



Beden eğitiminde çeşitlilik desteğinin katılım üzerindeki etkisi: zevk ve motivasyonun seri aracılık rolü *

Mehmet Ceylan ¹, Nurettin Göksu Çini ², Buğra Akay ³, Sevim Handan Yılmaz ⁴, Narelle Eather ⁵

Öz

Ergenlerin Fiziksel Aktivite (FA) düzeyleri çeşitli faydalarla ilişkilendirilse de FA katılım oranları düşük kalmaya devam etmektedir. Önceki çalışmalar, ergenlerin FA ve Beden Eğitimi ve Spor (BES) katılımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilecek psikolojik faktörlerden birisinin de çeşitlilik desteği algısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın amacı, BES’de çeşitlilik desteği ile ders katılımı arasındaki ilişkide zevk ve motivasyonun seri aracılık rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda önce Eather ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen “The Perceived Variety-Support in Physical Education Scale (PVSPES)” Türkçeye uyarlanıp, ortaokul (n=561) ve lise (n=457) örnekleme adaptasyonu sağlanmıştır. DFA sonuçları, PVSPES’nin Türkçe versiyonunun cinsiyete ve öğrenim kademesine göre ölçe değişmezliğinin sağlandığını göstermiştir. Çeşitlilik desteği ve katılım arasındaki ilişkide zevk ve motivasyonun seri aracılık rolünü incelediğimiz çalışmamız, 1018 (532 kız, 486 erkek) ortaokul (n=561) ve lise (n=457) öğrencisinden oluşan bir örneklem ile yapısal eşitlik modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma bulgularında, BES’de öğrencilerin çeşitlilik desteği algılarının ders katılımına doğrudan pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çeşitlilik desteği algısı ile katılım arasındaki ilişkide zevkin (b= .086, BootSE= .014, 95% CI [.059, .115]) ve motivasyonun (b= .061, BootSE= .012, 95% CI [.039, .087]) aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Seri aracılık modeline göre, öğrencilerin çeşitlilik desteği algısının katılıma olan etkisinde zevkin ve motivasyonun seri aracılık etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur (b= .087, BootSE= .011, 95% CI [.067, .109]). Sonuç olarak BES’de öğrencilerin çeşitlilik desteği

Anahtar Kelimeler

Katılım
Çeşitlilik
Fiziksel aktivite
Keyif
Ergenler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.02.2024

Kabul Tarihi: 01.12.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.07.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2575

* Bu çalışmanın bir bölümü 11-14 Eylül 2023 tarihleri arasında düzenlenen 9. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Kırıkkale, Türkiye, mhmtcyln183@gmail.com

² Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Kırıkkale, Türkiye, goksu.cini@gmail.com

³ Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Kırıkkale, Türkiye, bugraakay@hotmail.com

⁴ Bartın Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Bartın, Türkiye, handanyilmazz@hotmail.com

⁵ Newcastle Üniversitesi, İnsan ve Sosyal Gelecekler Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Aktif Yaşam ve Öğrenme Merkezi, Newcastle, Avustralya, narelle.eather@newcastle.edu.au

algısı, derslere yönelik zevk ve motivasyonu artırdığı, bunun sonucunda her iki faktöründe seri aracılık etkisiyle ders katılımını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. BES’de öğrencilere çeşitli etkinliklerin sunulması onların derse yönelik zevk ve motivasyon artırarak ders katılımlarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Giriş

Beden Eğitimi ve Spor (BES), bireyin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor yetilerini geliştiren, hareketsizlikten uzaklaştıran, sosyalleşmesini sağlayan, sağlıklı yaşam aktivitelerinin tümünü kapsamaktadır (Demir ve Cicioğlu, 2018). Yaşam boyu hareketliliğin sürdürülebilir olması için gerekli bilgi, beceri ve motivasyonun sağlanmasında ise BES dersi önemli rol oynamaktadır (Eather vd., 2022; Kliziene vd., 2021; Kohl ve Cook, 2013). Bu kapsamda, özellikle teknolojinin hayatımıza girmesi ile ergenlerde artan hareketsizlik oranlarına müdahale edebilmek ve onlara yaşam boyu hareket alışkanlığı kazandırabilmek için BES dersine katılımı etkileyen faktörlerin anlaşılması oldukça önemlidir. BES katılım oranları incelendiğinde; Küresel Öğrenci Sağlık Anketi verileri, ergenlerin 55,2 sinin haftada 1-2 gün BES dersine katıldığını, ergenlerin %20 sinin neredeyse hiç BES dersine katılmadığı görülmektedir (Martins vd., 2020). Bu durumun farklı pek çok sebebi olabilir ancak en önemli sebeplerinden biri BES derslerinde çeşitliliğin olmayışı ve tekdüzeliğin hakim olmasıdır. Bu durum öğrencilerin derse dair tutumunu olumsuz etkilemekte, ilgiyi ve beraberinde katılımı azaltmaktadır (Silverman ve Scrabis, 2004). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin BES dersi çeşitlilikle zenginleştirildiğinde, derse dair daha istekli olduklarını ve bu durumun katılımı artırdığını göstermektedir (Dismore ve Bailey, 2010; MacPhail, 2011; Smith ve Parr, 2007).

Çeşitlilik, BES dersinin zenginleştirilmesini ve öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin artmasını sağlayan önemli etmenlerden biridir. Çeşitlilik kavramı; bireyin sosyal çevresinde çeşitli etkinlik ve fırsatları deneyimlemesi olarak tanımlanırken (Kahn ve Ratner, 2005; Sheldon ve Lyubomirsky, 2012), çeşitlilik desteği; bireyin mevcut fırsatları deneyimlemesini kolaylaştırmak amacıyla faaliyetleri ve fırsatları yapılandırma biçimi olarak açıklanmaktadır (Sylvester, Standage vd., 2016). BES dersindeki çeşitlilik ise; derse dair çaba, fırsat, görevlerin çeşitliliği ile (Lyubomirsky ve Layous, 2013; Sylvester, Standage, Dowd vd., 2014); pedagoji, araç gereç, ders konuları, ödevler, saha, salon vb. mekanların, etkinliklerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin tümünün çeşitliliğini kapsamaktadır (Eather vd., 2022). Öğrencilerin; BES dersinin program içeriği kendi yaşantılarına uygun olduğunda ve çeşitlilik desteği sağlandığında dersi daha çok sevdikleri, ilgi gösterdikleri ve katılımı sağladıklarını gösteren araştırmalar mevcuttur (Dismore ve Bailey, 2010; MacPhail, 2011; Smith ve Parr, 2007). Bu bağlamda BES dersinde çeşitliliğin sağlanmasının, aktivite davranışını büyük ölçüde etkileyebilme potansiyeline sahip olduğu ve katılımı artırdığı söylenebilmektedir (Juvancic-Heltzel vd., 2013). BES dersinde çeşitlilik desteğinin arttığında beraberinde katılım aynı oranda artarken (Agans ve Geldhof, 2012; Koorts vd., 2011), BES dersinde çeşitliliğin az olması öğrencilerin ilgi ve tutumlarında olumsuzluklara neden olabilmektedir (Hazar vd., 2021). Literatürde yer alan çeşitlilikle ilgili araştırmalar, çeşitliliğin artan katılım ile doğrudan ilişkili olduğunu, çeşitlilik desteği arttıkça katılım ve dersten alınan verimin arttığını, çeşitlilik desteği azaldıkça derse dair ilgi, tutum ve katılımın azaldığını göstermektedir (Agans ve Geldhof, 2012; Hazar vd., 2021; Koorts vd., 2011; Michael vd., 2016; Yetim vd., 2014). Örneğin, okul beden eğitiminin egzersiz alışkanlıkları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada (Wang vd., 2024), derste sunulan spor türü çeşitliliği, çocukların okul dışı egzersiz katılımını teşvik ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, BES programına fazladan 1 egzersiz türü daha eklendiğinde öğrencilerin egzersiz yapma olasılıklarının %5.6 oranında arttığı tespit edilmiştir.

BES dersinde çeşitlilik desteği dersten alınan zevki artıran, böylece dersin daha eğlenceli ve çekici hale gelmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Hazar vd., 2021; Michael vd., 2016). Zevk, kavram olarak bireyin aktiviteye yönelik içsel motivasyonu olarak tanımlanmaktadır ve çeşitlilik desteği ile aktiviteden alınan zevk doğru orantılıdır (Michael vd., 2016). BES dersi bireyin ancak severek, isteyerek ve zevk alarak katılım sağladığı bir alandır. BES’deki zevki arttırabilecek önemli faktörlerden birisi de

çeşitlilik desteğidir. BES’de çeşitliliğin sağlanması ve farklı alternatifler arasından seçim yapma şansı, aktiviteye katılımdan duyulan zevki arttırabilir. Yapılan araştırmalar; BES’den zevk almanın derse yönelik katılımı etkileyen önemli sebeplerden biri olduğunu belirtmekte (Frederick ve Ryan, 1993), özellikle çocuk ve gençlerin fiziksel iyileşme, eğlenme ve zevk alma amacıyla BES dersine katılım sağladıkları ortaya koymaktadır (Gill vd., 1983; Kolt vd., 1999; White ve Duda, 1994). Bu doğrultuda birey BES’de zevki deneyimleyemezse aktivitelerden uzaklaşabileceği söylenebilir. Michael ve diğerleri (2016) ergenlerin BES katılımını arttırmak için onlara çeşitli etkinlik, yöntem, araç gerecin sunulmasının gerekliliği vurgulamış ve BES’de sağlanan çeşitliliğinin zevk yoluyla katılımı artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Dimmock ve diğerleri (2013) yapmış olduğu araştırmada çeşitliliğin aktiviteden alınan zevki artırdığını, zevkin artmasının da aktiviteye yönelik ilgiyi artırdığını tespit etmiştir. Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak BES’de çeşitlilik desteği sağlamanın, BES dersinden alınan zevki artırdığı söylenebilir.

Çeşitlilik desteğinin sağlanması en önemli içsel motivasyon sebepleri arasında gösterilmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Wann, 1997). Derslerde tek bir öğretim stratejisini kullanmak yerine öğretim stratejisinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu teşvik etmektedir (Halawah, 2011). BES’de geleneksel yöntemler ile tekdüze işlenen dersler dikkat süresini azaltırken, yeni yöntemlerin denenmesi ve derslerde çeşitliliğin sağlanması öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve motivasyon düzeylerini büyük ölçüde arttırabilmektedir (Öztürk ve Eren, 2020). BES’de araç-gereç, aktivite, ortam ve yöntem çeşitliliğinin sağlanmaması ders veriminin düşmesine, motivasyonun azalmasına, isteksizliğe ve öğrencinin dersten uzaklaşmasına yol açan sebepler arasında gösterilmektedir (Güven, 2021; Sylvester, Standage, Ark vd., 2014). Çeşitlendirilmiş öğretim stratejilerinin etkisini inceleyen bir çalışmada, farklı öğretim stratejilerinin kullanıldığı öğrenci grubunun ders motivasyonu dönem boyunca artarken, diğer grubun motivasyonu dönem boyunca aynı seviyede kalmış veya azalmıştır (Tremblay-Wragg vd., 2021). Dolayısıyla ilgili çalışmalardan hareketle, bireyde motivasyonun ve katılım isteğinin oluşabilmesindeki kilit faktör BES’deki çeşitliliğin sağlanmasıdır. Çeşitlilik sağlanmadığında ise bireyde yetersizlik, kontrol eksikliği ve isteksizlik gibi duygu durumları gelişebilir (Pelletier vd., 1995). Bu durum öğrencilerin derse dair motivasyonunu azaltarak derse katılımını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğrenme ortamındaki karşılaşılabilecek sorunlardan biri de öğrencilerin zevk almaması sebebi ile motivasyon durumlarında yaşanan düşüşlerdir (Dismore ve Bailey, 2011; Ntoumanis, 2001). Bireyin içsel motivasyonunun artması, aktiviteden zevk alması ile doğru orantılıdır (Aydın vd., 2024; Deci vd., 2001). BES’den alınan zevkin, ders motivasyonunu etkileyen önemli unsurlardan biri olduğu belirtilmektedir (Frederick ve Ryan, 1993). BES’e katılımı arttıran faktörler incelendiğinde sosyalleşme ihtiyacı, güzel vakit geçirme gibi psikolojik nedenlerin yanında kondisyon kazanmak gibi fiziksel amaçlar göze çarpmaktadır. Bu faktörler arasında temel gereksinimin, BES’e yönelik gelişen zevk ve motivasyondur (Demir ve Cicioğlu, 2018; Gill vd., 1983; Rickel, Park ve Morales, 2012; Sit ve Lindner, 2007). Birey aktiviteye katılım sonucu oluşan zevki deneyimlemez ise aktiviteye yönelik motivasyonu sağlayamayacak ve ondan uzaklaşmak isteyecektir.

Yapılan araştırmalar BES dersine heyecan ve istek duymamanın, ders içi etkinliklerden hoşlanmamanın (De Corby vd., 2005; Morgan ve Bourke, 2005), derse adapte olmamanın, dersten zevk almamanın ve motivasyon eksikliğinin ders katılımını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Boyle vd., 2008; Dagkas ve Stathi, 2007). Bu noktada gerekli çeşitlilik desteğinin sağlanmasının aktiviteden alınan zevk ve motivasyonu artırarak bireyin aktiviteye katılımını etkileyebileceği söylenebilmektedir. (Dimmock vd., 2013; Glaros ve Janelle, 2001; Juvancic-Heltzel vd., 2013). Öğrencilerin motivasyonları ve derse olan ilgileri azaldığında BES katılımı düşmektedir ve bunun sonucunda öğrenciler hareketsiz bir yaşam sürmektedir (Silverman ve Scrabis, 2004). Bireyin sağlıklı bir yaşama adım atabilmesinde BES dersine katılım, katılım içinse zevk ve motivasyon önemlidir (Demir ve Cicioğlu, 2018). Bu kapsamda BES dersine katılımı etkileyen faktörlerin incelenmesi araştırmanın çıkış noktası olmuştur. BES’deki çeşitlilik ile katılım arasındaki ilişkide, derslere yönelik algılanan zevk ve motivasyonun rolünü test etmek için aracılık modelinin tasarlanması ise bu çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmaktadır.

Çeşitlilik desteği BES dersine katılımı etkilemekte midir sorusu araştırmanın problem durumudur. Bu kapsamda araştırma; BES’de çeşitlilik desteği ile ders katılımı arasındaki ilişkide zevk ve motivasyonun seri aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmaya başlamadan önce Kırıkkale Üniversitesi'nden araştırma etik kurulu izni, valilikten ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Okullardan veri toplanmadan önce okul müdürlerinden izin ve randevu alınmıştır. Ayrıca öğrencilerden onam formu alınmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olanlardan veri toplanmıştır. Öğrencilere sözlü bilgilendirme de yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilindeki sekiz okuldan, 1018 ortaokul ve lise öğrencilerini (11-18 yaş arası; 532 kız, 486 erkek) kapsayan bir çalışma örnekleminde toplanmıştır. Örneklem sayısı belirlenmesinde, her bir değişken için 15 örneklem seçilmesi yöntemi kullanılmıştır (Pituch ve Stevens, 2015). Ayrıca çalışmada test-tekrar test analizi için 70 öğrenciden oluşan bir örneklemden (6. sınıf= 32, 9. sınıf= 38 öğrenci; Erkek= 39) toplanan veriler kullanılmıştır (Bonett ve Wright, 2015). Tüm veriler araştırmacılar tarafından okullarda sınav benzeri koşullar altında toplanmış ve öğrencilerin ölçeği tamamlamaları yaklaşık beş dakika sürmüştür. Katılımcılara ait demografik bilgiler ve ortalama değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler ve ortalama değerler

Sınıf	Cinsiyet	n	Yaş ($\bar{X}$)	Çeşitlilik Desteği ($\bar{X}$)	Zevk ($\bar{X}$)	Motivasyon ($\bar{X}$)	Katılım ($\bar{X}$)
5. Sınıf	Erkek	78	10.551	2.978	4.197	3.958	4.560
	Kız	59	10.525	3.095	3.842	3.815	4.350
6. Sınıf	Erkek	78	11.487	2.941	3.917	3.712	4.447
	Kız	67	11.433	2.938	3.945	3.692	4.318
7. Sınıf	Erkek	98	12.480	2.767	4.092	3.663	4.408
	Kız	71	12.465	2.805	3.819	3.464	4.246
8. Sınıf	Erkek	52	13.423	2.700	3.949	3.577	4.577
	Kız	58	13.569	2.416	3.489	3.260	3.966
9. Sınıf	Erkek	51	14.529	2.873	3.990	3.618	4.464
	Kız	80	14.613	2.814	3.660	3.429	4.229
10. Sınıf	Erkek	55	15.582	2.648	3.882	3.524	4.303
	Kız	72	15.458	2.597	3.810	3.374	4.225
11. Sınıf	Erkek	47	16.574	2.630	3.890	3.514	4.301
	Kız	68	16.515	2.623	3.757	3.370	4.054
12. Sınıf	Erkek	27	17.556	2.958	3.914	4.026	4.407
	Kız	57	17.474	2.765	3.895	3.659	4.295
Toplam		1018	13.7	2.786	3.883	4.321	3.593

Ölçme Araçları

Beden Eğitimi Çeşitlilik Desteği Ölçeği (BE-ÇDÖ): Eather ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan bu ölçek, öğrencilerin BES’de çeşitlilik desteği algılarını ölçmek için kullanılmıştır (örnek maddeler; BES dersinde, bir ders süresince farklı aktiviteler/etkinlikler deneyebiliyorum; BES dersinde, öğretmenim dönem boyunca kullanmam için bir dizi farklı spor ekipmanı sağlar (örneğin top, çemberler, raketler, file).

BE-ÇDÖ’yü Türkçeye uyarlamak için De Vaus (2002) tarafından önerilen çeviri adımları takip edilmiştir. Çeviri sürecinde en az iki bağımsız çevirmen olması önerilmektedir (Coster ve Mancini, 2015). Bu nedenle çeviri sürecinde ölçek maddeleri kaynak dil olan İngilizce’den hedef dil olan Türkçe’ye iki BES alan uzmanı ve iki BES alan dışı çevirmen tarafından çevrilmiştir. Çevirilerin

ardından ölçeğin her bir maddesi BES alanında uzman 4 araştırmacı tarafından anlamsal, kavramsal ve hedef kitleye uygunluk açısından değerlendirilmiştir (Çapık vd., 2018). Maddelerin anlamlarında fark yaratmayan, alana ve kültüre uygun küçük düzeltmeler yapılmıştır (örneğin, Türkiye'de yaygın olmayan "oval" yerine "çim saha" ifadesinin kullanılması). Ayrıca çevrilen her bir maddenin anlamı ayrıntılı olarak açıklanmış ve orijinal ölçek yazarlarından görüş alınmıştır. Türkçe dil uzmanının ölçek maddelerinin Türkçeye uygun olduğunu teyit etmesinin ardından ölçek bir ortaokul sınıfına pilot çalışma olarak uygulanmıştır (n= 26). Pilot çalışmada "Soruları Anladım - Anlamadım" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sonuçları dört BES uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve soruların anlaşılır olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin çalışmada kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Bu çalışmada, BE-ÇDÖ'yü ortaokul öğrencilerine uyarlamak için 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinden 561 (255 kız, 306 erkek) kişilik bir örneklemden veriler toplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin lise popülasyonuna genellenebilirliğini değerlendirmek için 457 lise öğrencisinden (257 kız, 180 erkek) oluşan bir örneklemden veriler toplanmıştır. Tüm veriler araştırmacı ekip tarafından okulda sınav benzeri koşullar altında toplanmış ve öğrencilerin ölçeği tamamlamaları yaklaşık beş dakika sürmüştür. Katılımcıların yaşları 11 ile 18 arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenilirliği verileri 32 ortaokul ve 38 lise öğrencisinden oluşan bir örneklemden toplanarak değerlendirilmiştir (Bonett ve Wright, 2015).

Ölçeğin sekiz maddelik tek faktörlü yapısı, ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklemde Maksimum Olabilirlik rotasyonlu Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak test edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmektedir ($\chi^2=44.849$, $p<.05$, $\chi^2/df=2.242$, CFI= .987, SRMR= .0235 ve RMSEA= .047). Ölçek maddelerinin faktör yükleri .65 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin AVE ve CR değerleri tüm faktörlerin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (AVE= .50, CR= .89). Cronbach's Alpha değeri .89, çarpıklık .318, basıklık .356 ve test-tekrar test sonucu .899 olarak hesaplanmıştır.

BE-ÇDÖ'nin lise örnekleminden toplanan doğrulamalı faktör analizi sonuçları analiz edilmiştir. Ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin yüksek uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=43.356$, $p<.05$, $\chi^2/df=2.168$, CFI= .985, SRMR= .0254 ve RMSEA= .051). Ölçek maddelerinin faktör yükleri .67 ile .82 arasında değişmektedir. BE-ÇDÖ'nün lise örneklemine uyarlanmasında geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerini belirlemek için AVE (.50), CR (.89) ve Cronbach's Alpha (.89) değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Field, 2009). Test-tekrar test sonucuna (.899) bakıldığında ölçeğin zaman içinde tutarlı olduğu görülmektedir.

Tek faktörlü BE-ÇDÖ'nün ölçüm değişmezliği cinsiyet (erkek-kız) ve eğitim düzeyi (ortaokul-lise) açısından karşılaştırılmıştır. Analizde veriler normal dağılım gösterdiği için Maksimum Olabilirlik hesaplama yöntemi kullanılarak çoklu grup analizi yapılmıştır. Ölçüm değişmezliğine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet ve eğitim kademesi için ölçüm değişmezliği sonuçları

Modeller	χ^2 (df)	χ^2/df	CFI	SRMR	RMSEA	Model Karşılaştırmaları		
						$\Delta\chi^2$ (Δdf)	ΔCFI	
Cinsiyet (Erkek-Kız)								
1. Yapısal	81.18 (40)	2.03	.988	.0272	.032	—	—	—
2. Metrik	85.22 (48)	1.17	.989	.0279	.028	2 vs. 1	4.04 (8)	.001
3. Skaler	112.72 (32)	2.01	.983	.0280	.032	3 vs. 2	27.5* (8)	.006
4. Katı	121.41 (24)	1.9	.983	.0291	.030	4 vs. 3	8.69 (8)	.000

Tablo 2. Devamı

Modeller	χ^2 (df)	χ^2/df	CFI	SRMR	RMSEA	Model Karşılaştırmaları		
							$\Delta\chi^2$ (Δdf)	ΔCFI
Eğitim Kademesi (Ortaokul-Lise)								
1. Yapısal	88.27* (40)	2.21	.986	.0235	.034	—	—	—
2. Metrik	104.98* (48)	2.19	.984	.0261	.034	2 vs. 1	16.70* (8)	.002
3A. Skaler ^a	249.58* (56)	4.46	.945	.0271	.058	3A vs. 2	144.6* (8)	.039
3B. Skaler ^b	189.32 (33)	3.44	.962	.0264	.049	3B vs. 2	84.34* (7)	.022
3C. Skaler ^c	146.98 (54)	2.72	.973	.0266	.034	3C vs. 2	42* (6)	.011
3D. Skaler ^d	129.01 (53)	2.43	.978	.0263	.038	3D vs. 2	24.03* (5)	.006
4. Katı	285 (64)	4.453	.937	.0281	.058	4 vs. 3D	155.99* (11)	.041

Not: *p < .05; n = 1018 (Erkek= 532, Kız= 486 / Ortaokul= 561, Lise= 457); a = Ölçüm keşişimleri; b = Ç8 adlı maddenin, c = Ç5 adlı maddenin ve d = Ç4 adlı maddenin sabitleri (keşişimleri) serbest bırakılmış; CFI = Comparative fit index; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Cinsiyete göre yapılan ölçüm değişmezliği analizinde ilk olarak herhangi bir parametre değeri eşitlenmeden temel model üzerinden yapısal denklik test edilmiştir. Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri yapısal denkleğin sağlandığını işaret etmiştir (χ^2 [40, n=1018]= 81.18, p<.05, χ^2/df =2.03, CFI=.988, SRMR=.0272 ve RMSEA=.032). Yapısal denklik sağlandıktan sonra metrik denkliği test etmek için ölçek maddeleri eşitlenerek elde edilen çoklu grup DFA sonuçları yapısal model ile karşılaştırılmıştır. Ölçüm değişmezliği analizlerinde modellerin karşılaştırılmasında χ^2 yerine CFI farklılıklarının kullanılması ve karşılaştırılan modeller arasında ΔCFI değerinin <.01 olması önerilmektedir (Byrne, 2010). Yapısal model ile metrik model, metrik model ile skaler model ve skaler model ile katı model karşılaştırmalarına ait ΔCFI <.01 olduğundan sonuçlar ölçeğin gruplar bakımından eşdeğer olduğunu işaret etmektedir.

Eğitim kademesi arasında yapılan ölçüm değişmezliğinde herhangi bir parametre değeri eşitlenmeden temel model üzerinde yapısal denklik test edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri yapısal denkleğin sağlandığını işaret etmektedir (χ^2 [40, n=1018]=88.27, p<.05, χ^2/df =2.21, CFI=.986, SRMR=.0235 ve RMSEA=.034). Daha sonra metrik denkliği test etmek için ölçek maddeleri eşitlenmiş ve çoklu grup DFA sonuçları yapısal model ile karşılaştırılmıştır. ΔCFI <.01 olduğundan metrik denklik sağlanmıştır. Skaler denkliği test etmek için ölçek maddelerinin sabitleri (intercepts) gruplar arasında eşitlenerek elde edilen DFA sonuçları metrik model ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada ΔCFI >.01 olduğundan dolayı skaler denklik sağlanamamıştır. Ölçek maddelerinin sabitleri gruplar arasında incelendiğinde en çok farkın Ç8 adlı maddede olduğu görülmüştür. Ç8 maddesinin sabit parametre değerleri serbest bırakılarak analiz tekrar edilmiştir. Çıkan sonuçlar metrik model ile karşılaştırıldığında ΔCFI >.01 olduğundan skaler denklik tekrardan sağlanamamıştır. Gruplar arasındaki sabit farkının yüksek olduğu bir diğer madde olan Ç5 maddesinin parametre değerleri serbest bırakılarak analiz tekrar edilmiştir. Elde edilen sonuçlar metrik model ile karşılaştırıldığında ΔCFI değerinin (.011) sınırda olduğu görülmüştür. Son olarak bir diğer yüksek sabit farkına sahip olan Ç4 isimli maddenin sabit parametre değerleri serbest bırakılarak analiz yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tekrardan metrik model ile karşılaştırılmıştır ve ΔCFI <.01 olduğundan skaler denklik sağlanmıştır. Katı denkliği test etmek için ölçekteki maddelerin hata varyansları gruplar arasında eşitlenerek elde edilen çoklu grup DFA sonuçları skaler denklik modeli ile karşılaştırılmıştır. Skaler denklik ile Katı modele ait ΔCFI >.01 olduğundan katı denkleğin sağlanamadığı tespit edilmiştir.

Derse Katılım Envanteri (DKE): Wang ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve Sever (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, öğrencilerin BES dersine katılımını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek 3 alt boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır (örnek maddeler; BES dersinde sınıf tartışmalarına aktif olarak katılıyorum; BES dersinde yapılan etkinliklere ciddiyetle katılıyorum). Bu çalışmada, ölçek maddeleri BES bağlamını daha iyi yansıttığından duyuşsal katılım, davranışsal katılım-uyum ve davranışsal katılım-çaba gerektiren sınıf içi katılım alt boyutları kullanılmıştır. Bilişsel katılım ve çekilme alt boyutları BES bağlamını tam olarak yansıtmayan maddeler içerdiğinden (örneğin; Kısa sınav (quiz) olduğumuzda konular hakkında daha ayrıntılı düşünüyorum) araştırmaya dahil edilmemiştir. Ölçek 5'li Likert tipi (1= Hiçbir zaman, 3= Bazen, 5= Her zaman) yöntem kullanılarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin ilgili alt boyutlarıyla kullanılabilmesi amacıyla, ikinci düzey DFA'ya kıyasla daha üstün ve güncel bir yöntem olan bifaktör analizi (Bonifay vd., 2017) uygulanmıştır. Uyum iyiliği değerleri bu çalışma için $\chi^2/df = 7.17$, RMSEA = .078, SRMR = .050, CFI = .947 ve NFI = .940 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı .89, çarpıklık .546 ve basıklık .202 olarak hesaplanmıştır.

Beden Eğitiminden Zevk Alma Ölçeği: BES dersine katılımdan alınan zevki ölçmek için Duda ve Nicholls'un (1992) "Satisfaction Interest Scale" adlı ölçeğinden geliştirilen ve Erturan-İlker ve diğerleri (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan "BES Dersine Katılmaktan Alınan Zevk (BEKAZ)" ölçeği kullanılmıştır (örnek maddeler; BES dersinde genellikle eğlenirim; BES dersinde olmaktan genellikle zevk alırım). Ölçek tek faktörden ve 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) yöntem kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri bu çalışma için $\chi^2/df = 9.890$; RMSEA= .093; SRMR= .0307; CFI= .957; NFI= .953 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .68, çarpıklık .697 ve basıklık .221 olarak hesaplanmıştır.

Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği (BEMÖ): Sulz ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ve Akbulut (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, öğrencilerin BES'e yönelik motivasyonlarını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek 3 alt boyuttan (İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Motivasyonsuzluk) oluşmakta ve her bir alt boyut altında 3 madde olmak üzere toplam 9 madde bulunmaktadır (örneğin, BES dersine ilgi çekici olduğum için katılıyorum; BES zaman kayıdır). Ölçek 5'li Likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) kullanılarak ölçülmektedir. Bu çalışmada içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutları kullanılmıştır. Motivasyonsuzluk, bireyin içsel ve dışsal motive olmadığı durumlarda oluştuğu (Ntoumanis, 2001; Wang, 2017) ve içsel motivasyonun zıt kavramı olarak ele alındığı (Deci ve Ryan, 1985) için motivasyonu değerlendirirken bu alt boyut içsel motivasyonun karşıt bir durumu olarak kabul edilmiş ve ters madde olarak kodlanmıştır. Bu alt boyutlara ek olarak çalışmalarda (Standage vd., 2006; Vallerand vd., 2008; Wang vd., 2002) motivasyonu ölçmek için popüler bir yaklaşım olarak kullanılan dışsal motivasyon ve onun sürekliliğini temsil eden düzenleme biçimleri bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Düzenleme biçimleri arasındaki ayrımların soyut olması, bu durumun küçük yaş gruplarında kullanımı zorlaştırması (Sebire vd., 2013), içsel motivasyona en yakın düzenleme biçimi olan bütünleşmiş düzenlemenin spor bağlamlarında katılım için bir neden oluşturmaması (Deci ve Ryan, 1985) ve ergenlerin bilişsel ve gelişimsel açıdan bu düzenleme biçimine sahip olmamaları (Vallerand, 1997) bu kararımızda etkili olmuştur. Motivasyonu tek alt boyutla değerlendirebilmek için bifaktör model analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin uyum iyiliği değerleri bu çalışma için $\chi^2/df = 4.381$; RMSEA= .058; SRMR= .020; CFI= .993; NFI= .990 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .82, çarpıklık .1057 ve basıklık .262 olarak hesaplanmıştır.

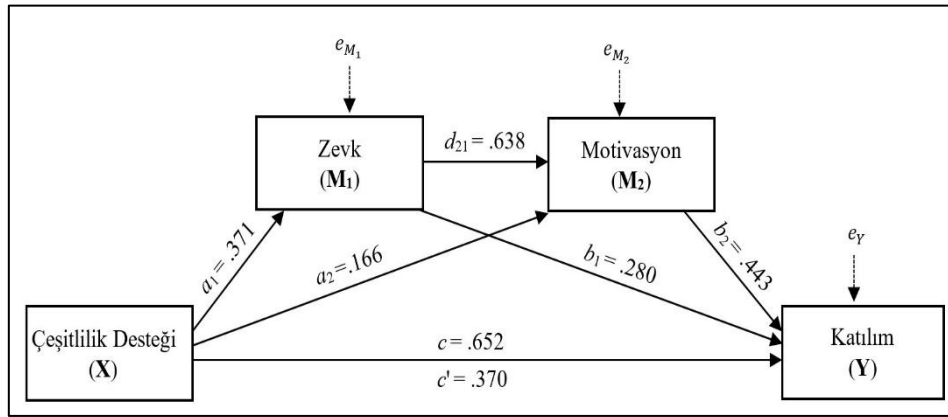
İstatistiksel Analiz

BES'de çeşitlilik desteğinin, BES'e karşı gelişen zevk ve motivasyon aracılığında BES'e olan katılım üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu seri aracı değişken analizi yapılmıştır. Çoklu seri aracı değişken analizi, X'in aracı değişken olan M₁ ve M₂ üzerinden Y üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin OLS (Ordinary Least Squares) regresyon analizi yöntemiyle test edildiği bir analiz yöntemidir (Hayes, 2022). Analizler Hayes (2022) tarafından geliştirilen Process Macro 4.2 kullanılarak yapılmıştır. Process Macro'da seri aracılık etkisini test eden Model 6 numarası seçilmiştir (Şekil 1). Baron

ve Kenny (1986) geleneksel yöntemi ile Sobel (1982) testine kıyasla daha güvenilir sonuçlar sağladığı öne sürülen (Gürbüz, 2021; Hayes, 2022) bootstrap yöntemi kullanılarak 5000 yeniden örnekleme yapılması tercih edilmiştir. Bootstrap yöntemi kullanılarak yapılan aracı değişkenli analizlerde elde edilen %95 güven aralığındaki değerlerin sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (MacKinnon vd., 2004). Ayrıca analiz öncesinde AMOS 22 programı kullanılarak modelin uyum iyiliği değerlerini kontrol etmek için DFA yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak seri aracılık modelini doğrulamak için DFA analizi yapılmıştır. Bunun için BE-ÇDÖ 8 madde, DKE 13 madde, BEKAZ 6 madde ve PEMS 6 maddeden oluşan bir ölçüm modeli çizilmiştir. DFA sonucunda CFI= .872 hariç tüm uyum iyiliği değerleri istenen değerlerde çıkmıştır. CFI değerini istenen değere (.90) getirmek için kovaryanslar için düzeltmeler kontrol edilmiş ve en yüksek düzeltme indekslerinin DKE altında olduğu görülmüştür. DKE maddeleri arasında en yüksek 2 düzeltme indeksi dikkate alınarak ilgili maddeler arasında 2 kovaryans çizilmiştir. DFA sonucunda ölçüm modelinin doğrulandığı görülmüştür ($\chi^2[487, n = 1018] = 2039.248, p < .001, \chi^2/df = 4.187, CFI = .902, SRMR = .0523$ ve $RMSEA = .056$).



Şekil 1. Seri aracılık modeli

Çalışmada, BES'de algılanan çeşitlilik desteği ile BES'e katılım arasındaki ilişkiye seri olarak aracılık eden BES'den alınan zevk ve BES'e yönelik motivasyonun aracı etkileri analiz edilmiştir. Çok serili aracı değişken analizinin sonuçları Tablo 3'te ve Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 3. Seri çoklu aracılık modelinin regresyon katsayıları, standart hataları ve model özet bilgileri

Sonuç												
Öncül	Yol	Zevk (M ₁)			Yol	Motivasyon (M ₂)			Yol	Katılım (Y)		
		Coeff.	SE	p		Coeff.	SE	p		Coeff.	SE	p
Çeşitlilik Desteği (X)	a ₁	.371	.029	.000	a ₂	.166	.025	.000	c	.652	.032	.000
Zevk (M ₁)	—	—	—	—	d ₂₁	.638	.025	.000	c'	.370	.028	.000
Motivasyon (M ₂)	—	—	—	—	—	—	—	—	b ₁	.280	.035	.000
Sabit	i _{M₁}	2.852	.083	.000	i _{M₂}	1.380	.098	.000	b ₂	.443	.034	.000
		R ² =.14				R ² =.48				R ² =.55		
		F(1, 1016)= 164.803, p<.000				F(2, 1015)= 468.446, p<.000				F(3, 1014)= 419.645, p<.000		

Tablo 3. Devamı

X'in Y'ye Dolaylı Etkisi	Yol	Effect	BootSE	Boot 95% CI	
				LL	UL
Toplam dolaylı etki		.282	.024	.238	.331
Ind1 (Çeşitlilik D. → Zevk → Katılım)	<i>a1b1</i>	.104	.017	.071	.139
Ind2 (Çeşitlilik D. → Motivasyon → Katılım)	<i>a2b2</i>	.074	.015	.046	.105
Ind3 (Çeşitlilik D. → Zevk → Motiv. → Katılım)	<i>a1d21 b2</i>	.105	.014	.079	.133
X'in Y'ye Tamamen Standardize Dolaylı Etkisi	Yol	Effect	BootSE	Boot 95% CI	
				LL	UL
Toplam dolaylı etki		.235	.18	.200	.269
Ind1 (Çeşitlilik D. → Zevk → Katılım)	<i>a1b1</i>	.086	.014	.059	.115
Ind2 (Çeşitlilik D. → Motivasyon → Katılım)	<i>a2b2</i>	.061	.012	.039	.087
Ind3 (Çeşitlilik D. → Zevk → Motiv. → Katılım)	<i>a1d21 b2</i>	.087	.011	.067	.109

Not: n= 1018; SE: Standard Error; CI: Confidence Intervals; LL: Lower Limit; UL: Upper Limit

Tablo 3'te çoklu seri aracılık analizi sonuçları incelendiğinde, BES'de çeşitlilik desteğinin BES'e katılım (yol c) üzerindeki toplam etkisi pozitif yönde anlamlıdır ($b = .652$, $SE = .032$, $p < .000$). Çeşitlilik desteğinin aracı değişken olan BES'deBES'den alınan zevki (yol a1) pozitif yönde yordadığı görülmüştür ($b = .371$, $SE = .029$, $p < .000$). Ayrıca, çeşitlilik desteği, bir diğer aracı değişken olan BE motivasyonunu (yol a2) pozitif yönde yordamaktadır ($b = .166$, $SE = .025$, $p < .000$). Aracı değişken olan zevkin, diğer aracı değişken olan motivasyon üzerindeki etkisi (d21 yolu) pozitif yönde anlamlıdır ($b = .638$, $SE = .025$, $p < .000$). BES'de çeşitlilik desteği, BES'deBES'den alınan zevk ve BES'e yönelik motivasyonun yordayıcı değişkenler olarak ele alındığı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, zevk (yol b1= $b = .280$, $SE = .035$, $p < .000$) ve motivasyonun (yol b2= $b = .443$, $SE = .034$, $p < .000$) BES'e katılımı anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığı ve çeşitlilik desteğinin bağımlı değişken olan BES'e katılım üzerindeki doğrudan etkisinin (yol c') pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir ($b = .370$, $SE = .028$, $p < .000$).

İki değişkenli seri aracı etki analizinde, BES'de çeşitlilik desteğinin BES'e katılım üzerinde dolaylı bir etkisi olup olmadığı Bootstrap yöntemi kullanılarak test edilmiştir (bkz. Tablo 3). Buna göre, çeşitlilik desteği ile katılım arasındaki ilişkiye zevk ve motivasyonun aracılık ettiği görülmüştür. Son olarak, zevk (Ind1: $b = .086$, $BootSE = .014$, %95 CI [.059, .115]) ve motivasyonun (Ind2: $b = .061$, $BootSE = .012$, %95 CI [.039, .087]) çeşitlilik desteğinin katılım üzerindeki etkisi üzerindeki seri aracılık etkisi anlamlı bulunmuştur (Ind3: $b = .087$, $BootSE = .011$, %95 CI [.067, .109]). Aracı etkilerin tam standardize edilmiş etki büyüklükleri Ind1 için .086, Ind2 için .061 ve Ind3 için .087 olarak hesaplanmıştır ve bu değerlerin orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Preacher ve Kelley, 2011).

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, BES'de sağlanan çeşitlilik desteği ile BES'e katılım arasındaki ilişkide zevk ve motivasyonun seri aracılık rolünü belirlemektir. Bulgularımız, yazarlar tarafından uyarlanan ölçeğin Türk ortaokul ve lise öğrencileriyle kullanılmaya uygun olduğunu desteklemektedir. Çalışmada, çeşitlilik desteği ile katılım arasındaki bağlantının değerlendirilmesinde; zevk, motivasyon ve zevk-motivasyon olmak üzere üç aracılık yolunu içeren bir seri aracılık modeli test edilmiştir. Bulgularımız, BES'de sağlanan çeşitlilik desteğinin, BES'e katılım üzerindeki doğrudan pozitif etkisinin yanı sıra, çeşitlilik desteği ile katılım arasındaki bağlantıda zevk ve motivasyonun seri aracılık etkilerini desteklemektedir.

BES'in, öğretim müfredatlarında zorunlu olduğu ve eğitimli profesyonel öğretmenler (BE öğretmenleri) tarafından verildiği düşünüldüğünde, BES'in tüm öğrenciler arasında FA yönelik gerekli becerilerin geliştirilmesi için benzersiz ve önemli fırsatlar sunması gerekmektedir (Eather vd., 2022). BES'de çeşitlilik deneyiminin optimal motivasyon ve refahı destekleyen psikolojik bir faktör olduğu düşünüldüğünde (Lubans vd., 2016), çeşitlilik desteğinin değerlendirilmesi ve öğrencilerin BES'e

katılımı üzerindeki etkisinin incelenmesi önemlidir. BES'e katılım düzeyini inceleyen ülkeler arası bir çalışmada, dünya genelindeki ergenlerin çoğu (54 ülkeyi kapsayan bir incelemede) haftada 1-2 gün (%55,2) BES'e katılırken, neredeyse %20'sinin, BES'e hiç katılmadığı bildirilmiştir (Martins vd., 2020). Ergenlerin okuldaki FA düzeylerini 52 ülkede karşılaştıran başka bir çalışmada, veriler, öğrencilere haftada 3-4 gün BES sunulan Macaristan'a kıyasla, Türk öğrencilerin haftada 1-2 gün BES yaptığını göstermektedir (Bann vd., 2019). BES derslerinin öğrenciler açısından önemi dikkate alındığında, çalışmaların bulguları BES'e katılımın yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin BES derslerine katılımını etkileyen faktörlerin anlaşılması, bu derslere olan ilgiyi artırmaya yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Zevkin Aracı Rolü

Çalışmanın bu bölümünün amacı, BES'de sağlanan çeşitlilik desteği ile derse katılım arasındaki etkinin yanı sıra algılanan çeşitlilik desteği ve katılım arasındaki bağlantıda zevkin aracılık etkisini doğrulamaktır. Çalışmamızın sonuçları, değişkenler arasında orta büyüklükte ve pozitif bir etkinin yanı sıra zevkin aracılık etkisini doğrulamıştır. Standardize yol katsayıları değerlendirildiğinde, yordayıcı değişkendeki (çeşitlilik desteği) 1 standart sapmalı değişim, zevkin aracılığındaki katılımda 9 birimlik bir artış sağlamaktadır (Tablo 3). Sonuçlar, BES'de çeşitlilik desteğinin bireylerin derse yönelik zevk algılarını ve dolayısıyla öğrencilerin derse katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde, daha önce yapılan bir çalışma, egzersiz sınıfında çeşitliliği vurgulayan mesajlara maruz kalan bireylerin, sınıftaki tekdüzeliği vurgulayan mesajları alanlara kıyasla daha yüksek düzeyde zevk ve daha fazla ilgi bildirdiklerini ortaya koymuştur (Dimmock vd., 2013). Juvancic-Heltzel ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen çalışmada, ekipman çeşitliliğinin çocuk, genç ve yaşlı bireylerin egzersizlerden daha fazla zevk almalarını sağladığı ve katılımlarının arttığı tespit edilmiştir. BES derslerinden alınan zevkin, derse katılım üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bireylerin iyi vakit geçirme ve eğlenme istekleri dikkat edilmesi gereken faktörler olarak öne çıkmaktadır (Dismore ve Bailey, 2010; Sylvester, Lubans vd., 2016). Öğretmenler hem erkek hem de kız çocukları için cazip olan çeşitli etkinlikler sunarak eğlenceyi artırmaya yönelik stratejiler geliştirebilir (Brooke et al., 2013). Öte yandan, yaşa uygun faaliyetlerin oluşturulması ve uygulanması, çeşitliliğin sağlanması yoluyla zevki artırmaya yönelik kazanımlar geliştirir (Callcott vd., 2015). Öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi, öğrenciler için uygun bir öğrenme ortamı sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Motivasyonun Aracı Rolü

Bu bölümde çalışmanın amacı, BES'de sağlanan çeşitlilik desteği ile derslere katılım arasındaki etkinin yanı sıra algılanan çeşitlilik desteği ile katılım arasındaki bağlantıda motivasyonun aracılık etkisini doğrulamaktır. Bulgularımız, değişkenler arasında orta büyüklükte ve pozitif bir etkinin yanı sıra motivasyonun aracılık etkisini doğrulamıştır. Standardize yol katsayıları, yordayıcı değişkendeki (çeşitlilik desteği) 1 standart sapmalı değişimin, motivasyon aracılığındaki katılımda 6 birimlik bir artış sağladığını göstermektedir (Tablo 3). Sonuçlar, BES'de algılanan çeşitlilik desteğinin bireylerin ilgisini artırarak motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu sayede motivasyonu yüksek olan bireylerin derse katılım seviyelerinin yükseldiğini göstermektedir. Önceki çalışmalar egzersiz ortamlarında algılanan çeşitliliğin; öz belirleme teorisinde (ÖBT) açıklanan özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanmasına olumlu katkıda bulunduğunu; böylece motivasyonun ve dolaylı olarak egzersiz davranışının öngörülmesinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Miao vd., 2024). Bu durum, egzersiz ortamlarında özerk motivasyon ve davranışın öngörülmesinde önemli bir faktör olarak hizmet edebileceğini göstermektedir (Sylvester, Standage, Dowd vd., 2014). Benzer şekilde, Sylvester ve diğerleri (2018) egzersizde algılanan çeşitlilik ile kendi bildirdikleri egzersize katılım arasında olumlu bir bağlantı bulmuştur. Ayrıca, algılanan egzersiz çeşitliliği ile bildirilen egzersiz katılımı arasındaki bu olumlu bağlantıya egzersize yönelik özerk motivasyonun aracılık ettiği belirlenmiştir. Çeşitli nedenlerin bireylerin aktivite motivasyonunu etkilediği ve aktivite türü, süresi ve tercih edilen mekân gibi faktörlerin kişiden kişiye değişebileceği (Akbulut, 2021) düşünüldüğünde, çeşitlilik desteğinin katılım üzerindeki etkisinde motivasyonun önemi ortaya çıkmaktadır. BES'de ekipman kullanımı, aktiviteler ve öğrenme ortamında oluşturulan çeşitlilik, her öğrencinin kendisi için keşfettiği bir motivasyon faktörü yaratarak öğrencilerin derse katılımını artırabilir (Vansteenkiste vd.,

2020). Öğrencinin zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak motive olmuş bir şekilde harekete geçmesi, aktif katılım sağlayarak öğrenme ortamının iyileştirilmesine yardımcı olabilir (Scott Rigby vd., 1992). Bu nedenle, öğretmenler BES uygulamalarında çeşitliliği kullanarak derse katılımı artırmak için, egzersiz geçmişi ve beceri düzeyi gibi motivasyon algılarını etkileyebilecek faktörlerden yararlanmalıdır (Sylvester vd., 2018).

Zevk ve Motivasyonun Seri Aracılık Rolü

Araştırma bulguları, BES'de sağlanan çeşitlilik desteği ile derslere katılım arasındaki doğrudan pozitif etkiye, zevk ve motivasyonun aracılık ettiğini doğrulamıştır. Seri aracılık analizine ait standardize yol katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkendeki (çeşitlilik desteği) 1 standart sapmalı değişimin, zevk ve motivasyonun aracılığındaki katılımda 9 birimlik bir artış sağlandığı görülmektedir (Tablo 3). Sonuçlarımız BES'de algılanan çeşitlilik desteğinin, bireylerin zevk ve motivasyonlarını artırarak, derse yönelik katılımlarını artırdığı belirlenmiştir. BES sınıflarında sağlanan yöntem, ekipman, görev ve etkinlik çeşitliliği, bireylerin sahip olduğu deneyimin doğası gereği dikkat çekici ve ödüllendirici olabilir (Pronin ve Jacobs, 2008). Çünkü çeşitli bilişsel uyaranların, tek tip uyaranlara kıyasla daha fazla zevk ürettiği tespit edilmiştir (Cabanac, 1979). Bu da bireyde daha fazla ilgi uyandırmakta (Silvia, 2006) ve iyi oluşla doğrudan bir ilişki kurarak zevk alma gibi olumlu duygular yaratmaktadır (Sheldon ve Lyubomirsky, 2012). İnsanların kişisel olarak ilginç ve zevkli buldukları eylemlere gönüllü olarak katıldıkları (Ryan ve Deci, 2002) ve bunlara karşı daha fazla motive oldukları (Juvancic-Heltzel vd., 2013) düşünüldüğünde, BES'de sağlanan çeşitlilik desteğinin, öğrencilerin derslerden daha fazla zevk almalarını sağladığı, derslerden zevk alan öğrencilerin etkinliklere karşı daha motive oldukları ve nihayetinde derslere katılımın arttığı söylenebilir. Sylvester, Lubans ve diğerleri (2016), altı haftalık bir egzersiz programı sırasında çeşitlilik desteği sağlanan katılımcıların, standart bir program alan katılımcılara kıyasla daha yüksek düzeyde algılanan çeşitlilikle sonuçlandığını ve bunun bireylerin egzersiz adaptasyonu ve refahı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Öte yandan, çeşitlilik desteğinin öğrencilerin FA ve egzersiz ortamlarından daha fazla keyif alarak derslere yönelik motivasyonlarını artırabileceği ve bunun da BES'e yönelik katılımın artmasıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir (Juvancic-Heltzel vd., 2013; Sylvester, Lubans vd., 2016).

Güçlü Yönler ve Sınırlamalar

Bu çalışmada, çeşitlilik desteği ile Eather ve diğerleri (2022) tarafından önerildiği gibi BES ile ilgili üç önemli ve anlamlı değişken (Katılım, Motivasyon ve Zevk) arasındaki bağlantıları incelemek mümkün olmuştur. Ayrıca, veriler lise ve ortaokul öğrencileri de dahil olmak üzere Türk öğrencilerden oluşan önemli bir popülasyona dayalı örneklemden toplanmıştır, bu da bulguların dış geçerliliğini artırmaktadır. Bununla birlikte, Kırıkkale nüfusu Türkiye'nin geri kalanını tam olarak temsil etmediğinden, sonuçlar genellenirken dikkatli olmak önemlidir. Öte yandan, öz bildirim anketlerinin; katılım, motivasyon ve zevki doğru bir şekilde tahmin etmede sınırlamaları vardır (Ekelund vd., 2011), ancak ivme ölçerler BES aktivitesi hakkında kolayca elde edilemeyen bilgiler sunabilir.

Çıkarımlar ve Öneriler

Çalışmamızın bulguları, Sylvester, Lubans ve diğerleri (2016), Sylvester, Standage, Ark ve diğerleri (2014), Sylvester, Standage, Dowd ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen önemli çalışmalar gibi ÖBT'nin temellerini araştıran (Ryan ve Deci, 2002) ve genişleten FA araştırmalarına da katkıda bulunmakta ve çeşitliliğin FA davranışlarını etkileyen dördüncü bir psikolojik ihtiyaç (özerklik, yeterlik ve ilişkisellik) olabileceğini desteklemektedir. Ergenler arasındaki hareketsizlik seviyeleri göz önüne alındığında, mevcut bulgularımız, FA araştırmacıları, öğretmen yetiştiren kurumlar ve BES öğretmenleri için büyük önem taşımaktadır; çünkü bulgularımız, ergenlerin BES derslerine katılımını ve bağlılıklarını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. BES öğretmenleri, çeşitlilik unsurlarını hedef alarak öğrencilerin BES'e katılım zevkini ve motivasyonlarını artırabilir, bu da akademik performans ve başarının yükselmesine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, BES derslerinde farklı öğretim yöntemleri (doğrudan öğretim, istasyonlar, keşif çalışmaları, küçük oyunlar vb.) kullanmak, çeşitli ekipmanlar (farklı boyutlarda toplar, istasyon araçları, ipler vb.) ile öğrenme görevleri oluşturmak ya da farklı mekânlar ve tesisler (okul bahçesi, spor salonu, açık alanlar vb.) kullanarak

çeşitliliği artıran yeni öğretim stratejileri geliştirmek gereklidir (Eather vd., 2022). Yöneticiler ve politikacılar, tüm okullarda, çeşitliliği artırmak ve dolayısıyla BES derslerinin kalitesini iyileştirmek için finansman kaynakları yaratmalı, ekipman erişimini sağlamak için gerekli düzenlemeleri yapmalı ve milli eğitim politikaları geliştirmelidir. Farklı spor branşlarında ekipmanlar, dayanıklı malzemeler, çeşitli hareketlilik gereksinimlerine uygun araç-gereçler, spor ekipmanına yönelik standartları belirleyen kanunlar ve yönetmelikler, BES derslerinde çeşitlilik desteğinin sürdürülebilir olması açısından önemlidir. Diğer yandan, BES’de çeşitlilik ve katılıma etki edebilecek yeni faktörler ele alınarak çalışmamızın kapsamı genişletilebilir. FA ortamlarında farklı yaş gruplarına ve alt popülasyonlara uygulanacak çalışmalar, her bireyin fiziksel yeterliliklerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirerek daha geniş bir katılım ve başarıyı teşvik edebilir.

Sonuç

Bu çalışma, okul bağlamında Türk ergenlerle kullanılmak üzere uyarlanmış BE-ÇDÖ 'in geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmiştir. Çalışma bulguları, ortaokul ve lise öğrencilerinde algılanan çeşitlilik desteği ile BES’e katılım arasındaki pozitif bir ilişkinin yanı sıra, zevk ve motivasyonun seri aracılık rolünü ortaya koymuştur. Araştırmamız, ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri BES bağlamında bu popülasyonla araştıran ilk çalışmadır ve BES uygulamalarında çeşitlilik sağlamanın, ergenlerin FA seviyelerini (artan zevk ve motivasyon seviyeleri yoluyla) artırmak isteyen öğretmenler için etkili bir strateji olabileceğini desteklemektedir. Çeşitlilik desteğinin faydalarına ilişkin yeni bulgularımızı desteklemek için çeşitli okul ortamlarında daha fazla çalışma yapılmalıdır.

Kaynakça

- Agans, J. P., & Geldhof, G. J. (2012). Trajectories of participation in athletics and positive youth development: The influence of sport type. *Applied Developmental Science*, 16(3), 151-165. <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.697792>
- Akbulut, V. (2021). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin dönüşümsel liderlik algıları, beden eğitimi dersi yatkınlıkları ve motivasyonlarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Thesis No. 671268) [Doctoral dissertation, Trabzon University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aydın, İ., Yaşartürk, F., Akay, B., Solmaz, S., & Ceylan, M. (2024). Turkish adaptation of leisure motivation scale: A sample of Turkish adolescents participating in regularly physical activity. *Research in Sport Education and Sciences*, 26(2), 51-65. <https://doi.org/10.62425/rses.1460045>
- Bann, D., Scholes, S., Fluharty, M., & Shure, N. (2019). Adolescents' physical activity: Cross-national comparisons of levels, distributions and disparities across 52 countries. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 141. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0897-z>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3-15. <https://doi.org/10.1002/job.1960>
- Bonifay, W., Lane, S. P., & Reise, S. P. (2017). Three concerns with applying a bifactor model as a structure of psychopathology. *Clinical Psychological Science*, 5(1), 184-186. <https://doi.org/10.1177/2167702616657069>
- Boyle, S. D., Jones, G. L., & Walters, S. J. (2008). Physical activity among adolescents and barriers to delivering physical education in Cornwall and Lancashire, UK: A qualitative study of heads of PE and heads of schools. *BMC Public Health*, 8, 273. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-273>
- Brooke, H. L., Corder, K., Griffin, S. J., Ekelund, U., & van Sluijs, E. M. F. (2013). More of the same or a change of scenery: An observational study of variety and frequency of physical activity in British children. *BMC Public Health*, 13(1), 761. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-761>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge.
- Cabanac, M. (1979). Sensory pleasure. *The Quarterly Review of Biology*, 54(1), 1-29. <https://doi.org/10.1086/410981>
- Callcott, D., Miller, J., & Wilson-Gahan, S. (2015). *Health and physical education: preparing educators for the future*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316018903>
- Coster, W. J., & Mancini, M. C. (2015). Recommendations for translation and cross-cultural adaptation of instruments for occupational therapy research and practice. *Revista de Terapia Ocupacional Da Universidade de São Paulo*, 26(9), 50-57. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i1p50-57>
- Çapık, C., Gözümlü, S., & Aksayan, S. (2018). Intercultural scale adaptation stages, language and culture adaptation: Updated guideline. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(3), 199-210. <https://doi.org/10.26650/fnjn397481>
- Dagkas, S., & Stathi, A. (2007). Exploring social and Environmental factors affecting adolescents' participation in physical activity. *European Physical Education Review*, 13(3), 369-384. <https://doi.org/10.1177/1356336X07081800>
- De Corby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-220. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.208-221>

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Demir, G. T., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Motivation Scale for Participation in Physical Activity (MSPPA): A study of validity and reliability. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2479-2492. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5585>
- De Vaus, D. (2002). *Analyzing social science data: 50 key problems in data analysis* (1st ed.). Sage Publications
- Dimmock, J., Jackson, B., Podlog, L., & Magaraggia, C. (2013). The effect of variety expectations on interest, enjoyment, and locus of causality in exercise. *Motivation and Emotion*, 37(1), 146-153. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9294-5>
- Dismore, H., & Bailey, R. (2010). 'It's been a bit of a rocky start': Attitudes toward physical education following transition. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/17408980902813935>
- Dismore, H., & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: Young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.484866>
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Eather, N., McLachlan, E., Sylvester, B. D., Diallo, T., Beauchamp, M. R., & Lubans, D. R. (2022). Development and evaluation of the perceived variety-support in physical education scale (PVSPEs). *Journal of Sports Sciences*, 40(21), 2384-2392. <https://doi.org/10.1080/02640414.2022.2159116>
- Ekelund, U., Tomkinson, G., & Armstrong, N. (2011). What proportion of youth are physically active? Measurement issues, levels and recent time trends. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 859-865. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090190>
- Erturan-İlker, G., Quested, E., Appleton, P., & Duda, J. L. (2018). A cross-cultural study testing the universality of basic psychological needs theory across different academic subjects. *Psychology in the Schools*, 55(4), 350-365. <https://doi.org/10.1002/PITS.22113>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (3rd ed.). Sage Publications.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16(3), 124-147.
- Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14(1), 1-14.
- Glaros, N. M., & Janelle, C. M. (2001). Varying the mode of cardiovascular exercise to increase adherence. *Journal of Sport Behavior*, 24(1), 42-62.
- Gürbüz, S. (2021). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri* (2nd ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Güven, Ş. (2021). The factors affecting physical education teachers' motivation towards distance physical education lessons during pandemic process. *Journal of Sports Education*, 5(2), 01-10.
- Halawah, I. (2011). Factors influencing college students' motivation to learn from students' perspective. *Education*, 132(2), 379-391.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Hazar, G., Pepe, H., & Hazar, Z. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını etkileyen faktörlerin araştırılması. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 33-40.

- Juvancic-Heltzel, J. A., Glickman, E. L., & Barkley, J. E. (2013). The effect of variety on physical activity. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 27(1), 244-251. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3182518010>
- Kahn, B. E., & Ratner, R. (2005). Variety for the sake of variety? Diversification motives in consumer choice. In S. Ratneshwar & D. G. Mick (Eds.), *Inside consumption: Frontiers of research on consumer motives, goals, and desires* (pp. 102-121). Routledge.
- Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., & Zaicenkoviene, K. (2021). Effects of a physical education program on physical activity and emotional well-being among primary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7536. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147536>
- Kohl, H. W., III., & Cook, H. D. (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. National Academies Press.
- Kolt, G. S., Kirkby, R. J., Bar-Eli, M., Blumenstein, B., Chadha, N. K., Liu, J., & G. Kerr. (1999). A cross-cultural investigation of reasons for participation in gymnastics. *International Journal of Sport Psychology*, 30(3), 381-398.
- Koorts, H., Mattocks, C., Ness, A. R., Deere, K., Blair, S. N., Pate, R. R., & Riddoch, C. (2011). The association between the type, context, and levels of physical activity amongst adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(8), 1057-1065. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.8.1057>
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being?. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Macphail, A. (2011). Youth voices in physical education and sport: What are they telling us and what do they say they need?. In K. Armour (Ed.), *Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching* (pp. 105-115). Prentice Hall.
- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Henriques-Neto, D., Costa, J., Onofre, M., & González Valeiro, M. (2020). A comparative study of participation in physical education classes among 170,347 adolescents from 54 low-, middle-, and high-income countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5579. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155579>
- Miao, M., Chai, H., Xue, R., & Wang, Q. (2024). Effects of perceived variety-support on middle school students' learning engagement in physical education: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 15, 1459362. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1459362>
- Michael, S. L., Coffield, E., Lee, S. M., & Fulton, J. E. (2016). Variety, enjoyment, and physical activity participation among high school students. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 223-230. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0551>
- Morgan, P. J., & Bourke, S. F. (2005). An investigation of pre-service and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 52(1), 7-13.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>

- Öztürk, D. S., & Eren, E. (2020). Değerlendirme aracı olarak oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrencilerin derse katılım ve akademik motivasyonlarına etkisi. *Asian Journal of Instruction Asya Öğretim Dergisi*, 8(1), 47-65.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, D. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.35>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315814919>
- Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 16(2), 93-115. <https://doi.org/10.1037/A0022658>
- Pronin, E., & Jacobs, E. (2008). Thought speed, mood, and the experience of mental motion. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 461-485. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00091.x>
- Rickel, K., Park, R. S., & Morales, J. (2012). Multiple groups confirmatory factor analysis of the motivational factors influencing individuals' decisions about participating in intramural sports. *Sport Management International Journal*, 8(2), 69-79. <https://doi.org/10.4127/ch.2012.0073>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Scott Rigby, C., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185. <https://doi.org/10.1007/BF00991650>
- Sebire, S. J., Jago, R., Fox, K. R., Edwards, M. J., & Thompson, J. L. (2013). Testing a self-determination theory model of children's physical activity motivation: A cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 111. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-111>
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3627>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2012). The challenge of staying happier. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(5), 670-680. <https://doi.org/10.1177/0146167212436400>
- Silverman, S., & Scrabis, K. A. (2004). A review of research on instructional theory in physical education 2002-2003. *International Journal of Physical Education*, 41(1), 4-12.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195158557.001.0001>
- Sit, C., & Lindner, K. (2007). Achievement goal profiles, perceived ability and participation motivation for sport and physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 38(3), 283-303.
- Smith, A., & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: A sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37-58. <https://doi.org/10.1080/13573320601081526>
- Sobel, M. E. (1982). An interactive calculation tool for mediation tests, calculation for the Sobel test, asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. *Sociol Method*, 13, 290-312. <https://doi.org/10.2307/270723>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>

- Sulz, L., Temple, V., & Gibbons, S. (2016). Measuring student motivation in high school physical education: Development and validation of two self-report questionnaires. *Physical Educator*, 73(3), 530-554. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I3-6370>
- Sylvester, B. D., Curran, T., Standage, M., Sabiston, C. M., & Beauchamp, M. (2018). Predicting exercise motivation and exercise behavior: A moderated mediation model testing the interaction between perceived exercise variety and basic psychological needs satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 50-56. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.01.004>
- Sylvester, B. D., Lubans, D. R., Eather, N., Standage, M., Wolf, S. A., McEwan, D., Ruissen, G. R., Kaulius, M., Crocker, P. R. E., & Beauchamp, M. R. (2016). Effects of variety support on exercise-related well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 8(2), 213-231. <https://doi.org/10.1111/aphw.12069>
- Sylvester, B. D., Standage, M., Ark, T. K., Sweet, S. N., Crocker, P. R. E., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2014). Is variety a spice of (an active) life?: Perceived variety, exercise behavior, and the mediating role of autonomous motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(5), 516-527. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0102>
- Sylvester, B. D., Standage, M., Dowd, A. J., Martin, L. J., Sweet, S. N., & Beauchamp, M. R. (2014). Perceived variety, psychological needs satisfaction and exercise-related well-being. *Psychology & Health*, 29(9), 1044-1061. <https://doi.org/10.1080/08870446.2014.907900>
- Sylvester, B. D., Standage, M., McEwan, D., Wolf, S. A., Lubans, D. R., Eather, N., Kaulius, M., Ruissen, G. R., Crocker, P. R. E., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2016). Variety support and exercise adherence behavior: Experimental and mediating effects. *Journal of Behavioral Medicine*, 39(2), 214-224. <https://doi.org/10.1007/s10865-015-9688-4>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., Ménard, L., & Plante, I. (2021). The use of diversified teaching strategies by four university teachers: What contribution to their students' learning motivation?. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636221>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Yetim, E., Demir, Y., & Erturan, İ. G. (2014). Beden eğitimi derslerinde motivasyon: Tutum ve motivasyonel stratejilerin tahmin edici etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 139-146. https://doi.org/10.1501/Sporm_00000000262
- Wang, C. J., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., & Biddle, S. J. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 433-445. <https://doi.org/10.1348/000709902320634401>
- Wang, H., Fang, Y., Zhang, Y., & Zou, H. (2024). Effects of school physical education on the exercise habits of children and adolescents: An empirical analysis using china health and nutrition survey data. *Journal of School Health*, 94(1), 23-36. <https://doi.org/10.1111/josh.13391>
- Wang, L. (2017). Using the self-determination theory to understand Chinese adolescent leisure-time physical activity. *European Journal of Sport Science*, 17(4), 453-461. <https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1276968>

- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourthtotwelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535. <https://doi.org/10.1037/spq0000050>
- Wann, D. L. (1997). *Sport psychology*. Pretice-Hall.
- White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25(1), 4-18.

Ek 1

Beden Eğitimi Çeşitlilik Desteği Ölçeği (BE-ÇDÖ)

Lütfen aşağıdaki soruları dikkatlice okuyunuz ve sağdaki seçeneklerden en yakın hissettiğinizi X ile işaretleyiniz.

Asla Bazen Sık Sık Genellikle

- 1 Beden eğitimi dersinde, öğretmenim dönem boyunca kullanmam için bir dizi farklı spor ekipmanı sağlar (örneğin top, çemberler, raketler, file).
- 2 Beden eğitimi dersinde, öğretmenimiz farklı türde branşları öğretmek için bizi okulumuzun farklı yerlerine götürür (örneğin spor salonu, çim saha, basketbol sahası).
- 3 Beden eğitimi dersinde, bir ders süresince farklı aktiviteler/etkinlikler deneyebiliyorum.
- 4 Beden eğitimi dersinde yaptığımız aktiviteler bir dersten diğerine değişiklik gösterir.
- 5 Beden eğitimi dersinde, yaptığımız aktivitelerin amaçları çeşitlilik gösterir. (örneğin becerileri veya zindeliği geliştirmek, takım olarak çalışmak, puan toplamak, karar verme kabiliyetini geliştirmek).
- 6 Beden eğitimi dersinde, bir konuyu anlamazsam öğretmenim bana onu öğretmek için farklı yollar kullanır (örneğin öğretmenim bana bir beceriyi nasıl yapacağımı söyler veya gösterir).
- 7 Beden eğitimi dersinde, farklı beceri düzeylerine sahip öğrencilerle çalışabiliyorum (örneğin başlangıç düzeyi, ileri düzeyi).
- 8 Beden eğitimi dersinde, aktiviteler farklı şekillerde öğretilir (örneğin takım oyunları, eşli oyunlar, değişmeli tur oyunları).