

Batı Karadeniz Bölgesinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi

Tansu KURTULDU • Prof. Dr. Taner BOZKUŞ



Batı Karadeniz Bölgesinde
Görev Yapan Beden Eğitimi
ve Spor Öğretmenlerinin
Yaşam Kalitesi ve Mutluluk
Düzeylerinin İncelenmesi

Tansu KURTULDU
Prof. Dr. Taner BOZKUŞ



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Batı Karadeniz Bölgesinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi

Examining the Quality of Life and Happiness Levels of Physical Education and Sports Teachers Who Working in Western Black Sea Region

Tansu KURTULDU • Prof. Dr. Taner BOZKUŞ

Language: Turkish

Publication Date: 2023

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

E-ISBN (PDF): 978-975-447-819-8

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub342>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Kurtuldu, T., Bozkuş, T. (2023). *Batı Karadeniz Bölgesinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub342>. License: CC-BY-NC 4.0

Bu kitap, danışmanlığını Prof. Dr. Taner BOZKUŞ'un yürüttüğü, Tansu KURTULDU'nun yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



İçindekiler

1	Giriş	1
	Problem Durumu	1
	Problemin Amacı	2
	Problemin Önemi	3
	Sayıtlar	4
	Sınırlılıklar	4
	Tanımlar	5
2	Literatürle İlgili Çalışmalar	7
	Eğitim Nedir?	7
	Öğretim	17
	Öğrenme ve Öğretme	17
	Yaşam Boyu Eğitim ve Öğrenme	21
	Beden Eğitimi ve Öğretimi	23
	Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi	31
	Yaşam Kalitesi	33
	Yaşam Kalitesiyle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar	34
	Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite	35
	Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler	36
	Mutluluk Kavramı	37
3	Yöntem	41
	Araştırmanın Modeli	41
	Evren ve Örneklem	42
	Veri Toplama Araçları	45
	Verilerin Analizi	47
4	Bulgular ve Yorum	51

Birinci Alt Problem: Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesinin Mutluluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisi Nedir?	51
İkinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor öğretmenlerinin yaşam kalitesi ile mutluluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?	53
Üçüncü Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?	54
Dördüncü Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?	55
Beşinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?	55
Altıncı Alt Problem: Beden eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?	57
Yedinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?	57
Sekizinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?	58
Dokuzuncu Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?	59
Onuncu Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?	60
On Birinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?	61
On İkinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?	62
On Üçüncü Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kademelerine Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?	63
On Dördüncü Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kademelerine Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?	64
On Beşinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Alanla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?	65
On Altıncı Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Alanla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?	66
On Yedinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılmasına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?	67
On Sekizinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılmasına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?	69
On Dokuzuncu Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeyinin Sınıflandırılmasına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?	69
Yirminci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeyinin Sınıflandırılmasına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?	71

Yirmi Birinci Alt Problem: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İllere Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var mıdır?	72
Yirmi İkinci Alt Problem: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İllere Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var mıdır?	73
5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	75
Tartışma ve Sonuç	75
Öneriler	82
Kaynakça	83
Ekler	91

Giriş

1.1 Problem Durumu

İnsanlar, uzun ve sağlıklı bir hayatın anahtarını elde etmek isterken teknolojinin hızla gelişmesi ile günlük yaşamlarındaki hareket yoğunluğunu azaltıp, yaşamlarını kolaylaştırıp, yaşam kalitelerini arttırdıklarını düşünmektedirler.

Daha uzun vade için düşünüldüğünde ise hareketsiz kişi sayısının arttığı bunun etkisiyle birey sağlığının olumsuz etkilendiği sonuç olarak da bireylerin yaşam kalitelerinin düştüğü görülmektedir.

Bunlara ek olarak bireylerin iş ortamında aktif rol almaması, konforsuz çalışma şartları ve aşırı stresin ortaya çıkardığı baskı kişilerin sosyal ve psikolojik sağlıklarının hasar görmesine sebebiyet vermekte, bunun akabinde bireylerin stres seviyeleri artarak yaşam kalitelerinin düşmesine neden olmaktadır. (Özer & Baltacı, 2008).

Fiziksel aktivitelerin her yaşta insan için olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Sağlıklı bireylerin yaşam kalitelerinin de arttığı düşünülürse bu aktivitelerin toplum sağlığına da olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. (Omorou, Erpelding, Escalon & Vuillemin, 2013).

Sistematik olarak yapılan fiziksel aktiviteler; çocukların ve genç bireylerin sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişmelerine, kötü alışkanlık edinmemelerine, daha sosyal bir hayat yaşamalarına etki etmektedir. Bu aktiviteler, yetişkinlerin mutelif hastalıklara karşı dayanıklı olmasında veya bu hastalıkların tedavisinde, yaşlı bireylerin ise daha aktif bir süreç geçirmesinde kısacası hayat kalitesinin artırılmasında oldukça önemli olumlu etkiler sağlamaktadır (Bayrakçı, 2008; Özüdoğru, 2013).

Yapılan araştırmalara bakıldığında spor ile tüm alanlarıyla hayat kalitesi arasında diğer değişkenlere oranla daha baskın bir ilişki olduğu görülmektedir. Düzenli olarak yapılan spor fiziksel fonksiyonelliğine ve psikolojik iyilik durumuna olumlu katkı sağlayarak yaşam kalitesini desteklemektedir (Tessier ve diğerleri, 2007).

Üniversite eğitimi; öğrencilere bir meslek kazandırmanın yanında, hayattan zevk alan, kendisiyle ve çevresiyle barışık, düşünen ve düşündüğünü harekete geçiren, amaç ve ilkeleri olan, yenilikçi, üretken, çağdaş, bedenen ve ruhen sağlıklı gençler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Savcı & Aysan, 2014).

Ülke geleceğinin oluşmasını sağlayan çocukların mutluluğu, mesleki hayatlarını belirleyecek bir eğitim basamağında olan ve yetişkinliğe ilerleyen üniversite gençliğinin özellikle de öğretmen adaylarının mutluluğuna bağlıdır.

Bundan dolayı öğretmen adaylarının şahsi iyi oluş hallerinin saptanması önem arz etmektedir (Yalız Solmaz, 2014; Akt. Ada, 2009).

Mutluluk konulu araştırmalarda; kendini mutlu hisseden bireylerin olumlu ve daha iyi duygular hissetmesinin yanında bu kişilerin bireyler arası ilişkilerde de daha aktif oldukları (Diener & Seligman, 2002), hayat enerjilerinde yükseliş olduğu, bağımsızlık sistemlerinin daha sağlam olduğu, iş hayatlarında daha verimli oldukları ve yaşam sürelerinin daha uzun olduğu saptanmıştır (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

1.2. Problemin Amacı

Çalışmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam kalitesinin mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin yaşam kalitesi alt faktörleri ile mutluluk düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Aynı zamanda öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yansıtan maddelere göre yaşam kaliteleri arasında ve mutluluk seviyeleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olma durumunu belirlemektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin yaşam kalitesinin mutluluk düzeyleri üzerine etkisini ortaya çıkarmak,
2. Öğretmenlerin yaşam kalitesinin alt faktörleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek
3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,

4. Öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,
5. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,
6. Öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,
7. Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,
8. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,
9. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,,
10. Öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,
11. Öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,
12. Öğretmenlerin görev yaptıkları il merkezine göre yaşam kalitesi arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olma durumunu ortaya çıkarmak,

amaçlanmıştır.

1.3. Problemin Önemi

Sağlıklı bir yaşam sürmek her bireyin en temel hakkıdır. Bunun oluşturulması ve devam ettirilebilmesi diğer mesleklerde olduğu kadar beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin de temel amacı olup aynı zamanda bireylerin de şahsi sorumluluklarındandır. Kişiler daha sağlıklı olmak için gereken davranışları kazanmak adına kendilerini kontrol edebilmeli bunun yanında bu tarz davranışları kazanmak için de istek duymalıdır. Çünkü sağlığı

iyileştirebilmek için düzenli bir şekilde bu davranışların tekrar edilmesi ve sürdürülmesi gerekmektedir.

Günümüzde, mutlu ve uzun yaşamak ne kadar önemli ise yaşam kalitesini artırmak da bi o kadar önemli bir konudur.

Bu derece önemli olan mutluluk ve kaliteli yaşam konuları bireylerin karşılaştıkları en büyük sorunlardır. Mutluluk ve kaliteli yaşam, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz faktörlerden arınıp yaşama daha pozitif bakabilmeleri açısından üzerinde durulması gereken önemli konu alanlarını oluşturmaktadır. İyi olmayı etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve azaltılması için gereken önlemlerin alınması, bireylerin sonraki yaşamlarında daha da mutlu ve kaliteli bir yaşam sürmelerine olanak sağlayacaktır. Hızlı akan zaman içerisinde karşılaşılan tüm zorluklara rağmen mutlu ve zinde kalabilmek tüm insanlığı ilgilendirdiği gibi “Beden eğitimi ve spor” eğitimi alan bireyleri de oldukça fazla ilgilendirmektedir. Gelişen ve değişen dünyada insanların mutluluk yaşam kaliteleri gittikçe önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin hayatlarının büyük bir bölümü örgün eğitim kurumları içerisinde geçmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin amaçları yaşam kalitelerini ve mutluluk seviyelerini en üst düzeyde tutmaktır.

Mutlu toplumlar mutlu bireylerden oluşur düşüncesinden hareketle, bu çalışmada araştırma grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aynı zamanda toplumun yeni kuşaklarını yetiştirecek bireyler olduğu dikkate alınarak grubun mutluluk ve yaşam kalite düzeylerinin ortaya konması son derece önem taşımaktadır. Ayrıca belirlenen değişkenlerin birbirleri ile ilişkisinin ortaya konulması noktasında mutluluk ve yaşam kalite düzeylerine engel teşkil edecek unsurların önüne geçilmesi açısından da araştırmaya ayrı bir önem kılmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Öğretmenlerinin kendilerine uygulanan ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında Batı Karadeniz bölgesinde bulunan 171 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile,

Whoqol-Bref Yaşam Kalitesi Anketi ve Mutluluk Ölçeği ile,

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanan demografik özellikler formu ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Beden Eğitimi ve Öğretimi: Beden eğitimi, bireyin psikomotor, bilişsel ve sosyal alanlarının fiziksel aktiviteler yoluyla gelişmesine katkıda bulunan bir süreçtir. Baumganter ve Jakson' a (1999) göre beden eğitimi, insanın sosyalleşmesinde, kişiliğini bulma ve doğru yolda ilerlemede önemli bir görev üstlenir.

Beden eğitimi karışık bir kavramdır. Doğal olarak, fizyoloji, psikoloji ve diğer dallar da dahil olmak üzere zihin ve beden birleşmesini ve bir bütün olarak insan mekanizmasını ifade eder. Beden eğitimi, insandaki aktivite potansiyeli ve tepkilere dayanan kişide davranış değişikliği ile ilgili eğitim olayının bir aşamasıdır (Tekin, Yıldız, Lök & Taşgın, 2009).

Yaşam Kalitesi: İnsanların psikolojik, fiziksel, sosyal yaşam, çevresel faktörler ve inaçlarına ilişkin doyumlarını gerçekleştirerek belirli bir seviyeye ulaştırmaya çalıştığı, aynı zamanda kültürel değerleri de bu döngü içerisine dahil ederek kendilerini gerçekleştirdikleri kavramlara denir (Perim, 2007).

Mutluluk: Mutluluk, bireylerin daima gerçekleştirmek istedikleri ve bir arzu olarak yaşamına entegre ettikleri bütün haz duygularını maksimum seviyeye çıkarabilecekleri haz duygusuna denir (Yıldız, 2009).

Literatürle İlgili Çalışmalar

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendilerini geliştirebilmeleri için yaşam kalitelerinin ve mutluluk düzeylerinin de artırılması gerekli olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında yaşam kalite düzeylerinin özelinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin seviyelerine göre eğitim, öğrenme ve öğretme ortamlarında değişiklik gösterebileceği bilinmektedir. Bu bağlamda kavramsal çerçevenin ilerleyen bölümlerinde öncelikle yaşam kalitesi nedir sorusuna cevap aranarak yaşam kalitesinin boyutları ortaya koyulacaktır. Devamında ise mutluluk nedir sorusuna cevap aranacak ve insanların gelişim dönemlerine göre mutluluk düzeyleri incelenecektir. Nihai olarak ise araştırma değişkenlerinden olan yaşam kalitesi ve mutluluk düzeylerini ele alan ilgili araştırmalar ortaya koyulmuştur.

2.1. Eğitim Nedir?

“Eğitimin gayesi biçiminde başlayan bir cümleyi nasıl tanımladınız?”

Eğitimin çok çeşitli tanımları yapılmaktadır. Zaman ve mekan yönünden çok kapsamlı oluşu, eğitimin farklı şekillerde tanımlanması gibi bir sonucu da beraberinde getirmektedir. Ancak tanımlara bakıldığında eğitimin, daha çok sosyologlar ve psikologlar tarafından bireysel ve toplumsal açıdan ele alındığı görülmektedir. Sosyologlara göre eğitim, bireylerin sağlıklı ve uyumlu bir şekilde toplumlarındaki rollerini yerine getirebilmesi için gereken özellikleri kazanmasıdır. Psikologlar ise daha çok bireyin yeteneklerinin en üst seviyeye çıkarılması olarak görmektedirler. Bu açılardan bazı eğitim tanımları aşağıda verilmiştir:

- Eğitim, topluma yeni katılanların, yetişkin kuşaklar tarafından toplumsal yaşantıya hazırlanmasıdır.

- Eğitim, kişilerin yaşama yöntemlerini, toplum normlarını ve standartlarını kazanmasına etki eden sosyal süreçlerin tümüdür.
- Eğitim, daha önce belirlenen amaç doğrultusunda bireylerin davranışlarına çeşitli katkılar sağlayan planlanmış etkinlik dizgesidir.

Yukarıda verilen tanımlar dikkate alındığında eğitimin bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim sürecini, birbirini tamamlayan öğrenme ve öğretme olayları oluşturur (Küçükahmet, 2009).

Eğitilmiş birey denildiğinde aslında bahsedilen olgu kişilerin bilişsel olarak geliştirilebilmesidir. Ayrıca aydın ve düşünen insan dendiğinde de aynı olgu vurgulanmaktadır. Yani denilebilir ki düşünen ve aydın insan fizikî yapısı, ahlâkî yapısı, karakter yapısı ve diğer bütün yönleri ile tam olarak gelişmişliği temsil eder. Bu noktada da eğitim, kavramsal olarak kişilerin, ahlâkî, entelektüel ve fiziki mükemmelliğe ulaşması için önemli bir anlam içerir (Tozlu, 1997).

Eğitimin temel görevi öğrenme arzusunu ve temelini oluşturur; eğitim ezberle öğrenen değil kalıcı öğrenebilen bireyler yetiştirmelidir (Karip, 2019). Eğitimin yapı taşı insandır, bu yüzden eğitim insan merkezli bir çalışmadır (Kayaalp, 2002).

Eğitimin bir diğer kapsamı da bireyin varoluşsal bütünlük içerisinde kişilerin ve kişinin varoluşsal değerinin farkına varabilmesi, bunları yeterince anlaması, ölçme ve yaşamı değerli hale getirme gibi birtakım insanî unsurlara sahip olabilmesidir.

Eğitim, bireylere insan olabilmenin önemini aşılabilir. Yani insanların ne tür yapısal imkanları olduğunu ve bu imkanların değerinin yaşam için ne derece etkili olduğunu bireylere göstermelidir. Bunun yanında kişilere hem kendi varoluşsal değerinin hem de evrendeki diğer varlıkların varoluşsal değerinin önemini sunabilmelidir. Ayrıca eğitim kişilerin, kendileriyle olan ilişkilerinde, canlı veya cansız diğer varlıklar ile olan ilişkilerinde, yaşanan herhangi bir durum, olay ya da bireysel yaşamın değerlendirilmesinde doğru yönde değerlendirme yapabileceği olanaklarının neler olduğunu bireylere sunabilmelidir (Kuçuradi, 1971).

2.1.1. Formal Eğitim

Daha önceden hazırlanan plan ve program doğrultusunda öğretim yolu ile gerçekleştirilen eğitime formal eğitim denir. Yani formal eğitim örgütlü, planlı, kontrollü ve programlı bir şekilde yürütülen eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Formal eğitim, belirlenen bir amaç etrafında belirlenen bir mekanda uzman kişiler eşliğinde gerçekleştirilen etkinliklerdir. Formal eğitim

süreci özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Bu süreçte, bireyde istendik davranış değişikliklerini ortaya çıkarabilmek için öğrenme-öğretme esnasında gereken düzenlemeler yapılırken; aynı zamanda istenilmeyen davranışların değiştirilmesine de çalışılır. Formal eğitim denildiğinde daha çok okullardaki eğitim anlaşılmaktadır. Bunun yanında okullar dışında; sanayi, hizmet ve tarım alanında da bireyleri çeşitli mesleklere hazır etmek ve bu mesleklerde ilerleme göstermesine imkan sağlamak için yapılması gereken eğitim faaliyetleri de formal eğitimidir.

Formal eğitimin bazı özellikleri şunlardır:

- Amaçlar önceden belirlenmiştir.
- Planlı ve programlı olarak yürütülür.
- Bireye olumlu davranışlar kazandırma esastır.
- Eğitimde zaman, mekan ve süre önceden belirlenmiştir.
- Eğitimin amacına uygun biçimde, eğitim araç ve gereçleri kullanılır.
- Söz konusu eğitim profesyonel kişilerce yürütülür (Küçükahmet, 2009).

Öğretmenlerin belirli kurumların çatıları altında verdiği eğitimi ifade etmektedir. Bireyler toplum içerisinde “kültürleme” ile belirli bir eğitim alabilmektedir. Bireyleri “kültürleme” işi eğitim verilmesi amacı ile yapıyorsa ve bireylerde gözlemlenebilen davranış değişikliğinden bahsedilebiliyorsa formal eğitimden söz etmek mümkündür. Meydana gelen “kültürleme” işine de “kasıtlı kültürleme” denilmektedir.

“Kasıtlı kültürleme süreci boyunca bireylerin, kültürel içeriğin toplum tarafından kabul edilebilir, bilimsel yönden araştırılmış, çeşitli plan ve programlar doğrultusunda düzenlenmiş yönleriyle yüzleşmesi ve etkileşim içinde olması sağlanmalıdır. Kasıtlı kültürlemenin bu boyutu da formal eğitim diye adlandırılmaktadır (Şahin, 2008, 8).

Bu tür kültürleme, formal eğitim ile aynı kavramı karşılayacak biçimde kullanılmaktadır. Kültürel mirasın bireye, programlı ve planlı bir biçimde iletilmesi kasıtlı kültürleme içerisine girmektedir. Yani, bir çocuğun ana dilini çeşitli bir plan ve program içinde okulda öğrenebilmesi bu tür kültürlemeye örnek olarak gösterilebilir. Başlangıçta şimdiki anlamda herhangi bir bilim alanı yok iken eğitim vardı. Bu nedenle eğitim bilimlerine önderlik ettiği söylenebilir. Günümüze bakıldığında ise eğitim, diğer bilimler ile birlikte kabul görmüş ve yapılan çeşitli araştırmalarla kendi gelişim evresine devam etmiştir.

Tarihsel sürecine bakıldığında eğitimdeki bakış açılarındaki değişimler zaman zaman küçük çaplı olmuş bazen de paradigma olarak nitelendirilecek köklü değişimler biçiminde meydana çıkmıştır (Özmen & Ekiz, 2013).

Formal eğitim; yaygın eğitim ve örgün eğitim olarak ikiye ayrılmıştır.

2.1.1.1. Örgün Eğitim

Toplumdaki bireylere sağlanan eğitim faaliyetleri temel olarak örgün ve yaygın eğitim veren kurumlar tarafından sağlanmaktadır. Türkiye’de eğitimin toplumsal işlevi “milli düzeyde” kabul ve uygulama bulmuştur. Eğitim milli düzeyde planlanır ve yürütülür. Bu nedenle de ilgili bakanlığına ’da Milli Eğitim; sistemin adı da Milli Eğitim Sistemi’dir (Doğan, 2012, 217).

Belirli yaş grubuna dahil olan bireylere, Milli Eğitim amaçları doğrultusunda hazırlanan eğitim programları ile okul bünyesi altında, düzenli bir şekilde gerçekleşen eğitim, örgün eğitimidir (Fidan & Erden, 1992, 13).

Örgün eğitimde yıllık ve günlük plan olmak üzere iki tür plan uygulanabilmektedir. Bunlar planlanırken; amaç ve kazanımlar ön planda tutulacaktır. Etkinlikler öğrencinin gelişimsel yapıları ile uyumu gerekmektedir. Planda somuttan soyuta doğru gidilmesi gerekmektedir. Eğitim sürecinde kesintinin olmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Plan yapılırken aktif ve durağan çalışmaların dengesi kurulmalıdır. Planda değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmelidir. Hazırlanan planlar ekonomik, sosyolojik, kültürel uyum içinde olmalıdır. Kişilikli, yetenekli, insanlığa ve ailelerine karşı sorumluluklarının bilincinde olan genç bireyler yetişebilmesi için toplum ve ortamların nitelikli ve sağlıklı olması gerekmektedir.

Çocuğun merak duygusu, öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, düşünme özelliği ve ilim sevgisi kazanması ve geliştirmesi gerekir. Öğrencilere nasıl düşüneceklerini öğreten bilgiyi vermektense bilgiye giden yolu gösteren yolu göstermek çok soru sorma alışkanlığını geliştiren onları çok yönlü ve çok boyutlu geliştiren toplumsal kültürü geliştirmeyi hedef edinen, hobi edinmesini bilen, bilgisayar kullanmasını bilen, en az bir yabancı dil bilen, olaylardan çok olgular üzerinde duran ezberlemekten çok tanımaya çalışmalıdır, olaylara soru sorarak yaklaşma alışkanlığı olmalıdır, konuşmaktan çok dinlenmeyi, tüketmekten çok üretmeyi, başkalarını eleştirmekten çok kendini eleştirmeye çocukları yöneltene öğretimi ve eğitimi sağlamalıdır.

Öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmek, düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak, bilginin önemini kavrayan, biz bilincini öğrenen öğrenci yetiştirmelidir. Eğitim boyutlu ve bütüncül eğitim anlayışı

ile benimsenmelidir (Akay, 2005, 7). Örgün eğitim; yükseköğretim, ortaöğretim, ilköğretim ve okul öncesi kademelerini içermektedir (Karip, 2019). Zorunlu olmayan okul öncesi eğitim, ilköğretim çağı öncesindeki çocukların eğitim sürecini kapsar.

Okul öncesi eğitim kurumları hem bağımsız olarak kurulabilmekte hem de gerekli görüldüğü takdirde ilköğretime bağlı olan ana sınıfı şeklinde veya ilişkili diğer öğretim kurumlarına bağlı bulunan uygulama sınıfları olarak da hizmet verebilmektedir.

Okul öncesi eğitimin görev ve amaçları, milli eğitimin temel ilkelerine ve genel amaçlarına uygun olacak şekilde belirlenmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, 19-21).

4+4+4 uygulamasıyla beraber okul öncesi eğitime başlama yaşı üst sınırında değişiklik yapılmıştır. 2012 tarihinden itibaren 37-66 ay arasında bulunan çocuklar uygulama sınıflarında ya da anaokullarında, 48-66 ay arasında bulunan çocuklarda ana sınıflarında eğitimlerine başlamıştır. Başlangıçta temel eğitim olarak adlandırılan ilköğretim kademesi 1739 sayılı Kanun ile “İlköğretim” olarak değiştirilmiştir. Bu kanuna göre, ilköğretimin süresi sekiz yıldır ve cinsiyet fark etmeksizin bütün vatandaşlar için zorunludur (Kaya, 2019).

Türkiye’de eğitim düşük oranda olduğu için temel bilgiler ve becerilerin kazanılması ayrıca önem arz etmektedir. Bu yüzden ilköğretime ayrı bir önem ve destek verilmektedir. İlköğretimin ikinci evresi olan ortaokullar, ilkokuldan sonra üç yıl sürmektedir. Bu eğitime çocuklar akademik, teknik okullara hazırlık eğitimi görmektedirler bu eğitimde lise için gerekli olan temel bilgiler verilmektedir. 1981-1982 öğretim yılında 10 okulda başlatılan sekiz yıllık eğitim uygulanması, 1989-1990 öğretim yılında 927 okula yaygınlaştırılmıştır. İlköğretimin görev ve amaçları 14.6.1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanununa göre şunlardır.

- İyi bir vatandaş olabilmesi için her Türk çocuğunu milli ahlak anlayışına göre yetiştirmek ona gerekli temel becerileri, davranışları ve alışkanlıkları kazandırmak.
- Her Türk çocuğunu istidat ve ilgi yetenekleri doğrultusunda geliştirmektir (Fidan & Erden, 1992, 64).

Ortaöğretim 15-17 yaş grubunun dahil, öğrencilerin çeşitli meslekler edinmelerini sağlayan ve öğrencileri yükseköğretim kurumlarına hazırlamayı hedefleyen eğitim evresidir. Lise programına göre Meslek lisesi, Teknik lise gibi adları vardır. Özel okul dışındakiler parasızdır. Ortaöğretim ayrıca yükseköğretime öğrenci hazırlar (Fidan & Erden, 1992).

Ortaöğretim çeşitli programları uygulayan liselerden meydana gelir. Ortaöğretim çeşitleri belli programına yönelik liseler, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarına ayrılan lise çeşitliliği vardır. Ortaöğretimin amaç ve görevleri şunlardır:

- Öğrencilere ortaöğretim düzeyinde asgari ortak genel kültür vermek amacıyla kişisel ve toplumsal sorunları tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun sosyal, kültürel ve iktisadi kalkınmasına fayda sağlamak
- Öğretim, öğrencileri türlü program ve okullar yardımıyla kabiliyet, istidat ve ilgileri ölçüsünde yüksek öğretime, mesleğe, iş alanlarına veya hayata hazırlamaktır.
- Toplum ihtiyaçları ile öğrencilerin kabiliyetleri ve istekleri arasında denge kurularak bu eğitim gerçekleşir.

Orta öğretimi bitiren bir yurttaş şu alışkanlıkları kazanır (Fidan & Erden, 1992, 65).

Ruh, beden, duygu ve zihin bakımından sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe, bilimsel ve hür düşünme gücüne, geniş dünya görüşüne, topluma karşı sorumluluk duygusuna, yapıcı, yaratıcı ve onarıcı yeteneklere sahiptir.

Milli Eğitim sistemi içerisinde yükseköğretim, ortaöğretime dayalı olarak en az dört yarı yılı kapsamaktadır. Uygulama ve araştırma merkezleri, üniversiteler, konservatuvarlar, meslek yüksek okulları ve yüksekokullar yük öğretim kurumlarıdır. Yükseköğretim en üst kademesidir. Ülkenin kalkınabilmesine katkı sağlayan mesleklerin, en iyi biçimde sürdürülebilmesine yardımcı olacak yaratıcı ve yapıcı insan gücü yetiştirebilmek için yükseköğretim kurumlarının oldukça önemli rolleri vardır.

Yükseköğretim sadece bilgi vermez; ülkenin sorunlarını bilimsel yöntemlerle çözümleyecek, topluma önderlik edecek, araştırmacı eleman yetiştirir. Yükseköğretim nitelikli insan yetiştirme, toplumu tanıtmaya, yayma ve araştırma yoluyla geliştirmede görevleridir (Fidan & Erden, 1992, 221).

2.1.1.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, gerektiğinde bireye aynı yetileri kazandırabilecek yanı sıra karşılıklı olarak birbirinin her türlü imkanlarından yararlanacak şekilde örgün eğitim ile bütünsel bir çerçevede ve birbirini tamamlayacak biçimde düzenlenmektedir. Yaygın eğitim tüm bireylere açıktır, her yerde, yaşam boyu öğrenme ilkelerine göre düzenlenir. Programlar planlıdır, bilimseldir ve bütünlük içinde hazırlanır.

Yaygın eğitim; mesleki teknik eğitim ve genel eğitim çalışmaları olarak iki ana bölümü kapsamaktadır. Olgunlaşma enstitüleri, Pratik kız sanatları okulları, endüstri pratik sanat okulları, halk eğitimi merkezleri, çıraklık eğitimi merkezleri ve yetişkinler teknik eğitim merkezleri yaygın eğitim kurumlarına örnek olarak gösterilebilir. Yaygın eğitim; ıraklık eğitimi, hizmet içi eğitimi ve halk eğitimini içeren oldukça geniş bir alana hitap edebilen bir yapıya sahiptir.

Planlı, programlı ve örgütlü bir şekilde gerçekleştirilen yaygın ve örgün eğitim arasında da bazı benzer ve farklı yönler bulunmaktadır. Bunları şöyle özetlemek mümkündür;

- Örgün eğitim uzun süreli ve diplomaya, yaygın eğitim ise kısa süreli ve belgeye dayalı,
- Örgün eğitim akademik, belli koşullara sahip olanlara, yaygın eğitim daha çok uygulamalı ve önkoşulsuz herkese açık,
- Örgün eğitim, kuruma (okula) dayalı, çevreden soyutlanmış, katı örgütlenme yapısıyla daha çok öğretmen merkezli, yaygın eğitim ise çevreye dayalı, esnek ve öğrenen merkezli eğitimlerdir (Karip, 2019).

MEB, yaygın öğretimin gerçekleştiği resmi, özel ve gönüllü kuruluşlar arasındaki işbirliğini sağlar. Bu programların yapı ve işleyişi yönetmelikle belirlenmiştir (Kaya, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğine göre yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademedan ayrılmış veya bitirmiş bireylere; istek, yetenek ve ilgileri bağlamında ekonomik, kültürel ve toplumsal gelişmelerini sağlayıcı özellikte türlü düzey sürelerde ve yaşam boyu yapılan üretim, öğretim, eğitim, uygulama ve rehberlik etkinliklerinin tamamı şeklinde tanımlanmıştır (Akçay, 2006).

Yaygın eğitim günümüzde, ülkelerin kendi benimsediği eğitim anlayışlarına, eğitim felsefelerine ve eğitimden beledikleri sonuçlara göre planlanıp uygulanmaktadır.

Yaygın eğitim, bireylerin istek ve ilgilerine, toplumun ihtiyaçlarına, ve hizmet anlayışlarına göre onları çeşitli yönlerden etkinleştirmek hedefiyle belirli programlar doğrultusunda verilmektedir. Türkiye’de yaygın eğitimin uygulanmasında hareket noktasını toplumun istekleri ve ihtiyaçları oluşturmaktadır. Yaygın eğitim, okul dışındaki yetişkinlere ise, kendilerinin gönüllü olarak dahil olacakları programlar şeklinde götürülmektedir (Bozdemir, 2009).

Eğitimin okuma yazma öğretme işlevi, oldukça önemli olmasına rağmen tek başına yeterli olmamaktadır. İhtiyaç duyulan etkilerin sağlanabilmesi için yaygın eğitim programları kapsamında, teknolojik gelişmelerin ve bilgi yoğunluğunun toplum ve insan yaşantısına olan yansımalarından kaynaklı problemlerin çözümünün de yer alması gerekmektedir. Günlük yaşam problemleri içerisinde boğulup değerlerine ve yaşadığı topluma yabancılaşan bireylerin bugünkü sorunları da bu sürece dahil edilmelidir. Yani bu noktada gelişmekte olan ülkelerde yaygın eğitim, okuma yazma becerileriyle birlikte belirtilen diğer tüm faaliyetleri de kapsayacaktır.

Bir tarafta teknolojiden uzak kalmış bireylerin olması diğer tarafta uygar dünyaya ayak uydurmaya çalışan ekonomi ve eğitim sistemleri, yaygın eğitimin önemini ve kapsamını fazlasıyla arttıracaktır. Bu nedenle, günümüz için en önemli yaygın eğitim programları içerisinde bulunan temel okuma-yazma programları ile bilgisayar okuryazarlığı aynı bünyede birleştirilebilmelidir. Bu hal, gelecek yıllarda gelişmekte olan ülkelerin temel çelişkilerinden biri olmaya adaydır (Yaygın Eğitim, 2020).

2.1.1.3. Hizmet İçi Eğitim

Okulda kazanılan bilgilerle uzun yıllar, yaptığımız işlerde başarılı olmak en azından verimli olabilmek mümkün değildir. Çok kısa zamanda o denli büyük değişimleri yaşadığımız günümüz koşullarında bu değişimi takip edebilecek, kendini yenileyebilecek iş yerlerine ve bireylere ihtiyaç vardır. Gümümüzde bu ihtiyacı karşılamak için kurumlar çalışanlarına hizmet içi eğitim olanakları sunmaktadır.

Hizmet içi eğitim, tüzel ve özel kişilerin sahip olduğu iş yerlerinde, belirli bir ücret ya da maaş karşılığında çalışan bireylere, görevleriyle ilgili gereken beceri, tutum ve bilgileri kazandırabilmek için verilen eğitimidir (Taymaz, 1992).

Hizmet içi eğitimi gerekli kılan çeşitli sebepler vardır. Bunların başlıcaları şöyle sıralanabilir;

1. Çalışanın hizmet öncesi eğitiminin yetersizliği.
2. Hizmetin gelişmesi ve değişmesine uyum zorunluluğu.
3. İşinde yükselme ve bireysel gelişme gereksinimi.
4. Bazı alışkanlık, bilgi ve becerilerin görev başında kazandırılmasının gerekliliği.

Gerek bu zorunluluklar gerekse daha kaliteli iş üretmeye yönelik her kurum kendi bünyesi içinde bu eğitimleri düzenli bir şekilde gerçekleştirir. Hizmet

içi eğitim diğer eğitimlerin aksine MEB sorumluluğunda değildir. Her tüzel ve özel kurum, kendi ihtiyacı doğrultusunda herhangi bir eğitimi istediği şekilde gerçekleştirebilir. Eğitim harcamaları bu kurumlarca karşılanır.

Kamu kurumlarında özel olarak bu işler ile görevli hizmet içi eğitim birimleri meydana getirilmiştir (Caine & Caine, 2002).

2.1.2. İnfomal Eğitim

Hayatın her anında ve her alanında, belirli bir programa ve plana bağlı olmayan, bireylerinin çevreleriyle etkileşime girmesi sonucunda kendiliğinden meydana gelen eğitim informaldır. İnfomal eğitim; aile yaşamını devam ettirebilmek için gerekli temel becerilerin, tekil ederek ve gözlem yaparak kazanılmasıyla başlar, arkadaşlarla oyun oynarken, okulda öğretmenlerle iletişim kurarken, çarşı pazarda alışveriş yaparken devam eden ve insan yaşamının son bulmasıyla biten bir eğitimidir (Karip, 2019).

Özellikle çocuklar ve gençler aile ortamında, arkadaş grubu içinde toplumun normlarını, standartlarını, değerlerini ve diğer yaşama yollarını öğrenirler. Bunun yanında kitle iletişim araçları her gün insanların yeni şeyler öğrenmesinde etkili olmaktadır. Bu tür öğrenmeler infomal eğitim olarak değerlendirilmektedir (Küçükahmet, 2009).

“Formal olmayan eğitim sürecinde iki önemli öğrenme yolu vardır: gözlem ve taklit... İnsanların sahip olduğu bir arada yaşama içgüdüsi bireyleri toplumun istediği ve beklediği davranışları öğrenmeye yöneltir. İlkel ve çok küçük toplumlarda eğitim bütünüyle ‘infomal’ şekilde gerçekleştirilmektedir” (Fidan, 2012, 5).

Görüldüğü üzere eğitimi belirli kurumlar ile sınırlandırmak pek de mümkün değildir.

Bu noktada bahsedilen eğitim, bireyin formal yollar yerine sosyal çevresinden edindiği tecrübelerin ve bilgilerin bütünüdür. Bu eğitim, “infomal eğitim” şeklinde adlandırılmaktadır. “İnfomal eğitim, yaşam boyunca kendi kendine oluşan, bireylerin çevreleriyle etkileşime girmesi sonucu meydana gelen, bir süreç şeklinde ifade edilebilir (Şahin, 2008, 9).

İnfomal eğitimde belirlenen bir program veya plan yoktur. Bireyler sosyal hayatlarında somut bir biçimde öğrenmektedirler. Formal eğitim ile karşılaştırılır ise belki de ondan daha kalıcı ve etkili olduğu görülmektedir. Bireyler formal eğitim ile öğreneceği pek çok bilgiyi soyut bir şekilde sınıf ortamında öğrenmektedir. Bu öğrenmelerin daha kalıcı olabilmesi için sık sık tekrar yapılmakta ve bu bilgiler somutlaştırılmaya çalışılmaktadır. Oysa infomal eğitimde belirli bir çabaya ihtiyaç yoktur. “Burada geçen

öğrenme süreci yaşam içerisinde kendi kendine gerçekleşen bir süreç olarak tanımlanabilir. Eğitim, yaşama hazırlık değil onun kendisidir” (Şahin, 2008, 11).

Formal eğitimle ve informal eğitim aslında birbirini tamamlayan ve destekleyen iki unsurdur. Okuldaki öğretmenlerin verdiği eğitimin yalnızca formal kısımları ile ilgilenmeleri ve informal kısmı ihmal etmeleri söz konusu olamaz. Çünkü eğitim, yalnızca öğretmenin sınıfta anlattıkları ile sınırlandırılmaz. Öğrencilerin sınıf içerisinde, bahçede, koridorda, birbirleri ile bilgi alışverişinde bulunmaları ve yaptıkları diyaloglar da esasen bir eğitimdir. Öğrencilerin kütüphanede araştırdığı bir öykü ya da bir masal kitabı da eğitimdir. Evinde izlediği herhangi bir çizgi film veya bir programdan gördüğü konuları farkına varmadan öğrenmesi de bir eğitimdir. Öğretmen ve ebeveyn kontrolünden mahrum olan bu eğitimler “informal eğitim” kapsamında değerlendirilmektedir.

Mesela bir çocuk televizyonda severek izlediği bir program sayesinde bilmediği birçok kelimeyi öğrenebilir. Ailesinden veya çevresinden gördüğü olumlu ya da olumsuz davranışları taklit ederek öğrenebilmekte, veya teknolojik bir aletin nasıl kullanılacağını gözlem yoluyla öğrenebilmektedirler. Bazı durumlarda ebeveynlerine bile şaşırtıcı gelecek seviyede öğrenme yetisine sahip olabilirler. Çocuklar, olumlu davranışlar kazandığı programlarda seviyesine uygun olmayan görseller ile karşılaşabilmekte veya ailesinden duymadığı kötü sözleri takip ettiği programlarda duyabilmektedir. Bunlar da informal eğitimin olumsuz sonuçlarıdır.

Öğreten \ Öğrenen	Kasıtlı	Kasıtsız
Kasıtlı	A Formal Eğitim Örgün Eğitim Yaygın Eğitim	C İnformal Eğitim Bireysel Öğrenme
Kasıtsız	B İnformal Eğitim Bireysel Öğrenme	D İnformal Eğitim İnformal Eğitim

Şekil 2.1: İnformal eğitimin olumsuz sonuçları

Hem öğrenenin hem de öğretenin kasıtlı olduğu eğitim örgün ve yaygın eğitimidir. Çizelgede A alanına girmektedir. Kitle iletişim araçları yoluyla gerçekleşen eğitim B kutusuna girmektedir. Çünkü yapılan yayınlar kasıtlı olarak etkilemek isterken, dinleyen ya da izleyenler ise kasıtsız olarak etkilenirler. Bireyin kasıtlı olarak bir şeyi öğrenmeye çalıştığı, fakat öğretenin kasıtsız olduğu eğitim C kutusunda yer alır. Bir deney yaparak elde ettiği bulgulardan bazı sonuçlara ulaşarak gerçekleştirilen bir öğrenme C ye örnek verilebilir. B ve C kutularında yer alan öğrenmeler 'bireysel' olarak da adlandırılır. Hem öğrenenin hem de öğretenin kasıtsız olduğu öğrenme D kutusunda yer alır. Bu tür öğrenme rastgele öğrenme olarak da adlandırılır. Çevremizde etkileşimlerimiz sonucundaki öğrenmelerimiz genellikle bu gruptadır. Bu durum her yerde ve her zaman cereyan edebilir.

Eğitim tarihsel olarak informalden formale doğru bir gelişim göstermektedir. Geçmişte sadece informal eğitim bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmesi için yeterli görülürken, günümüz için bu söz konusu değildir. En azından temel becerilerde olsa, herkese örgün ve yaygın eğitim (formal eğitim) kurumları vasıtasıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Örgün ve yaygın eğitimde geçirilen süreler ne kadar artırılsa artırılsın, informal eğitimin etkileri göz ardı edilmemelidir (Karip, 2019).

2.2. Öğretim

Eğitim kurumlarının kademeli olmasından dolayı farklı kademelerde farklı öğretim gerçekleştirilebilir. Öğretim süreci okul öncesi eğitim kademesinden itibaren yaşam boyu öğrenme düzeylerine kadar değişken yaş gruplarına göre farklı şekilde gerçekleştirilen bilgi aktarım aracı olarak geniş bir perspektifte ele alınmaktadır. Öğrencilere ve bireylere öğretimi planlayarak planlı stratejiler ve etkinlikleri kullanarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan gelişimlerine katkı sağlamaktır. Öğretim sürecinin değerlendirilmesi aşamasında birey istenilen hedefe ulaşmış olmadığı yani verileni ne kadar kavradığı ortaya çıkabileceği gibi öğretim sonucunda belirlenen hedefe ulaşılamayabilir (Karip, 2019).

2.3. Öğrenme ve Öğretme

2.3.1. Öğrenme

Öğrenme, yaşantı veya tekrar yolu ile canlılığın davranışlarında ortaya çıkan oldukça sürekli / kalıcı değişiklikleri ifade eder. Aşağıdaki soruları yönelterek bu davranışların öğrenme olup olmadığını saptanabilir.

1. Yaşantı yolu ya da tekrar ile mi olmuştur?

2. Davranışlarda değişim meydana gelmiş midir?

3. Değişiklik yeteri kadar kalıcı mıdır?

Bu soruların herhangi birisinin cevabı hayır ise o davranış öğrenme eylemi değildir. Özellikle “yaşantı yolu veya tekrar” ile edinilmemiş davranış değişikliklerine birtakım psikolojik rahatsızlıklar ve tikler verilebilir.

Böyle durumlarda davranış değişimleri oluşur ve bunlar da oldukça kalıcıdır fakat bunlar öğrenme olarak da nitelendirilemez. Davranış değişimleri kalıcı olmadığında yine öğrenme olarak nitelendirilemez. Yolda giderken düşen birisinin düşmesi öğrenme olarak nitelendirilemez. Bu durum yaşantı veya tekrar sonucu edilmiştir. Davranış değişikliği de vardır fakat kalıcı olmadığından dolayı öğrenme olarak tanımlanamaz.

Öğrenme üzerine oluşturulan pek çok kuram vardır. Bu kuramlar öğrenme sürecine değişik yönlerden bakarak farklı tanımlar yaparlar. Ancak birçok psikoloğa göre öğrenme, bireylerin çevreleri ile etkileşime girmesi sonucu oluşmakta ve bireylerin davranışlarında değişime neden olmaktadır. Bazı öğrenme tanımları aşağıda verilmektedir.

- Öğrenme; yaşantı yoluyla bir davranışın kazanılması ya da değişmesi sürecidir.
- Öğrenme; tepki ve davranışlarda her zaman ya da kimi durumlarda yaşantıların olduğu değişmedir.
- Öğrenme; bireylerin çevreleri ile etkileşime girmesiyle davranışlarında oluşan nispeten kalıcı değişikliklerdir.
- Öğrenme; duyu organları yardımıyla algıladığımız şeylerin zihnimizde sınıflandırılmasıdır (Küçükahmet, 2009).

Bireylerin doğuştan gelen içgüdüsel davranışları yok denilebilecek kadar azdır. Aynı zamanda bu davranışlar ortama uyum sağlama konusunda yetersizdir.

Bu sebeple, bireyler yaşamları süresince çeşitli bilgileri öğrenmek zorunda kalmışlardır. Bundan dolayı öğrenmeyi, bir bakıma uyum süreci olarak nitelendirebiliriz (Çalışkan, 2010, 20).

Bireyin bu uyum sürecindeki başarısı, yaşadığı çevre tarafından kabul görmesini ve yaşam kalitesinin artmasını sağlamaktadır. Bu önemden yola çıkarak öğrenme; bireylerin aktif ve bilinçli bir şekilde, öğrenme stratejilerini kullanıp çevresinden bilgi edinmeleri ve bu bilgilerini zihinlerindeki mevcut bilgiler ile bütünleştirerek kalıcı davranışlar meydana getirme süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Namlu, 2004, 24).

Öğrenmenin insan yaşamındaki önemini gören bilim insanı, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışmış ve bu çalışmalar sonucuna öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Fakat geliştirilen hiçbir kuram tek başına öğrenmeyi açıklayamamaktadır. Bu kuramları temelde iki ana grupta ifade etmek mümkündür. Bunlar davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarıdır.

Davranışçılar, öğrenmenin uyarın- tepki sonucunda gerçekleştiğini ve ölçülebilir bir davranışı gösterdiğini ileri sürerken, bilişsel kuramcılar, öğrenmenin insan zihninin çevreden gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işlediği, yenido örgütlediği ve bunun sonucu olarak davranışın ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Mayor & Forti, 2000).

Wang, Haertel ve Walberg (1994), tarafından yapılan öğrenmeyi etkileyen faktörler konulu araştırmalarda, bilişsel farkındalığın ve bilişsel sürecin öğrenmede önemli ve etkili değişkenler olduğu saptanmıştır.

Bilişsel farkındalık süreci ile ilişkili bir beceri olarak öğrenme stratejilerinin zihinde planlanması, onun daima gözlemlenmesi ve gerekirse tekrar düzenlenmesi öğrenmede oldukça önemli etmenler arasında gösterilmektedir (Gelen, 2003).

Bilişsel farkındalığın merkezinde yer alan; kişinin kendi iradesi ile öğreneceği şeye kendini vererek tutum ve dikkat geliştirmesi, öğreneceği konu ile ilgili ön hazırlık yaparak nasıl öğrenebileceğini planlaması, stratejiler geliştirmesi ve bunları düzenlemesi düşünme sürecinin bir parçası olduğu kadar, öğrenme sürecinin de bir parçasıdır. Çünkü öğrenme stratejilerinden olan tekrar, anlamlandırma ve örgütleme öğrenme sürecinde kullanılan bilişsel farkındalık becerilerinin içerisinde aktif olarak kullanılmaktadır (Erden & Akman, 1996, 155).

İnsan yaşamının her alanında bilişsel farkındalık (üstbilis) becerileri, insanların “başarılı bireyler” olmasını mümkün kılan, ileri seviyede beceridir.

Bireylerin öğrenme aşamasında kendi bilinci ile seçtiği özellikler bilişsel farkındalık becerilerinin oluşmasını sağlar. Bu özellikler gözetmeyi ve düzenlemeyi kolaylaştırırken, üstbilis kavramların izlenmesini ve planlanmasını kapsar (Baltaş, 2004).

Bilişsel farkındalık süreci; bir problem altına girilmeden önceki planlama aktivitesini öğrenme anında denetleme aktivitesini ve en sonunda da kontrolü kapsamaktadır. Belirlenen üstbilis özelliklerinin mütemediyen kontrol edilmesi, yeniden düzenlenmesi ve zihinde planlanması esasen düşünme sürecinin bir parçasını oluşturur (Doğanay, 1997, 36).

Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının benzer ve farklı yönleri şu şekilde ifade edilebilir;

- Davranışçılarda davranış değişikliği önemliken, bilişselcilerde zihinsel süreçler önemlidir.
- Davranışçılarda davranış, bilişselcilerde bilgi öğrenilir.
- Davranışçılarda dıştan verilen pekiştireçler, bilişselcilerde dıştan verilen pekiştireçlerin yanında içsel pekiştireçler önemlidir (Mayor & Forti, 2000).

Görüldüğü gibi her kuram veya yaklaşım öğrenmeyi çok farklı şekillerde tanımlamaya çalışmış, farklı özelliklerini ön plana çıkarmış, fakat herkesin üzerinde uzlaşabildiği bir tanımlamayı yapmakta pek mümkün olmamıştır. Genel anlamda öğrenmenin daha iyi anlaşılabilmesi için bir tanım vermek gerekirse; öğrenme, 'büyümeye ve vücutta değişik etkilerden dolayı meydana gelen geçici değişikliklere atfedilemeyecek, potansiyel davranışta veya yaşantı sonucu ortaya çıkan davranışta ki nispeten kalıcı izli değişim' şeklinde tanımlanabilir (Gülpınar, 2004).

2.3.2. Öğretme

Öğretme ve öğrenme birbirleriyle iç içe geçmiş ve birbirleriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Öğretme kavramı daha önce açıklandığı gibi eğitimin örgütlü, planlı ve programlı bir şekilde gerçekleşen süreçlerinin bütünü kapsayan etkinlikleri kapsamaktadır. Bir başka deyişle örgütlü, planlı ve programlı eğitsel etkinliklerin akabinde öğrenmenin gerçekleştirilmesine denilmektedir.

Öğrenme, öğretme (öğretim) sonucunda ortaya çıkabildiği gibi rastlantısal olarak bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu ya da bireyin kendi çabaları sonucu da gerçekleşebilir. Öğretim, öğrenmenin okul içerisinde veya daha genel anlamı ile eğitim kurumlarında verilen bölümlerini içermektedir dolayısıyla öğretim bu tür planlı çabalarla sınırlıdır (Mayor & Forti, 2000).

Öğretme en geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğrenme, bireylerin çevresi ile etkileşime girmesi sonucunda davranışlarında oluşan nispeten kalıcı değişimler olduğuna göre öğretme de bireylerin davranışlarında bunun gibi bir değişim ortaya çıkarma çabasıdır.

Öğretme faaliyetlerinin amacı öğrenenlere önceden belirlenen birtakım davranışları kazandırmaktır. Söz konusu faaliyetler genellikle okullarda gerçekleştirilir bunun yanında öğretime, öğrenmeye elverişli okul dışı ortamlarda uygulanabilir. Toplumsal yaşam boyunca bireylere öğretme

hizmeti veren pek çok kişi, araç ve grup vardır. Aile bireyleri, arkadaş ve akran grupları ile kitle iletişim araçları bireyin sürekli öğrenmesini sağlayan etkinliklerde bulunur (Küçükahmet, 2009).

2.4. Yaşam Boyu Eğitim ve Öğrenme

Hayat boyu öğrenme geçen yüzyılın son yıllarında hayatımıza girmeye başlamıştır. Türkiye bu konuya önem verdiğini Hayat Boyu Öğrenme adı altında bir genel müdürlük kurarak göstermiştir. Bu şekilde çalışmaların yürütülmesini planlamıştır. Hayat boyu öğrenme, var olan yapıyı yeniden düzenleyip ve yaygın eğitim sisteminin dışında eğitim ile ilişkili bütün potansiyeli yapılandırmayı hedefleyen genel bir durumdur ve formal ve informal her türlü eğitim etkinliklerini içine alan geniş bir terimdir. 1970'lerde UNESCO tarafından politika olarak belirlenen hayat boyu öğrenme 1970'ler ve 1980'lere gelindiğinde başta OECD olmak üzere tüm eğitim politikacıları ve eğitimciler arasında devamlı eğitim terimi olarak ünlenmiştir. Eğitim sistemlerinin bireye yükleyemediği ve yetersiz kaldığı kimi özelliklerin varlığının birey üzerinde hissedilmesi, geçmiş yüzyılın okula kazandırdığı ifadeler üzerinden sonuca gitmeyi başarmıştır. Teknoloji devrinden bilgi çağına geçiş yapılırken eğitimin etkilenmemesi düşünülemezdi. 1970'lerde hayat boyu öğrenmenin temel üç ana maddesi bilinmekteydi. (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [DPT], 2001, 9).

1. Eğitim sisteminin tamamı, hayat boyu öğrenecek bireyler yetiştirilecek biçimde tekrar düzenlenecektir.

2. Algın eğitim (tüm kişilere hayat boyu eğitimsel unsurlardan, günlük yaşantılardan, sosyal kaynaklarından –ebeveynden, kitaplardan, oyundan, arkadaşlardan, işten, kitle iletişim araçlarından ve pazardan- değerler, tutumlar, bilgi ve beceri kazandıran süreç) sektöründen olabildiği kadar yararlanılacaktır.

3. Bağımsız öğrenmenin (öğrenmeyi öğrenmenin) önemi üzerinde durulacaktır.

Günümüz eğitim kavramlarının içinde belki de en popüler olanlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Aslında çok da yeni olmayan yaşam boyu öğrenme kavramının literatürde; yaşam boyu eğitim, sürekli eğitim, sürekli mesleki eğitim, meslekte eğitim ve yetişkin eğitimi gibi eğitime ilişkin bazı kavramlar ile benzer şekilde ve anlamda kullanıldığından söz edilebilir. Yaşam boyu öğrenmenin birey olmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme, bilmek için öğrenme ve yapmak için öğrenme, olmak üzere dört temel üzerine kurgulandığından söz edilebilir (Küçükahmet, 2009)

Yaşam boyu öğrenme konusunda zaman içinde Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ve Avrupa Birliği (AB), Avrupa Komisyonu (AK) gibi uluslararası örgüt veya birlikler değişik uygulama ve projeleri devreye sokarak bu konu üzerine dikkat çekmiş ve geleceğe yönelik hedefler belirlemiştir (Karip, 2019).

UNESCO'nun yaptığı "Learning to Be" ya da "Faure" intihali olarak bilinen belgesi, hayat boyu öğrenme kavramına liderlik eden bir belgedir (Akkuş, 2008). UNESCO'nun intihalinde hayat boyu öğrenme terimini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- Eğitim hizmetlerinin okul yaşı sınırları dışına yayılması,
- Eğitime yaşam kalitesini artıran bir araç olarak gösterilen ilginin artması,
- Günlük yaşamın ihtiyaçları ile bağlantılı eğitim alanlarının geliştirilmesi, üzerinde durulması,
- Eğitim ile ilgili kararlara çalışanların, ailelerin ve toplum üyelerinin katılması,
- Planlamada, yönetimde ve hedef belirlemede açık fikirli olunmasının vurgulanması

2.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji

Günümüzde, gelişen teknolojiyi yakalayabilmek adına geçen her gün daha çok beceriye ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde neredeyse herkesin bir yükseköğretim bitirmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu nedenle "yaşam boyu öğrenme" de bir slogan olmaktan çıkmış toplumsal bir gereksinim olarak yerini almıştır. Çağdaş yaşam git gide dinamik ve karmaşık bir hale bürünmektedir; bu ortamlarda tutunabilmek için süregelen ve etkili bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır (Kaya & Önder, 2002)

"Mesleki, kişisel, ve/veya toplumsal sebeplerden ötürü beceri/yeterlik, nitelik ve/veya bilgi artırmak için yaşam süresince gerçekleşen bütün öğrenme etkinlikleri" şeklinde tanımlanan yaşam boyu öğrenme, günümüz bilgi toplumları için bir gereksinim olarak görülmektedir.

Hızla değişen dünyada bu yaklaşım, bireylerin başarılı olabilmesi için ihtiyaç duydukları becerileri ve bilgileri kazandırmayı hedef olarak belirlemiştir. Yaşam boyu öğrenme, yaşamın bütün kademelerini içermektedir.

Bu kapsam içerisinde emeklilik sonrası üçüncü yaş ve bazen geç yaşlılık dönemi dördüncü yaş adı verilen dönemler boyunca kazanılan öğrenmeler,

ilk örgün eğitimin tüm aşamaları ve yaşam boyunca kazanılan öğrenmeler, erken çocukluk dönemindeki aile öğretileri ve okul öncesi öğrenmeler yer alır. Megep (2006) ve Cross (1981)'a göre yaşam boyu öğrenmenin büyümesi için üç temel etki vardır.

- Genel nüfus içerisinde yetişkin nüfusun artış göstermesiyle ilişkili demografik faktörler
- Değişen yaşam stilleri, eğitim düzeyinin yükselmesi, sivil haklar, boş zamanın artması, sosyal değişim, kadınların değişen rolleri, erken emeklilik
- Bilgi patlaması ve teknolojik değişim (Hart, 2006)

Bu ve benzeri uygulamalar, yaşam boyu eğitimin toplumların geleceği açısından önemini göstermektedir. Ülkeler bu amaçla ortak çıkarlar etrafında birleşerek yaşam boyu öğrenmenin yeni arayışları içinde olmakta, yeni uygulamaları denemekte ve her denemenin olumlu sonuçlarını alarak, aksayan yönlerini de düzelterek yollarına devam etmektedir. Ülkemizde yetişkin nüfusun öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması etkili politika ve uygulamalar geliştirebilmek için bu çabaları dikkatle takip etmeli, kendisi için en faydalı uygulamaları geliştirmeli, diğer ülkelerin geliştirdiği başarılı uygulamaların sonuçlarından da yararlanarak yaşam boyu eğitim uygulamalarını sistemli ve örgütlü bir şekilde hayata geçirilmelidir.

2.5. Beden Eğitimi ve Öğretimi

Beden eğitimi, bireyin psikomotor, bilişsel ve sosyal alanlarının fiziksel aktiviteler yoluyla gelişmesine katkıda bulunan bir süreçtir. Baumganter ve Jackson'a (1999) göre beden eğitiminin, insanın sosyalleşmesinde, kişiliğini bulma ve doğru yolda ilerlemesinde önemli bir rolü vardır.

Beden eğitimi komplike bir terimdir. Doğal olarak fizyoloji, psikoloji ve diğer dallarda dahil olmak üzere zihin ve beden birleşmesini ve bir bütün olarak insan mekanizmasını ifade eder. Beden eğitimi, insandaki aktivite potansiyeli ve tepkilere dayanan kişide davranış değişikliği ile ilgili eğitim olayının bir aşamasıdır (Tekin ve diğerleri, 2009).

Büyüme kavramı daha ziyade bedensel gelişmeyi ifade eder. İnsanların, ana rahmindeki oluşumundan doğumuna, doğumundan ergenlik dönemine kadar oluşan nicel değişimleri kapsar.

Büyüme ile ilişkili genel olarak akla ilk gelen, kilo ve boyla ilişkili değişimler olsa da dişlerin, iskelet sisteminin, kasların ve sinir sisteminin gelişimi anlamına da gelen büyüme, beden yapısındaki artışları ve nicel değişimi kapsamaktadır (Fişek & Yıldırım, 1983, 1).

Beden eğitimi öğretimi etkinlikleri ile gelişimin büyüme yönü ile olan ilişkisi fazlasıyla önem taşımaktadır. Bu önem, beden eğitimi öğretimi etkinliklerinin çocuğun büyümesinin hızlandırılması ve arttırılması ile ilgili değildir. Tam aksine etkinliklerin çocuktaki büyümeye paralel olması gerektiğine ilişkindir.

“Beden eğitimi ve spor” hareketliliğin bütün ilkelerini ve her türünü içerir.

İnsan bedeninin istendik hedefler çerçevesinde eğitilebilmesi fikrinin, insanlığın dünyadaki varoluş süreci kadar eskilere uzandığı düşünülürse genel eğitimle ilişkili olarak açıklama yapmak, tanımları ve kavramları beden eğitimi ve spor alanı ile ilişkilendirip, özel tanımlar yapmak, bir ihtiyaç olarak karşımıza gelmektedir (Silverman & Sunbramian, 1999).

Beden eğitimi ve spor insanlığın varoluş tarihi gibi eski bir kavramdır. İlk devirlerden bu yana insan bedeninin istendik amaçlar istikametinde geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bununla birlikte beden eğitimi şu şekilde açıklayabiliriz. Beden eğitimi, bireyin fiziksel etkinliklere katılmak sureti ile davranışlarında kasıtlı bir şekilde meydana gelen, beden eğitimin hedefleriyle uyumlu duygusal, bedensel, zihinsel ve sosyal değişim ve gelişimlerdir (Tamer & Pulur, 2001).

2.5.1. Beden Eğitimi ve Sporun Temel Amaçları

Genel olarak beden eğitimi ve sporun temel amacı; beden eğitimi ve sporun günlük yaşantımızda vazgeçilmez bir yer edinmesini sağlamaktır.

Başka bir ifade ile beden eğitimi ve sporun; bireylerin motorsal ve fiziksel gelişimi için katkıda bulunmasının beraberinde, bireylerin bedensel sağlıklarını koruyabilme ve rekreasyon alışkanlıkları kazanmasını da öngörmektedir.

Böylece ferдин insancıl değerler edinme ve sosyal kaynaşma bakımından ihtiyaçları da dikkate alınmış olmaktadır. Bu doğrultuda; Türk Milli Eğitimin hedefleri, Atatürk ilkelerine dayandırılan demokratik Türk Toplumunu düzenine uygun; kişilerin ahlaki, milli, üstün ve insancıl değerler geliştirmesi şeklinde kabul edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor eğitiminde kişiliğin tamamının eğitimi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda spor eğitimi, fiziksel olduğu gibi zihinsel ve moral eğitimini de kapsamakta, bireyleri tüm yönleri ile geliştirmek için uğraşmaktadır. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor eğitimi; “bireylerin ruhsal, toplumsal ve bedensel bütünlüğünün zarar görmeden toplumun faydasına en elverişli gelişiminin sağlanması sağlıklı, mutlu, güçlü

bir şekilde kişilik, karakter ve ahlaki değerler kazanması, kültürleşmesi, toplumsallaşması eğitimi” demektir.

Bir açıdan da spor eğitimi; “bireylerin büyüme-gelişimini oluşturan en sağlam eğitim alanlarından ve yerine getirilmesi gerekli olan bir vatandaşlık görevidir” (Günişik, 1973).

Bu konuya yönelik olarak örneğin beden eğitimi ve spor derslerini ilişkin müfredat programlarında Milli Eğitimin ve Yüksek Öğretim Kurulunun öngördüğü ilgili esaslara bakıldığında; beden eğitimi ve spor derslerinin temel amacına yönelik şu davranışları görmek mümkündür:

- Öğrencilerin sağlıklı bir beden yapısına sahip olmalarını sağlama,
- Beden eğitimi ve sporun insan bünyesindeki olumlu etkilerini, bedensel ve ruhsal yapıya katkılarını, sağlıklı yaşam açısından önemini kavrama,
- Beden eğitimi ve sporun gündelik yaşamının bir bölümü haline getirme alışkanlığı edinme,
- Derslerde; imkanlar ölçüsünde ilgi uyandırıcı slayt, film, video vs. araç gereçlerden yararlanma.

Beden eğitimi ve spor çalışmaları açık hava ve kapalı salonlarda; öğrencilerin bedensel bakımdan bir bütünlük içinde, dengeli ve ahenkli gelişmelerini sağlayıcı nitelikte hareket ve faaliyetler içerir. Bu çalışmalar; sistemli hareketler (atletli ve atletsiz), oyuna ve spora hazırlayıcı etkinlikler (koşma, atma, atlama), ya da ritim eğitimi estetik ve dans (sekme, hoplama, galop, polka, tango, vals gibi) uygulamaları ve adımlama teknikleri tarzında olmalıdır. Ayrıca, bu derslere ilişkin çalışmalarda öğrencilerin yetenekleri ile çevre, araç-gereç ve yer şartları göz önünde tutulur (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1983).

Kısaca, beden eğitimi ve sporun genel amaçları ve ilkeleri göz önüne alındığında: öğrencilerin temel fiziksel ve motorsal gelişmelerini sağlamak; oyun, hareket gereksinimlerini karşılamak, bedensel sağlıklarını koruma ve rekreasyon alışkanlığı vermek. Öğrencilere yarışma imkanı sağlamak; ayrıca yetenekli öğrencileri ön plana çıkarmak ve gelişimini fırsatı verme yönünde bir yönelim gözlenir. Grupla çalışma teknikleri kazandırmak; otoriteye saygı, takım içinde inanç, birlik ve beraberlik duygusunun bir sonucu olarak özgüveni sağlamak, ahlaki ve manevi karakterin en yüksek standartlarda gelişimini desteklemek, toplum içinde spora katılım ve özendirme, yeni heves ve değerlerin gelişimine imkanlar sağlamak gibi diğer görev alanları da spor eğitiminin içerisinde olmalıdır. Bu noktadan bakıldığında beden

eğitimi ve spor, genel eğitim içerisinde de önemli bir yer tutmaktadır bu noktadan hareketle eğitim, insanı araç olarak kullanan son derece komplike bir oluşumdur. Eğitim; düşünce kaynağını felsefeden alan, doğruluğunu toplumdan ve bilimsel gerçeklerden alan bir insan oluşturma sanatıdır. Ayrıca beden eğitimi ve spor, genel eğitimin ayrılmaz ve vazgeçilmez bir parçası olarak düşünülmüştür. Bu oluşumun içerisinde beden eğitimi ve sporun genel eğitime katkısı son derece büyüktür. Bu açıdan ele alındığında “beden eğitimi ve spor, bireyin mutluluğunu ve optimal gelişimini gerçekleştirdiği bir öğrenme düzeyidir” (Günışık, 1973).

2.5.2. Bedensel Gelişim Üzerindeki Etkisi

Fiziksel gelişimin bir basamağını bedensel gelişim oluşturur, diğer gelişim alanları da bu basamak üzerinden oluşumunu sağlar.

Bedensel gelişim; ağırlık, hacim ve boyda görülen artış ile birlikte vücut sisteminin kendisinden beklenen işlevleri gerçekleştirebilme durumuna gelmesidir.

Beden eğitimi öğretiminin bedensel gelişimle ilişkisi, öğretim etkinliklerinin bedensel gelişimin izin verdiği düzeyde ve ölçüde olması gerektiğine dair bir ilişkidir (Topkaya, 2011).

Fiziksel gelişim, bireylerin davranışlarında dolaylı veya doğrudan etkilidir. Doğrudan etkilemesi bireylerin neler yapabileceğinin belirlenmesiyle ayırt edilmiştir. Örneğin; yaşlarına uygun olarak sağlıklı gelişen çocuklar, spor ve oyun aktivitelerinde akranları ile eşit şart altında yarışırken fiziki gelişmesinde geç kalınmışlık bulunanlar bu faaliyetlerde grup içerisinde geç kalacaktır. Çocuğun diğerlerine ve kendine yönelik tutumu, sergileyeceği uyuma yansıtacağı için fiziki gelişim, bireylerin davranışlarına dolaylı bir şekilde etki etmektedir (Doğan, 2011).

Fiziksel yönden eğitim almış bir çocuk;

1. Birden fazla hareket biçiminde yeterlilik gösterebilir,
2. Motor beceriyi öğrenmek ve geliştirmek adına hareket kavramlarını ve ilkelerini öğrenir ve bunları uygular,
3. Fiziksel etkinlikleri bir yaşam stili halini getirir,
4. Fiziksel uygunluğa (Physical Fitness) erişir ve uygunluğunu sürdürür,
5. Fiziksel etkinliklerde, kişisel sorumluluğunu ve sosyal davranışını gösterir,

6. Beden eğitimi setinde bireyler arasındaki farklılıkları anlar ve bunlara saygı duyar,
7. Fiziksel etkinliklerin, kendini ifade etme, sosyal etkileşim, mükemmellik ve hoşlanma için yeni fırsatlar sağladığını anlar (Koç & Tekin, 2011).

2.5.3. Duyuşsal Gelişim Üzerindeki Etkisi

Beden eğitimi öğretiminin öğrenmeyi pozitif yönde etkilemesi için öğretim amaçlarından biri olan duyuşsal alanla ilişkili kazanımlara veya hedeflere önem verilmesi oldukça gereklidir. Beden eğitimi öğrenim etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında duyuşsal öğretim hedeflerinin gerekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu etkinliklerin uygulamasında ve planlanmasında duyuşsal öğrenmeyle ilişkili kazanımların yer edinmesi de önemli ve gereklidir.

Psikomotora yönelik etkinliklerde, etkinliğe katılımın artırılması ve öğrenme sürecinin olumlu etkilenmesi için olumlu tutum oluşturmak, istek, coşku gibi duyguların yaşanması önemlidir.

Aksi durumda bahsi geçen etkinlik psikomotor öğrenme bakımından istenilen derecede başarılı olamayacaktır.

Bireyler bir işten ya da bir görevden zevk alabiliyorsa değer oluşturma, sorumluluk alma gibi olumlu tutumlar sergileyebileceklerdir.

İşte, buna imkan sağlayan ortamlar da beden eğitimi öğretimi için gerekli ortamlardır.

Psikomotor gelişimde olduğu gibi duyuşsal gelişimde de çocuğun olgunlaşması ya da büyümesi hazır olmasına ve öğrenmelerinin sonucuna bağlıdır.

Alışkanlık haline getirme, değerler geliştirme, istekli olma gibi tutumlara bakılırsa duyuşsal gelişimin daha çok içsel bir gelişim süreci olduğu anlaşılabilir.

Duyuşsal gelişim, yaşamayı güzel hale getirme, kendini ve başkalarını sevmeye, yaşamı anlamlandırma ölçeğinde asli derecede değere sahip bir öğretim amacıdır.

Yavuzer (1992) duyuşsal gelişimin katılım ve öğrenme ile ilişkili taraflarını belirterek bireylerin bazı duyuşsal davranışlarla beraber dünyaya geldiğini fakat öğrenme ve olgunlaşma sonucunda geliştiğini ifade eder.

Çocuğun, hedeflerde bulunan davranışları gerçekleştirebilmesi ile ilişkili tutumları, çocuğun öğrenmesi ve olgunlaşmasıyla alakalıdır.

Çocuklar bazı hareketlere, becerilere ve olaylara karşı negatif davranışlar sergileyebilmektedir. Çünkü herhangi bir davranışı yapmaya ya da bir beceriyi göstermeye istekli olmayabilirler. Bundan dolayı da duyuşsal sorunlarla karşılaşabilirler. Böyle durumlarda da beceriyi, oyunu veya hareketi gerçekleştirme konusunda ipuçları, değerlendirilmeler ve geri bildirimler çocukların negatif tutum sergilemesine neden olmamalı, onun duyuşsal gelişimini olumsuz olarak etkilememelidir (Topkaya, 2011).

2.5.3.1. Duyuşsal Hedefler

- Bedensel etkinliklerde başkalarıyla birlikte eğlenme ve bu etkinliklere bireysel katılma
- Kendi ya da bir başkasının başarılarını takdir etme
- Bedensel etkinliklere katılmadan ortaya çıkan güzel ve yeni duyguları hissetme (Tuncel, 2006).

2.5.4. Psiko-motor Gelişim Üzerindeki Etkisi

Yaşam döngüsü süresince hareket görevinin gerekleri, çevre koşulları ve bireyin biyolojisi arasındaki ilişkinin ortaya çıkardığı motor davranışlardaki sürekli değişime motor gelişim denir (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2014).

Kısaca tanımlamak gerekirse motor gelişim; fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın, hareketle ilgili becerileri kazanma süreci olarak tanımlanır (Bağcı, 2009). Çocuklarda motor gelişimi hem hareket becerilerinin gelişimini hem de fiziksel yeterliklerinin gelişimini içerir (Gallahue ve diğerleri, 2014).

Motor gelişim, diğer gelişim alanları ile etkileşim içindedir. Çocuklar motor becerilerini ileri düzeye taşıırken diğer çocuklar ve yetişkinler ile iletişim halindedir. Bu da çocuğun sosyal-duygusal gelişimini etkilemektedir (Boz, 2011).

Çocukların planlı hareket eğitimi programlarına, fiziksel aktivitelere katılım sağlayarak hem motor gelişim alanda (koordinasyon, temel hareket becerileri, fiziksel uygunluk, spor yapma alışkanlığı beden farkındalığı vb.) hem bilişsel gelişim alanda (yaratıcılık, problem çözme, kavram gelişimi hayal gücü, vb..) hem de sosyal duygusal gelişim alanda (kendini tanıma, olumlu benlik gelişim, sorunlarla başa çıkma, empati kurma, iletişim sosyal yeterlilik vb.) pozitif düzeyde gelişme gösterdiği görülmektedir (Boz, 2011).

Çocukların, temel hareketler sürecinde kazanması gereken motor yeteneklerin geliştirilmesi, hazır bulunuşluk seviyesi, alıştırma olanakları ve öğretime bağlıdır (Kırıcı, 2008).

2.5.4.1. Psiko-Motor Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

Form (Hareket şekli): İki veya daha fazla hareketin bir sistem içerisinde düzenlenmesi ile meydana çıkan model şeklinde tanımlanır. Mesela, tenis topunu fırlatırken omuz, kol, gövde ve bacak hareketlerinin düzenlenmesi ile ortaya çıkan fırlatma, form olarak adlandırılmaktadır (Çoknaz, 2017).

Hareket modeli: Bir performansın ortaya konulmasında veya hareketin yapılmasında gerekli olan nörolojik süreçlerin dışardan gözlenebilen niteliklerini ifade eder. Motor modelde performansın ortaya konulmasında veya bir hareketin yapılmasında gerekli olan aynı zamanda içeriden gelen nörolojik süreçleri, yani kuvvet, denge, esneklik, hız gibi mekanik ve biyolojik süreçleri ifade eder.

Bu iki kavram birbirine yakın anlamdadır, ama farklı özellikleri vurguladıkları için ayrı ayrı kullanılan terimlerdir (Çoknaz, 2017).

Sportif performans: Yapılması gerekli olan bir atletik görev yerine getirilirken başarıya ulaşmak için sarf edilen emeklerin tamamı şeklinde tarif edilebilir.

Bir deyişle performans karşılaşma ya da yarışma esnasında göreceli olmak kaydıyla kısa sürede ve sonuca etki eden faktörler ile birlikte bir bütün oluşturarak görülmeli ve değerlendirilmelidir (Bayraktar & Kurtoglu, 2004).

Hareket: Bir bütün olarak bakıldığında hareket, topluma en iyi şekilde uyum sağlayabilmenin ve gelişmenin merkezi durumundadır. Duyu organları yolu ile düşünce ve algı, düşünceler ile de kaslar kullanılarak vücut harekete geçirilmektedir. Bu ilişki ve bütünlük çerçevesinde duygu ve düşünceler kasları, başka bir deyişle kaslar da psikolojik yapıyı etkilemektedir. Bu döngü, etkileşim ve iletişim hayat boyunca devam etmektedir. Bütün bu veriler ışığında spor yapmaya yönelik hareket etme yeteneğinin geliştirilmesinin, çocuğun genel gelişimi için en büyük katkıyı sağladığı görülmektedir. (Çamlıyer & Çamlıyer, 1997)

Motor Beceri: Çocukların motor gelişimi, hareket yeteneklerinin gelişim ve fiziksel yeteneklerin gelişimini kapsar (Özer & Özer, 2007; Bayhan, 2004; Timurkaan, 2003).

Motor Öğrenme: Deneyim yoluyla bir hareketin öğrenilmesine bağlı olarak performansta ortaya çıkan ilerlemeyi karşılar.

Motor öğrenme terimini kullanabilmek için performansın, öğrenmenin sonucu olması gerekmektedir (Çoknaz, 2017).

Temel Beceriler: 2-7 yaş aralığında meydana gelen, gelişmiş aktivitelere ve spora tema olan tutma, koşma, zıplama, fırlatma, atlama, topa ayakla vurma, sekme gibi hareketler temel beceriler olarak adlandırılır (Çoknaz, 2017).

2.5.4.2. Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler

Gelişimi, yaşamın üç evresinde de kalıtsal ve çevresel etmenler etkileyebilmektedir. Doğum öncesinde sağlıklı gelişim gösteren bebeğin, doğum süreci boyunca travmalara veya doğum sonrası zehirlenme ve kazalara maruz kalması gelişim sürecinde bozukluk görülebilir. Bu faktörlere bakıldığında motor gelişime etki eden faktörlerin doğum sonrası, doğum öncesi ve doğum sırası olarak sınıflandırıldığını görebiliriz (Özer & Özer, 2007).

Doğum Öncesi Etkenler: Fötal dönem, hamilelik döneminin ilk üç haftası (plazma dönemi), ilk üç ayı (embriyo dönemi), üç aydan doğuma dek süren dönem, doğum öncesi dönem olarak gösterilir. Fötal dönemde pek çok organın hücreleri ilk kez bölünür ve sayılarında artış görülür. Bu süreçteki kötü beslenme de bir veya birden fazla organın büyümesinde geriye dönülmez şekilde etkiler yaratabilir. Gebelik sürecinde alkol kullanımı, bebeklerde fiziksel, zihinsel ve davranış anomalilerine sebebiyet vermektedir. Alkolün plasentadan hızla geçip fütüste anneye göre daha uzun süre kalması, merkezi sinir ve kalp - damar sisteminin hasar görmesine neden olmaktadır. Annenin yaşı; embriyonun 10 oluşumunu, döllenmeyi, fötal gelişim ve büyümeyi, ve çocuk bakımını ve doğum zamanını etkiler (Özer & Özer, 2007).

Doğum Sırası Etkenleri: Doğum travmalarına karşı dirençli olmasına ve dikkate değer bir iyileşme gücüne sahip olmasına karşın, çeşitli komplikasyonlar yeni doğana zarar verebilmektedir. Bebeğin başı üzerinde oluşan beklenmedik bir basınç veya yetersiz oksijen, doğumun ve doğum sancısının iki ana komplikasyonunu oluşturmaktadır (Özer & Özer, 2007).

Doğum Sonrası Etkenleri: Motor gelişim süreci pek çok çevresel ve biyolojik faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler de hareket becerilerinin ve modellerinin kazanılıp geliştirilmesine karmaşık bir biçimde etki etmektedir. Okul öncesindeki ve ilkokul dönemindeki bir çocuk, bu faktörlerin karşılıklı etkileşim halinde bulunmasının bir ürünüdür (Özer & Özer, 2007). Bu etkenler arasında uyarıcı yoksunluğu ve zenginliği, çocuk yetiştirme yöntemleri sosyoekonomik düzey, bağımlılık çevresel etkenlere örnek verilebilir (Karacan Doğan, 2003).

2.6. Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Bilişsel gelişim, problem çözüme, düşünme ve kavrama sisteminde meydana gelen gelişmeler olarak tanımlanabilir. Bilişsel gelişim, bebeklik döneminden itibaren yetişkinlik dönemine kadar bireylerin dünyayı ve çevresini anlama yollarının karmaşıklaşması ve daha etkili bir hale gelme sürecini kapsar.

Bilişsel gelişimi dört dönemde inceleyen Piaget, bilişsel gelişimin birbirinden keskin sınırlarla ayrılamayacağını, bir gelişim döneminden diğer gelişim dönemine geçilmesinin karmaşık bir süreç olduğunu öne sürmektedir (Karip, 2019).

2.6.1. Bilişsel Özellikler

Ana sınıfı öğrencileri dil bakımından epeyce becerilidirler. Pek çoğu konuşmayı hatta özellikle bir grup önünde konuşmayı sever. Okul öncesi çocukları dil kullanımı konusunda kendi kuralları doruktusunda hareket ederler (Kurallara olan aşırı bağlılıktan dolayı yanlışlıklar da yapabilirler). Yeterlik; etkileşim, fırsat, ilgi, zorlama, takdir etme, yakınlık ve sınırlama işaretleri ile teşvik edilebilirler (Bacanlı, 2018).

2.6.2. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Sonuçlar

Piaget (1999) bilişsel gelişimi; deneyim, fiziksel olgunlaşma, dengelenme ve toplumsal aktarım aşamalarından meydana gelen bir bütün olarak belirtir. Bu dört etmen Piaget'e (1977) göre çocuğun gelişim hızını ve herhangi bir evredeki kalış süresini belirlemektedir.

Olgunlaşma: Çevreye uyumun ilk süreci, doğuştan getirilen reflekslerdir. Süre geçtikçe yaşa bağlı olarak refleksler, amaçlı davranışlara dönüşürler. Buna da olgunlaşma denilmektedir. Bireylerin zihinsel açıdan işi yapabilecek seviyeye gelmesi ve bedensel açıdan gelişmesi daha ziyade gelişimin fiziksel yönleri ile ilişkili olan olgunlaşmaya bağlıdır (Flavvel, 1985).

Yaşantı (Deneyim): Bir uyarıcı zenginliği sadece çevrenin yardımı ile elde edilebilir. Etrafta e kadar fazla uyarıcı var ise o kadar da bilişsel gelişme mevcuttur. Alınan her bir uyarıcı bir diğer uyarıcı ile bağlanarak kodlanmaktadır. Ortaya çıkan her bağ, zihinsel gelişimin bir üst aşamasını oluşturmaktadır.

TDK (2020)'ye göre "bir kimsenin belli bir sürede veya hayat boyu edindiği bilgilerin tamamı" olarak tanımlanmaktadır.

Dengelenme: Kişinin zihnindeki bilgiler veya şemalar dengeleme eğilimindedirler. Dengeleme ütleme ve işlevin bir uzantısıdır. Bütünün dengeli ve tutarlı olabilmesini ifade eder. Zihin dengeleme eğilimindedir,

fakat her zaman dengede de duramaz. Elde edilen yeni bilgiler ,onu dengesizleştirir. Günlük dildeki ifade ile, kişilerin bazı zamanlarda kafaları karışır. “Benim kafam karıştı, biraz düşünüyüm / bir hava alayım / biraz dinlenelim” diyen bir kişi (fiziksel yorgunluk bir tarafa bırakılır ise zihinsel açıdan) Piaget’in deyimiyle dengesiz bir durum içerisinde ve dengeye ulaşmayı hedeflemektedir (Bacanlı, 2018)

Piaget, kuramında bulunan anlaşılması en güç ve en karışık terim olan dengelenmeyi ifade ederken üç zaman diliminden söz etmektedir (Ahioglu, 2011).

1-Uyum sağlama sürecinde, özümleme ve uyma işlev gördükçe an ve an gerçekleşen dengelenme. Bu ifadeye göre dengelenme, çocuğun günlük etkinliklerinde sürekli var olan bir süreci göstermektedir.

2-Dengelenme, her bir evrenin en son kazanım düzeyine dek ilerlemesine katkı sağlar. Her çocuk, yeni bir evreye girdiği zaman dengesizlik yaşar. Bu dengesizliğin nedeni de biçimlendirilmesi beklenen yeni oluşan bilişsel yapılarıdır.

Bunun yanı sıra birlikte dengelenme, bir evrede ulaşılması beklenen en üst düzeyde bulunan kazanım için itici güce sahiptir.

Her evrenin akabinde bireyler bir üst seviyedeki bilişsel yapılar ile karşılaşmaya hazır olarak yeni evreye girer.

3-Bütün bu bilişsel gelişim, bir çeşit dengelenme süreci olarak da ele alınabilmektedir.

Çocuklar, evreler boyunca ilerleme gösterdikçe daha üst seviyedeki dengelenme biçimleri de oluşur. Soyut düşünmenin mümkün olduğu ve soyut işlemlerin tam olarak gerçekleştiği soyut işlemler evresi en gelişmiş dengelenme düzeyidir.

Dengelenme, genel olarak gelişimin düzenini ve diğer faktörler arasındaki koordinasyonunu açıklamaktadır.

Yeni bir bilginin organizma tarafınca algılanması ile uyma ve özümleme işlevleri harekete geçmektedir.

Böyle bir süreçte dengelenme; uyma ve özümleme işlevleriyle ilişkili içsel kontrolü sağlamanın yanı sıra yeni bilgiyle eski bilginin koordinasyonunu sağlamak için revize yapar.

Böylece aslında dengelenme, bilişsel gelişim için bir çeşit düzenleyici veya kontrol sağlayıcı görevinde çalışır (Miller, 1997).

2.7. Yaşam Kalitesi

Kalite; bir nesnenin, yaşantının ya da insanın niteliklerinin ve onu başka şeylerden ayırt eden üstünlüğünün ölçülüp değerlendirilebilmesine verilen addır.

Başka bir deyişle kalite, kişilerin moral ve entelektüel alanlardaki yapısını belirten bir nitelik özelliği şeklinde tanımlanabilmektedir (Perim, 2007).

Yaşam kalitesi, kişilerin yaşamlarında önemi olan alanlardaki istekleri ve elinde bulunduklarından mutlu ve memnun olma halidir (Taşpınar, 2013).

1939'da Thorndike, yaşam kalitesi kavramını sosyal çevrenin kişilere yansıyan tepkisi şeklinde ilk kez tanımlamıştır (Güven, 2016).

Literatürde yaşam kalitesiyle ilişkili çeşitli tanımlar yer almaktadır. Yaşam kalitesi genellikle de kullanıldığı alanlara göre tanımlanmaktadır. Yaşam kalitesinin evrensel bir tanımlaması yapılmamakla birlikte; genel olarak yaşama karşı hissedilen mutluluk ve hoşnutluk şeklinde tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra yaşam kalitesi, bireyin kültür ve değerler sisteminde kendi bulunduğu durumu algılama biçimi olarak görülmektedir. Yaşam kalitesinin içeriğinde, insanların psikolojik durumları, inançlarfiziksel fonksiyonları, aile içinde ve dışında sahip oldukları sosyal ilişkileri, ve çevreyle etkileşimleri de yer almaktadır (Perim, 2007).

Dünya Sağlık Örgütünce Yaşam kalitesi (quality of life), “ standartları, beklentileri, hedefleri ilgileriyle bağlantılı şekilde, bireylerin yaşadıkları kültür ve değer yargılarının tamamı içerisindeki durumlarını algılama biçimi” olarak tanımlanmaktadır (Kırgız, Serel, Arslanoğlu & Sever, 2014).

Literatüre bakıldığında sağlık ile ilgili yaşam kalitesinin kapsamlı tanımının farklı yazarlar tarafından yapılmış olduğu ve yaşam kalitesinin değerlendirilmesinin dört temel başlıkta toplandığı görülmektedir (Altıntaş, Uğuz & Levent, 2006).

Bu temel başlıklar aşağıdaki gibidir:

1. Fiziksel Fonksiyonel Durum
2. Hastalık ve Tedavi ile İlişkili Fiziksel Semptomlar
3. Psikolojik Fonksiyon
4. Sosyal Fonksiyon

Yaşam kalitesinin sosyal belirleyicileriye iki ana başlık altında toplanabilmektedir:

1. Kişinin kendi hayatı hakkında sahip olduğu deneyimler ve karakteristik özellikler

2. Kişinin kendi hayatı ile ilgili olmayan olaylar hakkındaki görüşleri (Andrews, 1974).

Yaşam kalitesi bireylerin yaşadığı çevredeki standartlarını, ilgilerini beklentilerini ve amaçlarını içermektedir (Güven, 2016). Yaşam kalitesinin içerisinde birden fazla alt kavram bulunmaktadır. Bu alt kavramlar aşağıda kısaca belirtilmektedir.

2.7.1. Yaşam Kalitesine Ait Kavramlar

Yaşam Kalitesi: Kişinin yaşamına ait çevresel ve kişisel faktörlerin tümü.

Sağlığa Bağlı Yaşam Kalitesi: Kişinin sağlık ve sıhhatinin fiziksel, ruhsal ve toplumsal yönleri.

İşlevsel Durum: Etkinlikler yapılırken meydana gelen belirtilerin seviyelerini de içeren istenilen aktiviteyi yapabilme yeteneği.

İyilik Hali: Kişinin yaşamından duyduğu memnuniyete bağlı his.

Sağlık Durumu: Semptomik ve fiziksel faktörler.

Memnuniyet: Kişinin sağlık yönündeki davranışı, durumunu kabul derecesi (Öksüz & Malkan 2005).

2.8. Yaşam Kalitesiyle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar

Arslantaş, Metintaş, Ünsal ve Koyuncu (2006), 65 yaş üzerindeki kişilerle yaptıkları araştırmada, bireyin yaşının artması ile birlikte hayat kalitesinde, toplumsal alan dışındaki bütün alanlarda belirli bir azalış görüldüğünü, okuma yazma bilmeyenlerde, kadınlarda ve dullarda not ortalamasının azaldığını, kronik bir rahatsızlığa sahip olmanın bütünü alanlarda azalışa sebep olduğunu ifade etmiştir.

Avcı ve Pala (2001), 23-36 yaş aralığında bulunan Uludağ Üniversitesindeki uzman ve asistan doktorlarla yaptıkları araştırmada; evli bireylerin, temel tıp bilimi çalışanlarının ve uzmanların yaşam kalitesi alanlarının yüksek seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada cinsiyet açısından yaşam kalitesi alanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aldinç ve diğerleri (2004), Ankara'da 18 yaş ve üstündeki sağlık ocağına başvuru yapan kişilerde yaşam kalitesi, medikososyal ve algılanan sağlık durumlarını araştırmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında 18 ile 70 yaş ve üstünü kapsayan örneklem içerisinde kadınlarda bütün alanlarda yaşam kalitesi alanları erkeklere göre daha az olduğu görülmektedir.

18-29 yaş aralığındaki kişilerde yaşam kalitesinin en düşük alanının çevresel alan olduğunu ve yaş ile birlikte yaşam kalitesi alan puanlarının azaldığını görmüşlerdir.

Ayrıca gelir düzeyinin yüksek olduğu grupta yaşam kalitesi alan puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Hasta grupları içerisinde ise ruhsal rahatsızlığı olan bireylerin en düşük yaşam kalitesi alanı sosyal alan olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada erkeklerin sosyal alan puanlarının kadınlara oranla daha yüksek seviyede bulunmak ile birlikte anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

2.9. Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite

7 Nisan 2002 günü Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından “Dünya Sağlık Günü için Hareket” sloganıyla dünyaya duyurulmuştur.

DSÖ dünyanın pek çok yerinde az gelişmiş veya gelişmiş bütün toplumlarda bulaşıcı olmayan hastalıklarda oldukça fazla artışların olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebini yaşam standartlarındaki yükselişin; fiziksel aktivitelerde azalmaya, beslenme alışkanlıklarında değişmeye ve sigara kullanımındaki artışa neden olmasına bağlamaktadır.

DSÖ tarafından belirtilen rakamlara bakıldığında her yıl yaklaşık 2 milyondan fazla insanın fiziksel aktivite yapmadığı için öldüğü görülmektedir (WHO, 2002).

Düzenli etkinliklerin faydalarıyla ilgili yapılan incelemelerde sağlık profesyonelleri literatüründe 1950’li yılların başlarından itibaren bulunmaya başlamıştır.

Bu devirde yapılan eserlerde motorsal etkinliklerin hastalıkları önlemede ve sağlığı geliştirme faydalı bir davranış sergilendiği dikkat çekmiştir. Amerika Birleşik Devletleri 2000’li yıllarda, egzersiz yapmanın yaşam kalitesini artırdığını, sakatlıkları ve hastalıkları önlediğini ve ölüm oranını da düşürdüğünü açıklamıştır (Blair, 2003).

Düzenli motorsal etkinliklerin fiziksel sağlığı geliştirmesi ve korumasının beraberinde ruhsal sağlığa da fayda sağladığı belirtilmektedir. Özellikle anksiyete ve stres belirtilerini, saldırganlık ve öfke vb. olumsuz duyguları azalttığı, uyku kalitesini artırdığı, anksiyete bozuklukları, depresyon, madde kötüye kullanımı, somatoform bozukluklar gibi çoğu klinik hastalıklar üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu bildirilmiştir (Artal & Sherman, 1998).

2.10. Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler

2.10.1. Ekonomik Göstergelerle Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesi, son günlerde ekonomi literatüründe kullanılan refah, kalkınma ve yaşam standartları gibi kavramlarıyla birlikte anılmaktadır. Yaşam kalitesinin artması, ekonomik göstergelerin artmasıyla da mümkün olabileceği bilinmektedir. Ekonomistlere göre yaşam kalitesi; ekonomik kalkınmadan daha üst düzey bir anlayışı ifade etmektedir. Yaşam kalitesinin ekonomik göstergeleri arasında; kişi başına düşen milli gelir, aile varlıkları, gayrisafi milli hasıla, ailede çalışan kişi sayısı, besin tüketimi, sahip olunan dayanıklı tüketim malları, istihdam edilebilme olanakları gibi değişkenler bulunmaktadır (Perim, 2007, 22).

2.10.2. Sosyal Göstergelerle Yaşam Kalitesi

Sosyal yaklaşımlar içerisinde yaşam kalitesi kavramı daha çok, yaşama biçimi ve hayat stili kavramlarıyla benzerlik göstermektedir. Sosyolojik araştırmalarda, yaşam kalitesi göstergesi olarak; mesleki dağılım, hareketlilik, beslenme alışkanlıkları, eğitim durumu, sağlık koşulları, eğitim durumu, konut koşulları, toplumsal etkinliklere katılma, kültür ve gelişme olanakları yer almaktadır (Perim, 2007, 22).

Yaşam kalitesi için önemli göstergelerden biri olan sosyal gösterge kişinin çevresi ile olan ilişkisidir. Bu durumda kişinin ailesi ve arkadaş çevresi son derece önemlidir. Yaşam kalitesinin gelişme sürecinde bireyin “ait olabileceği”, “kendini gerçekleştirebileceği” ve “var olabileceği” destekleyici ve yapıcı bir aile çevresinin olması oldukça önemlidir (Özmete, 2010).

Yaşam kalitesini arttıran etmenler (Akdemir & Birol, 2003, 18-21):

- Maddi ve kültürel güvence kapsamında olması
- Güvenli bir yaşam içinde olması
- Sağlıklı, refah ve gerekli rahatlığa sahip olması
 - Manidar ve faal bir yaşam içinde olması
 - Etrafıyla pozitif bağlar içinde olması
- Neşeli ve zevk veren etkinliklere sahip olması
- Saygın birisi olarak görülmesi
- Bağımsız olması
- Özeline saygı gösterilmesi

- Kendini güzel açıklayabilmesi
 - İşlevsellik yönünde yeterli olması
- Özgün bir kişi olarak algılanması
- Huzur içinde olmak

Yaşam kalitesini azaltan etmenler (Akdemir & Birol, 2003, 18-21):

- Hayatı idame ettirecek ihtiyaçların karşılanmaması
- Bireyin kendi bedeniyle ilgili fikirlerinin değişmesi
- Öz bakım davranışlarının ve günlük yaşam etkinliklerinin yetersizliği
- Kronik yorgunluk, bitkinlik
- Seksüel işlevlerde bozulma
- Gelecek ile ilgili kaygılar
- Destek sistemlerindeki yetersizlik
- Akut ya da kronik sağlık sorunları

2.11. Mutluluk Kavramı

Yaşamımızın her anında yanı başımızda duran ve bazı anlarda gülümsememize sebep olan mutluluk kavramı, sıklıkla kullanılan ancak açıklaması hayli zor bir kavramdır. Mutluluğu birçoğumuz neşe, huzur, heyecan, memnuniyet kavramları ile açıklayarak mutluluğu yansıtıyor gibi görünseler de kullanılan hiçbir sözcük tamamiyle mutluluk olgusunun tanımını yapmada yeterli değildir (Marar & Çağlayan, 2004). Mutluluk; gelip geçici, anlık ve kişiye özgü olma özelliğinden dolayı çalışılması da zor bir konudur (Bailey & Fernando, 2012).

Peki sizce mutluluk nedir? Rastlantı sonucu veya şans eseri ortaya çıkan bir şey midir? Mutluluk her bireyin özel bir şekilde hazırlanması, savunması ve geliştirmesi gereken bir durumdur. Mutluluğu bilinçli bir şekilde aramayın. Kendinize mutlu olup olmadığınızı sorduğunuz an “mutluluğunuz sona erer”. Yaşamınızda bazı anları düşünün, bu anlar çok çaba harcadığınız, zor şeyleri başardığınız, zihninizin ve bedeninizin sınırlarını zorladığınız anlar... Bu anlar en iyi anlarımızdır bir çocuk için titreyen elleriyle kulenin en tepesine bir parçayı koyduğu an ya da bir yüzücü için kendi rekorunu kırdığı an, keman çalan biri için zor bir parçayı ustalıklarla çaldığı anlar. Aslında bu anlar onların en çok zorlandığı, kaslarının ağrıdığı, bitkin düştüğü anlardır. Ancak o an kişi fiziksel ve ruhsal olarak akışa geçer ve anın içinde

kaybolur. Bunun sonucunda da kişi içsel olarak doyuma ulaşır ve mutlu olur (Csikszentmihalyi, 2005).

2.11.1. Mutluluğa Tesir Eden Unsurlar

Mutluluk, insan tarafından arzulan bütün özlemlere tam anlamıyla ulaşılmasından duyulan hazdır. Bu arzular, ilgi, alaka, sevinç, istek, arzu, neşe gibi pozitif yönlü duyguları çokça yaşayabilen, yaşamdan haz ve memnuniyet duyan bireylerin hissettiği duyuşsal duruma denir. Duyuşsal olan bu özelliği ölçme için ölçekler, testler, envanterler gibi ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu ölçme araçları kullanılarak hem küçük çaplı hem toplumsal hem de uluslararası araştırmalar yapılarak mutluluk düzeyleri rahatlıkla karşılaştırılmaktadır (Doğan & Sapmaz, 2012). Mutluluk duygusunu bireyler her dönemde farklı düzeylerde yaşayabilirler.

Gelişim yaşam boyunca doğumdan yetişkinliğe kadar yetişkinlikten de yaşlılığa kadar süren bir süreç halinde devam etmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen Hoeksema, 2002). Bu dönemler ile ilişkili farklı araştırmalar da yapılmıştır. Yapılan araştırmalara göre insanların hayatları yaşlılık, orta yetişkinlik çağı, genç yetişkinlik çağı, ergenlik çağı, ergenlik öncesi, okul çağı, oyun çağı ve süt çağı gibi dönemlere ayrılmaktadır (Baymur & Yıldız, 2015).

Rath ve Harter (2010) bir önem sırası içerisinde mutluluğu etkileyen beş faktörü belirlemişlerdir:

- Kariyer iyilik hali: Zamanın tüketildiği yeri ve şekli karşılar.
- Sosyal iyilik hali: Bireysel yaşamdaki iyilik durumunu karşılar.
- Finansal iyilik hali: Bireysel ekonomik durumu karşılar.
- Fiziksel iyilik hali: Genel sağlık durumunu karşılar.
- Toplumsal iyilik hali: Toplumsal hayat içerisindeki yeri ve katılım düzeyini karşılar.

Bu beş faktör Rath ve Harter (2010) tarafından bir önem sırasına dizmiş olsalar da bunlardan herhangi birinin daha fazla arzulanıyor oluşunun genel mutluluk düzeyini negatif etkileyeceğini, mutluluğa ancak bu alanlarda iyi olmanın eşit şekilde arzulanması durumunda erişilebileceğini vurgularlar.

2.12.2. Mutluluk ve Spor

Farklı türden bireylerin fiziksel, biyolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve dinç tutabilecek niteliklere kavramlardan biri spordur. Spor, bedeni ve zihni geliştirmeyi amaç edinen birçok alanda aletler kullanılarak

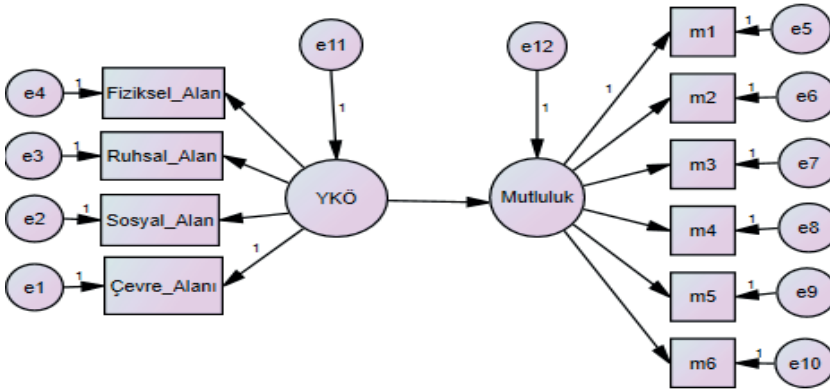
veya aletsiz yapılabilen, bireysel veya grup olarak da gerçekleştirilebilen, ulusal ve uluslararası platformlarda kıyaslanarak yarışmalar altında gerçekleştirilen insanlar arasındaki iletişimi güçlendiren bir kavram değerlendirilebilir (Lumpken, 1990, 8). Birçok yaş düzeyinde insanların yaşadıkları sorunlardan uzaklaşma, moral bozukluklarını giderme, sosyalleştirerek yalnızlığın vermiş olduğu rahavetten kurtarma gibi özellikleri de bünyesinde barındıran spor, bedensel rahatsızlıkların giderilmesinde de insanoğluna faydasının olduğu aşikardır. Aynı zamanda kendisinin belirlemiş olduğu fiziksel ve ruhsal hedeflere ulaşma, kendini iyi hissetme, pozitif yaklaşımlar içerisinde bulunma hissedilen dinç bir hissin alt yapısını oluşturan spor emdorfin ve dopamin gibi hormonları tetikleyerek spor yapan bireylerin kendilerini daha mutlu hissettikleri bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Tarhan, 2005).

Fiziksel ve duygusal olarak değişikliklere sebep olduğu gibi beyin hücrelerinin birbirine bağlı olduğu sinir sistemi üzerinde pozitif etkilerinin olduğu aşikardır. Spor sonunda yapılan gevşeme hareketleri ile vücudumuzda yer alan kasılı olan kaslarımızın gevşemesi sonucu sinir sistemimizin de bir gevşeme eğiliminde olduğu ve bu duyuşsal olarak bir rahatlık hissi yarattığı görülmektedir. Spor yapan bireylerin stres düzeylerinde meydana gelen azalmadan kaynaklı olarak mutluluk hormonlarının tetiklendiği ve mutluluk hissinin ortaya çıkabildiği ve insanların daha çok mutlu olduğu söylenebilir. İnsan beyni spor ile birlikte seratonin hormonunu aktif hale getirerek insanları daha çok mutlu ettiği ve daha sevinçli oldukları aynı zamanda uyku düzenlerinin daha dengeli olduğu söylenebilir (Tokdemir, 2015).

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeylerine ait puanlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin bazı değişkenlerine göre yaşam kaliteleri arasında ve mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Belirlenen amaçlar göz önünde bulundurularak bu araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Ölçekler arasındaki etki düzeylerini, birlikte nasıl değiştiğini ve ne yönde değişkenlik gösterdiğini tespit etmek bireylere ait özelliklere göre nasıl farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmak için kurulan modele ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2009; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Öğretmenlerden toplanan veriler ile kurulan yapısal eşitlik modelinin grafiksel gösterimi Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 3.1: Öğretmenlerin bazı değişkenlerine ilişkin kurulan yapısal eşitlik modelinin grafik gösterimi

3.2. Evren ve Örneklem

Batı Karadeniz bölgesinde bulunan Karabük, Bartın, Zonguldak ve Karabük illerinin merkezinde görev yapan 307 beden eğitim ve spor öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örneklem miktarının hesaplanmasında aşağıda yer alan formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

N burada evren sayısını ifade etmekte, %95 güven aralığında ve 0,05 hata miktarında $n_0 = 384,16$ olarak hesaplanmış (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, 93). Yukarıda yer alan formülde bulunan n_0 yerine konulduğunda;

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{307}} = 170,64 = 171$$

örnekleme ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı illerde görev yapan 171 beden eğitimi ve spor öğretmenine kolaylıkla bulunan örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan bu örneklem araştırmanın çalışma evreni olarak belirlenen sayısı temsil edebilecek yeterlikte olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan kolaylıkla bulunabilen örnekleme, bölge içerisinde yer alan erişilmesi kolay olan çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan katılımcıların belirlendiği örnekleme tekniğidir (Erkuş, 2013, 122). Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerin dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 3.1: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım Sonuçları

	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kadın	38	22,2
	Erkek	133	77,8
Medeni Durum	Evli	138	80,7
	Bekar	33	19,3
Yaş	32 Yaş ve Altı	44	25,7
	33-39 Yaş	43	25,1
	40-46 Yaş	50	29,2
	47 Yaş ve Üstü	34	19,9
Aile Gelir Durumu	5000 TL ve Altı	68	39,8
	5001-7000 TL	66	38,6
	7001 TL ve Üstü	37	21,6
Okuldaki Çalışma Süresi	3 Yıl ve Altı	43	25,1
	4-6 Yıl	56	32,7
	7 Yıl ve Üstü	72	42,1
Mesleki Kıdem	7 Yıl ve Altı	46	26,9
	8-10 Yıl	42	24,6
	15-21 Yıl	37	21,6
	22 Yıl ve Üstü	46	26,9
Alanla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	139	81,3
	Hayır	32	18,7
Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılması	Düşük	0	0,0
	Orta	139	81,3
	Yüksek	32	18,7
Mutluluk Düzeyinin Sınıflandırılması	Düşük	0	0,0
	Orta	86	50,3
	Yüksek	85	49,7
Görev Yapılan İl	Karabük	44	25,7
	Zonguldak	42	24,6
	Bartın	38	22,2
	Kastamonu	47	27,5
Toplam		171	100,0

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin kişisel bilgilerini yansıtan maddelere göre dağılımları görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinden cinsiyet değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde, 38 (%22,2)'i kadın öğretmen ve 133 (%77,8)'ü erkek öğretmendir. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinden medeni durum değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde evli olan 138 (%80,7) öğretmen ve bekar olan 33 (%19,3) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında, 32 yaş ve altında olan 44 (%25,7) öğretmen, 33-39 yaş düzeyine sahip olan 43 (%25,1) öğretmen, 40-46 yaş düzeyine sahip olan 50 (%29,2) öğretmen, 47 yaş ve daha üstü yaş düzeyine sahip olan 34 (%19,9) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, 5000 TL ve altı aile gelir durumuna sahip olan 68 (%39,8) öğretmen, 5001-7000 TL aile gelir durumuna sahip olan 66 (%38,6) öğretmen, 7001 TL ve üstü aile gelir durumuna sahip olan 37 (%21,6) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, okuldaki çalışma süresi 3 yıl ve altı olan 43 (%25,1) öğretmen, okuldaki çalışma süresi 4-6 yıl olan 56 (%32,7) öğretmen, okuldaki çalışma süresi 7 yıl ve üstü olan 72 (%42,1) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinden mesleki kıdem değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde, 7 yıl ve altı mesleki kıdem sahip olan 46 (%26,9) öğretmen, 8-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 42 (%24,6) öğretmen, 15-21 yıl mesleki kıdeme sahip olan 37 (%21,6) öğretmen, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 46 (%26,9) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin alanla ilişkili hizmet içi eğitim alma değişkenine göre, alanla ilgili hizmet içi eğitim alan 139 (%81,3) öğretmen ve almayan 32 (%18,7) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre dağılımları incelendiğinde, yaşam kalitesini düşük olarak ifade eden hiç öğretmen olmadığı, yaşam kalitesini orta düzeyde olarak ifade eden 139 (%8,3) öğretmen, yaşam kalitesini yüksek düzeyde olarak ifade eden 32 (%18,7) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre dağılımları incelendiğinde, mutluluk düzeyi düşük olarak ifade eden hiç öğretmen olmadığı, mutluluk düzeyi orta düzeyde olarak ifade eden 86 (%50,3) öğretmen, mutluluk düzeyi yüksek olarak ifade eden 85 (%49,7) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin görevli oldukları illere göre, Karabük ilinde görev yapan 44 (%25,7) öğretmen, Zonguldak ilinde görev yapan 42 (%24,6) öğretmen, Bartın ilinde görev yapan 38 (%22,2) öğretmen ve Kastamonu ilinde görev yapan 47 (%27,5) öğretmen bulunmaktadır. Bu çalışmada yer alan 171 (%100,0) öğretmen bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. WHOQOL-BREF Yaşam Kalite Ölçeği

Araştırma kapsamında kullanılan ölçek Dünya Sağlık Örgütü bünyesinde yer alan 18 tane ülkede bulunan uzmanlar bir araya gelerek hazırlamıştır. Ölçek dört faktörlü yapıdadır (fiziksel, ruhsal, sosyal ve çevre). Ölçek 5'li likert tarzında derecelendirilerek puanlanmıştır ve 27 maddeden oluşmaktadır fakat son madde ve ilk iki madde puan hesaplamasına dahil edilmemektedir. Her bir faktörden alınan puanların birbirleri ile karşılaştırılmasında puan ortalamaları 4'le çarpılmıştır (WHO, 1996).

Eser ve diğerleri (1999) tarafından ölçek Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bozdağ (2019) tarafından doktora tezi kapsamında spor bilimleri ve diğer fakültelerde öğrenim gören 658 öğrenciden veri toplanarak Türkçe'ye uyarlanan yapının doğrulanıp doğrulanmadığı kontrol edilmiştir. Doğrulamayı faktör analizi sonucu 24 maddelik dört faktörlü yapının doğrulandığı ve kabul edilebilir düzeyde güvenilir sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan 1. Düzey 4 Faktörlü yaşam kalitesi ölçeğinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden toplanan veriler üzerinden doğrulanıp doğrulanmama durumlarına ilişkin yapılan doğrulamayı faktör analizi incelendiğinde hesaplanan uyum indeksleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 3.2: Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Ölçme Modeline Ait Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	Ölçme Modeli	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
2/ (sd)	669,40/ (246)= 2,72	$0 \leq 2 \leq 3$	$3 < 2 \leq 5$	Mükemmel Uyum
RMSEA	0.060	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Kabul edilebilir uyum
TLI/NNFI	0.95	$0,97 \leq TLI \leq 1,00$	$0,95 \leq TLI < 0,97$	Kabul edilebilir uyum
CFI	0.96	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	Kabul edilebilir uyum
NFI	0.94	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0,89	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	Kabul edilebilir uyum
GFI	0,94	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin yaşam kalitesi puanlarına ait ölçme modeline ilişkin hesaplanan 2/ (sd) bakıldığında bu değer 2,72 olarak hesaplanmıştır ve tablo kriterlerine göre mükemmel uyum göstermektedir (Byrne, 2013). Aynı zamanda öçekte bulunan 11 ve 21. Maddeler uyum göstermediğinden kurulan ölçme modelinden çıkarılarak model kurulmuştur. RMSEA değeri incelendiğinde 0,060 ile kabul edilebilecek seviyede olduğu saptanmıştır. NFI, GFI, CFI ve AGFI, TLI/NNFI uyum indekslerine bakıldığında tablo değerine göre kabul edilebilir uyum indeks değerinde olduğu saptanmıştır. Uyum katsayılarına bakıldığında tabloda yer alan kritik değerlere göre öğretmenlere uygulanan yaşam kalitesi ölççeğinden elde edilen veriler ile kurulan ölçme modelinin doğrulandığı tespit edilmiştir.

3.3.2. Mutluluk Ölçeği

Demirci ve Ekşi (2018) yapmış olduğu araştırma ve Demirci (2017) doktora tez çalışması kapsamında ele alınmış olan mutluluk ölçeği bu çalışmada kullanılmıştır. Mutluluk ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi sonucu tek faktörde öz değer 3,25 olarak ve açıklama varyansı %54,13'tür. Ölçek maddelerine ait faktör yük aralığı 0,59 ile 0,78 olarak değişmektedir. 450 katılımcıdan oluşan örneklem üzerinden tanımlanan yapının doğrulanması için mutluluk ölçeğinin tek boyutlu yapısını değerlendirmek üzere tanımlanmış olan yapının doğrulandığı estimate değerlerinin 0,50 ile 0,77 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçüt bağıntılı geçerlik bağlamında "Perma Ölçeği" arasında 50 katılımcıdan toplanan veriler ile mutluluk ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı düzeyde orta ve yüksek düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan 1. Düzey tek faktörlü mutluluk ölçeğinin Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden toplanan veriler üzerinden doğrulanıp doğrulanmama durumlarına ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum katsayıları Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3.3: Mutluluk Ölçeğine İlişkin Ölçme Modeline Ait Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	Ölçme Modeli	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
2/ (df)	$8,94/(7)=1,28$	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 < \chi^2 \leq 5$	Mükemmel Uyum
RMSEA	0.040	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Mükemmel Uyum
TLI/NNFI	0.99	$0,97 \leq TLI \leq 1,00$	$0,95 \leq TLI < 0,97$	Mükemmel Uyum
CFI	0.99	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	Mükemmel Uyum
NFI	0.98	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	Mükemmel Uyum
AGFI	0,95	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	Mükemmel Uyum
GFI	0,98	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	Mükemmel Uyum

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin mutluluk düzeylerine ilişkin kurulan 1. Düzey 3 faktörlü ölçme modelinden elde edilen 2/ (sd) bakıldığında bu 1,28 olarak hesaplanmıştır ve tablo kriterlerine göre mükemmel uyum göstermektedir (Byrne, 2013). RMSEA değeri hesaplandığında 0,040 değeri ile mükemmel olduğu görülmektedir. NFI, GFI, CFI ve AGFI, TLI/NNFI uyum indekslerine bakıldığında tablo değerine göre mükemmel uyum indeks değerinde olduğu saptanmıştır. Uyum katsayılarına bakıldığında tabloda yer alan kritik değerlere göre öğretmenlere uygulanan mutluluk ölçeğinden elde edilen veriler ile kurulan ölçme modelinin doğrulandığı tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerden alınan veriler SPSS-25 istatistik programına girilmiştir. Verilere ilişkin box plot grafiği incelenerek uç değerlere bakılmıştır. Kayıp verilerde incelendikten sonra veri dağılımına ait mahalobis uzaklıkları incelenmiştir. Uygun olmayan bir dataya rastlanmamıştır. 171 öğretmenden toplanan data AMOS-25 paket programı aracılığıyla kurulan yapısal eşitlik modelinden önce ölçme modeli kurulmuş doğrulandıktan sonra yapısal model test edilmiştir. Ölçme modeli ve kurulan yapısal eşitlik modeli sonucu elde edilen uyum katsayılarının yorumlanmasında Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)'ün ve Byrne (2013) tanımladığı uyum indeks değeri kriterleri dikkate alınmıştır. Yapısal eşitlik

modeline ilişkin doğrudan etki yolu tanımlanarak regresyon etkilerinin ne düzeyde olduklarına bakılmıştır. Aynı zamanda yapısal eşitlik modeli kurulmadan önce kullanılan veri toplama araçlarının beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için ölçme modelleri kurulmuştur ve uyum indeks değerleri incelenmiştir. Verilerin analizine bakmadan önce ölçeklere ait parametrik dağılım olup olmadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Bu bağlamda veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri normallik varsayımının sınanmasında dikkate alınmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanlara ilişkin Levene homojenlik testi sonuçları, çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı hesaplanarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Öğretmenlerin Ölçme Araçlarına Verdiği Cevaplardan Elde Edilen Puanlara İlişkin Normal ve Homojen Dağılıma Ait Sonuçlar

	Çarpıklık	Basıklık	Levene İstatistiği	p
Mutluluk Ölçeği	-,121	-,498	0,87	,457
Fiziksel Alan	-,338	-,365	0,24	,868
Ruhsal Alan	,002	-,017	0,81	,491
Sosyal Alan	-,133	-,315	0,18	,907
Çevre Alan	-,127	,277	0,88	,454
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	-,116	-,233	0,51	,676

**p <,05*

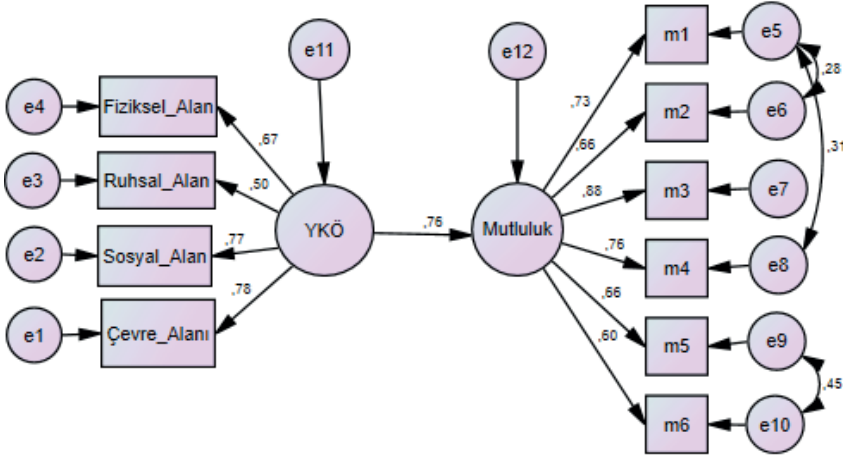
Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlere uygulanan veri toplama araçlarından aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığı için bakılan mutluluk puanlarının ve yaşam kalitesi puanlarının çarpıklık değeri ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık değerinin ve basıklık değerinin -1 ile +1 arasında olmasının normallik varsayımını karşıladığı açıklanmıştır (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, 50). Kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanların homojen dağılıp dağılmadığına bakmak için hesaplanan Levene istatistik sonuçları incelendiğinde ölçeklere ve alt faktör puanlarına ait dağılımların anlamlı olmadığı yani dağılımlara ait varyansların homojenlik varsayımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme araçları ile toplanan verilerin eşit aralıklık ölçek türü, sürekli dağılım, homojen dağılım ve normal dağılım gösterme durumu parametrik test varsayımlarına ilişkin kriterleri sağladığı yani yapılan analizlerde parametrik testlerin kullanılabilmesi ifade edilmiştir (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007, 152-161). Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin cinsiyet, medeni

durum, alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, yaşam kalitesinin sınıflandırılması ve mutluluk düzeyinin sınıflandırılması değişkenlerine göre kullanılan ölçme araçlarına ait ortalamaların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ölçeklere ait puan dağılımları arasında ilişki olma durumuna Pearson korelasyon analiziyle test edilmiştir.

Öğretmenlerin demografik özelliklerinden yaş, aile gelir durumu, okuldaki çalışma süresi, mesleki kıdemi ve görev yaptığı il değişkenlerine göre ölçeklerden alınan puan düzeyleri arasında farklılık olma durumuna Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile bakılmıştır. Demografik özelliklerinden ikiden fazla kategorisi olanlarda tek yönlü varyans analizinde puanlar arasında farklılıkta anlamlı farklılıklar olması durumunda özelliklere ait kategorilerin birbirileri ile kıyaslanmasında Tukey testi seçilmiştir (Can, 2014, 152).

Bulgular ve Yorum

4.1. Birinci Alt Problem: Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesinin Mutluluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisi Nedir?



Şekil 4.1: Öğretmenlerin bazı değişkenlerine ilişkin kurulan yapısal eşitlik modeli

Şekil 2'de yer alan ölçekler ile kurulan yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum katsayıları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 4.1: Ölçeklere Ait Kurulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum Katsayıları

Uyum İndeks	Yapısal Eşitlik Modeli	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
2/ (sd)	55,50/ (31)= 1,79	$0 \leq 2 \leq 3$	$3 < 2 \leq 5$	Mükemmel uyum
RMSEA	0.068	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Kabul edilebilir uyum
TLI/ NNFI	0.96	$0,97 \leq TLI \leq 1,00$	$0,95 \leq TLI < 0,97$	Kabul edilebilir uyum
CFI	0.97	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	Mükemmel uyum
NFI	0.93	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0,90	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	Mükemmel uyum
GFI	0,94	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerden toplanan veriler ile kurulan yapısal eşitlik modeline ait 2/ (sd) bakıldığında bu değer 1,79 olarak hesaplanmıştır ve tablodaki kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. RMSEA değeri incelendiğinde 0,068 değeriyle kabul edilebilir olduğu görülmektedir. GFI, NFI ve TLI/NNFI değeri incelendiğinde kabul edilebilir uyum gösterdiği, CFI ve AGFI değerleri incelendiğinde mükemmel uyum gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlere ait verilerle kurulan yapısal eşitlik modelinin uyum katsayılarına bakıldığında modelin uyumlu olduğu yani doğru şekilde çalıştığı test edilmektedir. Kurulan modele ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 4.2: Kurulan Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Değişkenlere Ait Yolların Etki Düzeyleri

	Mutluluk	Mutluluk	Mutluluk
	<i>Doğrudan Etki</i>	<i>Dolaylı Etki</i>	<i>Toplam Etki</i>
Yaşam Kalitesi Ölçeği	0,76	0,00	0,76

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam kalitesi puanlarının mutluluk düzeyleri üzerindeki doğrudan etkisi 0,76 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yaşam kalitelerinin mutlulukları üzerindeki toplam etkisi

0,76 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yaşam kalitesi mutluluklarını yüksek düzeyde etkilemektedir.

4.2. İkinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor öğretmenlerinin yaşam kalitesi ile mutluluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörleri İle Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

N=171		Fiziksel Alan	Ruhsal Alan	Sosyal Alan	Çevre Alanı
Mutluluk Ölçeği	r	,47(*)	,34(*)	,58(*)	,53(*)
	p	,000	,000	,000	,000

**p<,05*

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar ile mutluluk ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin fiziksel alan alt faktörüne ilişkin yaşam kalitesi puanları ile mutlulukları arasında $r=0,47$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı olumlu yönde orta seviyede ilişkinin olduğu görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin ruhsal alan alt faktörüne ilişkin yaşam kalitesi puanları ile mutlulukları arasında $r=0,34$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı olumlu yönde düşük seviyede ilişkinin olduğu görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin sosyal alan alt faktörüne ilişkin yaşam kalitesi puanları ile mutlulukları arasında $r=0,58$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı olumlu yönde orta seviyede ilişkinin olduğu görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin çevre alanı alt faktörüne ilişkin yaşam kalitesi puanları ile mutlulukları arasında $r=0,53$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı olumlu yönde orta seviyede ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) TTesti Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p																																												
Fiziksel Alan	Kadın	38	16,14	2,06	0,42	169	,678																																												
	Erkek	133	15,97	2,19				Ruhsal Alan	Kadın	38	13,93	1,41	0,52	169	,604	Erkek	133	14,05	1,21	Sosyal Alan	Kadın	38	15,61	2,15	1,14	169	,256	Erkek	133	16,10	2,36	Çevre Alanı	Kadın	38	14,64	1,74	0,38	169	,708	Erkek	133	14,79	2,18	Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	Kadın	38	60,32	5,64	0,52	169	,606
Ruhsal Alan	Kadın	38	13,93	1,41	0,52	169	,604																																												
	Erkek	133	14,05	1,21				Sosyal Alan	Kadın	38	15,61	2,15	1,14	169	,256	Erkek	133	16,10	2,36	Çevre Alanı	Kadın	38	14,64	1,74	0,38	169	,708	Erkek	133	14,79	2,18	Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	Kadın	38	60,32	5,64	0,52	169	,606	Erkek	133	60,91	6,30								
Sosyal Alan	Kadın	38	15,61	2,15	1,14	169	,256																																												
	Erkek	133	16,10	2,36				Çevre Alanı	Kadın	38	14,64	1,74	0,38	169	,708	Erkek	133	14,79	2,18	Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	Kadın	38	60,32	5,64	0,52	169	,606	Erkek	133	60,91	6,30																				
Çevre Alanı	Kadın	38	14,64	1,74	0,38	169	,708																																												
	Erkek	133	14,79	2,18				Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	Kadın	38	60,32	5,64	0,52	169	,606	Erkek	133	60,91	6,30																																
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	Kadın	38	60,32	5,64	0,52	169	,606																																												
	Erkek	133	60,91	6,30																																															

**p <,05*

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin puanları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Fiziksel Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam kalitesi puanları arasında $t_{(169)}=0,42$, $p=,678>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Ruhsal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam kalitesi puanları arasında $t_{(169)}=0,52$, $p=,604>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Sosyal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam kalitesi puanları arasında $t_{(169)}=1,14$, $p=,256>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Çevre Alanı” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam kalitesi puanları arasında $t_{(169)}=0,38$, $p=,708>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam kalitesi puanları arasında $t_{(169)}=0,52$, $p=,606>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Mutluluk Ölçeği	Kadın	38	24,34	3,27	0,43	169	,665
	Erkek	133	24,62	3,61			

* $p < ,05$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mutluluk puanları arasında $t_{(169)} = 0,43$, $p = ,665 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	S	F(3-167)	p	Post Hoc (Tukey)
Fiziksel Alan	32 Yaş ve Altı	44	16,01	2,29	5,14	,002*	4>2, 4>3
	33-39 Yaş	43	15,88	2,01			
	40-46 Yaş	50	15,34	2,01			
	47 Yaş ve Üstü	34	17,14	2,00			
Ruhsal Alan	32 Yaş ve Altı	44	13,82	1,30	0,64	,591	
	33-39 Yaş	43	14,16	1,52			
	40-46 Yaş	50	14,01	1,02			
	47 Yaş ve Üstü	34	14,14	1,16			
Sosyal Alan	32 Yaş ve Altı	44	16,06	2,25	1,68	,172	
	33-39 Yaş	43	15,41	2,30			
	40-46 Yaş	50	16,03	2,32			
	47 Yaş ve Üstü	34	16,59	2,37			

Çevre Alanı	32 Yaş ve Altı	44	15,17	2,48	2,10	,103
	33-39 Yaş	43	14,31	2,05		
	40-46 Yaş	50	14,47	1,70		
	47 Yaş ve Üstü	34	15,21	2,02		
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	32 Yaş ve Altı	44	61,06	7,16	2,45	,066
	33-39 Yaş	43	59,76	6,36		
	40-46 Yaş	50	59,85	5,00		
	47 Yaş ve Üstü	34	63,07	5,57		

* $p < ,05$ Kategoriler: 32 Yaş ve Altı=1; 33-39 Yaş=2; 40-46 Yaş=3; 47 Yaş ve Üstü=4

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Fiziksel Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=5,14$, $p=,002 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 47 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin fiziksel alana ilişkin yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=17,14$), 33-39 yaş düzeyine sahip olan öğretmenlerin fiziksel alana ilişkin yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=15,88$) ve 40-46 yaş düzeyine sahip olan öğretmenlerin fiziksel alana ilişkin yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=15,34$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Ruhsal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=0,64$, $p=,591 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Sosyal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=1,68$, $p=,172 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Çevre Alanı” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=2,10$, $p=,103 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=2,45$, $p=,066 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Problem: Beden eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var mıdır?

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	S	F(3-167)	p	Post Hoc (Tukey)
Mutluluk Ölçeği	32 Yaş ve Altı	44	25,32	3,78	1,96	,122	
	33-39 Yaş	43	23,67	3,93			
	40-46 Yaş	50	24,30	3,06			
	47 Yaş ve Üstü	34	25,09	3,13			

* $p < ,05$ Kategoriler: 32 Yaş ve Altı=1; 33-39 Yaş=2; 40-46 Yaş=3; 47 Yaş ve Üstü=4

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanları arasında $F_{(3-167)} = 1,96$, $p = ,122 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var mıdır?

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Fiziksel Alan	Evli	138	16,12	1,96	1,41	169	,181
	Bekar	33	15,53	2,83			
Ruhsal Alan	Evli	138	14,07	1,29	1,05	169	,298
	Bekar	33	13,82	1,08			
Sosyal Alan	Evli	138	16,09	2,18	1,09	169	,276
	Bekar	33	15,60	2,84			
Çevre Alanı	Evli	138	14,78	1,76	0,28	169	,782
	Bekar	33	14,67	3,16			
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Genel	Evli	138	61,06	5,31	1,22	169	,226
	Bekar	33	59,61	8,84			

* $p < ,05$

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörleri ve genelinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Fiziksel Alan” alt faktöründe öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=1,41$, $p=,181>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Ruhsal Alan” alt faktöründe öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=1,05$, $p=,298>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Sosyal Alan” alt faktöründe öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=1,09$, $p=,276>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Çevre Alanı” alt faktöründe öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=0,28$, $p=,782>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=1,22$, $p=,226>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Mutluluk Ölçeği	Evli	138	24,47	3,32	0,68	169	,495
	Bekar	33	24,94	4,31			

**p<,05*

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre mutlulukları arasında $t_{(169)}=0,68$, $p=,495>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var mıdır?

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Aile Gelir Durumlarına Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Aile Gelir Durumlarına	N	\bar{X}	S	F(2-168)	p	Post Hoc (Tukey)
Fiziksel Alan	5000 TL ve Altı	68	15,45	2,08	4,02	,020*	3>1
	5001-7000 TL	66	16,28	2,02			
	7001 TL ve Üstü	37	16,54	2,37			
Ruhsal Alan	5000 TL ve Altı	68	13,90	1,22	0,88	,416	
	5001-7000 TL	66	14,18	1,17			
	7001 TL ve Üstü	37	13,96	1,46			
Sosyal Alan	5000 TL ve Altı	68	16,02	2,30	0,20	,819	
	5001-7000 TL	66	16,08	2,28			
	7001 TL ve Üstü	37	15,78	2,48			
Çevre Alanı	5000 TL ve Altı	68	14,55	2,20	1,73	,181	
	5001-7000 TL	66	15,13	1,96			
	7001 TL ve Üstü	37	14,47	2,07			
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	5000 TL ve Altı	68	59,93	6,27	1,35	,262	
	5001-7000 TL	66	61,67	5,57			
	7001 TL ve Üstü	37	60,76	6,82			

* $p < ,05$ Kategoriler: 5000 TL ve Altı=1; 5001-7000 TL=2; 7001 TL ve Üstü=3

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden ve genelinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Fiziksel Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=4,02$, $p=,020 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 7001 TL ve üstü aile gelirine sahip olan öğretmenlerin fiziksel alana ilişkin yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=16,54$), 5000 TL ve altı aile

gelirine sahip olan öğretmenlerin fiziksel alana ilişkin yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=15,45$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Ruhsal Alan” faktörüne ilişkin öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=0,88$, $p=,416>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Sosyal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=0,20$, $p=,819>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Çevre Alanı” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=1,73$, $p=,181>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=1,35$, $p=,262>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.10. Onuncu Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Aile Gelir Durumlarına Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Aile Gelir Durumlarına	N	\bar{X}	S	F(2-168)	P	Post Hoc (Tukey)
Mutluluk Ölçeği	5000 TL ve Altı	68	24,29	3,56			
	5001-7000 TL	66	25,12	3,45	1,42	,246	
	7001 TL ve Üstü	37	24,05	3,57			

**p<,05*

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin aile gelir durumlarına göre mutlulukları arasında $F_{(2-168)}=1,42$, $p=,246>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.11. On Birinci Alt Problem: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var mıdır?

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresi Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Okuldaki Çalışma Süresi	N	\bar{X}	S	F(2-168)	P	Post Hoc (Tukey)
Fiziksel Alan	3 Yıl ve Altı	43	15,59	2,29	2,36	,097	
	4-6 Yıl	56	15,81	1,71			
	7 Yıl ve Üstü	72	16,41	2,34			
Ruhsal Alan	3 Yıl ve Altı	43	13,77	1,03	1,27	,282	
	4-6 Yıl	56	14,06	1,35			
	7 Yıl ve Üstü	72	14,15	1,30			
Sosyal Alan	3 Yıl ve Altı	43	15,75	2,30	0,95	,389	
	4-6 Yıl	56	15,81	2,38			
	7 Yıl ve Üstü	72	16,28	2,29			
Çevre Alanı	3 Yıl ve Altı	43	14,86	2,50	0,13	,880	
	4-6 Yıl	56	14,79	2,01			
	7 Yıl ve Üstü	72	14,67	1,90			
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	3 Yıl ve Altı	43	59,97	7,07	0,95	,390	
	4-6 Yıl	56	60,47	5,48			
	7 Yıl ve Üstü	72	61,51	6,05			

**p<,05 Kategoriler: 3 Yıl ve Altı=1; 4-6 Yıl=2; 7 Yıl ve Üstü=3*

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden ve genelinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Fiziksel Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=2,36$, $p=,097>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Ruhsal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=1,27$,

$p=,282>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden "Sosyal Alan" alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=0,95$, $p=,389>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden "Çevre Alanı" alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=0,13$, $p=,880>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(2-168)}=0,95$, $p=,390>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.12. On İkinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Okuldaki Çalışma Süresi	N	\bar{X}	S	F(2-168)	p	Post Hoc (Tukey)
Mutluluk Ölçeği	3 Yıl ve Altı	43	24,81	3,49	0,92	,399	
	4-6 Yıl	56	24,04	3,82			
	7 Yıl ve Üstü	72	24,82	3,29			

**p<,05*

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre mutluluk puanları arasında $F_{(2-168)}=0,92$, $p=,390>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.13. On Üçüncü Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	F(3-167)	p	Post Hoc (Tukey)
Fiziksel Alan	7 Yıl ve Altı	46	16,04	2,37	1,42	,240	
	8-10 Yıl	42	15,82	1,85			
	15-21 Yıl	37	15,57	2,17			
	22 Yıl ve Üstü	46	16,50	2,16			
Ruhsal Alan	7 Yıl ve Altı	46	14,00	1,32	0,02	,996	
	8-10 Yıl	42	14,03	1,55			
	15-21 Yıl	37	14,00	1,02			
	22 Yıl ve Üstü	46	14,06	1,10			
Sosyal Alan	7 Yıl ve Altı	46	16,09	2,29	1,61	,189	
	8-10 Yıl	42	15,33	2,27			
	15-21 Yıl	37	16,36	2,24			
	22 Yıl ve Üstü	46	16,20	2,42			
Çevre Alanı	7 Yıl ve Altı	46	15,11	2,70	1,24	,299	
	8-10 Yıl	42	14,31	1,45			
	15-21 Yıl	37	14,96	1,99			
	22 Yıl ve Üstü	46	14,65	1,94			
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	7 Yıl ve Altı	46	61,23	7,64	0,86	,466	
	8-10 Yıl	42	59,50	5,44			
	15-21 Yıl	37	60,89	5,32			
	22 Yıl ve Üstü	46	61,41	5,71			

**p < ,05*

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden ve genelinden elde edilen puanlar

arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Fiziksel Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=1,42$, $p=,240>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Ruhsal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=0,02$, $p=,996>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Sosyal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=1,61$, $p=,189>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Çevre Alanı” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=1,24$, $p=,299>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=0,86$, $p=,466>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.14. On Dördüncü Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Mesleki Kıdemlerine	N	\bar{X}	S	F(3-167)	p	Post Hoc (Tukey)
Mutluluk Ölçeği	7 Yıl ve Altı	46	25,09	4,04	0,79	,504	
	8-10 Yıl	42	23,98	3,79			
	15-21 Yıl	37	24,38	2,91			
	22 Yıl ve Üstü	46	24,72	3,19			

**p<,05*

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mutluluk puanları arasında $F_{(3-167)}=0,79$, $p=,504>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.15. On Beşinci Alt Problem: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alanla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var mıdır?

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Alanla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Fiziksel Alan	Evet	139	16,37	1,99	4,89	169	,000*
	Hayır	32	14,43	2,18			
Ruhsal Alan	Evet	139	14,12	1,27	2,22	169	,028*
	Hayır	32	13,58	1,11			
Sosyal Alan	Evet	139	16,36	2,10	4,63	169	,000*
	Hayır	32	14,38	2,57			
Çevre Alanı	Evet	139	15,13	1,82	5,16	169	,000*
	Hayır	32	13,16	2,43			
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Genel	Evet	139	61,99	5,35	5,84	169	,000*
	Hayır	32	55,54	6,70			

* $p < ,05$

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörleri ve genelinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Fiziksel Alan” alt faktöründe öğretmenlerin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=4,89$, $p=,000 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, alanla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin fiziksel alana yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=16,37$), alanla ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin fiziksel alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=14,43$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin “Ruhsal Alan” alt faktöründe öğretmenlerin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=2,22$, $p=,028 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, alanla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ruhsal alana

yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=14,12$), alanla ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ruhsal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=13,58$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin “Sosyal Alan” alt faktöründe öğretmenlerin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=4,63$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, alanla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sosyal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=16,36$), alanla ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin sosyal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=14,38$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin “Çevre Alanı” alt faktöründe öğretmenlerin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=5,16$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, alanla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çevre alanına yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=15,13$), alanla ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin çevre alanına yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=13,16$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=5,84$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, alanla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=61,99$), alanla ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=55,54$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.16. On Altıncı Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Alanla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.17: Öğretmenlerin Alanla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Mutluluk Ölçeği	Evet	139	24,90	3,42	2,66	169	,009*
	Hayır	32	23,09	3,65			

* $p<,05$

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre mutlulukları arasında $t_{(169)}=2,66$, $p=,009<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, alanla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin mutluluk puanlarının ($\bar{X}=24,90$), alanla ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin mutluluk puanlarından ($\bar{X}=23,09$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.17. On Yedinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılmasına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.18: *Öğretmenlerin Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılmasına Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi Sonuçları*

	Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılması	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Fiziksel Alan	Orta	139	15,73	2,07	3,63	169	,000*
	Yüksek	32	17,21	2,17			
Ruhsal Alan	Orta	139	13,93	1,27	2,09	169	,038*
	Yüksek	32	14,44	1,11			
Sosyal Alan	Orta	139	15,67	2,23	3,89	169	,000*
	Yüksek	32	17,38	2,23			
Çevre Alanı	Orta	139	14,27	1,86	7,33	169	,000*
	Yüksek	32	16,89	1,65			
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Genel	Orta	139	59,60	5,67	5,71	169	,000*
	Yüksek	32	65,92	5,55			

* $p<,05$

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörleri ve genelinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Fiziksel Alan” alt faktöründe öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=3,63$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde yaşam kalitesine sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin fiziksel alana yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=15,73$),

yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip olan öğretmenlerin fiziksel alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=17,21$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin “Ruhsal Alan” alt faktöründe öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=2,09$, $p=,038<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde yaşam kalitesine sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin ruhsal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=13,93$), yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip olan öğretmenlerin ruhsal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=14,44$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin “Sosyal Alan” alt faktöründe öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=3,89$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde yaşam kalitesine sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin sosyal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=15,67$), yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip olan öğretmenlerin sosyal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=17,38$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin “Çevre Alanı” alt faktöründe öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=7,33$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde yaşam kalitesine sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin çevre alanı yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=14,27$), yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip olan öğretmenlerin çevre alanı yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=16,89$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=5,71$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde yaşam kalitesine sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=59,60$), yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip olan öğretmenlerin yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=65,92$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

4.18. On Sekizinci Alt Problem: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılmasına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var mıdır?

Tablo 4.19: Öğretmenlerin Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılmasına Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılması	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Mutluluk Ölçeği	Orta	139	24,04	3,44	18,14	169	,000*
	Yüksek	32	26,84	3,02			

* $p < ,05$

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre mutluluk arasında $t_{(169)} = 18,14$, $p = ,000 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde yaşam kalitesine sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin mutluluk puanlarının ($\bar{X} = 24,04$), yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip olan öğretmenlerin mutluluk puanlarından ($\bar{X} = 26,84$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

4.19. On Dokuzuncu Alt Problem: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeyinin Sınıflandırılmasına Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var mıdır?

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyinin Sınıflandırılmasına Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Mutluluk Düzeyinin Sınıflandırılması	N	\bar{X}	S	T	sd	p
Fiziksel Alan	Orta	86	15,17	2,03	5,53	169	,000*
	Yüksek	85	16,85	1,95			
Ruhsal Alan	Orta	86	13,67	1,26	3,80	169	,000*
	Yüksek	85	14,38	1,16			
Sosyal Alan	Orta	86	14,96	2,15	6,52	169	,000*
	Yüksek	85	17,04	2,01			

Çevre Alanı	Orta	86	13,67	1,62	8,03	169	,000*
	Yüksek	85	15,86	1,94			
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	Orta	86	57,47	4,99	8,40	169	,000*
	Yüksek	85	64,12	5,37			

* $p < ,05$

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörleri ve genelinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin “Fiziksel Alan” alt faktöründe öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)} = 5,53$, $p = ,000 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde mutluluğa sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin fiziksel alana yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X} = 15,17$), yüksek düzeyde mutluluğa sahip olan öğretmenlerin fiziksel alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X} = 16,85$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin “Ruhsal Alan” alt faktöründe öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)} = 3,80$, $p = ,000 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde mutluluğa sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin ruhsal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X} = 13,67$), yüksek düzeyde mutluluğa sahip olan öğretmenlerin ruhsal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X} = 14,48$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin “Sosyal Alan” alt faktöründe öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)} = 6,52$, $p = ,000 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde mutluluğa sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin sosyal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X} = 14,96$), yüksek düzeyde mutluluğa sahip olan öğretmenlerin sosyal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X} = 17,04$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin “Çevre Alanı” alt faktöründe öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)} = 8,03$, $p = ,000 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde mutluluğa sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin çevre alanı yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X} = 13,67$),

yüksek düzeyde mutluluğa sahip olan öğretmenlerin çevre alanı yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=15,86$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalite düzeyleri arasında $t_{(169)}=8,40$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde mutluluğa sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=57,47$), yüksek düzeyde mutluluğa sahip olan öğretmenlerin yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=64,12$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

4.20. Yirminci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeyinin Sınıflandırılmasına Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var mıdır?

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyinin Sınıflandırılmasına Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasında Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi Sonuçları

Mutluluk Düzeyinin Sınıflandırılması		N	\bar{X}	S	t	sd	p
Mutluluk Ölçeği	Evet	86	22,50	2,86	9,49	169	,000*
	Hayır	85	26,65	2,86			

* $p<,05$

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre mutlulukları arasında $t_{(169)}=9,49$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, orta düzeyde mutluluğa sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin mutluluk puanlarının ($\bar{X}=22,50$), yüksek düzeyde mutluluğa sahip olan öğretmenlerin mutluluk puanlarından ($\bar{X}=26,65$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

4.21. Yirmi Birinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İllere Göre Yaşam Kaliteleri Arasında Farklılık Var mıdır?

Tablo 4.22: Öğretmenlerin Görev Yaptığı İllere Göre Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Görev Yapılan İl	N	\bar{X}	S	F(3-167)	P	Post Hoc (Tukey)
Fiziksel Alan	Karabük	44	15,86	2,24	0,31	,816	
	Zonguldak	42	16,27	2,32			
	Bartın	38	15,89	2,11			
	Kastamonu	47	16,00	2,02			
Ruhsal Alan	Karabük	44	13,59	1,12	2,69	,048*	2>1
	Zonguldak	42	14,32	1,18			
	Bartın	38	14,11	1,43			
	Kastamonu	47	14,10	1,23			
Sosyal Alan	Karabük	44	15,91	2,31	0,11	,954	
	Zonguldak	42	16,10	2,45			
	Bartın	38	15,86	2,38			
	Kastamonu	47	16,09	2,23			
Çevre Alanı	Karabük	44	14,94	1,75	0,83	,481	
	Zonguldak	42	15,02	2,31			
	Bartın	38	14,70	2,02			
	Kastamonu	47	14,39	2,24			
Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geneli	Karabük	44	60,30	5,59	0,44	,726	
	Zonguldak	42	61,71	6,41			
	Bartın	38	60,56	6,52			
	Kastamonu	47	60,58	6,21			

* $p < ,05$ Kategori: Karabük=1; Zonguldak=2; Bartın=3; Kastamonu=4

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı illere göre yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden ve genelinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Fiziksel Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı illere göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=0,31$, $p=,816 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt

faktörlerinden “Ruhsal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı illere göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=2,69$, $p=,048 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, Zonguldak ilinde görev yapan öğretmenlerin ruhsal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarının ($\bar{X}=14,32$), Karabük ilinde görev yapan öğretmenlerin ruhsal alana yönelik yaşam kalitesi puanlarından ($\bar{X}=13,59$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Sosyal Alan” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı illere göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=0,11$, $p=,954 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden “Çevre Alanı” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı illere göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=0,83$, $p=,481 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin görev yaptığı illere göre yaşam kalite puanları arasında $F_{(3-167)}=0,44$, $p=,726 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.22. Yirmi İkinci Alt Problem: Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İllere Göre Mutlulukları Arasında Farklılık Var Mıdır?

Tablo 4.23: Öğretmenlerin Görev Yaptığı İllere Göre Mutluluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Görev Yaptığı İl	N	\bar{X}	S	F(3-167)	p	Post Hoc (Tukey)
Mutluluk Ölçeği	Karabük	44	24,36	3,64	0,90	,445	
	Zonguldak	42	25,29	3,66			
	Bartın	38	24,55	3,09			
	Kastamonu	47	24,11	3,65			

**p < ,05*

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı illere göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptığı illere göre mutluluk puanları arasında $F_{(3-167)}=0,90$, $p=,445 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin yaşam kalitesinin mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için kurulan yapısal eşitlik modeline yönelik yapının doğrulandığı yani modele ilişkin uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeks değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam kalitesi düzeyleri mutluluk düzeylerinin anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam kaliteleri mutluluklarının %76'sını açıklamaktadır. Yaşam kalitesi yüksek olan öğretmenlerin daha mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin fiziksel alan, sosyal alan, çevre alanı ve ruhsal alan bağlamında yaşam kalitesinin artması, öğretmenlerin daha çok mutlu olmalarına sebep olduğu söylenebilir. Akyüz ve diğerleri (2017) yaşam kalitesi ölçeği alt faktörleriyle mutluluk ölçeği arasındaki ilişkiyi incelediğinde bedensel sağlık alt boyutunda düşük düzeyde pozitif bir ilişki; psikolojik, genel sağlık, sosyal ilişkiler ve çevresel alt boyutlarında istatistiksel yönden orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edildiğini vurgulamaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörlerinden elde edilen puanlar ile mutluluk ölçeğinden alınan puanlara ait ilişkiler incelendiğinde olumlu düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin fiziksel alana yönelik yaşam kaliteleri ile mutluluk

düzeyleri arasında orta seviyede ilişkinin varlığı saptanmıştır. Öğretmenlerin ruhsal alana yönelik yaşam kaliteleri ile mutlulukları arasında düşük seviyenin biraz üstünde ilişkinin varlığı saptanmıştır. Öğretmenlerin sosyal alana yönelik yaşam kaliteleri ile mutlulukları arasında orta seviyede ilişkinin varlığı saptanmıştır. Öğretmenlerin çevre alanına yönelik yaşam kaliteleri ile mutlulukları arasında orta seviyede ilişkinin varlığı saptanmıştır. İyimserlikle ilgili yapılan farklı araştırmalarda, iyimser düşünen kişilerin diğerlerine göre öz güvenlerinin daha güçlü olduğu (Puskar ve diğerleri, 2010), engeller karşısında veya hayat standartlarının kötüleşmesi durumunda diren göstermeyi sürdürdükleri verilerine erişilmiştir (Segestrom, 2001). Bütün bunların yanında iyimserler, hayatın engellerini sadece bir duruma has, genel geçer ve çevresel faktörlere ilişkin olarak değerlendirmektedirler (Seligman, 2006).

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani yaşam kalitelerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgumuzu destekleyen benzer bir çalışma Annak'ın (2005) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmada Annak yaşam kalitesinin fiziksel sağlık alanının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığını tespit etmiştir. Chien ve diğerlerinin (2003) Tayvanlı çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada, cinsiyet değişkeninin yaşam kalitesi üzerinde etkili olmadığı gözlemlenmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin mutluluk düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı yani mutluluklarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgumuzu destekleyen benzer bir çalışmada Tingaz'a (2013) göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde eğitim alan öğrencilerin mutlulukları cinsiyete göre farklılaşmaz. Cihangir-Çankaya (2009) öğretmen adaylarından topladıkları veriler ile hazırladıkları araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre mutluluğun göstergesi olan öznel iyi oluş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Mahon, Yarcheski ve Yarcheski (2005), Erken Ergenlerde

Cinsiyet ve Sağlıkla İlgili Mutluluk başlıklı çalışmada cinsiyet değişkeniyle mutluluk arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği görülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin yaşlarına göre yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığı sadece fiziksel alana yönelik yaşam kaliteleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 47 yaş ve üstünde olan öğretmenlerinin fiziksel alana yönelik yaşam kalitelerinin diğer yaş düzeyindeki öğretmenlerin fiziksel alana yönelik yaşam kalitelerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Gülmez' e (2013) göre yaşam kalitesi yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklı değildir. Çetin (2010) ise sınıf öğretmenleriyle yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, yaşın ilerlemesiyle yaşam kalitesinde azalma olduğunu söylemektedir. Yaşlanan öğretmenlerin fiziksel alana ilişkin yaşamlarını daha kaliteli hale getirmek için çaba gösterdiği tespit edilmiştir. Genel olarak farklı yaş düzeyindeki öğretmenlerin genel olarak yaşam kaliteleri, ruhsal alana yönelik, sosyal alana yönelik, çevre alanına yönelik yaşam kalitelerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin yaşlarına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı yaş düzeylerindeki öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani mutluluklarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı araştırmalarda ise Cicognani, Albanesi ve Zani (2008) ergenlerin yaşam şartlarının öznel iyi oluş düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, ergenlerin genç yetişkinlere göre yaşam şartları ile ilgili daha düşük doyuma sahip oldukları ve öznel iyi oluşlarının daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Eryılmaz ve Ercan'ın (2011) yaşları 14-45 arasında değişim gösteren bir örneklem üzerinde yaptığı çalışmada yaş ile beraber öznel iyi oluşun arttığı görülmüştür. Ryff (1989) öznel iyi oluşun yaş ile beraber arttığını ve ayrıca belli bir yaştan sonra düşmediğini ifade etmiştir. Düzgün (2016) Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki isimli yüksek lisans tezinde 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduğu düşünülmektedir. Gülcan ve Bal (2014) öğrencilerin yaşlarına ilişkin mutluluk puanları karşılaştırıldığında yaş arttıkça mutluluk seviyesinde azalma olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı

farklılık ortaya çıktığı saptanmıştır. Yaş düzeyi azaldıkça mutluluk seviyesinin arttığı, gençlerin yaşı ilerleyen öğretmenlere göre daha mutlu oldukları görülmektedir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durumlarına göre yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızılırmak (2014) hemşireler üzerine yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında medeni durumun yaşam kalitesini etkilediğini saptamıştır. Bekâr olan hemşirelerin yaşam kalitelerinin evli olan hemşirelere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bayrak (2011) sporu bırakmış profesyonel futbolcular üzerine yapmış olduğu doktora tez çalışmasında medeni durum ile yaşam kalitesi alt faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla yaptığı analizler sonucunda; ölçeğin (YKÖ) alt faktörleri olan genel yaşam hoşnutluğu, popülerite/ilgi, sağlık/fiziksel hareketlilik, ekonomik doyum ve aile yaşamında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Saptanan bu farklılığın ise evli emekli profesyonel futbolcular lehine olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani yaşam kalitelerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin medeni durumlarına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani mutluluklarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akın ve Şentürk (2012) Bireylerin Mutluluk Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Analizi ile İncelenmesi adlı çalışmasında en mutlu olan kategorinin evli bireyleri kapsadığını belirtmiştir.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin aile gelir durumlarına göre yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığı sadece fiziksel alana yönelik yaşam kaliteleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 7001 TL ve üstü aile gelirine sahip olan öğretmenlerinin fiziksel alana yönelik yaşam kalitelerinin diğer aile gelir düzeylerine sahip olan öğretmenlerin fiziksel alana yönelik yaşam kalitelerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile gelir düzeyleri

yüksek olan öğretmenler fiziksel alana ilişkin yaşamlarını daha kaliteli hale getirmek için çaba gösterdiği tespit edilmiştir. Farklı bir çalışmada Abobului ve diğerleri (2015) hazırladıkları çalışmada yüksek gelir algısına sahip kişilerin, yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Buna benzer çalışmalarda ise gelir düzeyinin yaşam kalitesine olumlu yönde etki ettiği görülmektedir (Musaoğlu, 2008; Cimete ve diğerleri, 2003; Chou ve diğerleri, 2007). Genel olarak farklı aile gelir düzeylerine sahip olan öğretmenlerin genel olarak yaşam kaliteleri, ruhsal alana yönelik, sosyal alana yönelik, çevre alanına yönelik yaşam kalitelerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin aile gelir durumlarına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada ise farklı aile gelir düzeylerine sahip öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani mutluluklarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tingaz (2013), Habibzadeh ve Allahvirdiyani (2011), Çirkin (2015) ve Şaşmaz (2016) yaptıkları çalışmalarında gelir durumunun mutluluğa dair herhangi bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Ancak, araştırma bulgumuzun tersi yönünde de sonuç bulunan çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Atay'a (2012) göre yüksek gelir düzeyi mutluluğu pozitif yönde etkilemektedir. Aydemir (2008) araştırmasında gelir durumu çok iyi olan kişilerin, diğer kişilere oranla daha mutlu olduğu sonucuna varmıştır. Şentürk (2011) ise gelir düzeyine bağlı olarak mutluluk düzeyinin de arttığını tespit etmektedir.

5.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin okuldaki çalışma durumlarına göre yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani yaşam kalitelerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha yüksek ortalamaya sahip olması, düzenli bir gelir ve yaşam biçimlerinin olmasının yaşam kaliteleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmaları ile söylenebilir.

5.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin okuldaki çalışma durumlarına göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına

bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu konuyla ilişkili yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani mutluluklarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşıldığı varsayılmaktadır.

5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani yaşam kalitelerinin birbirine denk olduğu sonucuna erişilmiştir.

5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani mutluluklarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin yaşam kaliteleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin fiziksel alan, ruhsal alan, sosyal alan, çevre alanı ve yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin yaşam kalitelerinin, alanla ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yaşam kalitelerinden daha yüksek olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin bir yetişkin eğitimi olduğu ve yetişkin eğitimlerine katılmakta gönüllülüğün esas olduğu (Galbraith, 1990; Geray, 2006) düşünüldüğünde bu konuyla ilişkili yetersizliklerin olduğu saptanmıştır.

5.1.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre mutluluk ölçeğinin genelinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin mutluluklarının, alanla ilgili hizmet içi eğitim

almayan öğretmenlerin mutluluklarından daha yüksek olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

5.1.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin yaşam kaliteleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta düzeyde yaşam kalitesine sahip olan öğretmenlerin fiziksel alan, ruhsal alan, sosyal alan, çevre alanı ve yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin yaşam kalitelerinin, yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip olan öğretmenlerin yaşam kalitelerinden daha düşük olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kendini yüksek düzeyde yaşam kalitesinin olduğu şekilde nitelendiren öğretmenlerin yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Öğretmenlerin yaşam kalitesinin sınıflandırılmasına göre mutluluk ölçeğinden alınan puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta düzeyde yaşam kalitesine sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerin mutluluklarının, yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerin mutluluklarından daha düşük olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

5.1.19. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin sınıflandırılmasına göre yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin yaşam kaliteleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta düzeyde mutlu olan öğretmenlerin fiziksel alan, ruhsal alan, sosyal alan, çevre alanı ve yaşam kalitesi ölçeğinin geneline ilişkin yaşam kalitelerinin, yüksek düzeyde mutlu olan öğretmenlerin yaşam kalitelerinden daha düşük olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kendini yüksek düzeyde mutlu olduğu şekilde nitelendiren öğretmenlerin yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mutluluk düzeyinin sınıflandırılmasına göre mutluluk ölçeğinin genelinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta düzeyde mutlu olduğunu ifade eden öğretmenlerin mutluluklarının, yüksek düzeyde mutlu olduğunu ifade eden öğretmenlerin mutluluklarından daha düşük olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Çalışma sonucunda araştırma ile ilgili ve daha sonra yapılabilecek olan çalışmalara yardımcı olması amacı ile aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir;

1. Çalışmamız örneklem grubu ve kullanılan ölçekler batı karadeniz bölgesini içermekte fakat orta ve doğu karadeniz bölgelerine ulaşarak karadeniz bölgesindeki öğretmenlerin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyi hakkında bilgiye ulaşılabilir.
2. Bu çalışma kapsamındaki benzer ölçekler farklı özel yetenek içeren öğretmen gruplarına uygulanılarak arasındaki farklılıklar incelenebilir.
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyini arttırmak ve meslek ortamında daha verimli hale getirmek amacıyla çeşitli serbest zaman faaliyetleri yaptırılabilir.

Kaynakça

- Abobului, M., Berghea, F., Vlad, V., Balanescu, A., Opris, D., Bojinca, V., Predeteanu, D. and Ionescu, R. (2015). Socio-economical factors that influence the perception of quality of life in patients with osteoporosis. *Journal Of Medicine And Life*, 8, 109-114.
- Akay, G. H. (2005). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Esin Yayınevi, 7.
- Akçay, R. C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdemir L. & Birol L. (2003). *İç hastalıkları ve hemşirelik bakımı*. İstanbul: Vehbi Koç Vakfı Yayınları, 18-21.
- Akın, H. B. & Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri*,10(37), 183-193.
- Akkuş, N (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 pısa sonuçlarının türkiye açısından değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, H., Yaşartürk, F., Aydın, İ., Zorba, E. & Türkmen, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Cultural And Social Studies (Intjcss)*, 3, 260.
- Aldinç, H., Aytar, B., Demetçi, M. E., Seçen, E. A., Şahin, A., & Yılmaz, H. (2004). Ankara ilinden seçilen birinci basamak sağlık kuruluşlarına başvuran 18 yaş ve üzeri kişilerin mediko-sosyal özelliklerine göre yaşam kalitelerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı AD*.
- Altıntaş, E., Uğuz, Ş., & Levent, B. A. (2015). Panik bozuklukta yaşam kalitesi: 3 aylık izlem çalışması. *Cukurova Medical Journal*, 40(2), 288-297.
- Andrews, F.M. (1974). Social indicators of perceived life quality. *Social Indicators Research*, 1(3), 279-299.
- Annak, B. B. (2005). *Sosyal destek, sosyal ağ, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu: Duygu-durum ve anksiyete bozukluğu tanısı alan kişiler ve düzenli hemodiyaliz*

tedavisi gören hastalar açısından bir karşılaştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Arslandaş, D., Metintaş, S., Ünsal, A. & Kalyoncu, C. (2006). Eskişehir Mahmudiye ilçesi yaşlılarında yaşam kalitesi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 28(2), 81-89.
- Artal, M., Sherman, C.(1998). Excerise against depression. *The Physician and Sports Medicine*, 26 (10), 57-61.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Psikolojiye giriş* (12.Baskı). (Çev: Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Bacanlı, H. (2018). *Eğitim psikolojisi* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bağcı E. (2009). *10-12 yaş grubu aerobik cimmastik branşı ile uğraşan yarışmacı bayan sporcular ile aynı yaş grubu sedanter öğrencilerin bazı fiziksel özelliklerinin eurofit test bataryası ile karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bailey, A. W. & Fernando, I. K. (2012). Routine and project-based leisure, happiness, and meaning in life. *Journal of Leisure Research*, 44(2), 139-154.
- Baltaş, Z. (2004). E-öğrenciler nasıl öğreniyor: Üstbilmiş. *Kaynak Dergisi*, 1, 19-20.
- Bayrak, M. (2011). *Sporu bırakmış profesyonel futbolcuların depresyon düzeylerinin yaşam kalitesi açısından değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bayrakçı, Y. V. (2008). *Yetişkinlerde fiziksel aktivite.* Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Bayraktar B, Kurtoğlu M. (2004). Sporda performans ve performans artırma yöntemleri. Atasü T, Yücesir İ, eds. Doping ve futbolda performans artırma yöntemleri, İstanbul, 269-296.
- Blair, S. N. (2003). Physical activity, epidemiology, public health, and the American College of Sports Medicine. *Medicine and Science in Sports & Exercise*, 35(9).
- Boz, M. (2011). *5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan temel hareket eğitim programının hareket becerilerinin gelişimine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozdağ, B. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri İle Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozdemir, Z. (2009). *Yaygın eğitim sürecinde yerel yönetimlerin rolü.* Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Psychology Press.
- Caine., R.N. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Chien, L. Y., Lo, L. H., Chen, C. J., Chen, Y. C., Chiang, C. C., & Chao, Y. M. Y. (2003). Quality of life among primary caregivers of Taiwanese children with brain tumor. *Cancer nursing*, 26(4), 305-311.
- Chou, Y. C., Lin, L. C., Chang, A. L., & Schalock, R. L. (2007). The quality of life of family caregivers of adults with intellectual disabilities in Taiwan. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(3), 200-210.
- Cicognani, E., Albanesi, C., & Zani, B. (2008). The impact of residential context on adolescents' subjective well being. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(6), 558-575.
- Cihangir-Çankaya Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Cimete, G., Gencalp, N. S., Keskin, G. (2003). Quality of life and job satisfaction of nurses. *J Nurs Care Qual*, 18:151-8.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış mutluluk bilimi*, (Çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine yürütücü biliş becerilerine kullanmaya ve başarıya etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çamlıyer, H. & Çamlıyer, H. Ü. (1997). *Hareket eğitimi ve spor*. İzmir: Can Ofset.
- Çetin, L. (2010). *Sınıf öğretmenlerinde yaşam kalitesi ve etkileyen bazı faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çirkin, Z. (2015). *Gelir ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çoknaz, H. (2017). *Psikomotor gelişim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demirci, İ. & Ekşi. H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice* 18(29) 303–354. [Http://Dx.Doi.Org/10.12738/Estp.2018.2.0799](http://Dx.Doi.Org/10.12738/Estp.2018.2.0799)
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13 (1), 81-84.
- Doğan, A. Cebioğlu, S. (2011). Beliren yetişkinlik: ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28).
- Doğan, T. & Sapsmaz, F. (2012). Examination of psychometric properties of the turkish version form of the oxford happiness questionnaire in university students. *Düşünen adam: The Journal Of Psychiatry And Neurological Sciences*, 25(4).
- Doğan, T. (2012) *Eğitim sosyolojisi* (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(14) 148-54.
- Erden, M. & Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme-öğretme* (13. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 122.
- Eryılmaz, A. & Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139- 151.
- Eser, S. Y., Fidaner, H., Fidaner, C., Elbi, H., Eser, E. & Göker, E. (1999). Yaşam kalitesinin ölçülmesi. WHOQOL-100 ve WHOQOL-Bref. *3P Dergisi*, 7(2), 5-13.
- Fidan, N. & Erden, M. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. (2012) *Okulda öğrenme ve öğretme* (3.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fişek, G. D. & Yıldırım, S. M. (1983). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Edt.). New York: Mcgram-Hill Companies.
- Galbraith, M. W. (Original Edition, 1990; 2nd printing 1991). *Adult learning methods, foreword by malcolm s. Knowles*. Malabar Florida: Krieger Publishing Company.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. & Goodway, J. D. (2014). *Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler* (D. Sevimay Özer, & A. Aktop, Trans.). Ankara: Nobel Akademik Publishing.
- Gelen, İ (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi* (3. Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.

- Gül, S. K. & Güneş, İ. D. (2009). ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80.
- Gülcan, A. & Bal, P. N. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 41, 1-4.
- Gülpınar, M. A. (2004). Beyin zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılandırmacı yaklaşım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2.
- Günişik, E. (1973). *İlkokullarda beden eğitimi*. Ankara: Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Güven, H. T. (2016). *Futbol hakemlerinin yaşam kalitesi düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Habibzadeh, S. & Allahviridiyani, K. (2011). Effects of economic and non economic factors on happiness on primary school teachers and Urmia University professors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 2050-2051.
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills* (pp. 1-83). Royal Roads University.
- Karacan Doğan, P. (2011). *Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karip, E. (2019). *Eğitime giriş* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, F. (2019). *Ortaöğretim kademesinde örgün eğitim dışına çıkma durumunun çeşitli değişkenler açısından analizi (Malatya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kırgız, C., Şenel, Ö., Sever, O. & Arslanoğlu, E. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında görev yapan öğretim elemanlarının yaşam kalitelerinin incelenmesi investigation of quality of life of teaching staffs in physical education and sport department. *E-kaşkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26,1-8.
- Kırcı, H. M. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş grubu çocuklarda 8 haftalık hareket eğitiminin motor performanslarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kızılırmak, M. (2014). *Hastanede çalışan hemşirelerin depresyon ve yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, H. & Tekin, A. (2011). Beden eğitimi derslerinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 17.

- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (1971). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Yankı Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Eğitim bilimine giriş* (7.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lumpken, A. (1990). *Physical education and sport a contemporary nrtroduction*. Times Mirror/Mosby College Publishing, Missouri.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, 131(6), 803.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A. & Yarcheski T. J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175-190.
- Marar, Z. & Çağlayan, S. (2004). *Mutluluk paradoksu: Özgürlük ve onaylanma*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Mayor, F. & Forti, A. (2000). *Bilim ve iktidar*. İstanbul: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- MEB (1994). *Çıraklık ve yaygın eğitimde mevcut durum ve gelişmeler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miller, P. H. (1997). *Theories of developmental psychology* (Third Editions). NewYork: W. H. Freeman and Company.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1793). Md. (19-21).
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Musaoğlu, Z. (2008). *Trakya Üniversitesi öğretim elemanlarının sağlıkla ilintili yaşam kalitesi*. Uzmanlık Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Namlu, A. G. (2004). Biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 123-126
- Omorou, Y. A., Erpelding, M. L., Escalon, H. & Vuillemin, A. (2013). Contribution of taking part in sport to the association between physical activity and quality of life. *Quality of life research*, 22(8), 2021-2029.
- Öksüz, E. & Malkan, S. (2005). *Sağlığa bağlı yaşam kalitesi, kalimetri*. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Özer, D. S. & Baltacı, G. (2008). *İş yerinde fiziksel aktivite*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Özer, D. S. & Özer, K. (2007). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özmen, H. & Ekiz, D. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Özmete, E. (2010). Aile yaşam kalitesi dinamikleri: aile iletişimi, ebeveyn sorumlulukları, duygusal, duygusal refah, fiziksel/materyal refahın algılanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 455-465.
- Puskar, K. R., Marie Bernardo, L., Ren, D., Haley, T. M., Hetager Tark, K., Switala, J. & Siemon, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. *Contemporary Nurse*, 34(2), 190-198.
- Rath, T., Harter, J. K. & Harter, J. (2010). *Wellbeing: The five essential elements*. Simon and Schuster.
- Ryff, C. D. (1989). happiness is everthing, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 57(6), 1069- 1081.
- Savcı, M. & Aysan, F. (2014). üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 44-56.
- Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods Of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001). Dpt: 2568- Öik: 584 (10 Mart 2020'de Docobjects\ Dowland\3206\Öik50.Pdf) adresinden 10.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Silverman, S., Subramaniam P.R. & Woods, A.M. (1998). Task stucques, student practice, and skill in physical education. *The Journal At Educational Research*, 298-307
- Şahin, A. E. (2008) Eğitim ile ilgili temel kavramlar V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimlerine giriş* (4.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaşmaz, Ş. C. (2016). *Çocuğu olan evli ve evli olmayan bireylerin psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Tamer, K. & Pular, A (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Tarhan, N. (2005). *Mutluluk psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taşpınar, S. (2013). *İstanbul il emniyet teşkilatındaki 4 farklı departmanda görevli polislerin sportif ve rekreatif aktivite sıklıklarının yaşam kalitesi üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Taymaz, A. H. (1992). *Hizmet içi eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S. & Taşğın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere

- göre demokratik tutumlarının incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 204-212.
- Tessier, S., Vuillemin, A., Bertrais, S., Boini, S., Le Bihan, E., Oppert, J. M., ... & Briançon, S. (2007). Association between leisure-time physical activity and health-related quality of life changes over time. *Preventive Medicine*, 44(3), 202-208.
- Timurkaan, S. (2003). *Farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan 6 yaş grubu çocuklarının psikomotor gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tingaz, O. E. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tokdemir, C. (2015). *Spor ve mutluluk*. Erişim adresi: adresinden 26.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Topkaya, İ. (2011). *Sınıf öğretmenliği eğitiminde beden eğitimi öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Tuncel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe sözlük* (genişletilmiş baskı). Ankara: TDK.
- World Health Organization (1996). Ageing And Health Programme. *Growing Older: Staying Well*. (WHO/HPR/AHE) Geneva.
- World Health Organization (2002) 2002/ En/ Chapter.Pdf, adresinden 26.03.2019 tarihinde alınmıştır
- Yalız Solmaz, D. (2014). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri: anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 651-657.
- Yaygın Eğitim, Çevrimiçi; adresinden 26.03.2020 tarihinde alınmıştır
- YÖK, (1983). *Beden eğitimi derslerinin zorunlu ders olarak programlanması ve icrası hakkında ilkeler komisyon raporu*. Ankara.

Ekler

EK- 1 Veri Toplama Araçları

Saygıdeğer Öğretmenim;

Araştırma bilimsel bir nitelik taşımaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve bu ifadelerden size en uygun olanın yanındaki kutucuğa (X) işareti koyunuz.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

1-Yaş:

2-Cinsiyet:Kadın() Erkek ()

3-Medeni Durum: Evli () Bekar ()

4-Aile Gelir Düzeyi: 3000-5000 arası() 5000-7000 arası() 7000-10000 arası() 10000 ve üzeri ()

5-Okuldaki çalışma süresi?

6-Mesleki çalışma kıdem yılı?

7-Alan ile ilgili hizmet içi eğitim aldım. Evet() Hayır ()

8-Yaşam kalitenizi sınıflandırdığınızda hangi düzeydesiniz? Düşük() Orta() Yüksek()

9-Mutluluk düzeyinizi nasıl ifade edersiniz? Düşük() Orta() Yüksek()

Whoqol-Bref Yaşam Kalitesi Anketi

1. Yaşam kalitenizi nasıl buluyorsunuz?	Çok kötü	Biraz kötü	Ne iyi, ne kötü	Oldukça iyi	Çok iyi			
	1	2	3	4	5			
2. Sağlığınızdan ne kadar hoşnutsunuz?	Hiç hoşnut değil	Çok az hoşnut	Ne hoşnut, ne de değil	Epeyce hoşnut	Çok hoşnut			
	1	2	3	4	5			
<i>Aşağıdaki sorular son iki hafta içinde kimi şeyleri ne kadar yaşadığınızı belirlemeye yöneliktir:</i>				Hiç	Çok az	Orta derecede	Çokça	Aşırı derecede
3. Ağrılarınızın yapmanız gerekenleri ne kadar engellediğini düşünüyorsunuz?				5	4	3	2	1
4. Günlük uğraşlarınızı yürütebilmek için herhangi bir tıbbi tedaviye ne kadar ihtiyaç duyuyorsunuz?				5	4	3	2	1
5. Yaşamaktan ne kadar keyif alırsınız?				1	2	3	4	5
6. Yaşamınızı ne ölçüde anlamlı buluyorsunuz?				5	4	3	2	1
7. Dikkatinizi toplamada ne kadar başarılısınız?				1	2	3	4	5
8. Günlük yaşamınızda kendinizi ne kadar güvende buluyorsunuz?				1	2	3	4	5
9. Fiziksel çevreniz ne ölçüde sağlıklıdır?				1	2	3	4	5
10. Günlük yaşamı sürdürmek için yeterli gücümüz kuvvetiniz var mı?				1	2	3	4	5
12. İhtiyaçlarınızı karşılamaya yeterli paramız var mı?				1	2	3	4	5
13. Günlük yaşantınızda size gerekli bilgi ve haberlere ne ölçüde ulaşabiliyorsunuz?				1	2	3	4	5
14. Boş zamanları değerlendirme uğraşları için ne ölçüde fırsatınız olur?				1	2	3	4	5
15. Bedensel hareketlilik (etrafta dolaşabilme, bir yerlere gidebilme) becereniz nasıldır?				Çok kötü	Biraz kötü	Ne iyi, ne kötü	Oldukça iyi	Çok iyi
				1	2	3	4	5

	Hiç hoşnut değil	Çok az hoşnut	Ne hoşnut, nede değil	Epeyce hoşnut	Çok hoşnut
16. Uykunuzdan ne kadar hoşnutsunuz?	1	2	3	4	5
17. Günlük uğraşlarınızı yürütebilme becerinizden ne kadar hoşnutsunuz?	1	2	3	4	5
18. İş görme kapasitenizden ne kadar hoşnutsunuz?	1	2	3	4	5
19. Kendinizden ne kadar hoşnutsunuz?	1	2	3	4	5
20. Aileniz dışındaki kişilerle ilişkilerinizden ne kadar hoşnutsunuz?	1	2	3	4	5
22. Arkadaşlarınızın desteğinden ne kadar hoşnutsunuz?	1	2	3	4	5
23. Yaşadığınız evin koşullarından ne kadar hoşnutsunuz?	1	2	3	4	5
24. Sağlık hizmetlerine ulaşma koşullarınızdan ne kadar hoşnutsunuz?	1	2	3	4	5
25. Ulaşım olanaklarınızdan ne kadar hoşnutsunuz?	1	2	3	4	5

Mutluluk Ölçeği

<p>Aşağıdaki ifadelerin her birinin size ne derece uyduğunu, yanındaki kutucuklarda yer alan “1= Bana Hiç Uygun Değil” ile “5= Bana Tamamen Uygun” arasındaki rakamlardan yalnızca birinin üstüne (X) işareti koyarak gösteriniz. (1) <i>Bana Hiç Uygun Değil</i> (2) <i>Bana Uygun Değil</i> (3) <i>Bana Biraz Uygun</i> (4) <i>Bana Oldukça Uygun</i> (5) <i>Bana Tamamen Uygun</i></p>						
1	Günlük yaşamımda genellikle neşeliyimdir.	1	2	3	4	5
2	Hayatta mutlu hissettiğim anlar çoğunluktadır.	1	2	3	4	5
3	Yaşamımda keyif aldığım birçok şey vardır.	1	2	3	4	5
4	Çoğu zaman canlı/enerjik hissederim.	1	2	3	4	5
5	Küçük şeyler bile beni mutlu etmeye yeter.	1	2	3	4	5
6	Hayatımdaki eksiklere rağmen neşeli olabilirim.	1	2	3	4	5

Batı Karadeniz Bölgesinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi

Tansu KURTULDU
Prof. Dr. Taner BOZKUŞ