

**PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRENCİLERİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ
MUTLULUK DÜZEYLERİ İLE ALGILANAN STRESLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİSA NUR AKKAYNAK

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**MERSİN
AĞUSTOS - 2021**

**PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRENCİLERİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ
MUTLULUK DÜZEYLERİ İLE ALGILANAN STRESLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİSA NUR AKKAYNAK

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**Danışman
Dr. Öğr.Üyesi ELİF NİLAY ADA**

**MERSİN
AĞUSTOS - 2021**

ÖZET

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRENCİLERİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ MUTLULUK DÜZEYLERİ İLE ALGILANAN STRES ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı; pandemi döneminde öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ile algılanan stresleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Ayrıca bu çalışmanın diğer amaçları ise; Çocuklarda (8-11 yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin 11-14 yaş arasında öğrenciler için uygunluğunun sınanması ve öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ile algılanan stres düzeylerinin farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, aile gelir düzeyi) incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Mersin iline bağlı merkez ilçelerinde öğrenim gören kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş 276'sı kız, 224'ü erkek olmak üzere toplamda 500 ($\bar{x}=12,8$; $Ss=.90$) ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Snoeren-Hoefnagels (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Oral ve Ersan (2017) tarafından yapılan "Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği" ile; Uğraş ve Serbes tarafından geliştirilen (2019) "Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği" dir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örnekleme t testi, tek yönlü Anova ve Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Diğer taraftan "Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği" nin 11-14 yaş arasındaki katılımcılar için geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi- DFA ile, güvenilirliği ise Cronbach's Alpha ile sınanmıştır. Buna göre DFA sonuçları, ölçek yapısının ($\chi^2 (104.18)/df (27)=3.85$; $RMSEA=.076$; $NNFI=.96$; $CFI=.97$; $GFI=.96$) veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir. Güvenirlilik katsayısı ise .86 bulunarak, ölçme aracının hedeflenen örnekleme (11-14 yaş) uygunluğu sağlandığı bulunmuştur. Diğer taraftan, beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ve algılanan stres arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; yine beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ve algılanan stres arasında değişkenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuç olarak, pandemi döneminde öğrencilerin EBA platformu üzerinden derslere katılmasından dolayı beden eğitimi dersini aktif ve verimli bir şekilde geçirememiş olmalarından dolayı, pandemi döneminde yaşanan stresin de dersi etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Pandemi, Beden Eğitimi Mutluluk Düzeyi, Stres, Algılanan Stres

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif Nilay ADA, Spor Bilimleri Fakültesi/ Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Anabilim Dalı, Mersin Üniversitesi, Mersin.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PHYSICAL EDUCATION HAPPINESS LEVELS AND PERCEIVED STRESS IN THE PANDEMIC PERIOD

The aim of this study is to investigate the relationship between students' physical education lesson happiness levels and their perceived stress during the pandemic period. In addition, the other aims of this study are; It was determined as testing the suitability of the Perceived Stress Scale in Children (8-11 years old) for students aged 11-14 and examining the students' physical education lesson happiness levels and perceived stress levels in terms of different variables (gender, class level, school type, family income level). The sample of the study consisted of 500 ($\bar{x}=12.8$; $Sd=.90$) secondary school students, 276 of whom were girls and 224 of whom were boys, selected by the easily accessible sampling method, who were educated in the central districts of Mersin province. The data collection tools used in the research are the "Perceived Stress Scale in Children" developed by Snoeren-Hoefnagels (2014) and adapted into Turkish by Oral and Ersan (2017); It is the "Physical Education Lesson Happiness Level Scale" developed by Uğraş and Serbes (2019). In the analysis of the data, descriptive statistics, independent sample t test, one-way Anova and Pearson Correlation analysis were applied. On the other hand, the validity of the "Perceived Stress Scale in Children" for participants aged 11-14 was tested with Confirmatory Factor Analysis-CFA, and its reliability was tested with Cronbach's Alpha. Accordingly, the CFA results showed that the scale structure ($\chi^2 (104.18)/df (27)=3.85$; $RMSEA=.076$; $NNFI=.96$; $CFI=.97$; $GFI=.96$) was compatible with the data and was acceptable. The reliability coefficient was found to be .86, and it was found that the measurement tool was suitable for the targeted sample (11-14 years old). On the other hand, there is no significant relationship between physical education lesson happiness level and perceived stress; Again, no significant difference was found between the variables between the level of happiness in physical education course and perceived stress. As a result, it has been revealed that the stress experienced during the pandemic period did not affect the lesson, as the students could not spend the physical education lesson actively and efficiently due to the students' participation in the lessons through the EBA platform.

Keywords: Pandemic, Physical Education Happiness Level, Stress, Perceived Stress

Advisor: Dr. Instructor Member Elif Nilay ADA, Faculty of Sports Sciences/Department of Physical Education and Sports, Mersin University, Mersin.

TEŞEKKÜR

Tezimin mimarı olan, bilgi, deneyim ve görüşleriyle her zaman destek olan ve araştırma sürecinde sabırla bana rehberlik eden kıymetli danışmanım Elif Nilay ADA' ya teşekkürlerimi sunarım.

Jürimde yer alarak bana aktardıkları görüşleri ve önerileri için değerli hocalarım Doç. Dr. Özden TEPEKÖYLÜ ÖZTÜRK' e ve Doç. Dr. İrfan YILDIRIM' a teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca değerleri fikirleri ile bana yol gösteren, bilgi birikimi ile bana destek olan kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet Çağrı ÇETİN' e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin istatistiksel işlemler sürecinde değerli bilgileri ve deneyimleri ile bana destek olan sevgili amcam Dr. Öğr. Üyesi Bilal AKKAYNAK'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, tezin her aşamasında bana destek olan sevgili arkadaşlarım Alpcan KESKİN ve Tuğçe ÖNDÜL' e teşekkürü borç bilirim.

Beni bu günlere getiren, maddi ve manevi desteğini benden hiç esirgemeyen, bana her zaman sonsuz güven ve güç veren hayattaki en büyük destekçim olan ve bu zorlu süreçte bir an olsun beni yalnız bırakmayan, iyi ki ailem dediğim annem Esmâ AKKAYNAK, babam Hasan AKKAYNAK, kardeşlerim Talha ve Mehmet Nuri AKKAYNAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak çalışmamın gerçekleşmesinde emeği geçen tüm öğrencilere, bu öğrencilere ulaşmamda vesile olan öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Saygılarımla,

Nisa Nur AKKAYNAK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
KISALTMALAR ve SİMGELER	viii
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlar	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar	4
1.7.1. Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi	4
1.7.2. Beden Eğitimi	5
1.7.3. Mutluluk	6
1.7.4. Stres	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE KAYNAK ARAŞTIRMALARI	7
2.1.1.Mutluluk Kuramları	7
2.1.1.1. Etkinlik Kuramı	7
2.1.1.2. Sabit Nokta Kuramı	8
2.1.1.3. Uyum Kuramı	9
2.1.1.4. Erek Kuramı	9
2.1.1.5. Akış Kuramı	10
2.1.1.6. Yargı Kuramı	11
2.1.1.7. Sosyal Karşılaştırma Yaklaşımı Kuramı	11
2.1.1.8. Haz ve Acı Kuramı	12
2.1.1.9. Evrim Kuramı	12
2.1.1.10. Görecelilik Kuramı	12
2.1.1.11. Aşağıdan Yukarıya Yukarıdan Aşağıya Kuramı	13
2.1.1.12. Bağ Kuramı	14
2.1.1.13. Seçim Kuramı	14
2.1.1.14. Uyum Düzeyi Kuramı	15
2.1.1.15. Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı	16
2.1.2. Stres Kuramları	17
2.2.1.1.Stresi Açıklayan Biyolojik Kuramlar	17
2.2.1.2. Strese Yönelik Psikolojik Kuramlar	18
3. YÖNTEM	20
3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni	20
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi/Çalışma Gurubu	20
3.3. İşlem	21
3.4. Veri Toplama Araçları	22
3.5. Veri Analizi	22
4. BULGULAR	24
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	28
5.1. Sonuç	35

5.2. Öneriler	35
KAYNAKLAR	37
EKLER	47



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1.Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	21
Tablo4.1.Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği ve Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	24
Tablo 4.2.Algılanan Stres Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	24
Tablo 4.3.Araştırmaya Katılan Örneklem Grubuna Ait Normallik Test Sonuçları	25
Tablo 4.4.Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyleri İle Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları	26
Tablo4.5. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyleri ve Algılanan Stres Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	26
Tablo 4.6.Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi ve Algılanan Stres Düzeylerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları	26
Tablo 4.7.Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyleri ve Algılanan Stres Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	27
Tablo 4.8.Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi ve Algılanan Stres Düzeylerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları	27

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 4.1. Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeğinin 11-14 Yaşa Uygunluğuna İlişkin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri	25



KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
BEDMDÖ	: Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği
ÇASÖ	: Çocuklarda (8-11 Yaş) Stres Ölçeği
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü



1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Beden eğitimi, oyunla spor faaliyetlerinin eğitici bütünlük içinde yapmış olduğu bedensel etkinlikleri içeren etkinliklerin bütünüdür. Bireyin fiziksel, psikolojik ve toplumsal bütünlüğüne zarar vermeden, toplumsal açıdan yararlı olacak şekilde gelişimini sağlamakla birlikte, mutluluk ve güçlülük sahibi olacak ve karakterli, kişilik sahibi ve kültürlü olmaya yönelik eğitilmesi demektir(Kale ve Ersen, 2003).Beden eğitimi ve spor, farklı yapısıyla öğrencileri ahlaki ve sosyal konulara hazırlar, öğrencilerin sorumluluk almasını sağlar, dürüst oyun anlayışını geliştirir. Spora karşı mücadeleyi öğretir, stresle baş etmeyi sağlar, sosyal davranışları geliştirir ve öğrencilere istediklerini verir. Öğrencilerin mutluluğuna değer verir ve geliştirir. Eğitim hedeflerinin desteklenmesinde ve öğrencilerin iyi birer insan ve toplumun saygın bir üyesi olabilmeleri, kısacası kişisel ve toplumsal eğitim için ihtiyaç duydukları niteliklerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. (Bailey, 2006; Drewe, 2000;Hellison, 2003; Hergüner, Arslan ve Dünder, 2002; Laker, 2001;Pringle, 2010; Uğraş ve Serbes, 2019; Wuest ve Bucher 1999).Düzenli fiziksel aktivite, bireyin ruh sağlığı ve psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. (Delextrat, Warner, Graham ve Neupert, 2016; Lubans ve diğerleri, 2016).Literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı olumlu tutum gösterdikleri görülmüştür(Barney, 2003; Chatterjee, 2013; Colquitt, Walker, Langdon, McCollum ve Pomazal, 2012; Forrest ve Mchale, 2009; Huang ve Humphreys, 2012; Kangalil, Hünük ve Demirhan, 2004; Keskin, 2015;Khazae-pool, Sadeghi, Majlessi ve Rahimi Foroushani, 2015; Sezer, 2011).

Koronavirüs (COVID-19) hastalığı, Dünya Sağlık Örgütü (2020) tarafından pandemi ilan edilmiş ve Türkiye dahil tüm dünya ülkelerini ve bu ülkelerde yaşayan bireyleri toplumsal ve kişisel düzeyde doğrudan veya dolaylı olarak etkilemiştir.Salgından etkilenen dünya ve ülkemiz bazı önlemler almış, çeşitli ülkeler eğitim, ekonomi ve daha birçok konuda bir dizi kısıtlamalar getirmiştir.(Agnolotto ve Queiroz, 2020).

Covid-19 pandemisi dünya genelinde birçok alanı çok alanı etkisi altına almıştır (Aygün ve Ünal, 2020). Pandemi sürecinde eğitim sektörünün de ciddi şekilde etkilendiği görülmüştür (Gonzalez ve diğerleri, 2020). Ülkemizde uzaktan eğitim süreci başlamış olup, bu süreçte televizyon, internet, akıllı telefon gibi teknolojik donanımlarla yürütülmüştür. Covid-19 salgını sırasında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve online dersler ile öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden uzaklaşmaması sağlanmıştır. Ev ve sanal platformların oluşturduğu öğrenme ortamından bilgi edinme etkinliği devam etse de öğrencilerin arkadaşlarıyla paylaştığı, deneyimlediği ve sosyalleştiği fiziksel alan terk edilmiştir(Sarı ve Nayır, 2020).

Covid-19 sonrası yaşanan bu olumsuz etkiler, bireyin ruh sağlığını oldukça etkilemiştir. (Wang ve diğerleri, 2020). Pandemi nedeniyle insanlar, depresyon, anksiyete ve stres gibi psikolojik sorunlara maruz kalmaktadırlar. Li ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre Covid-19 pandemisi olumlu duygularda azalmaya ve olumsuz duygularda artışa neden olmuştur ve Covid 19 pandemisi stresli bir süreç olduğu için insanlar endişeli ve huzursuz hissetmişlerdir. Literatür taraması yapıldığında koronavirüsün kaygı ve stres üzerine etkilerini araştıran çalışmalara rastlanmıştır (Bohlken ve diğerleri, 2020; Duan ve Zhu, 2020; Ekiz, İlman ve Dönmez, 2020; Hamlyn ve diğerleri, 2007; Joos, 2020; Lau ve diğerleri, 2005; Mo ve diğerleri, 2020; Şahin ve diğerleri, 2020; Wang ve diğerleri, 2020; Zhang ve diğerleri, 2020).

Covid-19 pandemi sürecinde alınan tedbirler kapsamında öğrencilerin rutin hayatları değişmiştir. Öğrenciler eğitim-öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim sistemi içerisinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden devam ettirmektedirler. Bu dönemde öğrenciler okul içi faaliyetlerinden uzak kalmış, arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkileri kesintiye uğramıştır. Ayrıca Covid-19 pandemisinin bulaşıcı olması ve ölümcül olmasından dolayı öğrencilerde kaygı, stres, belirsizlik, korku gibi durumların yaşandığı düşünülmektedir. Günümüz yaşantısı ile birlikte ortaya çıkan stres kaynaklı sorunlar artmaktadır. Stres kaynaklarının çoğalması sonucunda bireylerin mutluluk düzeylerinin etkilendiği ve durumun incelenmek için bir problem olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stresleri araştırılmak istenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ile algılanan stresleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Ayrıca Çocuklarda (8-11 yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin 11-14 yaş arasındaki öğrenciler için uygunluğunun sınanması ile beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ile algılanan stres düzeylerinin farklı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf, okul türü, aile gelir düzeyi) ne yönde değiştiğinin incelenmesi de hedeflenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Mersin ilinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stresleri arasında ilişki var mıdır?

- 1.** Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği 11-14 yaş arasındaki öğrenciler için geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip midir?
- 2.** Mersin ilinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stresleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.** Mersin ilinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stresleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Mersin ilinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stresleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5. Mersin ilinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stresleri aile gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Koronavirüs salgını (COVID-19), anksiyete, stres ve belirsizlik gibi duyguları beraberinde getirirken, yaş farkı olmaksızın bütün çocuklar tarafından yoğun bir şekilde hissedilmiştir. Tüm çocuklar bu duyguları farklı şekillerde yaşamaktadırlar. Okulların kapanması, etkinliklerin iptal olması ve arkadaşlarından ayrı kalmanın yanı sıra aile bireylerinden de uzakta olmak zorunda kalmışlardır (Wei ve arkadaşları, 2020).

Okul çağındaki çocuklar beden eğitimi dersleri ve ders dışı etkinlikler yoluyla fiziksel aktivitelere katılma fırsatı bulurlar. Beden eğitimi öğrencilerin birbirleriyle iyi vakit geçirebilecekleri pek çok interaktif aktiviteyi içerdiği için çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda beden eğitimi dersinin öğrenciler arasında oldukça popüler olduğu ve öğrencilerin bu dersi eğlenceli buldukları ve mutlu oldukları belirtilmiştir (Erhan ve Tamer, 2009; Namlı, Temel ve Güllü, 2017; Tannehill ve Zekrajsek, 1993, Temel ve Güllü, 2016).

Beden eğitimi dersi birçok önemli yoldan eğitimin hedeflerine katkı sağlayabilir. En önemlisi, beden eğitimi, bireyin genel gelişimine benzersiz bir katkı sağlar. Beden eğitimi, motor becerilerinin ve sağlık gelişiminin ilerlemesini sağlayan okul müfredatının tek alanıdır. Beden eğitimi, okul müfredatında spor becerilerini ve sağlıklı gelişimi destekleyen tek alandır (Wuest ve Bucher 1999). Öğrencilerin genelinde beden eğitimi ve spor dersine karşı diğer derslere göre biraz daha ilgili ve derse karşı olumlu tutuma sahip olduğu (Harrison, 1984) ve beden eğitimi ve spor dersini sevdiği (Taşmektepligil, Yılmaz, İmamoğlu ve Kılıçgil, 2006) görülmektedir.

Yukarıda da bahsedilen bazı araştırmalardan yola çıkarak öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stresleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir (Delextrat, Warner, Graham ve Neupert, 2016; Harrison, 1984; Lubans ve diğerleri, 2016; Namlı, Temel ve Güllü, 2017; Taşmektepligil, Yılmaz, İmamoğlu ve Kılıçgil, 2006).

Belirlenen tez konusu ile ilgili literatür taraması yapıldığında beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ve algılanan çocuklarda algılanan stres ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmıştır (Baltaş, 2012; Beatrars ve diğerleri, 1972; Coddongton, 1972; Çiftçi, 2002; Erhan ve Tamer, 2009; Heizel, 1972; Namlı, Temel ve Güllü, 2017; Tannehill ve Zekrajsek, 1993; Temel ve Güllü, 2016). Fakat pandemi döneminde yapılmış çalışmalar sayıca azdır. Dolayısıyla çalışmanın pandemi döneminde yapılması ve pandemi döneminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden işlenen beden eğitimi dersindeki mutluluğu ve yine pandemi dönemindeki algılanan stresi yansıtabileceğinin literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Seçilen örneklem grubuyla alakalı beden eğitimi dersine yönelik tutumla alakalı birçok çalışmaya rastlanmışken(Ekici ve Hevedanlı, 2010; Kangalgil ve ark. 2006b; Koca ve Demirhan, 2004; Kotan ve diğerleri, 2009; Rice, 1988; Ryan ve diğerleri, 2003; Serarslan ve Akkaya, 2000; Smoll ve Schutz, 1980; Şişko ve Demirhan 2002), beden eğitimi dersi mutluluk düzeyine yönelik yapılan çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür(Yücekaya, 2020; Uğraş ve Güllü, 2020).

Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin 11-14 yaşa uygulanabilmesi için ölçek uyarlama işleminin yapılması ve ölçeğin 11-14 yaşa uygulanabilir olmasının kanıtlanması da literatür için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca çalışmanın pandemi döneminde yapılıyor olması ve daha önce pandemi döneminde böyle bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmamızın özgünlüğünü kanıtlar niteliktedir.

Son olarak bu araştırmanın pandemi sürecinde öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerini inceleyerek literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılım sağlayacak olan öğrencilerin soruları dikkatli okuyarak kendilerini yansıtan cevaplar verecekleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Mersin ilinde yaşayan ortaokul öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
2. Öğrenciler ölçek maddelerini sadece uzaktan eğitim sürecindeki beden eğitimi derslerini düşünerek cevaplamışlardır.
3. Araştırma verileri pandemi döneminden dolayı çevrimiçi“Google Formlar” üzerinden yapılmış ve Eğitimi Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yanıtlanmıştır.

1.7. Tanımlar

1.7.1. Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi

"Pandemi" kelimesi, Yunanca'da "herkes" anlamına gelen demos kelimesinden gelir. Genel olarak, tüm ülkede veya bir veya daha fazla kıtada aynı anda meydana gelen yaygın bir bulaşıcı hastalık salgını ifade eder(Honigsbaum, 2009).

Epidemiyoloji Sözlüğü'nde salgın, "uluslararası sınırları aşan, genellikle dünya çapında olan, çok sayıda insanı veya çok geniş alanlarda etkileyen bir salgın" olarak tanımlanır. (Harris, 2000). Mevsimsel salgınlar pandemi olarak kabul edilmese de literatürdeki diğer pandemi tanımları arasında “yaygın salgınlar”, “genellikle nüfusun büyük bir bölümünü etkileyen kitlesel salgınlar” ve “bir bölge, ülke, kıtasal veya küresel” tanımlamalar yer almaktadır (Morens ve diğerleri, 2009). Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre pandemi, dünyada çok sayıda insanı

aynı anda tehdit eden bulaşıcı bir hastalığın adıdır (DSÖ, 2020). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2020) standartlarına göre bir hastalığın pandemi olabilmesi için insanlara bulaşmasının kolay olması ve sürekli yayılmasının kolay olması ve yeni bir virüs türü olması gerekir (DSÖ, 2020).

Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde 2019 Aralık ayının sonlarında görülen, solunum yolu rahatsızlığı belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar ve incelemeler sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir hastalıktır (TC. Sağlık Bakanlığı, 2020).

Dünya Sağlık Örgütü, Çin'den başlayarak dünyanın dört bir yanında hızlı ve çok şiddetli bir şekilde yayılan Covid-19 salgını 30.01.2020 tarihinde "Uluslararası Boyutta Halk Sağlığı Acil Durumu" olarak, 11.03.2020 tarihinde ise "Küresel Salgın (pandemi)" olarak ilan etmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2020). DSÖ'ye göre bir hastalığın pandemi olabilmesi için hastalığı yayan yeni bir vürüsün ortaya çıkması, kolay, sürekli ve hızlı bir biçimde insanlar arasında yayılması ve insanları etkilemesi gerekmektedir (TÜBA, 2020). Covid-19 pandemisi insanların bedensel sağlığı ve yaşamları için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Dünyada birçok insanın bedensel sağlığı ve yaşamı için ciddi bir tehdit oluşturmasının yanı sıra panik bozukluk, kaygı, üzüntü, kayıp ve depresyon gibi çeşitli psikolojik sorunların oluşmasına da neden olmaktadır (Lau ve diğerleri, 2008; Qiu ve diğerleri, 2020).

Her yaşta çocuk koronavirüs hastalığını (COVID-19) ve bununla birlikte kaygı, stres ve belirsizlik gibi duyguları güçlü bir şekilde hissetmişlerdir. Okulların kapanması, etkinliklerin iptal olması ve arkadaşlarından ayrı kalmanın yanı sıra aile bireylerinden de uzakta olmak zorunda kalmışlardır (Wei ve arkadaşları, 2020.) Bu psikolojik etkiler bireyi ve toplumu yalnızca pandemi esnasında değil aynı zamanda pandeminin çok sonrasında da uzun bir biçimde etkilemektedir (Lau ve diğerleri, 2008).

Ülkemizde ve birçok ülkede okullar kapatılmış ve çocukların oyun alanını rahatça kullanmasına izin verilmemiştir. Sosyal grup aktivitelerine önce kısıtlama sonra yasaklar getirilmiştir ve spor salonları kapatılmıştır (UNESCO, 2020). Sosyal ilişkiler, en yakın aile üyeleriyle sınırlandırılmıştır. Bazı ülkelerde, akranlarıyla temas dahi kısıtlanmıştır (BBC, 2020). Akran temasının kısıtlanması, gelecekte çocuklar ve ergenlerin gelişimi üzerinde olumsuz bir etki bırakabilir (Gifford, 2003; Oberle, Schonert, Thomson, 2010).

1.7.2. Beden Eğitimi

Beden eğitimi, bireyin vücut ve ruh sağlığının korumak için, fiziksel yeteneklerini geliştirmek amacıyla, bireyin niteliklerine ve çevresel şartlara bağlı farklılık gösterebilen jimnastik, oyun benzeri sporla yakından ilişkili alıştırma gibi çalışmaların tamamını içeren kapsamlı bir etkinlik olarak ifade edilmiştir (İnal ve Yamaner, 2003). Bir diğer açıdan beden eğitimi, kişinin fiziksel, ruhsal gelişimine katkı sağlamak, bireyi gündelik hayata hazırlamak,

milli hisleri güçlendirmek amacıyla yapılan belli metotlarayönte mlerebağlı olarak yürütülen çalışmaların aktivitelerintamamı şeklinde açıklanabilecektir. Bu bakımdan beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketliliğiyle birlikte zindelik, fiziksel, sosyal ve bilişsel beceri sağladığı aktivitelerdir (Lumpkin, 2005). Beden eğitimi, yalnızca bireylerin ruhsal ve fiziksel gelişimini sağlamamakta aynı zamanda beden eğitimi için bir araya gelen bireylerin sosyalleşebilmelerini des ağlamaktadır. Bu durum beden eğitiminin eğitimle alakalı tamamlayıcı görev üstlenmesine neden olmaktadır (Çelik ve Pulur, 2011).

1.7.3. Mutluluk

Mutluluk kavramı, günlük yaşamda iyi oluş yerine de kullanılmaktadır (Doğ an, 2016). Literatüre bakıldığında mutluluk kavramının farklı şekillerde karşımıza çıktığını ve öznel iyi oluş, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyum u gibi farklı şekillerde ifade edildiğini görebiliriz. Mutluluk kavramının birçok tanımı vardır. Mutluluk, kişinin hayattan keyif alması ve kendini iyi hissetmesi olarak tanımlanır. (Layard, 2006). Bireylerin, sevinç, neşe, umut, güven duygularının umutsuzluk, öfke, kaygı, üzüntü gibi olumsuz duygulara oranla daha fazla yaşanması ve iş hayatı ile özel yaşamında yaşam doyum u mutluluğ un bir göstergesi olarak ifade edilebilir (Eryılmaz, 2011).

1.7.4. Stres

Stres, bireyleri etkileyen, davranışlarını ve başkalarıyla ilişkilerini etkileyen bir kavramdır. Stres aniden veya kendi kendine oluşmaz. Stresin oluşması için kişinin yaşamının veya yaşadığı çevrenin ve çevredeki değişikliklerin o kişiyi etkilemesi gerekir (Pehlivan, 1995). Stres, organizmanın herhangi bir değişikliğ e verdiği tepkidir. Başka bir deyişle stres, bir organizmanın ihtiyaçları organizmanın kaynaklarını aştığında olan şey olarak tanımlanır (Baltaş ve Baltaş, 1999).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE KAYNAK ARAŞTIRMALARI

2.1.1.Mutluluk Kuramları

Literatür incelendiğinde, mutluluk kuramları yerine öznel iyi oluş kuramları, psikolojide mutluluk kuramları, mutluluğun kaynakları gibi başlıkların da olduğu görülmektedir. Bireylerin mutluluk anlayışı kendilerine özgü olduğundan bu kavram bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu sebeple mutluluğun belirleyicilerinin neler olduğuna dair birçok farklı kuram vardır. Mutluluk kuramları bireylerin nasıl, neden, hangi yöntem ve stratejilerle mutlu olduklarını açıklamak için oluşturulmuş kuramlardır. Bu kuramlardan bazıları; sabit nokta kuramı, uyum kuramı, erek kuramı, etkinlik kuramı, akış kuramı, yargı kuramı, sosyal karşılaştırma yaklaşımı kuramı, haz ve acı kuramı, evrim kuramı, görecelilik kuramı, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları, bağ kuramı, seçim kuramı, uyum düzeyi kuramı, Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı, ihtiyaç kuramları, çok yönlü uyumsuzluk kuramı, özgünlük kuramı ve ilişkilendirici yaklaşım kuramı şeklindedir. Araştırmamız için seçtiğimiz mutluluk kuramı, Etkinlik Kuramı'dır.

2.1.1.1. Etkinlik Kuramı

Etkinlik kuramı, kişisel olarak belirlenen hedeflerin gerçekleşme süreçleri içerisinde alınan hazların mutluluk hissiyle doğru orantılı olduğunu ifade eder ve bu süreçte oluşan etkinliklerin bireyde mutluluk hissini yaşatacağını savunur (Diener, 1984; Eryılmaz, 2016'dan akt. Sancak, 2019, s. 47). Etkinlik kuramında önemli olan süreçtir. Etkinlik kuramına göre bireyi mutlu eden yapılmakta olan etkinliğin sonucudur ve bireyi sonuca götüren sürecin sonuç kadar mutlu etmediğini savunulur. Aristoteles'in ifadesi, bireyin yeteneğini en iyi şekilde göstermesi durumunda mutluluğa daha yakın olacağına inanmaktadır ki bu da etkinlik teorisini desteklemektedir. Bireylerin mutluluk düzeylerini artırmalarını sağlayan eylemler; kişilerarası ve sosyal etkileşimler, hobiler ve yaşamları boyunca gerçekleştirmeye çalıştıkları görevler mutluluk düzeylerini artırıcı eylemlerdir. Etkinlik kuramcılarına göre, göre mutluluk, bireysel davranışların sonucudur ve onlar için süreç sonuçtan daha önemlidir. (Canbay, 2010, s. 21). Örgüt yönetiminde, bireyin sahip olduğu becerilerle orantılı bir göreve katılmak ve üstlenilen görev ile beceriler arasındaki güçlü etkileşimin yarattığı uyum, bireye daha fazla mutluluk getirecektir. Bireyin kendisi ile kişisel olarak özdeşleşme hedefinin peşinden gitmesi ve onu kendisinin bir parçası olarak görmesi, yaşadığı süreç ile mutluluk arasındaki bağı güçlendirir. Bu nedenle sadece hedeflenen sonuçlardan değil, aktiviteyi gerçekleştirirken yaşadığı süreçten de keyif alır. Bu süreçte birey hayatındaki tüm davranışlarından bir anlam bulur ve mutluluk düzeyini artırır. Aktivite kuramı, amaca ulaşma sürecinde gerçekleştirilen faaliyetlerin, hedeften ziyade daha yüksek doyuma sahip olduğuna işaret eder. Etkinlik kuramına göre birey, kendi becerilerine ve aktivitedeki ilerlemesine göre özdeşleşebileceği hedefleri belirler ve tatmin

olmasını sağlamak için ve ulaşmayı umduğu hedefler için harekete geçer. Bu sayede yeniden şekillendirdiği ruh hali ile doyuma ulaşır.(Tuzgöl-Dost, 2004, s. 26). Etkinlik kuramına bireysel bilincin vurgulanması mutluluk düzeyini düşürür ve ikisi arasında olumsuz bir etkileşim olduğu söz konusudur. Csikszentmihalyi (2005) mutluluğun tesadüfen veya şans eseri duygusal bir durum olmadığına dikkat çekmiştir. Mutluluk; bireyin dışında gerçekleşen olaylarla değil, bireyin olayı nasıl yorumladığıyla ilgilidir. Aslında mutluluk, herkes için özel hazırlık, gelişme ve savunma gerektiren bir durumdur. Bir kişinin yaşam kalitesi, içsel deneyim kontrol edilerek belirlenebilir.İç yaşamlarını kontrol etmeyi öğrenebilen insanların mutlu olma olasılığı daha yüksektir.Mutluluk kavramına odaklanmak yerine önemli faaliyetlere ve hedeflere odaklanmak, bu amaç ve faaliyetlerden dolayı kendiliğinden bir mutluluk duygusu kazandıracaktır.(akt. Yetim, 2001, s. 257). Mutluluk, amaç ve hedefler tarafından üretilen, planlanmamış bir duygusal durumdur.

2.1.1.2. Sabit Nokta Kuramı

Sabit nokta kuramı, bireyin mutluluğunun belirli bir düzeyde değişmeden kaldığını belirtir. Sabit nokta teorisi incelendiğinde mutluluk kavramının sürekli değişen bir duygu durumu olmadığı görülmektedir. Bunu sağlayan temel faktörlerin ise genetik ve kişilik olduğu için, bu temel faktörlerin değişime maruz kalma durumlarının söz konusu olmaması nedeniyle birey, dış etkenlerin neden olduğu anlık değişimlere maruz kalsa dahi bunun kalıcı bir durum olmayacağı görülmektedir. Sabit nokta kuramına dayalı olarak hangi kişilik faktörlerinin bireysel mutluluk üzerinde etkili olduğu ve hangilerinin daha zayıf olduğu halen sınıflandırılmakta ve test edilmektedir.(Eryılmaz, 2009; Toprak, 2014; Doğan, 2013; İlhan, 2009; Lyubomirsky, 2007). Myers ve Diener (1995), işini özümseyen, kişiler arası samimi ilişkiler kurmayı seven, kendilerine ulaşılabilir hedefler koyan ve bu hedeflere doğru kararlı hareket edenlerin diğerlerinden daha mutlu olduklarını belirtse de; Lykken ve Tellegen (1996, ss. 186-189), duygudurum bozukluğu olan bireylerin depresyondayken yakınlıktan ve yeni deneyimlerden kaçınma eğiliminde oldukları ve işlerine odaklanmak yerine karamsar olma eğiliminde olduklarını sabit nokta kuramı üzerine yaptıkları araştırmalarında vurgulamaktadırlar. Duygusal durumları olumlu hale geldiğinde, bu insanların mutlu insanların yaptığı şeyi yapma eğiliminde olduklarını vurgularlar. Negatif duygulara sahip kişilerin işlevsel olmayan davranışları depresyonun şiddetini artırabilse de mutlu kişilerin sergilediği olumlu davranışlar onların mutluluğunu artırabilir.Bir kişinin duygusal durumu, gösterilen davranışla doğru orantılıdır.Bireyler hem iyi hem de kötü durumlara uyum sağlasa da mutluluk bireysel farklılıklardan dolayı kişiden kişiye değişir.Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005) sürdürülebilir mutluluğa ilişkin araştırmalarında, genetik ve yaşam kalitesini

öznel faktörler, amaçlı faaliyetleri ise içsel faktörler olarak almışlar ve bu çalışmanın ulaşmayı hedeflediği sürdürülebilirliğin ancak içsel faktörlerle sağlanabileceğine inanmaktadırlar.

2.1.1.3. Uyum Kuramı

Uyum kuramının en yaygın ilkesi, bireylerin mevcut uyarılma düzeyine ilişkin yargılarının, önceki uyarılma düzeyini aşip aşmadıklarına bağlı olmasıdır. Özellikle anlık uyaran olan dış etkenler, olumlu ve olumsuz deneyimler halinde bireyin duygu durumuna etki eder. Kişisel olumlu duygular, yani mutluluk hali, istihdam veya zengin olma gibi durumlarla karşı karşıya kalındığında motivasyon kazanacak olsa da, işten atılma veya maddi çöküş gibi durumlarda bu motivasyon ters yönde çalışacaktır. Bu durumda bireyler mutlu durumdan uzak durur ve mutsuzluk denen zıt duygu durumunu yaşarlar. (Brickman, Coates ve Janoff-Bulman 1978, ss. 917-918). Brickman ve Campbell (1971), bireylerin zaman zaman en aşırı olumlu ve olumsuz yaşam koşullarına bile uyum sağlayabilecekleri için istikrarlı bir mutluluk düzeyi yaşamaları gerektiğine inanmaktadır. Uyum kuramı, bireyin yaşadığı duruma uyum sağlamasından sonra hem mutluluğun hem de mutsuzluğun geçici olacağına inanmaktadır(Lucas, Clark, Georgellis ve Diener, 2003). Uyum kuramı, bireyin ilk deneyim sırasında sergilediği olumlu ve olumsuz duygu durumudur. Mutluluk, bireyin hayatında ulaşmayı umduğu çeşitli istek ve zamana göre şekillenir, artar veya azalır. Bireyin elde etme arzusu gösterdiği herhangi bir durumu elde ettikten sonra hissettiği yoğun pozitif duygu durumu, elde ettiği arzusunu yaşam içerisinde deneyimlerken bir tür alışkanlığa dönüştüğünden, duruma uyum sağlama süreci sonrası mutluluk seviyesi eski durumuna dönmektedir(Emmons ve Mc Cullough, 2003; Brickman ve Campbell, 1971; Headey ve Wearing, 1989; Lucas, Clark, Georgellis ve Deiner, 2003). Uyum teorisi, bir bireyin yaşam koşullarındaki bir değişiklikten sonra temel mutluluk düzeyine döndüğü süreci ifade eder. Bireyler hemen hemen her yaşam olayına uyum sağlayabilirler. Doğuştan gelen genetik faktörler büyük önem taşımakla birlikte, eşin ölümü, akraba kaybı, boşanma, işsizlik, yaşam boyunca karşılaşılan sakatlık gibi olayların tümü mutlulukta kalıcı değişikliklerle ilgilidir ve mutluluk üzerinde büyük etkisi vardır. Uyum sürecinde önemli bireysel farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu nedenle bireyin mutluluk düzeyi değişecektir ve bireyin yaşadığı olaylara kaçınılmaz olarak uyum sağlayacağı görülmektedir(Lucas, 2007, s. 75).

2.1.1.4. Erek Kuramı

Erek kuramı, mutluluğa ulaşmak için kişisel yaşamla ilgili olumlu ve olumsuz duyguların bilişsel ve duygusal olarak değerlendirilmesidir (Diener, Lucas ve Oishi, 2002, s. 63). Hedef teorisi, mutluluk durumuyla ilgili alanları ayırt etmeye çalışır(Palys ve Little, 1983, s. 1222); insanların doğuştan gelen ve sonradan edinilmiş ihtiyaçları, arzuları veya amaçları, amaç ve ihtiyaçlara ulaştıktan sonra ortaya çıkan mutluluğu beklentiler olmak üzere iki ana başlık

altında tanımlamaktadır(Deiner, 1984; Deci ve Ryan, 2000, ss. 228-262). Erek kuramı çerçevesinde ihtiyaç kuramları önemli bir yere sahiptir. Wilson'ın (1967) önermesinde, ihtiyaçların zamanında karşılanması mutluluğu sağlayabilse de, onun önermesinin temel unsuru, karşılanmayan ihtiyaçlar nedeniyle devam eden ihtiyaçların mutsuzluğa yol açacağıdır. Murray'in kişisel başarı, özerklik, yakınlık, baskınlık, cinsel istek, oyun vb. için psikolojik ihtiyaçları bu konudaki ilk sistematik çalışmalardan biridir ve yirmi maddede toplanan gereksinimlerin bir sınıflandırmasıdır(akt. Türkddoğan ve Duru, 2012, s. 2430). Freud'un (1976) mutluluk ilkesi üzerine çalışması ve Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi de erek kuramını temsil eder.Omedei ve Wearing (1990) bu görüşü desteklemekte ve bireysel ihtiyaçların tatmin derecesinin mutluluk derecesi ile pozitif olarak ilişkili olduğunu vurgulamaktadır(akt. Diener, Lucas ve Oishi, 2002, s. 66). Mutluluk üzerine yapılan çalışmalarda sürdürülebilir mutlulukta sürdürülebilir artışlar için verimli yollar aranmaktadır. Sürdürülebilir mutluluk kavramında mutluluk düzeyini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bireyin yaşamı boyunca ortaya çıkan durumsal etkenler; yaş, cinsiyet, ırk gibi demografik etkenler ile ulusal, coğrafi ve kültürel etkenleri içerir. Durumsal faktörler ayrıca kişisel deneyimleri, mutluluğu etkileyebilecek yaşam olaylarını, örneğin çocukluk çağı travması yaşayıp yaşamadıklarını ve mutluluğu etkileyen değişkenler olan medeni durum, mesleki durum, gelir ve sağlık gibi yaşam durumu değişkenlerini içerir. Bu faktörlere ek olarak, Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005) sürdürülebilir mutluluğun sürekliliğini sağlamak için kişisel hedeflerin peşinden koşmayı ve geliştirmeyi vurgulamaktadır. Birey kendi özelliklerine uygun hedefler seçip bu hedeflere ulaştığında mutluluk düzeyinin artması mümkündür(akt. Sheldon ve Kasser, 1998, s.1320).

2.1.1.5. Akış Kuramı

Akış kuramıCsikszentmihalyi (2005) tarafından ortaya atılmıştır. Akış kuramı, mutluluğu bireysel bilince bağlar. Bireyin mutluluk durumunun yalnızca bireyin zihnine ve zihin üzerindeki etkisine bağlı olduğuna işaret eder. Bu durum, bireyin motivasyon olarak kişisel düşünceleri ile bilinçli olarak olumlu veya olumsuz bir duygusal durum yaratma yeteneğidir(akt. Canbay, 2010, s. 22). Akış teorisi, bireylerin eyleme entegre olmalarını ve ondan zevk almalarını sağlayan güçlü bir duygusal durumu ifade eder. Birey akış sürecinde birey kendini bir kenara bırakır, yaptığı işe odaklanır ve üstlendiği görevi yerine getirirken hissettiği duygusal durumda mutluluk kazanır(Tekin, 2019, s. 8).Seligman'a (2007) göre akış kuramında ortaya çıkan duygular, hazzın bir parçasıdır ve bireylerin keyif aldığı etkinliklerdir. Mutluluk bireyi tamamen kaplar ve mevcut faaliyetlerle bütünleşmesini sağlar.Ayrıca bireyin kendini tamamen rahat hissettiği bir hareketlilik içinde olmasını sağlar(akt. Canbay, 2010, ss. 22-23). Akış kuramında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da akış kavramıdır, kuramın adı da buradan gelmektedir. Csikszentmihalyi (2005) akış kavramını, kişisel yeteneklerle orantılı

etkinliklerde elde edilen psikolojik boyut ve mutluluk olduğuna inanmaktadır(akt. Yazıcı, 2015, s. 34). Akış teorisinin temel noktası, birey ve diğerleri olarak da adlandırılabilir dış kavramdır. Bireyler kendi motivasyonları ve öz yönlendirmeleri ile mutluluğa veya talihsizliğe ulaşabilirler. Dışarıda gerçekleşmiş ya da gerçekleşmekte olan durumların bireysel olarak bir gerçeklik değeri eğer birey bu gerçekliği kabul etmezse yoktur (Yazıcı, 2015, s. 34). Akış teorisindeki tüm akış etkinliklerinin ortak özelliği, bireyi yeni bir gerçekliğe getirdiği için keşif ve yaratıcılık duygusu yaratmasıdır. Akış, bireyin kendini ifade etme düzeyini artırabilir ve önceden tahmin edilemeyen bilinç durumlarına yol açabilir. Bu kuramda gerçekleştirilen eylemlerin temeli benlikte meydana gelen bu büyümedir (Csikszentmihalyi, 2005).

2.1.1.6. Yargı Kuramı

Yargı teorisine göre bireysel mutluluk düzeylerindeki farklılıkların temel nedeni herkesin kendi dünya görüşüne sahip olmasıdır. Dolayısıyla bireyin dünyaya bakışı ile gerçek durum arasında bir karşılaştırma sonucunda kişisel mutluluk yakın durumlarda ortaya çıkmaktadır (Diener, Lucas ve Oishi, 2002; Diener, 1984 aktaran Sancak, 2019, s. 47-48). Yargı teorisi, ortaya çıkan durumun üreteceği duyguların sayısını tahmin edebilir ve karşılaştırma yaparken hangi olayın iyi veya kötü olduğunu belirleyebilir. Yargı teorisinde kişisel standartlar çok önemlidir. Gerçek olaylar insanların koyduğu standartları aştığında mutluluk meydana gelir (Yetim, 2001, s. 263).

2.1.1.7. Sosyal Karşılaştırma Yaklaşımı Kuramı

Sosyal karşılaştırma alanındaki teorik araştırmalar 1950'lerde başladı ve ilk araştırma grubu Festinger (1954) tarafından yapılmıştır (Okat, 2010, s. 49'dan alıntı). Michalos'a (1985) göre, bir kişi sosyal çevrede kendini başkalarıyla karşılaştırır. Geçmiş koşullar, beklentiler, ideal mutluluk düzeyi, ihtiyaçlar ve hedefler gibi birçok kriter vardır. Bireyin kendisini karşılaştırma verilerinden daha iyi veya daha kötü bir konumda değerlendirmesi, bireyin mutluluğunu ve talihsizliğini etkileyecektir. Karşılaştırmalı standart yüksek olduğunda mutluluk düzeyi düşecek; karşılaştırmalı standart düşük olduğunda mutluluk düzeyi artacaktır. Lyubomirsky ve Ross'a (1997) göre, mutlu insanlar kendilerini koşullu olarak daha kötü koşullara sahip insanlarla karşılaştırırken, mutsuz insanlar kendilerini daha iyi ve daha kötü koşullara sahip insanlarla karşılaştırırlar (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999, ss. 282 - 283).. Sosyal karşılaştırma kuramı, bireyler çevrelerindeki diğer bireyleri kendi standartları olarak kullanırlar ve kendi değerlendirmelerini yapmak için bu seçilmiş bireyleri karşılaştırırlar. Yapılan karşılaştırmada iki süreç vardır. Birincisi, bireyin kendinden daha düşük seviyede olanla karşılaştırma yaparak mutluluk seviyesini arttırması sonucu "Benden daha kötüler var, demek ki ben iyiyim" yargısına ulaşabilmesidir ki bu bireyin mutsuzluğa düşmesini önlemektedir. İkincisi ise, diğer bireyin karşılaştırma yaptığı bireyle aynı sorunu yaşıyor olması sebebiyle

gerçekleşen mutluluktur. "Bu probleme sahip olan yalnız ben değilim, benimle aynı problemi yaşayanlar var" yargısına ulaşılması ise bireyin rahatlamasına ve mutluluğun artmasına sebep olur. Genel olarak kişiler kendi standartlarına eşdeğer kişilerle karşılaştırma yaparlar. Ama kişinin, kendisinin üst standartlarında bir kişi ile karşılaştırma yaptığı takdirde olumsuz duygulara kapılması ve mutsuzluk yaşaması kaçınılmazdır (Yetim, 2001, ss. 263- 265).

2.1.1.8. Haz ve Acı Kuramı

Haz ve acı kuramı, mutluluk ve acı kavramlarının birey üzerindeki etkisinin, hedef duruma ulaşarak elde edilen kişisel mutluluk ile ilişkilendirilmesi ve böylece bireyi mutluluğa yaklaştırması ile üretilir. Mutluluk ve acı teorisinde mutluluğu, acının sürekliliği ve ikisini birbirini tamamlayan kavramlar olarak görmek esastır. Wilson'a (1960) göre, yinelenen ihtiyaçlar döngüsel ve döngü normal ve düzenli bir şekilde tekrarlandığında, insanlar en büyük mutluluğu yaşarlar (Diener, 1984, s. 563). Örneğin, bir kişinin amacı üniversite sınavını kazanıp istediği bölüme girmek ve amacına ulaşmak için çok çalışmaksa, sınavdaki başarısızlığı büyük mutsuzluk, başarı ise çok yüksek mutluluk duygusu getirir. Aynı hedef doğrultusunda başka bir birey hedefine ulaşmada az ilgiliyse, başarısızlıkla karşılaşma durumunda mutluluk seviyesinde çok fazla etki söz konusu olmayacaktır.

2.1.1.9. Evrim Kuramı

Evrime göre bireyler yaşam kalitelerini artırıp mutluluğa ulaşmak için bazı engellerle karşılaşmaktadır. Bu engeller ilkel çağ ile modern çağ arasında geçen süreçte oluşan değişimlere bireyin uyum sağlama sürecinde karşılaştığı zorluklardır. İlkel çağ ile modern çağ arasındaki süreçte ortaya çıkan yenilikler bireyin değişen yaşam şartlarına uyum sağlama sürecini etkilediğinden mutluluk seviyelerine de etki etmektedir. Uyum sürecinde bireyin sergilediği davranış ve tutumlar neticesinde gösterdiği başarı, mutluluk düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır (Buss, 2000, s. 15).

2.1.1.10. Görecelilik Kuramı

Görecelilik kuramında mutluluk bireyin öznel karşılaştırmaları sonucunda yaptığı bireysel değerlendirmelerdir. Görecelilik kuramı üç temel ilke (her bireyin sahip olduğu yaşam standartlarının farklılığı, karşılaştırma standartlarının gerçeklik algısı çerçevesinde ayarlanması ve standartların bireyselliği) ve birtakım çıkarımlarla ifade edilmektedir (Veenhoven, 1991, ss. 2-3). Görecelilik kuramında her bireyin sahip olduğu yaşam standartlarının farklı olduğu belirtilir. Her birey belli yaşamsal standartlara sahiptir. Görecelilik kuramında mutluluk, bireyin sahip olduğu yaşam standartlarını, yaşamında olması gereken standartları bilinçli olarak değerlendirdiği zihinsel bir süreçtir. Birey yaşamda var olan olumlu ve olumsuz standartları, kendi standartlarının ne derece karşıladığının ve ne derece uyum sağladığının

değerlendirmesini yapar. Yapılan değerlendirme sonucunda uyum seviyesi ne kadar yüksekse mutluluk seviyesi de aynı oranda yüksek olur. Görecelilik kuramında karşılaştırma standartları gerçeklik algısı çerçevesinde ayarlanır. Standartlar ayarlandığında yaşam koşullarında bir iyileşme görülürse standartlar yükselir; yaşam koşullarının kötüleştiği görüldüğünde ise standartlar düşer. Yaşam koşulları standartlarının ayarlanması gecikmeli bir süreç içerisinde devam eder. Görecelilik kuramında söz konusu olan standartlar bir genel geçer değere sahip değil, bireyseldir. Karşılaştırma standartlarının göreceli olması; her bireyin zihinsel yapısında bireysel olarak şekillenmesinden dolayı göreceli bir hal almaktadır. Bireysel olarak şekillenen bu standartlarda sadece fayda söz konusu olmaz ve birey, fayda elde edemeyeceği ya da çıkarlarına ters durumları da hedefleyebilir. Buna en destekleyici örneğe modadır. Görecelilik kuramına göre, bireysel standartlarda sabitlik söz konusu değildir. Karşılaştırma standartları göreceli olduğundan, bu standartları destekleyen yargılar da görecelidir. Karşılaştırma standartları daha önceki deneyimlere bağlı olduğundan birey kendini sürekli güncelleme halindedir ve bireyler yaşanan zor zamanlardan sonra daha mutlu olma eğilimindedir. Bu da bireyin bakışına göre daha kötü durumlarda dahi kendisini iyi görmesini, dolayısıyla mutluluk haline ulaşmasını mümkün kılar. Standartlar ayarlandığından, bireyin yaşamında meydana gelen olumlu ve olumsuz değişikliklerin mutluluk üzerinde kısa bir etki yaratması söz konusudur. Bireyler mutluluk konusunda tarafsızlığa eğilimlidirler. Standartlar sürekli değiştiği için yaşamları hakkında genellikle tarafsız olmayı tercih ederler. Yaşamları boyunca yaşanan mutlu dönemlerin mutsuz dönemleri dengelemesi söz konusudur.

2.1.1.11. Aşağıdan Yukarıya Yukarıdan Aşağıya Kuramı

Aşağıdan yukarıya yukarıdan aşağıya kuramının temeli, kişisel deneyimler sonucu yaşanan durumlardan alınan haz ve acı kavramlarının azlık/çokluk indeksine bağlı olarak mutluluk ile ilişkilendirilmesidir. Diener (1984) öncelikle aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya yaklaşımları arasındaki temel farkı ortaya koymaktadır. Aşağıdan yukarıya kuramını, bireyin yaşamı boyunca mutluluk hissini hissettiği anlık zevkleri ve acıları temel alarak, bazı zihinsel hesaplamaların sonucunu değerlendirmesi olarak yorumlar. Aşağıdan yukarıya kuramında mutlu bir hayat sadece mutlu anların küçük mutlulukların birikimi olarak görülür (Diener, 1984, s. 565). Yukarıdan aşağıya kuramı ise felsefedeki atomistik düşünceden doğmuştur (Kozma ve Stones, 1980). Yukarıdan aşağıya kuramında bireyin kişilik yapısındaki iyi oluş halinin, karşılaşılan olayları yorumlaması sürecinde etkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin olumlu mizaca sahip bir bireyin yaşamı süresince karşılaştığı birçok olayı olumlu yönde yorumlaması ile mutlu olması ifade edilmektedir. Karakter yapısında pozitif vizyona daha yatkın olan birey, olayların pozitif yönlerini görme konusunda karakter yapısında karamsarlık

olan bir bireyden daha başarılı olmaktadır. Bu durum da bireyin mutluluk halini direkt olarak etkilemektedir. Kuramdaki temel bakış, dış etkenlerden ziyade bireyin kendi mutluluğunu kendi içinde, kendi karakterinde ve vizyonunda bulması durumunu ifade eder. Kısaca mutluluk bireyin dışında değil, içindedir (Diener, 1984, s. 565). Bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri, yaşam olaylarına karşı gösterdiği davranış ve tutumlar, verdiği tepkiler, yaptığı bilişsel değerlendirmeler bireysel mutluluğu etkilemektedir.

2.1.1.12. Bağ Kuramı

Bağ kuramında bireylerin mutlu olma yönelimi açıklanırken belleğe olan şartlanma veya bilişsel ilkelere dayandığından bahsedilmektedir. Mutlu olmaya ilişkin bilişsel yaklaşımlardan biri, bireyin kendisi ile bağıntılı olan olaylara yapmış olduğu anlamlandırmalardır. Bireyin mutlu ya da üzücü bir olay hakkında düşünmesi bireyin ruh halini değiştirebilmekte ve kararlarını etkileyebilmektedir. Nihayetinde, eğer olumlu olaylar iç bilişsel öğelere yüklenirse, gerçekleşecek olan mutluluğun düzeyi yüksek olmaktadır (Schwarz ve Clore, 1983, s. 513). Bireyin mutluluğunda bilişsel süreçler önemli bir rol oynamaktadır. Birey, kişisel yetkinliğini destekleyen deneyimler yaşadıkça yaşamında daha kalıcı mutluluk bulmaktadır. Ancak bireyin kendi çabasıyla adlandıramadığı piyango gibi şans oyunlarından servet kazandığı olumlu olayların (Brickman, Coates ve Janoff-Bulman, 1978) negatif yönde etkisinin olduğu ve bireyin daha az mutlu olduğuna ilişkin çalışmalar da vardır (Zautra ve Reich, 1980, ss. 657-658). Fordyce'a (1977) göre bireyler tarafından ulaşılan mutluluk seviyeleri öncelikle tesadüfi, yönlendirilmemiş olarak deneme ve yanılma yoluyla gerçekleşmektedir. Bireyler özellikle motive olduğunda, kendiliğinden olumlu bir değişim yaşamaktadırlar. Fordyce (1977) tarafından bireyden bireye büyük ölçüde değişmekle birlikte bireyin ihtiyaçları ve spesifik zayıflık alanları tarafından mutluluğu ürettiği düşünülen bazı temel ilkeler belirlenmiştir: olumlu, iyimser bir düşünme modelinin geliştirilmesi, yeni faaliyetler denemek ve daha aktif bir yaşam, daha sosyal olmak (özellikle aile ve arkadaşlarla kaliteli zamanı artırmak), daha dışa dönük bir kişilik geliştirmek ve olumsuz düşünce kalıplarını azaltmak (Fordyce, 1977, ss. 520-521). Kammann (1982) da yaptığı çalışmalarda bilinçli motivasyonun önemine dikkat çekmektedir. Yaptığı çalışmalar neticesinde sabah uyandığında pozitif ifadeleri belleğine sesli olarak aşılamanın bireylerin, başlayacakları günde daha olumlu duygu durumları yansıttıklarını belirtmektedir. Bireyin olumsuz duygu durumuna neden olan negatif düşüncelerden uzaklaşması, bireyin çabasıyla bilinçli bir şekilde kendini mutlu edecek bir şeyi düşüncelerine dahil etmesi, mutluluk seviyesini arttırmaktadır (akt. Yetim, 2001, s. 262).

2.1.1.13. Seçim Kuramı

Seçim kuramı Glasser'in (1975) fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlar olarak kategorize ettiği ve her ikisini tanımlamak için "temel İhtiyaçlar" ifadesini kullandığı beş ana gereksinimle

(hayatta kalma, güç, özgürlük, sevgi ve ait olma, eğlence) dünyaya gelen kişinin, bu gereksinimleri karşılayabilmesi halinde mutluluğa 26 yaklaşması olarak ele aldığı kuramdır (akt. Türkdoğan ve Duru, 2012, ss. 2430- 2431). Frey ve Wilhite'a (2005) göre hayatta kalma ihtiyacı; bireyin yaşamını devam ettirmesi yönünde gıda, su, hava, sağlık, barınma, ısınma, güvenlik ve cinsellik gibi birtakım temel fizyolojik ihtiyaçları kapsamaktadır. Birey hayatta kalma mücadelesinde kendi güvenliğini sağlama ve temel ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli gelire sahip olma ihtiyacı da duymaktadır. Psikolojik ihtiyaçlar arasında yer alan aidiyet ihtiyacı; diğer bireylerle işbirliği yaparak kurulan ilişkiler (aile ilişkileri, arkadaşlıklar, iş yeri ilişkileri) sonucunda kazanılan duygu olarak tanımlanmaktadır. Örneğin okul ortamında öğrenciler, sınıftaki arkadaşları tarafından değerli olduğunu hissetme, kabul görme eğilimi içerisindedirler. Okulda kabul görmediğini hisseden öğrenciler aidiyet ihtiyacı karşılanmadığı için öğrenme ve akademik zorluklarla karşılaşabilmektedirler (Frey ve Wilhite, 2005, ss. 156-157). Güç ihtiyacında bireyin başarılı olma, saygınlık sahibi olma, konuşabilme ve konuştuklarını dinletebilme, toplum içinde bir statü elde edebilme, insanlarla rekabet edebilme, karşı karşıya kaldığı olaylar karşısında kırılabileceğinden korkmama, özsaygı sahibi olma gibi ihtiyaçları içermekle birlikte bu kuramda güç kavramı bireyin kişisel gelişimini, kendini değerli hissetmesini destekler niteliktedir. Özgürlük ihtiyacı; bağımsızlık ve özerklik için gereksinim hissedilen kişisel tercihlerde bulunabilme, keşfetme yeteneğine sahip olma, yaratıcılık yönünü ortaya çıkarabilme, kendini rahat bir şekilde ifade edebilme gibi ihtiyaçları kapsamaktadır. Glasser (2005) eğlenceyi; gülme ile tanımlamakta olup oyun oynama, yeni şeyler öğrenme, mizah duygusuna sahip olma, hoş vakit geçirebilme ve yaşama pozitif tarafından bakabilme gibi ihtiyaçları kapsamaktadır. Seçim kuramının öne sürdüğü en önemli çıkarım; bu beş temel ihtiyacın birbirleriyle etkileşim halinde olduğu ve bireyin davranışlarını yönlendirdiği (Frey ve Wilhite, 2005, s. 156), bireyin mutluluğa ancak temel gereksinimlerinin yeterince karşılanması sonucu ulaşabilmesi ve temel ihtiyaçları yeterince karşılanmayan bireylerin mutsuzluk yaşamasıdır (Türkdoğan ve Duru, 2012, s. 2431).

2.1.1.14. Uyum Düzeyi Kuramı

Uyum düzeyi kuramı, Helson'ın (1947) Adaptasyon Seviyesi (Adaptation-Level) olarak adlandırdığı çalışmasında mutluluk hissini belirlemede geçmiş deneyimlerin temel alınması, hissedilen haz ve acı kavramlarının geçmiş deneyimlerle karşılaştırılması sonucu bireyin mutluluk ya da mutsuzluk kavramlarına ilişkin veri elde etmesidir. Her uyarılma anı için, bireyin belirli bir uyum derecesi vardır ve uyum düzeyi zamana ve uyarılma koşullarına göre değişecektir.

Helson'ın (1947) uyum düzeyi teorisinin en genel ilkesi, bireylerin mevcut uyaran düzeyine ilişkin yargılarının, geçmişte hissettikleri uyaran düzeyini aşım aşmadıklarına veya

yetersiz olup olmadıklarına bağlı olmasıdır. Bir insan, önceki hayatının mutluluğuna dayanarak bu hayatın mutluluğunu arttırdığını fark ederse, o zaman mutluluğa ulaşır(akt. Brickman, Coates ve Bulman, 1978, s. 918). Uyum düzeyi kuramında birey, geçmişle mevcut durum arasında bağlantı kurar ve edindiği algısal öğeleri yeni bir uyum düzeyi yaratmak için kullanır. Kretch ve Cretchfield'e (1948) göre her insanın hayatında oluşan algılar bir yapı içinde oluşur ve birey hayatındaki tüm yaşam olaylarını bu yapı içinde değerlendirir. Kretch ve Cretchfield (1948) bu düzeni tanıma yapısı olarak isimlendirmektedir(akt. Güler ve Dönmez, 2011, s. 39).

2.1.1.15. Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı

21. yüzyıldaki haliyle psikolojik iyi oluş Ryff (1989) tarafından ele alınmaktadır. Ryff'a (1989) göre öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluşun en önemli yapısını tanımlamaktadır (akt. Akdağ ve Cihangir-Çankaya, 2015, s. 647). Psikolojik iyi oluş kuramı, olumlu faaliyetler içerisinde olan bireyin niteliklerini ele alan teorilerin bütünü olarak görülmektedir (Canbay, 2010, s. 15). Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramına adını veren psikolojik açıdan iyi olma durumu bireyin sürdürdüğü yaşamın pozitif yoğunluğuyla ilişkilendirilir. Ryff'in (1989) psikolojik iyi oluş kuramının kökenini zihinsel sağlık, klinik psikoloji ve gelişimsel psikolojideki kavramlar oluşturur. Ryff'in (1989) psikolojik iyi oluş kuramı, bireyin ruhsal anlamda sağlıklı oluşu, hayatının kimi bölümlerindeki pozitif yaşantılarla ilişkilidir. Ryff'in (1989) psikolojik iyi oluş kuramında, bireyin psikolojik iyi oluşunda kendi özünü kabullenışı, pozitif ve güçlü karakter özelliklerine sahip olması, sosyal yaşantısında olumlu ilişkiler kurabilmesi, kendini geliştirme yönünde ilerlemesi önem taşımaktadır (Ryff, 1989, s. 1071). Ryff'a göre psikolojik açıdan iyi olma, bireyin stressiz olma durumunun yanı sıra farklı boyutlar içermektedir. Ryff birçok kuramın bireyin olumlu ruh sağlığını oluşturan özellikler üzerinde çalıştığını belirtmekle birlikte bu kuramların temel ortak noktalarını birleştirerek psikolojik iyi oluş kuramının altı boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir (Osmanoğlu ve Kaya, 2013, s. 50). Bunlar bireyin özünü ve geçmiş yaşamını kabulünü, kendine karşı olumlu tutumlar sergilemesini ve olgunluk göstergesi olan kendini kabul; kişisel gelişimin devamlılığı ve deneyime açıklığı içeren bireysel gelişim; bireyin yaşamı süresince hayatına bir anlam yükleyip, bir amaç edinmesini belirten yaşamdaki amaç; kişilerarası sağlıklı, samimi, pozitif, sevgi dolu ilişkiler kurabilme, başkalarıyla özdeşleşme ve empati yeteneğini içeren diğer bireylerle pozitif ilişkiler; bireyin sahip olduğu arzu ve gereksinimlerine bağlı olarak bulunduğu ortamdaki yaşamı etkin ve istikrarlı olarak yönetebilme kapasitesi ve uygun ortamları seçme yeteneğini belirten çevresel hakimiyet ve kimseye bağımlı olmadan kendi özgür iradesiyle karar verebilme ve kendi standartlarına göre kendini değerlendirmeyi içeren özerklik boyutundan oluşmaktadır (Ryff, 1989, s. 1071). Psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireylerin düşük olan bireylere nispeten daha işlevsel bir yaşam sürdürdükleri düşünülmektedir (Demirci ve Şar, 2017, s. 2713).

2.1.2. Stres Kuramları

Modern toplum hastalığı olarak nitelendirilen stres olgusu insanlık tarihinde yeni görülen bir durum değildir (Baqtayan, 2015). Bu nedenle tarihsel süreç içerisinde stresi açıklamaya yönelik birçok kuram geliştirildiği görülmektedir. Alanyazında stresi açıklayan kuramlar biyolojik kuramlar ve psikolojik kuramlar altında iki grupta ele alınmıştır. Stresi açıklayan biyolojik ve psikolojik kuramlar aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır. Araştırmamız için seçtiğimiz stres kuramı; Genel Uyum Sendromu Kuramı'dır.

2.2.1.1. Stresi Açıklayan Biyolojik Kuramlar

Biyolojik stres kuramlarında "genel uyum sendromu kuramı" ilk sırada yer alır. Hans Selve'nin genel adaptasyon sendromu teorisine uygun olarak, olağan çevre koşulları değiştiğinde organizmalar bu duruma uyum sağlamaya çalışır. Uyum ise belirli bir ölçüde bir enerji ve güç gerektirmektedir. Selve'nin kuramına göre sistemin çalışmasına uyum sağlama yeteneği ve bunun için harcanan güç ve enerji, bedeni bir ikilem içine sokar ve zamanla bedenin yıpranmasına neden olur (Allen, 1984). Genel uyum sendromu dört temel varsayımdan oluşmaktadır:

1. Bütün biyolojik canlı türlerin içsel dengelerini sağlama yönünden doğuştan gelen bir motivasyonu vardır. Dengeyi korumak yaşamları boyunca devam eden bir süreçtir.

2. Mikroplar veya yoğun iş temposu benzeri stres faktörleri içsel dengeyi bozmaktadır. Vücutta her türlü stresöre genel olarak fizyolojik uyarılmayla reaksiyon gösterir. Bu reaksiyon kendini savunma ve korumaya ilişkindir.

3. Söz konusu fizyolojik uyarılma uyum aşamalı (tükenme, direnç, sinyal) olur. Fizyolojik uyarılma uyum gösterme aşaması, tükenme, direnç ve sinyal süreçlerindeki durum, stres unsurunun yoğunluğu ve zamanına gösterilen direncin hangi derecede başarılı olduğu konusunda tespiti sağlanır.

4. Organizmanın uyum enerjisi kısıtlılık göstermektedir. Söz konusu enerji biterse, organizma bunu izleyen süreçte strese karşı koyabilme becerisini kaybederek ölebilir (Rice, 1999).

Stresi açıklayan diğer biyolojik kuramlar "Genetik Yapısal Kuramlar" olarak bilinmektedir. Buna benzer kuramlar strese karşı koymada kişinin genetik yapısını dikkate alır. Genetik yapı (Genotip) ve bazı fiziksel özellikler (Fenotip) önem arz etmektedir, çünkü kişinin stresle başa çıkma becerisi üzerinde etkilidir. Söz konusu teoriler, genetik yapı ve kişinin direncini belirleyen fiziksel yapı arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışır. Genetik faktörler canlı türünün direncini oldukça az metotla azaltabilir. Otonom sinir sistemi dengesi konusunda genetik yapı oldukça etkilidir. Stres durumunda ortaya çıkar "savaş ya da kaç" tepkisinden sorumlu tutulansa yine otonom sinir sistemidir (Rice, 1999). Söz gelimi bazı kişilerin kalp ve

damar sistemleri, diğer kişilerin gastrointestinal sistemleri vb. örnek olarak verilebilir. Genetik yöntem daha hassas olmakta birlikte stresle beraber o bölge çok daha ciddi stres tepkisi verir. Stresten de daha çok etkilenmektedir. Bu hassasiyetin belirleyicisi genetik kodlardır (Ceylan, 2005).

2.2.1.2. Strese Yönelik Psikolojik Kuramlar

Stresi açıklayan psikolojik kuramların başında “Psikodinamik Kuram” gelmektedir. Psikodinamik modeller için temel alınan Sigmund Freud kuramında, 3 stres çeşidinden bahsedilmektedir:

1. İşaret (signal) stresi veya nesnel stres: Hayatı tehdit eden gerçek, dışsal bir tehlike olduğu anda hissedilen olağan ve evrensel stres şekli işaret stresi olarak ifade edilmektedir.

2. Travmatik ya da Nevrotik Stres: Bu stres çeşidi Freud’un kuramında daha detaylı bir şekilde yer almaktadır. Bu tür stres içsel tepki anlamında oluşturulmuş stres türüdür. Gelişigüzel oluşan id hakimiyetiyle tutumlardan dolayı cezalandırılma korkusudur. Bu duruma bastırılmış cinsel dürtüler ya da saldırgan güdüler ile bahsi geçerken yaşanan stres model gösterilebilir.

3. Ahlaki (moral) Stres: Ahlaki stres vicdan korkusu biçiminde ortaya çıkmaktadır. Birey ahlaki değerlerine ters düşen bir eylemde bulunduğu zaman ya da yalnızca böyle bir durumu düşündüğü zaman bile suçluluk ve utanç duyabilir. İçerisinde bulunulan bu durum da bireyde strese sebep olabilir (Schultz DP ve Schultz SE, 2001).

Psikanalistlerden Engel’e göre ise stres, bir nesneyi kaybetme tehdidi ya da söz konusu objenin kaybı sonucunda ortaya çıkan süreç anlamındadır. Engel’in stres terimi Freud’un nesnel anksiyete terimi ile paraleldir (Ceylan, 2005).

Stresi açıklayan diğer bir psikolojik kuram “Öğrenme Modeli” olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme örneği stresin açıklanması, edimsel ve klasik şartlanma veya her ikisinin de bileşimi ile gerçekleşmektedir. Stres kuramı için koşullanmanın iki açısı değerli görülmektedir. Her şeyden önce anksiyete ve korku gibi duygusal tepkiler karışık şekildedir ve fizyolojik, davranışsal ve ruhsal bileşenleri içerir. Kaçınma davranışı kişiyi stres yaratıcı uyarandan olabildiği kadar uzak tutar. Beden fizyolojik bakımdan uyarılır. Kan basıncında artış, vücut ısısı ve kalp atışından yükselme gibi tüm stres belirtileri uyarılır. Albert olayındaki gibi bir koşullanma meydana gelmemişse her üç bileşende şartlı uyarıcıyla koşullanır. Diğer bir ifade ile nötr uyarın sadece korku duygusu ile değil bunun yanında oluşan tüm bilişsel fizyolojik ve davranışsal süreçlerle birleştirilir. Ardından uyarının oldukça düşük düzeyleriyle bile karşı karşıya gelse öznel bir gerilim ve fizyolojik uyarılma meydana gelebilir. Korkulan uyarıcı ile karşı karşıya gelme durumu olmasa bile sadece onunla ilgili düşünmek dahi anksiyeteyi uyandırabilir (Akman, 2004).

“Bilişsel-Transaksiyonel Model” stresi açıklayan diğer bir psikolojik kuramdır. Bilişsel görüşe göre stres, kişi çevre iletişimde bireyin uyumluluğunu riske sokan var olan kaynaklarını güçleştiren ya da bu kaynaklarını aşan çevresel taleplerdir (Uçman, 1990). Bu durumda kişinin durumunu anlamlandırması, stresi tecrübe edip etmeyeceğinin ana saptayıcısıdır. Bilişsel psikolojiye göre esas önem arz eden, kişinin olayları algılama biçimidir. Yani kişinin duruma yüklediği anlam ciddi role sahiptir. Bu yüzden de bir durumu algılama biçimi ve onunla baş edebilecek yetileri ele alma şekli, o olayı “stres verici” veya “stres vermeyici” biçiminde adlandırmamıza imkan sağlar (Akman, 2004).

Görüldüğü gibi bilişsel model kişileri, etkin biçimde düşünen ve karar veren canlılar şeklinde ele almaktadır. Kişiler gelişimleri boyunca dünyaya ve kendilerine dair şemalar meydana getirir. Şemalar öğrenilmiş bilgilerin temsilcileridir. Bazı şemalar nesnel iken (suyun kaldırma kuvveti) bazıları da öznel (bireyin öğretmenine ve arkadaşlarına dair şemaları gibi) (Rice, 1999).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklarla verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu tez çalışması nicel tarzda ve betimsel bir araştırmadır. Amacın incelenen durumun derinlemesine tanımlanması ve açıklanması olan betimsel çalışmalar; genel olarak belirli bir durumu açıklığa kavuşturmak, olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak ve standartlara göre değerlendirmektir. Betimsel çalışmalar; durumun olabildiğince doğru ve dikkatli bir şekilde tanımlanmasına olanak sağlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak ve diğerleri, 2017).

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, katılımcıların ilgi alanları, beceriler, yetenekler, tutumlar vb. gibi bir konu veya olay hakkındaki görüşlerini analiz etmektir. Bunlar, diğer çalışmalara göre daha büyük bir örneklem üzerinde yürütülen çalışmalardır. (Büyüköztürk, Çakmakve diğerleri,2017).Mevcut durumu belirlemek için gerçekleştirilen tarama yönteminde, araştırılacak soru veya olayın mevcut durumunun ne olduğu ve nerede olduğumuz sorusu yanıtlanır. Tarama çalışmalarında veriler elde edilir ve Elde edilen nicel veriler, istatistiksel analiz yoluyla genelleştirilmeye çalışılır (Çepni, 2007).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme/Çalışma Gurubu

Bu çalışmanın evrenini Mersin ilinde yaşayan tüm ortaokul öğrencileri, örnekleme ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş 276'sı kız, 224'ü erkek olmak üzere toplamda 500($X_{yaş} = 12.8 \pm 0.90$)ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme, ulaşılması kolay, elde mevcut ve çalışmaya katılmaya istekli (gönüllü) kişiler üzerinden yapılan örneklemedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın gerçekleştirildiği pandemi dönemi de göz önünde bulundurularak çevrimiçi olarak hazırlanmış formlar, çeşitli sosyal ağ grupları üzerinden paylaşılmış ve örneklem grubuna ulaştırılmıştır.

Tablo 3.1.
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

DEĞİŞKENLER		N	%
Yaş	11	133	26.6
	12	177	35.4
	13	156	31.2
	14	34	6,8
	Toplam	500	100
Cinsiyet	Kız	276	55.2
	Erkek	224	44.8
	Toplam	500	100
Sınıf	5	185	37.0
	6	150	30.0
	7	165	33.0
	Toplam	500	100
Okul Türü	Devlet	300	60.0
	Özel	200	40,0
Aile Gelir Düzeyi	Toplam	500	100
	Düşük	138	27.6
	Orta	242	48.4
	Yüksek	120	24.0
	Toplam	500	100

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Mersin’de ortaokullarda okuyan 500 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 133’ü (%26.6) 11, 177’si (%35.4) 12, 156’sı (%31.2) 13 ve 34’ü (%6.8) 14 yaşından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 276’sı (%55.2) kız, 224’ü (%44.8) ise erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 185’i (%37.0) 5.sınıfta, 150’si (%30.0) 6.sınıfta ve 165’i (%33.0) 7.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 300’ü (%60.0) devlet okulunda; 200’ü (%40.0) ise özel okulda okumaktadır. Öğrencilerin aile gelir düzeylerine bakıldığında 138’i (%27.6) düşük, 242’si (48.4) orta ve 120’si (24.0) yüksek aile gelir düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. İşlem

Veri toplama işlemi başlamadan önce, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinlerin alınması ve Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurul Raporu için başvuru yapılması (26.02.2021) sağlanmıştır. İlgili okullar belirlendikten sonra okul müdürleri ve beden eğitimi öğretmenleri ile görüşme sağlanarak uygulamaya başlanmıştır. Verilerin toplanması

yaşanılan pandemi sürecinden dolayı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden anlık, derse giren ve devamlılığı bulunan öğrencilerden beden eğitimi öğretmenleri aracılığıyla toplanması istenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere çalışmanın amacını moderatör olan beden eğitimi öğretmenin yapması istenmiş ve bunun ardından ölçekler uygulanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların kimliklerine ilişkin bilgiler istenmemiş ve gizlilik ilkesine bağlı kalınacağı belirtilmiştir. Katılımcıların online ders ortamında grup halinde bir ders saati içerisinde ölçekleri cevaplamaları istenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Demografik bilgi formu

Bu tez çalışmasında araştırmacı tarafından demografik bilgi formu hazırlanmış, katılımcılarla ilgili “cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve aile gelir düzeyi” bilgilere ulaşılmıştır.

Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği

Snoeren-Hoefnagels (2014) tarafından geliştirilen, Oral ve Ersan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklarda (8-11 yaş) Algılanan Stres Ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyutlu olup, 4'lü Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Orijinal ölçek, yaş ortalaması 9.50 olan 8-11 yaşları arasındaki 223 (100 kız, 123 erkek) öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0.76, tekrar test korelasyon katsayısı 0.79'dur. Çocuk (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin açıklamasında çocuk geçen haftayı değerlendirirken her bir maddenin kendisine ne kadar uygun olduğunu yanıtlaması istenir. Ölçek sorusundan alınan puanın yüksek olması bireyin stres düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bireylerin ters madde içermeyen ölçeklerdeki toplam puanları 0 ile 27 arasında değişmektedir (Snoeren-Hoefnagels 2014: 478). Ölçeğin bu tez çalışmasında kullanılabilmesi için öncelikle hedef örneklem grubunun geçerlik ve güvenilirliği çalışılmıştır.

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği

Uğraş ve Serbes (2019) Beden Eğitimi Mutluluk Düzeyi Ölçeği (BEDMDÖ) olarak adlandırılan Likert tipi bir ölçek geliştirmiştir. 30 öğrenciye 24 maddelik bir ölçek uygulanmış, öğrencilerden gelen dönütlere göre 2 madde silinmiş ve son olarak 22 maddelik bir ölçek belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki mutluluk düzeylerini belirlemek için beşli Likert ölçeği kullanılmaktadır. Ölçek maddeleri “kesinlikle katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “nispeten katılıyorum (3)”, “katılmıyorum (2)” ve “kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek, ortaokul öğrencilerinin performansları 1 puandan 5 puana yükseldikçe beden eğitimi derslerindeki mutluluk düzeylerinin arttığını göstermektedir.

3.5. Veri Analizi

Verilerin analizinde öncelikle, Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin bu çalışmaya dahil edilmek istenen 11-14 yaş grubuna uygunluğu sınanmıştır. Yapının, hedef yaş grubuna uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA aracılığıyla incelenmiştir. Ardından güvenilirlik katsayısına Cronbach's Alpha ile bakılmıştır. Ardından katılımcıların demografik bilgilerinin yüzdelik dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Kullanılan tutum ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğine çapıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Bu nedenle temel istatistiklerden parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve okul türü değişkenine göre beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ve algılanan stres düzeyine etkisini incelemek için Bağımsız Örneklemde t Testi; sınıf düzeyi ve aile gelir düzeyine göre beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ve algılanan stres düzeyine etkisini incelemek için ise One Way - ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ve algılanan stres düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin bu çalışmaya dahil edilmek istenen 11-14 yaş grubuna uygunluğu sınanmıştır. Yapının, hedef yaş grubuna uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen değerleri (χ^2 (104.18)/df (27)=3.85; RMSEA=.076; NNFI= .96; CFI= .97; GFI=.96) model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir (Şekil 1). Tablo 4.1.1' de ölçeklerin güvenilirlik analizi sonuçları, farklılık için Bağımsız Örneklemde t Testi ve One Way – ANOVA; ilişki için ise Pearson Korelasyon bulguları yer almaktadır.

Tablo4.1.

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği ve Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	X ² /SD	RMSEA	GFI	NNFI	CFI
8-11 Yaş Uygunluğu	1,58	.039	.98	.96	.97
11-14 Yaş uygunluğu	3,58	.076	.96	.96	.97

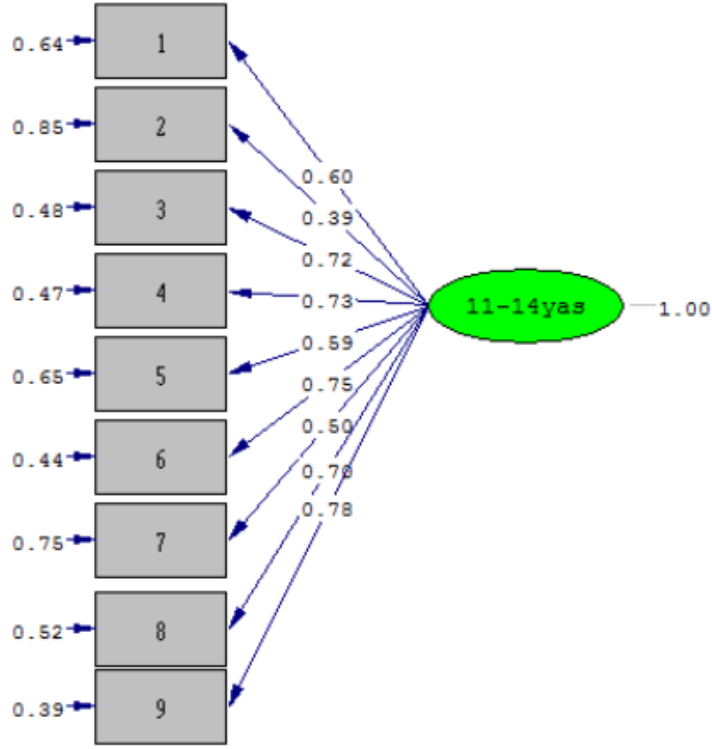
Tablo 4.1. incelendiğinde güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Tablo 4.2.

Algılanan Stres Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Ölçek adı	Madde sayısı	Cronbach's kat sayısı	Alpha
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği	9	.961	
Çocuklarda algılanan Stres Ölçeği	9	.847	

Tablo 4.2 incelendiğinde Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin 11-14 yaş uygunluğu için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonucunda, 11-14 yaş için uyumlu ve kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Chi-Square=104.18, df=27, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 4.1. Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeğinin 11-14 Yaşa Uygunluğuna İlişkin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri

Tablo 4.3.

Araştırmaya Katılan Örneklem Grubuna Ait Normallik Test Sonuçları

Ölçek	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği	500	36.07	9.75	-1.166	0.495
Çocuklarda (8-11yaş) Algılanan Stres Ölçeği	500	18.08	6.76	1.069	1.349

Tablo 4.3'de verilen çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, değerlerin kabul edilebilirlik sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. Jondeau ve Rockinger'e (2003) göre alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları -3 ile +3 arasında değiştiğinde alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım parametrelerini karşılamaktadır. Yapılan analizler sonucunda tüm ölçeklerin elde ettiği değerlerin istenilen aralıkta olduğu ve verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Tablo 4.4.
Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyleri İle Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		BEDMDÖ	ÇASÖ
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği	r	1	
	p		
	N		
Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği	r	.06	1
	p	.14	
	N	500	500
Toplam		500	500

p>0.05

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ölçeğinden aldıkları puanlar ile çocuklarda algılanan stres ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (r= 0.06; p> .05).

Tablo
4.5. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyleri ve Algılanan Stres Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	P
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği	Kız	276	4.02	1.03	0.28	0.77
	Erkek	224	3.99	1.14		
Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği	Kız	276	2.00	0.76	-0.22	0.82
	Erkek	224	2.01	0.73		
Toplam		500				

p>0.05

Yapılan t testi analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.5); öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir (t = 0.28; p > .05). Ek olarak öğrencilerin çocuklarda algılanan stres ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (t = - 0.22; p > .05).

Tablo 4.6.
Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi ve Algılanan Stres Düzeylerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları

Ölçekler	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	F	P
Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Ölçeği	5	185	3.99	1.17	0.02	0.98
	6	150	4.02	1.09		
	7	165	4.01	0.97		
	Toplam	500	4,00	1.08		
Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği	5	180	1.9	0.76	2.04	0.13
	6	150	2.0	0.71		
	7	165	2.0	0.76		
	Toplam	500	2.00	0.75		

p>0.05

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stres düzeylerinin sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F= 0.02, p>.05$; $F= 2.04, p>.05$).

Tablo 4.7.

Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyleri ve Algılanan Stres Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Okul türü	N	\bar{x}	Ss	t	P
Beden Eğitimi Dersi	Devlet	300	1.11	1.06	0.72	0.46
Mutluluk Ölçeği	Özel	200	3.96	1.11		
Çocuklarda Algılanan	Devlet	300	2.00	0.74	-0.29	0.76
Stres Ölçeği	Özel	200	2.02	0.76		
	Toplam	500				

$p>0.05$

Yapılan t testi analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.7); öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların okul türü değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir ($t = 0.72$; $p > .05$). Ek olarak öğrencilerin çocuklarda algılanan stres ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t = -0.29$; $p > .05$).

Tablo 4.8.

Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi ve Algılanan Stres Düzeylerine İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları

Ölçekler	Aile Gelir Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	F	P
Beden Eğitimi Dersi	Düşük	138	3.97	1.10	0.26	0.76
	Orta	242	4.04	1.06		
	Yüksek	120	4.00	0.08		
	Toplam	500	4.00	1.08		
Çocuklarda Algılanan	Düşük	138	2.00	0.77	0.55	0.57
	Orta	242	2.03	10.75		
	Yüksek	120	2.0	0.71		
	Toplam	500	2.00	0.75		

$p>0.05$

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stres düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F= 0.26, p>.05$; $F= 0.55, p>.05$).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, pandemi döneminde öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki ile ilgili elde edilen veriler tartışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular belirlenen alt amaçlar çerçevesinde ele alınmış ve ayrı başlıklar altında tartışılmıştır.

Pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerinin ilişkisine ilişkin tartışma

Bu araştırmanın ana problemi pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stresleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın ana probleminin Pearson korelasyon analizi sonuçları, beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ve algılanan stres arasında ilişki olmadığını göstermiştir.

Pandemi sürecinde çocuklar ve gençler birçok rutinlerinden mahrum kalmışlardır. Bunlardan bir tanesi de uygulamalı olarak işlenen beden eğitimi dersidir. İçinde oyun, hareket ve fiziksel aktiviteyi barındıran beden eğitimi dersi pandemi dolayısıyla EBA platformu üzerinden online işlenir duruma gelmiştir. Bu nedenle sosyalleşme ve akran ilişkilerinde aksamlar meydana gelmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi derslerinde sosyalleştikleri ve sosyalleştikçe de derse olan mutluluk ve tutumun olumlu düzeyde ilerlediği ve mutlu oldukça da stresin azalacağı düşünüldüğünde online olarak işlenen beden eğitimi derslerinde bunların olmayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle beden eğitimi dersi mutluluk düzeyinde ve algılanan stres düzeyinde anlamlı farklılık çıkmadığı düşünülmektedir.

İçsel (algı, dikkat, mizaç vb.) ve dışsal etkenler (aile, okul, arkadaşlar vb.) kişisel mutluluğu etkili bir şekilde artırabilir (Yucel ve Vogt Yuan, 2015). Çocukların kendilerini mutlu hissetmelerindeki önemli faktörlerden bazıları aile ve yakın çevredir (Holder ve Coleman, 2009). Ailede sevgi, ilgi, açık iletişim, duygusal yakınlık, karşılıklı güven ve destekleyici anne babanın çocukların mutluluğunu artırabileceği belirlenmiştir (Joronen ve Kurki, 2005; Park, 2004; Rask, Kurki ve Paavlianien 2003).

Çocuk büyüdükçe aile faktörlerinin yanı sıra arkadaşlardan memnuniyet, okul hayatı, akademik performans, öz tatmin, yaşadığı yerin memnuniyeti gibi boyutlar da onun mutluluğunu etkileyecektir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Huebner, Suldo, Valois, Darne ve Zullig, 2004).

Çocukların mutluluğunu belirlemeye yönelik araştırmalarda nitel ve nicel değerlendirmeler yapılabilmektedir. Örneğin Chaplin (2009) çocuklara "Seni ne mutlu eder?" sorusu ile, Ünüvar, Çalışandemir, Tagay ve Amini (2015) "Sence mutluluk nedir?" sorusu ile okul öncesi çocuklarının mutluluk algısını incelemiş ve Türkiye'deki çocukların çoğunlukla oyun ve eğlence ile ilgili cevaplar verdiklerini tespit etmişlerdir.

Chaplin (2009), çocukların mutluluğunu hem çocukların hem de ebeveynlerin bakış açısıyla incelerken, büyük örneklemeler içeren, gelişimsel değişiklikleri kaydeden ve çocukları mutlu eden faktörlerin araştırıldığı farklı etkileşimli ölçüm yöntemlerinin kullanıldığına dikkat çekmiştir.

Ekolojik yaklaşımda cinsiyete göre çevrenin çocukların mutluluk düzeylerini etkilediği ve erkeklerin daha mutlu olduğuna işaret edilmektedir (Weaver ve Habibov, 2010). Çocukların mutluluğun kaynağına ilişkin görüşleri cinsiyete göre de değişebilmektedir. Kızlar insanlara ve hayvanlara dayalı mutluluğu tercih ederken, erkekler egzersiz ve spora dayalı mutluluğu tercih ediyor (Chaplin, 2009). Kızlar mutluluğu tanımlarken olumlu duyguları vurgularken, erkekler mutluluğu daha genel tanımlarlar (Giacomoni, Souza ve Hutz, 2014). Kızlar başarı odaklı mutluluğu, erkekler ise eğlence odaklı mutluluğu tercih etmektedir. Kız çocuklarının çevreleriyle iyi ilişkiler kurma çabaları ve problem çözmeye açık olmaları duygusal duyarlılıklarını artırmaktadır. (Uusitalo-Malmivaara, 2012; Uusitalo-Malmivaara ve Lehto, 2013). Bu nedenle kız çocuklarının mutluluk düzeylerinin daha düşük olması beklenebilir.

Chaplin (2009), çocukların mutluluk alanının yaşla birlikte değiştiğini belirlemiştir. Lopez-Perez, Sanchez ve Gummerum (2015) küçük çocukların mutluluğu tanımlarken kendilerine özgü yönlerine (birlikte oynama, arkadaş edinme, paylaşma vb.) odaklandıklarını, ergenlikte ise soyut yönlerini (kendini gerçekleştirme, uyum, duygu düzenleme vb.) görebildiklerini ve erken çocukluk mutluluğunun arkadaşlar ve akranlarla ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Yucel ve Vogt Yuan (2015) mutluluk azaldıkça olumsuz davranışların arttığına dikkati çekmektedir. Mutluluk kavramı ve kişilik özelliklerinin ilişkili olduğu görülmektedir (Holder ve Coleman, 2009). Çocuklarda mutluluk mizacın dışadönüklük boyutu ile olumlu, nevrotik boyutu ile negatif ilişkili olarak görülmektedir (Holder ve Klassen, 2010). Bu doğrultuda mutluluk kişiliğin pozitif yönünü artıran, negatif yönlerini ise azaltan bir güç olabilmektedir.

Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği 11-14 yaş arasındaki öğrenciler için uygunluğuna ilişkin tartışma

Bu araştırmanın birinci alt problemi Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin 11-14 yaş aralığındaki öğrenciler için geçerli ve güvenilir yapıya sahip olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın birinci alt problemini kapsayan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği'nin uyum indeksleri, orijinali ile kıyaslandığında iyi uyum verdiği sonucunu ortaya koyulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare (χ^2), (χ^2/sd , RMSEA, RMR, GFI, AGFI ve CFI'dır. Hesaplanan χ^2/sd , oranının 5'ten küçük olması, RMSEA değerinin .10'dan düşük çıkması, GFI ve AGFI değerlerinin

.90'dan yüksek olması model-veri uyumunu göstermektedir (Marsh-Balla vd. 1988; Marsh-Hocevar 1988). Oral ve Ersan (2017) doğrulayıcı faktör analizi sonuçları orijinal formda olduğu gibi tek faktörlü yapının iyi uyum verdiğini ve orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyuştuğunu göstermiştir ($\chi^2/sd=1,58$, $p>.001$, $RMSEA=.039$, $RMR=.03$, $GFI=.98$, $AGFI=.96$, $CFI=.97$).

Bu tez çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2 (104.18)/df (27)=3.85$; $RMSEA=.076$; $NNFI=.96$; $CFI=.97$; $GFI=.96$) olarak tespit edilmiştir. Bu değerler karşılaştırıldığında Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği'nin uyum indeksleri, orijinali ile kıyaslandığında iyi uyum verdiği sonucunu ortaya koyulmuştur. Oral ve Ersan (2017) χ^2/df değerinin 3-5 arasında, $RMSEA$ değerinin 0.08 ve altında, $NNFI$ değerini 0.90, CFI değeri .90 ve GFI değeri .90'nin üstünde olmasını önermiştir. Bu kapsamda bu çalışmadaki modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğu ve ölçeğin artık 11-14 yaş arasında da kullanılabilmesi konusunda kanıt elde edilmiştir. Çocuklarda (8-11 Yaş) Stres Ölçeği 11-14 yaş arasındaki öğrenciler için geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin tartışma

Bu araştırmanın ikinci alt problemi pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stres düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını göstermiştir

Her iki öğrenci grubunda aynı pandemi şartları altında EBA üzerinden derslere katılmışlar ve online ders işlemişlerdir. Bu nedenle farklılık olmadığı düşünülmektedir.

Göksel ve Caz (2016)' ın cinsiyet değişkeni üzerine yaptıkları çalışmada; İstanbul'un merkez ilçelerinde lise seviyesinde öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Göksel ve Caz, 2016). Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan diğer bir çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Yıldırım, 2006). Bu araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmış ve araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermiştir (Şişko ve Demirhan, 2002; Keskin, 2015; Yıldırım, 2006; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2004).Özgün ve diğerleri (2017) "Hentbolcuların Spora Özgü Başarı Motivasyonu ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Aydın (2016) "Fitnes Katılımcılarının Rekreatif Etkinliklere Yönelik İlgi ve Mutluluk Düzeylerinin Belirlenmesi" ve

Hosseinalipour (2015) çalışmasında öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmaması çalışmamızla benzer sonuçlara gösteren diğer çalışmalardır.

Yücekaya (2020) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeylerini incelemiş; kız öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeyleri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Aybek, İmamoğlu ve Taşmektepligil(2011)' in yapmış oldukları çalışmada cinsiyete göre erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı motivasyonunun %80,9, kız öğrencilerin ise %65,1 oranında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Doğan ve diğerleri (2018)'nin yapmış oldukları "Spor Bilimleri Öğrencileri İle Farklı Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Sosyalleşme Ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre mutluluk düzeyleri arasında erkekler lehine anlamlı bir sonuç bulmuşlardır. Kangalgil, Hünük ve Demirhan (2004)' in yapmış oldukları araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla beden eğitimi ve spora karşı daha fazla olumlu tutuma sahip olduklarına dikkat çekmişlerdir. Yine benzer çalışmalarda erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumlarının kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür (Demirhan ve Koca, 2004; Güllü, 2007; Taşgın ve Tekin, 2009).

Aybek ve diğerleri (2012), Balyan ve diğerleri (2012), Chung ve Philips (2002), Çelik ve Pulur (2011), Ekici ve diğerleri (2011), Hünük (2006), Kangalgil ve diğerleri (2006), Karadağ (2012), Shopshire ve diğerleri (1997), yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Literatür incelendiğinde stres ile baş etme konusunda cinsiyetlere göre yapılan karşılaştırmalarda farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Durmuş ve Gerçek (2017) yaptıkları çalışmada cinsiyetler arasında stresle baş etme davranışları açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Ergin ve Çevik (2018)'in yaptıkları çalışmalarında ise, hemşirelik okuyan kadın öğrencilerin algılanmakta olan stres ölçeği puan ortalamalarının erkeklerin yaşadığı stresten daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Stalman (2010) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ve ruhsal sağlık problemlerinin ortalama nüfustan daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada cinsiyet değişkeninde kadın öğrenci ve üniversitenin ilk yıllarında olmanın stres ve ruhsal sağlık problemleri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tartışma

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın üçüncüalt problemine ilişkin bulgular,

öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beden eğitimi dersi mutluluk düzeylerinin ve algılanan stres düzeylerinin anlamlı farklılaşmadığını göstermiştir.

Pandemi döneminde uygulamalı ders olan beden eğitimi derslerinin online platforma uygun hale getirilmiştir. Yine de yüz yüze işlenen beden eğitimi dersi içeriği ve yararları kadar etkili olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca online ortamda ders içeriğinin ve uygulanabilirliğinin kısıtlanabileceği ve bu nedenle sınıf düzeyleri için uyarlanan içeriklerin birbirleri ile benzer olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı farklılık çıkmadığı düşünülmektedir.

Çetin (2007), Güllü ve Güçlü (2009), Hünük ve Demirhan (2003), Kangalgil, Hünük ve Demirhan (2004), Koca ve Aşçı (2006), Koca ve Demirhan (2004), Koca, Aşçı ve Demirhan (2005), Şişko ve Demirhan (2002), yaptıkları çalışmalarında beden eğitimi ve spor ile tutumun sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ve sınıf seviyelerinin beden eğitimi dersine karşı tutumu etkilemediği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmamızla paralel olan sonuçlardan bazılarıdır. Kır (2012)' in yapmış olduğu "İlköğretim II. kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ve davranışları" isimli çalışmada, Sınıflar arası bir karşılaştırma yapılmış ve karşılaştırma sonucunda erkek ve kız öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde araştırma sonuçlarımızı destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur (Çetin, 2007; Gürbüz, 2011; Kır, 2012). Literatür incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarında azalma gösteren birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Haladynave Thomas, 1979; Holoğlu, 2006; Koca ve Aşçı, 2004; Krouscas, 1999). Diğer taraftan Akandere ve diğerleri (2009), Altay ve Özdemir (2006), Erkmen ve diğerleri (2006), Hatten (2004) "den aktaran Güllü (2007), Holoğlu (2006), Hünük (2006), Kangalgil, Hünük ve Demirhan (2004) 'nın yapmış oldukları çalışmalarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Yücekaya (2020)'nın yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıf değişkenine göre beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeylerini incelemiş; 5, 6 ve 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre mutluluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek çıktığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları da yükselmiştir Erkmen (Altay ve Özdemir, 2006; Canlı, 2013, Hünük, 2006). Arabacı (2009) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre beden eğitimi dersine daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Özbek (2018) çalışmalarında öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşımlardır. Natvig, Alberktson ve Ovarnstom (2003) araştırmalarında öğrencilerin stres düzeyi arttıkça mutluluk düzeylerinin azalacağını belirtmişlerdir. Altay ve Özdemir (2006)' in yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin tutum ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı fark gözlenmiştir.

Alparslan ve diğerleri (2008)' nin yaptığı araştırmada üniversite ikinci sınıf öğrencilerin algılanan stres düzeyi, daha üst sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Thurber ve Walton (2012) yaptıkları çalışmada üniversite yaşamının ilk senelerinde öğrencilerin yaşadığı sosyal değişimin algılanan stres ve yaşanan kaygı düzeylerini etkilediğini bildirmiştir. Başka bir çalışmada ise, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları stres düzeyinin üst sınıflara göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Clincin, 2013).

Taş (2019), çalışmasında sınıf düzeylerine göre algılanan stres düzeylerini incelemiştir; 5. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyi puanlarını 28.80, 6. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyi puanlarını 25.33, 7. sınıf öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyi puanlarını 28.03, 8. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyi puanlarını ise 35.34 olduğu sonucuna ulaşmış ve aralarında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Arslan ve diğerleri (2011), ilköğretim öğrencileri ile araştırma yapmış, 14 yaş üzeri ve 8. Sınıf öğrencilerinin depresyon durumlarının spor yapma durumundan etkilendiğini, spor yapmayan öğrencilerin depresyon puanlarının daha yüksek olduğuna ulaşmışlardır. Günay ve diğerleri (2008), son sınıf öğrencilerinin stres düzeyleri üzerinde önemli bir sınava girecek olmanın büyük bir rol oynadığını saptamışlardır. Arslan, Güllü ve Tural (2011), sınava girecek öğrencilerin depresyon, kaygı ve stres düzeylerinin daha yoğun olduğunu saptamışlardır. Özellikle lise ve benzeri okullardan hangisine devam edeceklerinin düşünülmesi, aile ve çevrenin öğrenci üzerinde ki beklenti ve taleplerinin olmasının da önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ekici (2005), son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stres ve tedirginliklerinin yüksek olduğunu, sınava girecek olmanın bunda önemli bir paya sahip olduğunu belirtmiştir.

Pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerinin okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin tartışma

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerinin okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular, öğrencilerin okul türüne göre beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stres düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda okul türüne göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

Pandemi döneminde her iki okul türü de beden eğitimi derslerini EBA üzerinden işlemişlerdir. Bu nedenle farklılık çıkmadığı düşünülmektedir.

Tanrıverdi (2006) yaptığı çalışmada genel ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin tutumları ile özel ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkmen ve diğerleri (2006), özel ilköğretim okulu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeye yönelik yaptıkları bir çalışmada, özel ilköğretim okulundaki beden eğitimi ve spor derslerinin

öğrenciler için çok önemli olduğuna ve olumlu tutum gösterdiklerine dikkat çekmiştir. Bu iki çalışma da araştırmamız ile farklılık göstermektedir. Bunun nedeni olarak pandemi döneminin varlığının etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü pandemi döneminde hem devlet okulu hem de özel okul öğrencileri beden eğitimi derslerine çoğunlukla online olarak katılmışlardır.

Pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerinin aile gelir düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin tartışma

Bu araştırmanın beşinci alt problemi pandemi dönemindeki öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan streslerinin anne baba gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular, öğrencilerin anne baba gelir düzeylerine göre beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve algılanan stres düzeylerinin anlamlı farklılaşmadığını göstermiştir.

Pandemi döneminde bazı önlemler alınmıştır. Bunlardan biri de teması engellemek için okulların ve spor salonlarının kapatılmasıdır. Bu önlemler nedeniyle okul takımında olan veya bir spor kulübünde spor yapan öğrencilerin bu faaliyetleri yarıda kesilmiştir. Spora katılımı etkileyen bir faktörün aile gelir düzeyi olduğu ve aile gelir düzeyinin arttıkça spora katılımın arttığı bilinmektedir. Tüm bunlar ve pandemi sürecindeki kapanmalar düşünüldüğünde aileler sportif faaliyetler için para harcamamışlar sadece tek seçenek olan online platformlar üzerinden faydalanabilmişlerdir. Bu nedenle düşük aile gelir düzeyine sahip öğrenciler de, yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerde aynı şartlar altında faydalanım sağlamışlardır. Farklılığın bu sebeplerden dolayı olmadığı düşünülmektedir.

Gary ve David (1991)' in yaptıkları çalışmada, çocukların etkinliklere yönelik tutumlarını ve spora yönelik algılarını belirlenmiş ve çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre spora yönelik tutumlarında bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca bazı araştırmalarda varılan sonuçlar, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılım göstermesinin ailenin gelir düzeyine göre değişmediğidir. (Akman ve diğerleri 2012; Cantekin, 2014; Gary ve David, 1991; Gürbüz, 2011; Keskin, 2015). Bu çalışmalar araştırmamız ile paralellik göstermektedir. Güllü ve Güçlü (2009), Gürbüz (2011), Şentürk (2019) ve Yıldız ve Özbek (2018)' in araştırma sonuçlarında da ailenin gelir seviyesinin beden eğitimi ve spora karşı oluşan tutumda etkili olmadığı gözlenmektedir.

Literatür incelendiğinde yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılımı, yüksek aile gelir düzeyinden düşük aile gelir düzeyine doğru azalmaktadır (Kızılkaya, 2009; Öncü, 2007; Yıldız, 2015). Yapılan bir başka çalışmada ise Türkiye'de spora yönelen öğrencilerin genellikle orta düzeyde aile gelirine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Devecioğlu ve Sarıkaya, 2006).

Birtürk (2014), ilköğretim öğretim öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada düşük seviyeli gelire sahip öğrencilerin daha kaygılı olduklarını saptamıştır. Gelir düzeyi düştükçe birey gerçekleştirmek istediği faaliyetlerden mahrum kalmaktadır. Birey arzularını gerçekleştiremedikçe kendine güvende düşüklükler, depresyon, kaygı ve stres düzeylerinde artış meydana getirebilmektedir (Arslan, Güllü ve Tural, 2011).

5.1.Sonuç

1. Beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ve algılanan stres arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
2. Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin 11-14 yaş arasındaki öğrenciler için geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeylerinin ve algılanan streslerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeylerinin ve algılanan streslerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeylerinin ve algılanan streslerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk düzeylerinin ve algılanan streslerinin aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pandemi döneminde salgının yayılmasını önlemek amacıyla çeşitli kısıtlamalar getirilmiştir. Bunlardan bir tanesi de okulların kapanması ve eğitimin online hale gelmesidir. Bunun sebebi de okul ortamında temasın, kullanım alanlarının ve öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Online olarak işlenen derslerin biri de beden eğitimi dersi olmuştur. Uzaktan eğitim süreci düşünüldüğünde içinde hareket, spor, oyun ve fiziksel etkinlikleri barındıran beden eğitimi dersi için EBA'nın iyi bir alternatif olmadığı düşünülmektedir. Etkili ve verimli yapılamayan beden eğitimi dersleri, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı herhangi bir tutum oluşturmalarını engellemiş olabilir. Bu nedenle herhangi bir farklılık yada ilişki çıkmamasının sebebinin pandemi döneminde öğrencilerin EBA platformu üzerinden derslere katılmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

5.2. Öneriler

1. Bu araştırma uzaktan eğitim döneminde yürütülmüş olup, yüz yüze eğitim koşulları gerçekleştiğinde tekrar incelenmesi önerilebilir.

2. Beden eğitimi derslerinin tüm dünyada bir revizyona ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Pandemi koşulları, yüz yüze eğitimde temassız oyunları, uzaktan eğitim ortamında da etkili bir beden eğitimi dersini keşfetmeyi önemli hale getirmiştir. Bu nedenle alandaki çalışmaların yönünün çeşitlendirilmesi önerilebilir.
3. Araştırmanın Mersin ilindeki ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülmesi çalışmanın sınırlılıkları içerisinde. Literatüre katkı sağlaması açısından daha geniş bir örneklem grubu ile çalışılması önerilebilir.
4. Araştırmada kullanılan Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği'nin kullanıldığı çeşitli değişkenlerle daha farklı çalışmalar yapılması önerilebilir.
5. Araştırma uzaktan eğitim ve pandemi süreci dikkate alınarak yapılmıştır. Bu nedenle yeni eğitim öğretim yılını okulların yüz yüze eğitime geçmesiyle birlikte beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ve çocuklarda algılanan stresin farklı değişkenler ve farklı örneklem grubu ile çalışılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Akandere, M., Baştuğ, G. ve Güler, E. D. (2009). Orta öğretim kurumlarında spora katılımın çocuğun ahlaki gelişimine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 59-68.
- [2]. Akdağ, F. G. ve Cihangir-Çankaya, Z. (2015). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun yordanması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 646-662.
- [3]. Akman, S. (2004). Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34-35), 40-55.
- [4]. Allen, R. J. (1983). *Human stress: Its nature and control*. Burgess.
- [5]. Alparsan, N., Yaşar, S., Dereli, E. ve Turan, F. N. (2008). Sağlık yüksekokulu ve teknik eğitim fakültesi öğrencilerinde görülen depresif belirtiler ve bunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 10(2), 48-57.
- [6]. Altay, F. ve Özdemir Z. (2006). Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim1. kademesinde öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (ss.591-593). Muğla: 3-5 Kasım, 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*.
- [7]. Altay, F. ve Özdemir Z. (2006). Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim1. kademesinde öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (ss.591-593). 3-5 Kasım, 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. Muğla*.
- [8]. Angoletto, R. ve Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5, 2.
- [9]. Arabacı, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Ilkogretim Online*, 8(1).
- [10]. Arslan, C. Güllü, M. ve Tural, V. (2011). Spor yapan ve yapmayan ilköğretim öğrencilerinin depresyon durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 120-132.
- [11]. Aybek A, İmamoğlu O. ve Taşmektepligil MY. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersi ve ders dışı etkinliklerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 51-60.
- [12]. Aydın, İ. (2016). *Fitnes katılımcılarının rekreasyonel etkinliklere yönelik ilgilenim ve mutluluk düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [13]. Aygün, M. ve Ünal, M. (2020). COVID-19 pandemisinin buz hokeyi sporuna etkisi. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25 (Special Issue on COVID 19), 195-203.
- [14]. Aypay A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler . *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- [15]. Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- [16]. Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2012) *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi kitabevi.
- [17]. Balyan, M. (2009). *İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, sosyal beceri ve özyeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- [18]. Barney, D. (2003). Factors That Impact Middle School Student's Attitudes and Perceptions in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), A-36.
- [19]. Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). koronavirüs (Covid-19) pandemi getirisi olan eğitimin etkililiği bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- [20]. Baqutayan SMS, (2015). Stress and coping mechanisms: A historical overview. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2): 479-479.
- [21]. Beatrars, S. vd. (1972). Family Life Events and Behoviord Problems in Preschool Aged Children. *Journal of psychosm*, Res 32.16.
- [22]. Bohlken, J., Schömig, F., Lemke, M. R., Pumberger, M. ve Riedel-Heller, S. G. (2020). COVID-19 pandemic: stress experience of healthcare workers-a short current review. *Psychiatrische Praxis*, 47(4), 190-197. <https://doi.org/10.1055/a-1159-5551>.

- [23]. Brickman, P. ve Campbell, D.T. (1971). *Hedonic relativism and planning good society*. In M.H. Appley (Ed.), *Adaptation-Level Theory* (ss. 287-305). New York: Academic Press.
- [24]. Brickman, P. Coates, D. ve Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: is happiness relative?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (8), 917-918.
- [25]. Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55(1), 15.
- [26]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, EK, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- [27]. Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [28]. Canlı, U. (2013). *Tekirdağ ili çorlu ilçesi ilköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya üniversitesi, Edirne.
- [29]. Cantekin, T. (2014). *İlköğretime başlayan çocukların ailelerinin spora ve beden eğitimi dersine bakış açısını belirlemek*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- [30]. Caz, Ç., Yılmaz, S., Göksel, A. G. ve Gümüşdağ, H. (2016). Spor organizasyonlarında gönüllü katılımın incelenmesi: beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- [31]. Ceylan, M. (2005). *Stresle başa çıkmada bilişsel stratejilerin kullanılmasında cinsiyet ve kişilik değişkeninin etkisi*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir.
- [32]. Chaplin, L. N. (2009). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 541-562.
- [33]. Chatterjee, S., Nandy, S. ve Adhikari, S. (2012). Impact of sports perfectionism on development of attitude towards physical education of the school-going adolescents. *Journal of Humanities*, 2(3), 46-51.
- [34]. Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri. Desen ve analiz*. Anı Yayın evi.
- [35]. Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722.
- [36]. Coddington, D.R. (1972). The Significance of life events as etiological factors in the Diseases of Children. *Journal of psychosomatic research*. 2 (16), s.205-213.
- [37]. Colquitt, G., Walker, A., Langdon, J. L., McCollum, S. ve Pomazal, M. (2012). Exploring Student Attitudes Toward Physical Education and Implications For Policy. *Sport Scientific and Practical Aspects*, 9(2), 5-12.
- [38]. Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış. mutluluk bilimi* (S. Kunt-Akbay, Çev.) Ankara: HYB Yayıncılık.
- [39]. Çelik, Z. ve Pulur, A. (2011). Attitudes of Secondary School Students Toward Physical Education and Sports. *Yüzüncü Yıl University Faculty of Education Journal, Special Issue*. 115(121).
- [40]. Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* [Introduction to research and project studies]. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- [41]. Çetin, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması: Kırşehir İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- [42]. Çiftçi, M. P. (2002). *Bir Grup Lise Öğrencisinin Stresle Başa Çıkma Yolları İle Strese Karşı Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [43]. 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.

- [44]. Deletrat, A. A., Warner, S., Graham, S. ve Neupert, E. (2016). An 8-week exercise intervention based on Zumba improves aerobic fitness and psychological well-being in healthy women. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 131-139.
- [45]. Demirci, İ. ve Şar, A. H. (2017). Kendini bilme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. İtobiad: *Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(5), 2710-2728.
- [46]. Demirhan, G. ve Koca, C., (2004). An examination of high school students' attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation. *Perceptual and motor skills*, 98, 754-758.
- [47]. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3).
- [48]. Diener, E., Lucas, R. E. ve Oishi, S. (2002). *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. In CR.Snyder ve S. T. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, ss. 63-74. New York: Oxford University Press.
- [49]. 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.
- [50]. Doğan, E., Yılmaz, A. K., Kabadayi, M. ve Mayda, M. H. (2018). Spor bilimleri öğrencileri ile farklı fakültelerde okuyan öğrencilerin sosyalleşme ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (22), 403-411.
- [51]. Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- [52]. Drewe, S. B. (2000). Coaches, ethics and autonomy. *Sport, education and society*, 5(2), 147-162.
- [53]. Duan, L., Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 300-302.
- [54]. Durmuş, Ö. G. M. ve Gerçek, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin algılanan stres durumları, biyo-psiko sosyal durumları ve stresle baş etme davranışlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science*, 53(5):616-633.
- [55]. Dünya Sağlık Örgütü. (2020). WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-opening-remarks-at-the-mediabriefing-on-COVID-19---11-march-2020>.
- [56]. Ekici, G. (2009). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacette Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 82-90.
- [57]. Ekici, G., ve Hevedanlı, M. (2010). Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 97-109.
- [58]. Ekiz, T., İlman, E., Dönmez, E. (2020). Bireylerin Sağlık Anksiyetesi Düzeyleri ile COVID-19 Salgını Kontrol Algısının Karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.
- [59]. Emmons, R. A. ve McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377.
- [60]. Ergin, E., Çevik, K., ve Pakis Çetin, S. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin eğitimlerine ilişkin algıladığı stres ve stresle baş etme davranışlarının incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma*, 15(1), 16-22.
- [61]. Erginöz, E., Alikashifoğlu, M., Ercan, O., Uysal, Ö., Ekici, B., Albayrak Kaymak, D. ve Ocak, S. (2011). Türkiye'deki 11, 13, 15 yaşındaki okul çocuklarının fiziksel etkinlik düzeylerinin demografik özellikler, beslenme alışkanlıkları ve hareketsiz yaşam davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(1), 13-20.
- [62]. Erhan, SE. ve Tamer, K. (2009). Doğu Anadolu okulları ilköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi için eğitimli araçlar-gereç eğitimleri için eğitimli okullardaki eğitim durumları. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 57-66.
- [63]. Erkmən, G., Tekin, M., Taşgın, Ö. (2006) Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre beden eğitim dersi hakkındaki tutum ve görüşleri. 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, 3-5 Kasım, Nobel Yayın Dağıtım Muğla Üniversitesi. Muğla.

- [64]. Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- [65]. Eryılmaz, A. (2011). Ergenlerin öznel iyi oluşunun öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ve yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24(1), 44.
- [66]. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- [67]. Fordyce, M. W. (1977). Developpement of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511-521.
- [68]. Forrest, D. ve Mchale, I. (2009). Publicy policy, sport and happiness: an empirical study. *In Annual Conference Arbeitskreis Sportkonomik: Sport and Urban Economics*.
- [69]. Freud, S. (1976). *Progetto di una psicologia*. Boringhieri.
- [70]. Frey, L. M. ve Wilhite, K. (2005). Our five basic needs: application for understanding the function of behavior. *Intervention in School and Clinic*, 40(3), 156-160.
- [71]. Birtwistle, G. E. ve Brodie, D. A. (1991). Children's attitudes towards activity and perceptions of physical education. *Health Education Research*, 6(4), 465-478.
- [72]. Giacomoni, C. H., Souza, L. C. ve Hutz, C.S. (2014). O conceito de felicidade em crianças. *Psico-USF. Bragança Paulista*, 19(1), p. 143-153.
- [73]. Gifford-Smith, M. E. ve Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of school psychology*, 41(4), 235-284. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(03)00048-7).
- [74]. Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. ve Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS one*, 15(10), e0239490.
- [75]. Güler, M. ve Dönmez, A. (2011). İyi olma hali bağlamında uyum düzeyi kuramı ve hedonik döngü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 38-45.
- [76]. Güllü M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- [77]. Güllü, M., ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.
- [78]. Günay, O., Öncel, Ü. N., Erdoğan, Ü., Güneri, E., Tendoğan, M., Arzu, Uğur, ve Başaran, O. U. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinde durumluk ve sürekli anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(2), 77-85.
- [79]. Gürbüz, A. (2011). *Ortaokulöğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- [80]. Haladyna, T., ve Thomas, G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *Journal of Experimental Education*, 48(1), 18-23.
- [81]. Hamlyn, W.S., Draghi, L.R. ve Ellis, J. (2007). Locus of control fails to mediate between stress and anxiety and depression in parents of children with a developmental disorder. *Autism*, 11(6), 489-501. <https://doi.org/10.1177/1362361307083258>.
- [82]. Harris, J. E. (2020). *The subways seeded the massive coronavirus epidemic in New York City* (No. w27021). National Bureau of Economic Research.
- [83]. Harrison, J. M., ve Blakemore, C. L. (1989). *Instructional strategies for secondary school physical education*. McGraw-Hill Humanities, Social Sciences & World Languages.
- [84]. Headey, B. ve Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social psychology*, 57(4), 731.
- [85]. Heisel, J. S. (1972). Life changes as etiologic factors in juvenile rheumatoid arthritis. *Journal of psychosomatic research*, 16(6), 411-420.
- [86]. Hellison, D.ve Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of teaching in physical education*, 22(4), 369-381.
- [87]. Helson, H. (1947). Adaptation-level as frame of reference for prediction of psychophysical data. *The American journal of psychology*, 60(1), 1-29.

- [88]. Hergüner, G., Arslan, Ö. ve Dündar, A. (2002). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılama düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 44-58.
- [89]. Holder, M. D. ve Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of happiness studies*, 10(3), 329-349. DOI 10.1007/s10902-007-9083-0.
- [90]. Holder, M. D. ve Klassen, A. (2010). Temperament and happiness in children. *Journal of Happiness Studies*, 11(4), 419-439. 11:419-439. DOI 10.1007/s10902-009-9149-2.
- [91]. Holder, M. D. ve Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of happiness studies*, 10(3), 329-349.
- [92]. Holoğlu, O.G. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- [93]. Honigsbaum, M. (2016). *Living with Enza: the forgotten story of Britain and the great flu pandemic of 1918*. Springer.
- [94]. Hosseinalipour, F. (2015). *Üniversiteli Sporcu Öğrencilerin Sporda, Motivasyon Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- [95]. Huang, H. ve Humphreys, B.R. (2012). Sports Participation and happiness: Evidence from US microdata. *Journal of Economic Psychology*, 33(4): 776-793.
- [96]. Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W. ve Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: sex, race, and grade effects for a high school sample. *Psychological reports*, 94(1), 351-356.
- [97]. Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [98]. Hünük, D. ve Demirhan, G. (2003). İlköğretim sekizinci sınıf, lise birinci sınıf ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(4), 175-184.
- [99]. İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [100]. Joos, A. (2020). Psychosomatic medicine and covid-19 pandemic. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 89, 263-264. <https://doi.org/10.1159/00050764>.
- [101]. Joronen, K. ve Åstedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11(3), 125-133.
- [102]. Kale, R. ve Erşen, E. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım 1. Baskı", Ankara,"s, 173.
- [103]. Kammann, R. (1982). Personal Circumstances and Life Events as Poor Predictors of Happiness.
- [104]. Kangalgil M, Hünük D. ve Demirhan G. (2004) Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimine ilişkin tutumları. (Sözel Bildiri) 10. Ichper.Sd ve 8.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Kemer/ANTALYA.
- [105]. Kangalgil, M., Hünük, D. ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.
- [106]. Karadağ, S. (2012). *İlköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılması (Kırıkkale örneği)*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- [107]. Keskin, Ö. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Sakarya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- [108]. Khazae-pool, M., Sadeghi, R., Majlessi, F. ve Rahimi Foroushani, A. (2015). Effects of physical exercise programme on happiness among older people. *Journal of psychiatric and Mental health nursing*, 22(1), 47-57.
- [109]. Kır, R. (2012). *II. kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ve davranışları. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı*, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- [110]. Koca, C., Aşçı, F. H. ve Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in terms of school gender composition. *Adolescence*, 40(158).
- [111]. Koca, C., ve Aşçı, F. H. (2006). An examination of self-presentational concern of Turkish adolescents: an example of physical education setting. *Adolescence*, 41(161).
- [112]. Kotan, Z., Sarandöl, A., Eker, S. S. ve Akkaya, C. (2009). Depresyon, nöroplastisite ve nörotrofik faktörler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 36-44.
- [113]. Kozma, A. ve Stones, M. J. (1980). The measurement of happiness: development of the memorial university of newfoundland scale of happiness (MUNSH). *Journal of Gerontology*, 35(6), 906-912.
- [114]. Krouscas, A.J. (1999). *Middle school students' attitudes towards a physical education program*. (unpublished Ph. D. Thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, p:205.
- [115]. Laker, A. (2001). *Developing Personal, Social And Moral Education Through Physical Education*. New York: Routledge Falmer.
- [116]. Lau, A. L., Chi, I., Cummins, R. A., Lee, T. M., Chou, K. L., ve Chung, L. W. (2008). The SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome) pandemic in Hong Kong: Effects on the subjective wellbeing of elderly and younger people. *Aging and mental health*, 12(6), 746-760. <https://doi.org/10.1080/13607860802380607>.
- [117]. Layard, R. (2006). *Happiness: Lessons from a new science* (2. bs.). London: Penguin Group.
- [118]. Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., ve Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: A study on active Weibo users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2032. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>.
- [119]. Lo'pez-Pe'rez1, B., Sa'nchez, J. ve Gummerum, M. (2015). Children's and adolescents' conceptions of happiness. *Journal of Happiness Studies*, DOI 10.1007/s10902-015-9701-1.
- [120]. Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M. ve Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: a systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3).
- [121]. Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: does happiness change after major life events?. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 75-79.
- [122]. Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y. ve Diener, E. (2003). Re-examining adaptation and the setpoint model of happiness: reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 527-539.
- [123]. Lumpkin, A. (2008). Introduction to physical education, exercise science, and sport studies.
- [124]. Lykken, D. ve Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189.
- [125]. Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: a scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press.
- [126]. Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. ve Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- [127]. Lyubomirsky, S. ve Ross, L. (1997). Hedonic consequences of social comparison: a contrast of happy and unhappy people. *Journal of personality and social psychology*, 73(6), 1141.
- [128]. Marsh, H. W. ve Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107.

- [129]. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- [130]. Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social indicators research*, 16(4), 347-413.
- [131]. Min-Hau, C. ve Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126.
- [132]. Mo, Y., Deng, L., Zhang, L., Lang, Q., Liao, C., Wang, N. ve Huang, H. (2020). Work stress among Chinese nurses to support Wuhan in fighting against COVID-19 epidemic. *Journal of nursing management*, 28(5), 1002-1009. <https://doi.org/10.1111/jonm.13014>.
- [133]. Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- [134]. Namlı, A., Temel, C. ve Güllü, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 479-496.
- [135]. Natvig, G. K., Albrektsen, G. ve Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International journal of nursing practice*, 9(3), 166-175.
- [136]. Okat, B. (2010). *Örgütlerde farklılıkların yönetimi ve farklılık iklimine kuramsal bir yaklaşım*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- [137]. Omodei, M. M. ve Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and social Psychology*, 59(4), 762.
- [138]. Oral, T., ve Ersan, C. (2017). Çocuklarda (8-11 yaş) algılanan stres ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (37), 419-428.
- [139]. Osmanoğlu, D. E. ve Kaya, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının yükseköğretime dair memnuniyet durumları ile öznel iyi oluş durumlarının değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi örneği. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 45-70.
- [140]. Özgün, A., Yaşartürk, F., Ayhan, B. ve Bozkuş, T. (2017). Hentbolcuların spora özgü başarı motivasyonu ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(Special Issue 2), 83-94.
- [141]. Palys, T. S. ve Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and social Psychology*, 44(6), 1221.
- [142]. Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-54.
- [143]. Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde Stres Kaynakları*. Pegem Yayınları, Ankara.
- [144]. Pringle, R. (2010). Finding pleasure in physical education: A critical examination of the educative value of positive movement affects. *Quest*, 62(2), 119-134.
- [145]. Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. ve Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2).
- [146]. Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Paavilainen, E. ve Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 17(2), 129-138.
- [147]. Rice, P. L. (1999). *Stress and Health*. New York: Brooks.
- [148]. Rice, P. L. (1988). Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers, and personal health and fitness. *Physical Educator*, 45(2), 94.
- [149]. Rockinger, M. ve Jondeau, E. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: Existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics and Control*. 27. 1699-1737. 10.1016/S0165-1889(02)00079-9.
- [150]. Ryan, S., Fleming, D. ve Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *Physical Educator*, 60(2), 28.
- [151]. 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.
- [152]. Sağlık Bakanlığı, (2020). COVID 19(SARS-Cov-2 Enfeksiyonu) Genel Bilgiler, Epidemioloji ve Tanı. T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Bilimsel Danışma

- Kurulu Çalışması. https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/covid-19-rehberi/COVID19_REHBERI_GENEL_BILGILER_EPIDEMIOLOJI_VE_TANI.pdf
- [153]. Sancak, T. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [154]. Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- [155]. Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2001). *Modern psikoloji tarihi* [A history of modern psychology]. Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- [156]. Schwarz, N. ve Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: informative and directive functions of affective states. *Journal of personality and social psychology*, 45(3), 513.
- [157]. Seligman, M. E. (2007). Coaching and positive psychology. *Australian Psychologist*, 42(4), 266-267.
- [158]. Serarşlan, M. Z. (2020). Spor Yoluyla Pazarlama Kavramına Analitik Yaklaşım. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 33-45.
- [159]. Sezer, F. (2011). Öfke ve psikolojik belirtiler üzerine müziğin etkisi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 1472-1493.
- [160]. Sheldon, K. M. ve Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and social psychology bulletin*, 24(12), 1319-1331.
- [161]. Shropshire, J. ve Carroll, B. (1997). Family variables and children's physical activity: Influence of parental exercise and socio-economic status. *Sport, education and society*, 2(1), 95-116.
- [162]. Smoll, F. L. ve Schutz, R. W. (1980). Children's attitudes toward physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 137-147.
- [163]. Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.
- [164]. Şişko, M. ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- [165]. Tannehill, D. ve Zekrajsek, D. (1993). Student attitudes toward physical education: a multicultural study. *Journal of Teaching Physical Education*, 13,78-84.
- [166]. Tanrıverdi, İ. (2016). *Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Van il örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- [167]. Taş, R. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde sosyal etkinliklere katılma durumu ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [168]. Taşgın, Ö. ve Tekin, M. (2009). Çeşitli değişkenlere göre ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 457-466.
- [169]. Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. ve Kılıçgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 139-147.
- [170]. Tekin E, Çilesiz Z.Y. ve Gede S. (2019). Farklı meslek gruplarında çalışanların algılanan stres düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*,9(1): 79-89.
- [171]. Temel, C. ve Güllü, M. (2016). Bir beden eğitimi dersi çiz. *Eğitim ve Bilim*,41(183), 351-361.
- [172]. Thurber, C. A. ve Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American college health*, 60(5), 415-419.
- [173]. Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumunu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- [174]. Tuzgöl-Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [175]. TÜBA (Türkiye Bilimler Akademisi). (2020). COVID 19 pandemi değerlendirme raporu. <http://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/Covid-19%20Raporu-Final+.pdf>
- [176]. Türkdogan, T. ve Duru, E. (2012). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun yordanmasında temel ihtiyaçların karşılanmasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2429-2446.
- [177]. Uçman, P. (1990). Ülkemizde çalışan kadınlarda stresle başa çıkma ve psikolojik rahatsızlıklar. *Psikoloji Dergisi*, 7(24), 58-75.
- [178]. Uğraş, S. ve Güllü, M. (2020). Ortaokulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersindeki Mutluluk Düzeyleri İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Yapısal Eşitlik Modeli. *Journal Of History School (Johs)*.
- [179]. Uğraş, S. ve Serbes, Ş. (2019). Beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(2), 1-10.
- [180]. UNESCO. COVID-19 Educational Disruption and Response, 2020. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>.
- [181]. Uusitalo-Malmivaara, L. ve Lehto, J. E. (2013). Social factors explaining children's subjective happiness and depressive symptoms. *Social Indicators Research*, 111(2), 603-615. DOI 10.1007/s11205-012-0022-z.
- [182]. Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601-619. DOI 10.1007/s10902-011-9282-6.
- [183]. Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Tagay, Ö. ve Amini, F. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mutluluk Algısı (Türkiye ve Afganistan Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 1-22.
- [184]. Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative?. *Social indicators research*, 24(1), 1-34.
- [185]. Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., ve Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
- [186]. Wang, L. ve Prompanyo, M. (2020). A Validation of the Multidimensional Perceived Value in the Model of E-loyalty towards Sino-Thai Cross-border E-commerce based on China's Customers. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1014-1022.
- [187]. Weaver, R. D. ve Habibov, N. H. (2010). Are Canadian adolescents happy? A gender-based analysis of a nationally representative survey. *US-China Education Review*, 7(4), (Serial No.65). ISSN 1548-6613.
- [188]. Wei, M., Yuan, J., Liu, Y., Fu, T., Yu, X. ve Zhang, Z. J. (2020). Novel coronavirus infection in hospitalized infants under 1 year of age in China. *Jama*, 323(13), 1313-1314.
- [189]. Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological bulletin*, 67(4), 294-306.
- [190]. Wilson, W. R. (1960). *An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone*. Northwestern University.
- [191]. Wuest, D. A. ve Bucher, C. A. (1999). *Foundations of Physical Education and Sports* (pp. 146-191). Boston: WCB.
- [192]. Yıldız, A. ve Özbek, O. (2018). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 75-82. DOI: 10.24106/kefdergi.375194.
- [193]. Yazıcı, Ö. F. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- [194]. Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam.
- [195]. Yıldırım, A. (2006). *Sivas ilindeki farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının saptanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

[196]. Yucel, D. ve Yuan, A. V. (2015). Do siblings matter? The effect of siblings on socio-emotional development and educational aspirations among early adolescents. *Child Indicators Research*, 8(3), 671-697.

[197]. Yücekaya, M. A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 3(1), 27-37.

[198]. Zautra, A. ve Reich, J. (1980). Positive life events and reports of well-being: Some useful distinctions. *American Journal of Community Psychology*, 8(6), 657-670.



EKLER

EK -1

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli katılımcılar;

Bu bölümde bazı kişisel bilgilerinizin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için aşağıda yer alan soruları inceleyiniz ve size uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine "X" işareti koyarak cevaplayınız.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1- Yaş: 11 () 12 () 13 () 14 ()

2 - Cinsiyet: Kız () Erkek ()

3 - Sınıf: 5 () 6 () 7 ()

4- Okul Türü: Devlet () Özel ()

5- Aile gelir düzeyiniz

Düşük() Orta() Yüksek()

Ek -2

BEDEN EĞİTİMİ DERSİ MUTLULUK DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda uzaktan eğitim yoluyla girdiğiniz Beden eğitimi dersleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen bu soruları yanıtlarken **yalnızca uzaktan eğitim ile ilgili süreci düşünerek** cevaplayınız.

Lütfen her ifadeyi dikkatli okuyup, her bir soru için size uygun olan cevaba (X) işaretini koyunuz ve tüm soruları cevaplandırınız. **Verdiğiniz yanıtlarda doğru ya da yanlış diye bir cevap olmadıktan ve isim-soy isim belirtmeniz gerekmediğinden, sorulara özgürce yanıt verebilirsiniz.** Verdiğiniz cevaplar, Mersin Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yapılan yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu nedenle, çalışmaya katılmak **istiyorsanız**, soruları yanıtlamaya başlayabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

BEDEN EĞİTİMİ DERSİ MUTLULUK DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Orta Düzeyde Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum						
	1	2	3	4	5	
1. Beden eğitimi ve spor dersinde eğlenirim						
2. Beden eğitimi ve spor dersinde güzel zaman geçiririm						
3. Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi daha sağlıklı hissedirim.						
4. Beden eğitimi ve spor dersinde hayat dolu olurum.						
5. Beden eğitimi ve spor dersinde olumlu duygulara sahip olurum.						
6. Beden eğitimi ve spor dersinden keyif alırım.						
7. Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi özgür hissedirim.						
8. Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi huzurlu hissedirim.						
9. Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi enerjik hissedirim.						

Ek- 3

ÇOCUKLARDA ALGILANAN STRES ÖLÇEĞİ

	Hiç	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Geçen hafta sakinleşmekte zorlandın mı?	()	()	()	()
2. Geçen hafta çok fazla işin ya da ödevin olduğunu ama çok az zamanın kaldığını düşündün mü?	()	()	()	()
3. Geçen hafta düşünmen gereken sorunlar oldu mu?	()	()	()	()
4. Geçen hafta sınıftaki diğer çocuklara kolayca kızdın mı?	()	()	()	()
5. Geçen hafta bir sorun hemen çözülmediğinde sabırsızlandın mı?	()	()	()	()
6. Geçen hafta olan kötü şeyleri düşündün mü?	()	()	()	()
7. Geçen hafta bir şeyi beklerken sabırsızlandın mı?	()	()	()	()
8. Geçen hafta kolayca keyfin kaçtı mı?	()	()	()	()
9. Geçen hafta kolayca üzüldün mü?	()	()	()	()

Ek -4

ETİK KURUL RAPORU



Ek -5



Ek - 6

ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ



ÖZGEÇMİŞ

