults. *Preventive Medicine*, 31, 608–617.
- Meeusen, R., ve De Meirleir, K. (1995). Exercise and brain neurotransmission. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 20(3), 160–188. <https://doi.org/10.2165/00007256-199520030-00004>
- Miller, K. E., Melnick, M. J., Barnes, G. M., Farrell, M. P., ve Sabo, D. (2005). Untangling the links among athletic involvement, gender, race, and adolescent academic outcomes. *Sociology of Sport Journal*, 22(2), 178–193. <https://doi.org/10.1123/ssj.22.2.178>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (5–8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moneta, G. B., ve Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275–310.

- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 115–121.
- Moneta, G. B. (2004). The flow model of intrinsic motivation in Chinese: Cultural and personal moderators. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 181–217. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000035916.27782.e4>
- Morales-Sánchez, V., Hernández-Mendo, A., ve Reigal, R. E. (2021). Physical self-concept, motivation, and satisfaction in physical education classes in adolescents. *Sustainability*, 13(16), 8829. <https://doi.org/10.3390/su13168829>
- Morgan, T. (1995). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Yayınları.
- Moroşan, I., ve Moroşan, R. (2023). Evaluation of the annual dynamics of the indicators physical development of 10–11-year-old students. In *Sport. Olympism. Health. VIIIth Edition* (pp. 99–102). <https://doi.org/10.52449/SOH23.34>
- Mumcu, N. (2019). *Aktif spor yapan ve yapmayan beden eğitimi öğrencilerinin stres ve mutluluk düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 584227) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Müftüler, M., ve Koca Arıtan, C. (2020). Yenilenen beden eğitimi ve spor öğretim programlarının uluslararası politikalar kapsamında analizi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 45–60. <https://doi.org/10.25307/jssr.774618>
- Nakamura, J., ve Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. S. J. Lopez ve C. R. Snyder (Ed.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (2. Baskı). 195–206. Oxford University Press.
- National Association for Sport and Physical Education [NASPE]. (2004). *Moving into the Future: National Standards for Physical Education* (2. Baskı.). Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., ve Qvarnström, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166–175.
- Netz, Y., Wu, M. J., Becker, B. J., ve Tenenbaum, G. (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age: A meta-analysis of intervention studies. *Psychology and Aging*, 20(2), 272–284.
- Niedermeier, M., Ruedl, G., Greier, K., Wimmer, L., Ploner, V., Pocecco, E., ve Cocca, A. (2021). Parental education and physical activity are associated with physical fitness development of primary school children: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8736. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168736>

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Öncü, E., ve Çivril Kara, R. (2019). Öğretmen öğretim stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yetkinliklerinin incelenmesi. *SPORMETRE*, 17(4), 28–41. <https://doi.org/10.33689/spormetre.509161>
- Öncü, E., Gürbüz, B., Küçük Kılıç, S., ve Keskin, N. (2015, June). Psychometric properties of the Turkish version of the Physical Education Predisposition Scale. Paper presented at the *ERPA International Health and Sports Science Education Congress*, Athens, Greece.
- Özde, H. Ö., Cerrahoğlu, N., ve Kurak, K. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilere kazandırmış olduğu değerlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 87–99.
- Özmutlu, İ., Sivrikaya, A. H., Gürkan, A. C., ve Dalkılıç, M. (2013). An investigation into secondary school students' attitudes towards physical education and sports lessons (The example of Kars province). *International Journal of Academic Research*, 5(3), 52–57. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.9>
- Özsaydı, Ş., ve Gorucu, A. (2024). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences (IJSETS)*, 10(3), 164–171. <https://doi.org/10.18826/useeabd.1540147>
- Özçakır, S. (2015). 100 yıl öncesinde Türkiye’de beden eğitimi öğretimi ve günümüzdeki yansımaları. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 26(1), 18–25.
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., ve Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: Systematic review. *European Child ve Adolescent Psychiatry*, 32(7), 1151–1177.
- Peker, M., ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik ve fen dersine yönelik tutumları ile başarı arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157–166.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Piggin, J. (2020). What is physical activity? A holistic definition for teachers, researchers and policy makers. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 72. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.00072>

- Rahimi Asiabi, S. (2012). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde fiziksel aktivite alışkanlıkları ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının akademik başarı ile ilişkisi* (Tez No. 314387) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ricard, M. (2007). *Mutluluğa Övgü* (A. Derman, Çev.). İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K. I., Lubans, D. R., Ortega, F. B., ve Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 49(9), 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sallis, J. F., ve Owen, N. (2000). *Physical Activity and Behavioral Medicine*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., ve Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine ve Science in Sports ve Exercise*, 32(5), 963–975. <https://doi.org/10.1097/00005768-200005000-00014>
- Salmon, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: A unifying theory. *Clinical Psychology Review*, 21, 33–61.
- Sarıca, R. (2018). Yenilenen ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2068–2091. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.008>
- Saçlı, F., Bulca, Y., Demirhan, G., ve Kangalgil, M. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi (Hacettepe Journal of Sport Sciences)*, 20(4), 145–151.

- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (24. bs.). Yargı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Shafiq, S., Kiren, A., Aslam, S., ve Awan, A. E. (2025). Teachers' perspectives on health and physical education as a strategy for improving psychological well-being in special education settings. *Academia International Journal for Social Sciences*, 4(3), 5781–5803. <https://doi.org/10.63056/acad.004.03.0836>
- Sheldon, K. M., ve King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216–217.
- Shin, D. C., ve Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475–492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W. R., van Mechelen, W., ve Chinapaw, M. J. M. (2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics ve Adolescent Medicine*, 166(1), 49–57. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>
- Standage, M., Duda, J. L., ve Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.
- Su, W., ve Liu, Q. (2025). The effect of physical education teacher support on students' participation: The mediating role of self-efficacy and motivation. *Frontiers in Psychology*, 16, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1592753>

- Subramaniam, P. R., ve Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602–611.
- Söğüt, B. (2019). *Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının sosyalleşme üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 615093) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şarlayan, N. (2024, 3 Haziran). Mutluluğu doğru yerde aramak. *Maarifin Sesi*.
- Şen, A. İ., ve Koca, S. A. (2005). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik ve fen dersine yönelik tutumları ve nedenleri. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 236–252.
- Şengül, Y. (2016). *Sınıf düzeylerine göre ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi* (Tez No. 449505) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı.). Pearson.
- Tabbodi, M., Rahgozar, H., ve Abadi, M. M. M. (2015). The relationship between happiness and academic achievements. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 4(1), 241–246.
- Tanılkan, K., ve Sunay, H. (2002). Tarihi süreç içinde beden eğitimi ve spor. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27(284), 1–48.
- Ten Cate, O. T. J., Kusurkar, R. A., ve Williams, G. C. (2011). How self-determination theory can assist our understanding of the teaching and learning processes in medical education. AMEE Guide No. 59. *Medical Teacher*, 33(12), 961–973.
- Toksöz, H., Kurt, C., ve Erduğan, F. (2024). Examining the attitudes of students in secondary education towards physical education and sports class in terms of some variables. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.15314/tsed.1409187>
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., ve Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>
- Topkaya, İ. (2011). *Hareket, beden eğitimi ve spor öğretiminde öğrenme ve öğretimin temelleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Trigueros, R., ve García-Mas, A. (2025). Psychological well-being, resilience, self-determination and grit: The novelty role in physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 95(2), 643–662. <https://doi.org/10.1111/bjep.12744>

- Tutal, V. (2024). Ortaokul düzeyinde beden eğitimi dersinin öz güven gelişimine etkilerinin analizi. *Spor bilimlerinde yenilikçi çalışmalar-8* (s. 119–134). Duvar Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2026). Tutum. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi 3 Ocak 2026, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Mutluluk. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi 14 Ocak 2026, <https://sozluk.gov.tr/?ara=Mutluluk>
- Ulukan, H., ve Esenkaya, A. (2020). Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşam kalitesi ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1–14.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., ve Deci, E. L. (2019). The role of students' and teachers' ratings of autonomous motivation in a self-determination theory model predicting participation in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1086–1101. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476917>
- Uslu, E., ve Özlü, K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile beden eğitimi dersindeki mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 287–306. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.1149236>
- Uğraş, S., ve Serbes, Ş. (2019). Beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(2), 1–10.
- Van Doren, N., De Cocker, K., De Clerck, T., Vangilbergen, A., Vanderlinde, R., ve Haerens, L. (2021). The relation between physical education teachers' demotivating style, students' motivation, and students' physical activity: A multilevel approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7457. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147457>
- Van Woudenberg, T. J., Bevelander, K. E., ve Burk, W. J. (2020). The reciprocal effects of physical activity and happiness in adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17, 147. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01058-8>
- Veenhoven, R. (2015). Happiness: History of the concept. J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social ve behavioral sciences* (2. Baskı., ss. 521–525). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.03086-5>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Wojcik, S., Hovasapian, A., Graham, J., Motyl, M., ve Ditto, P. H. (2015). Conservatives report, but liberals display, greater happiness. *Science*, 347(6227), 1243–1246.
- World Health Organization. (2014). *Mental health: A state of well-being*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. WHO Press. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44399>
- Wuest, A. D., ve Bucher, C. A. (1999). *Foundations of physical education and sport*. McGraw-Hill.
- Yavuz, Ü., ve İlhan, E. L. (2023). Spor yapmak ve psikolojik iyi oluş: Üniversite öğrencileri profili. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 28(1), 1–7. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.1117950>
- Yağcı, İ. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Tez No. 319016) [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yu, K., Lu, Y., ve Wu, Y. (2021). An analysis of the structural equation model with the factors affecting exercise behaviors for university students. *Journal of Physical Education*, 28, 103–110. <https://doi.org/10.16237/j.cnki.cn44-1404/g8.2021.02.017>
- Yuan, X. (2025). Exploration of teachers' roles and teaching methods in physical education. *International Journal of New Developments in Education*, 7(5), 120–125. <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2025.070518>
- Yücekaya, M. A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 3(1), 27–37. <https://doi.org/10.36415/dagcilik.745302>
- Yıldıran, İ. (2005). Beden eğitimi ve sporun değerler eğitimi açısından önemi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 3–16.
- Yıldız, E. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının incelenmesi (Bala ilçesi örneği)* [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. AVESİS Açık Erişim Koleksiyonu.

- Yıldız, Z. (2014). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve din öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 147–161.
- Zhang, Z., ve Chen, W. (2019). A systematic review of the relationship between physical activity and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1305–1322.

EKLER

Ek 1. Tezde Kullanılan Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler

Bu form, beden eğitimi dersi ile ilgili düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket sonuçları bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi açısından önemlidir. Çalışmada gizlilik ve gönüllülük esas alınacaktır. Yardım katkılarınız için teşekkür ederim.

Doğan GÖKTAŞ

Gümüşhane üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden eğitimi ve Spor ABD

Yüksek lisans Öğrencisi

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Lisanslı Sporcu musunuz?: Evet () Hayır ()

Cevap Evet ise Spor Branşınız?..... Kaç yıldır lisanslı sporcusunuz?.....

Okulunuz spor takımlarında hiç yer aldınız mı? Evet () Hayır ()

Beden eğitimi öğretmeninizin cinsiyeti nedir? Kadın () Erkek ()

Beden eğitimi derslerinde, ciddi bir yaralanma veya sakatlık yaşadınız mı?

Evet () Hayır ()

Ailenizde sporla ilgilenen (izleyici, antrenör, sporcu, antrenör, hakem gibi) biri var mı?

Evet () Hayır ()

Derslerinizdeki başarınız sizce nasıl?

İyi düzeyde () Yetersiz düzeyde() Orta düzeyde ()

Kaçıncı sınıfsınız? 9 () 10 () 11 () 12 ()

Baba Eğitim Düzeyi? İlköğretim () Lise () Üniversite ()

Anne Eğitim Düzeyi? İlköğretim () Lise () Üniversite ()

Ek 2. Tezde Kullanılan Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği

Aşağıdaki her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. İfadeye ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin yanında ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz. Cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, bana önemli gelmiyor.					
2. Beden Eğitimi dersinde, çok yetenekli olduğumu düşünüyorum.					
3. Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersi ilgi çekici hale getiriyor.					
4. Beden Eğitimi dersindeki performansımдан memnunum.					
5. Beden Eğitimi dersinde, oldukça başarılı olduğumu düşünüyorum.					
6. Beden Eğitimi dersinde öğretilenlerin, bana bir faydası yok.					
7. Beden Eğitimi dersine katılma konusunda, kendime güveniyorum.					
8. Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, benim için faydalıdır.					
9. Beden Eğitimi dersine katılmak için, gerekli yeteneklere sahibim.					
10. Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersi sevmemi sağlıyor.					
11. Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersleri sıkıcı hale getiriyor.					

Ek 3. Tezde Kullanılan Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği

Aşağıdaki her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. İfadeye ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin yanında ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz. Cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Beden eğitimi ve spor dersinde eğlenirim.					
Beden eğitimi ve spor dersinde güzel zaman geçiririm.					
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi daha sağlıklı hissederim.					
Beden eğitimi ve spor dersinde hayat dolu olurum.					
Beden eğitimi ve spor dersinde olumlu duygulara sahip olurum.					
Beden eğitimi ve spor dersinden keyif alırım.					
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi özgür hissederim.					
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi huzurlu hissederim.					
Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi enerjik hissederim.					

ETİK KURUL ONAYI



T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU



Sayı : E-95674917-108.99-322230

Konu : Etik Kurul Onay

Sayın Prof. Dr. Haluk KOÇ

“ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YATKINLIĞI İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” konulu etik kurul başvurunuz; Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **27/03/2025** tarih ve **2025/4** sayılı toplantısında görüşülmüş olup; projenin yürürlükteki mevzuata uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir. Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk ALEMDAĞ
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 065H-RT90-0RAR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gumushane-universitesi-ebys>

Adres:
Telefon No : Fax No :
e-Posta : İnternet Adresi : <http://www.gumushane.edu.tr/>
Kep Adresi : gumushaneuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin :Özge GÖKAY
Memur
Dahili No:



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Doğan GÖKTAŞ

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Aksaray Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Gümüşhane Üniversitesi Eğitim Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : Orta düzey İngilizce

Bilimsel Faaliyetler ve
Yayınlar¹

İş Deneyimi

Stajlar : Turgut Özal Ortaokulu (Stajyer Öğretmen)

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Turgut Özal Ortaokulu (Öğretmen)

Tarih : 08.07.2026