

T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**SABAHCIL VE AKŞAMCIL TİPLEMELERE GÖRE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARI VE MUTLULUK DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS

Yavuz KOBYA

HAZİRAN-2025
GÜMÜŞHANE



**T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**SABAHCIL VE AKŞAMCIL TİPLEMELERE GÖRE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARI VE MUTLULUK DÜZEYLERİ**

**ATTITUDES AND HAPPINESS LEVELS OF SECONDARY SCHOOLS
TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS LESSONS ACCORDING
TO MORNING AND EVENING TYPES**

YÜKSEK LİSANS

Yavuz KOBYA

**HAZİRAN-2025
GÜMÜŞHANE**



**T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**SABAHCIL VE AKŞAMCIL TİPLEMELERE GÖRE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARI VE MUTLULUK DÜZEYLERİ**

**ATTITUDES AND HAPPINESS LEVELS OF SECONDARY SCHOOLS
TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS LESSONS ACCORDING
TO MORNING AND EVENING TYPES**

YÜKSEK LİSANS

Yavuz KOBYA

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Barış SOMOĞLU

**HAZİRAN-2025
GÜMÜŞHANE**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamış olduğum “**Sabahçıl ve Akşamcıl Tiplemelere Göre Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları ve Mutluluk Düzeyleri** ” isimli bu tezimin, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, alıntı yaptığım tüm çalışmaları kaynakçada belirttiğimi ve Gümüşhane Üniversitesi’nin lisanslı kullanıcısı olduğu intihal yazılım programı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün belirlediği kıstaslara uygun olarak raporladığımı taahhüt ederim. Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

04/06/2025

.....
Yavuz KOBYA

TEŞEKKÜR

Akademik bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak yetkinlik kazanmamı sağlayan, her daim beni destekleyen, cesaretlendiren, ben pes ettiğim anlarda bile pes etmeyen, motive eden, umut veren, sabırla her soruma yanıt, her sorunuma çözüm olan, sadece akademik değil mesleki ve kişisel anlamda hayatımda her zaman yer edinen ve bu araştırmanın başından sonuna kadar büyük katkıda bulunan çok değerli danışmanım hocam Doç. Dr. Mustafa Barış SOMOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim sürecinde bilgilerinden faydalandığım değerli abim Prof. Dr. Yaşar AKKAN ve Dr. Adem ALTUNBAŞ hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca veri toplama sürecinde bana destek olan tüm okul yöneticilerine ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Beni bu günlere getiren, benim için her zaman her şeyin en iyisini isteyen, her koşulda arkamda duran, maddi ve manevi desteklerini her zaman görüp sevgilerini daima hissettiğim, kendi ayaklarımın üzerinde durabilmemin mimarları, haklarını asla ödeyemeyeceğim canım annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Son olarak hayatıma girdiği günden bugüne beni hep destekleyip doğrularımda ve yanlışlarımda yanımda olan, uzun süren çalışmalarına katlanıp anlayış gösteren, kan bağı olmadan da sevmenin mümkün olduğunu bana öğreten sevgili eşim Şadiye KOBYA'ya ve akademik çalışmalarımı merakla takip eden, sevgisinden moral ve güç bulduğum oğlum Eymen Uras KOBYA'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Yavuz KOBYA
GÜMÜŞHANE – 2025

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sabahçıl ve akşamcıl (kronotip) eğilimlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve genel mutluluk düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada, öğrencilerin biyolojik ritimleri ve uyku tercihlerinin fiziksel aktivitelere ilgileri ile beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına olan yansımaları araştırılmış, ayrıca kronotip özelliklerinin genel mutluluk düzeyleriyle ilişkisi değerlendirilmiştir. Araştırma, nicel yöntemle desenlenmiş olup, evrenin tamamından veya bir bölümünden elde edilen verilerle genellemelere ulaşmayı amaçlayan kesitsel tarama deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde literatürde yer alan ve gerekli izinleri alınmış Sabahçıl-Akşamcıl İstikrar Ölçeği (SAİÖ), Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ve Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği (BEDMDÖ) kullanılmıştır. Toplanan veriler, SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sürecinde verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testleri ile belirlenmiş; ardından betimsel istatistikler, güvenirlik analizleri, bağımsız gruplar için t-testi, tekrarlı ölçümler için t-testi (Paired Sample T-testi), tek yönlü ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri gibi parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, sabahçıl öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutumlar sergilediklerini ve genel mutluluk düzeylerinin akşamcıl öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, okullarda öğrencilerin biyolojik ritimlerini dikkate alan eğitim ortamlarının oluşturulmasının önemine ve beden eğitimi derslerine yönelik olumlu tutumların, öğrencilerin genel mutluluk düzeylerini artırabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor, Mutluluk, Ortaokul öğrencileri, Sabahçıl-Akşamcıl tiplere, Tutum

SUMMARY

The aim of this study was to examine the effects of morning and evening (chronotype) tendencies of secondary school students on their attitudes towards physical education course and their general happiness levels. In the study, the reflections of students' biological rhythms and sleep preferences on their interest in physical activities and their attitudes towards physical education course were investigated, and the relationship between chronotype characteristics and general happiness levels was evaluated. The study was designed with quantitative method and was conducted within the framework of cross-sectional survey design aiming to reach generalisations with the data obtained from the whole or a part of the universe. The study was carried out on students studying in various secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2024-2025 academic year. In the data collection process, the Morning-Evening Stability Scale (MPSS), the Physical Education Lesson Attitude Scale and the Physical Education Lesson Happiness Level Scale (PEHLSS), which were included in the literature and for which the necessary permissions were obtained, were used. The collected data were analysed using SPSS software. In the analysis process, the suitability of the data for normal distribution was determined by Kolmogorov-Smirnov tests; then parametric tests such as descriptive statistics, reliability analyses, t-test for independent groups, t-test for repeated measures (Paired Sample T-test), one-way ANOVA, correlation and regression analyses were applied. The findings of the study revealed that morning students had more positive attitudes towards physical education class and had higher levels of general happiness compared to evening students. The results of the study indicate the importance of creating educational environments that take into account the biological rhythms of students in schools and that positive attitudes towards physical education classes can increase students' general happiness levels.

Keywords: Physical Education and Sports, Happiness, Secondary School Students, Morning-Evening Type, Attitude

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI.....	IV
TEŞEKKÜR.....	V
ÖZET.....	VI
SUMMARY	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar DİZİNİ	XII
EKLER DİZİNİ.....	XIII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	XIV
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL KİMLİĞİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ.....	3
2.1. Sabahçıl ve Akşamçıl Tipler	3
2.2. Beden Eğitimi ve Tutum	4
2.3. Beden Eğitimi ve Mutluluk.....	8
2.4. Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Öğretim Programındaki Yeri	10
3. YÖNTEM.....	12
3.1. Araştırmanın Modeli	12
3.1.1. Problem Durumu.....	12
3.1.2. Araştırmanın Amacı	13
3.1.3. Araştırmanın Önemi.....	14
3.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	14
3.1.5. Araştırmanın Sayıltıları	15
3.1.6. Tanımlar	15
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	15
3.3. Veri Toplama Araçları	18
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	19
3.3.2. Sabahçıl-Akşamcıl İstikrar Ölçeği	19
3.3.3. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği.....	20
3.3.4. Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği.....	20
3.4. Verilerin Analizi ve Geçerlik Çalışmaları.....	21
4. BULGULAR	23
4.1. Farklı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersi Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip (Sabahçıl-Akşamcıl) Eğilimlerine İlişkin Bulgular....	23

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	23
4.1.2. Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	24
4.1.3. Yaralanma ve Sakatlanma Yaşama Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	26
4.1.4. Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	27
4.1.5. Ailede Spor Yapan Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	29
4.1.6. Okul Sporlarında Bulunma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	30
4.1.7. Kulüplerde Lisanslı Spor Yapma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular	32
4.1.8. Uyanma Saati Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	33
4.1.9. Yatma Saati Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	34
4.1.10. Sabah Saatlerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	36
4.1.11. Akşam Saatlerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	37
4.1.12. Verimli Çalışma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	39
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Yönelik Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	40
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Yönelik Tutumları ile Mutluluk Düzeylerinin, Kronotip Eğilimleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular	41
5. TARTIŞMA	43

5.1. Farklı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	43
5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	43
5.1.2. Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	45
5.1.3. Yaralanma ve Sakatlanma Yaşama Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	46
5.1.4. Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	48
5.1.5. Ailede Spor Yapan Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	49
5.1.6. Okul Sporlarında Bulunma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	51
5.1.7. Kulüplerde Lisanslı Spor Yapma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	52
5.1.8. Uyanma Saati Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	54
5.1.9. Yatma Saati Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.	55
5.1.10. Sabah Saatlerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	57
5.1.11. Akşam Saatlerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	58

5.1.12. Verimli Çalışma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	60
5.2. Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Yönelik Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip (Sabahçıl-Akşamcıl) Eğilim Özellikleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulguların Tartışması.....	61
5.3. Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Yönelik Tutumları ile Mutluluk Düzeylerinin Kronotip Eğilimleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	62
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	65
6.1. Sonuçlar.....	65
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	90
ÖZ GEÇMİŞ	98

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Örnekleme tanımlayıcı demografik bulgular	16
Tablo 2.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları ile ilgili betimsel istatistikler.....	21
Tablo 3.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	23
Tablo 4.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları.....	25
Tablo 5.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları BES dersinde yaralanma ve sakatlanma yaşama değişkenine göre t-testi sonuçları	26
Tablo 6.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları Öğretmenin Cinsiyeti değişkenine göre t-testi sonuçları.....	28
Tablo 7.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları ailede spor yapan değişkenine göre t-testi sonuçları	29
Tablo 8.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları okul sporlarında bulunma değişkenine göre t-testi sonuçları.....	30
Tablo 9.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları Kulüplerde Lisanslı Spor Yapmak değişkenine göre t-testi sonuçları	32
Tablo 10.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları uyanma saati değişkenine göre ANOVA sonuçları	33
Tablo 11.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları yatma saati değişkenine göre ANOVA sonuçları	35
Tablo 12.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları sabah saatlerinde kendilerini nasıl hissettikleri değişkenine göre ANOVA sonuçları	36
Tablo 13.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları akşam saatlerinde kendilerini nasıl hissettikleri değişkenine göre ANOVA sonuçları	38
Tablo 14.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları verimli çalışma değişkenine göre ANOVA sonuçları	39
Tablo 15.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ Korelasyon sonuçları.....	40
Tablo 16.	BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ Regresyon Sonuçları	41

EKLER DİZİNİ

Ek 1. BEDT, BEDMD ve SAİ Ölçeklerini Kullanım İzni Belgeleri	90
Ek 2. MEB Onay Belgesi	92
Ek 3. Ölçekler.....	93



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
BES	: Beden Eğitimi ve Spor
SAİÖ	: Sabahçıl-Akşamcıl İstikrar Ölçeği
BEDTÖ	: Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği
BEDMDÖ	: Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği



1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda eğitim, yalnızca akademik başarıların artırılmasıyla değil, aynı zamanda öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak güçlendirilmesiyle de yakından ilişkilidir. Okullar, öğrencilerin fiziksel sağlıklarını desteklemenin yanı sıra sosyal uyumlarını, öz güvenlerini ve psikolojik esenliklerini geliştirmeyi amaçlayan önemli kurumlardır (Uslu ve Özlü, 2022). Bu bağlamda Beden Eğitimi ve Spor [BES] dersleri, hem fiziksel gelişimi hem de sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen temel dersler arasında yer almaktadır. BES dersleri, öğrencilerin motor becerilerini, dayanıklılıklarını, sosyal etkileşim becerilerini ve stresle başa çıkma kapasitelerini geliştirmeleri için önemli bir alan sunmaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki bireyler için okullarda sunulan BES dersleri, hem fiziksel sağlık hem de ruh sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır (Ajzen, 2005).

Ergenlik dönemi, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin hızlandığı, alışkanlıkların ve öz kimliğin şekillendiği önemli bir dönemdir. Bu dönemde, biyolojik ritimlerde görülen değişimler, öğrencilerin okul yaşamını doğrudan etkilemektedir. Özellikle kronotip olarak bilinen sabahçıl ve akşamcıl eğilimler, bireylerin günün belirli saatlerinde ne kadar uyanık, enerjik ve motive olduklarını belirleyen önemli biyolojik farklılıklardır (Randler, 2008). Nitekim insanların biyolojik ritimleri veya "kronotipleri," bireylerin sabah ya da akşam saatlerinde daha aktif veya verimli olma eğilimleriyle belirlenir ve bu durum, çocuklarda ve ergenlerde de gözlenir (Carskadon vd., 1993). Bu bağlamda, öğrencilerin biyolojik ritimlerine işaret eden sabahçıl ve akşamcıl eğilimler (kronotipler), eğitim sürecinde dikkate alınması gereken önemli bireysel farklılıklardan biridir.

Çocuklarda sabahçıl veya akşamcıl eğilimler, eğitim hayatına ve günlük aktivitelerdeki performanslarına doğrudan etki edebilmektedir. Araştırmalar, sabahçıl öğrencilerin genellikle erken saatlerde daha yüksek dikkat düzeyi ve motivasyona sahip olduğunu, akşamcıl öğrencilerin ise daha geç saatlerde performanslarının arttığını göstermektedir (Díaz-Morales ve Sorroche, 2008; Önder ve Beşoluk, 2013). Özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler için bu kronotip farklılıklarının BES dersleri gibi fiziksel aktivite gerektiren derslere yönelik tutumlarına etkisi oldukça önemlidir. Çünkü bu yaş grubundaki öğrencilerin fiziksel aktivitelerden aldıkları verim, derse karşı ilgilerini artırmakta ve genel mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Kim

vd., 2015; Natale ve Bruni, 2000). Kronotip özellikleri, öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini etkileyebilir, bu da BES derslerine olan yaklaşımlarını belirlemede önemli bir rol oynayabilir (Caci vd., 2005). Kronotiplerin mutluluk üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, yapılan çalışmalar sabahçıl bireylerin genel olarak daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduklarını, uyku ve biyolojik ritimlerinin düzenli olması nedeniyle duygusal dengelerini daha iyi koruduklarını ortaya koymaktadır (Díaz-Morales ve Sorroche, 2008). Bu bağlamda, öğrencilerin sabahçıl ya da akşamcıl olmalarının onların genel mutluluk düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir (Önder ve Beşoluk, 2013).

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin sabahçıl ve akşamcıl eğilimlerinin (kronotiplerinin) BES dersine yönelik tutumları ve genel mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda, öğrencilerin biyolojik ritimlerinin, fiziksel aktivite gerektiren derslere karşı ilgilerini, motivasyonlarını ve derse yönelik tutumlarını nasıl şekillendirdiği araştırılacaktır. Ayrıca, sabahçıl ve akşamcıl eğilimlerin öğrencilerin genel mutluluk düzeyleri üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. Bu çalışma, eğitim programlarının öğrenci biyolojik ritimlerine uygun şekilde düzenlenmesi ve BES dersine yönelik tutumların iyileştirilmesine yönelik stratejiler geliştirilmesi için bilimsel bir temel sağlamayı hedeflemektedir.

2. KURAMSAL KİMLİĞİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Araştırmanın bu bölümünde BES dersi bağlamında öğrenci tutumları ve mutluluk düzeyleri, sabahçıl ve akşamçıl tipler gibi konulara yönelik bilgiler yer almakta olup genel bir çerçeve çizilmiştir.

2.1. Sabahçıl ve Akşamçıl Tipler

Bu araştırmanın temelini, bireylerin biyolojik ritimlerinin ve kronotip özelliklerinin (sabahçılık-akşamcılık) tutum ve mutluluk düzeyleri üzerindeki etkilerine dair literatür oluşturmaktadır.

Kronotip, bireylerin biyolojik saatlerinin yönlendirdiği, günün hangi saatlerinde kendilerini en enerjik ve üretken hissettiklerini belirleyen görece kalıcı bir özelliktir. Sabahçılık-akşamcılık, biyolojik ritimlerin ve davranışların sirkadiyen faz konumundaki farklılıklarla ilişkili olarak günün saati tercihlerine ilişkin bireysel farklılıkları ifade eder (Montaruli vd., 2017). Sabah tipleri daha erken kalkmayı ve yatmayı tercih eder ve günün ilk yarısında kendilerini en iyi anlarında (fiziksel, zihinsel ve sosyal faaliyetler) hissederler; akşam tipleri ise daha geç kalkma ve yatma zamanlarını tercih eder ve gün ilerledikçe kendilerini en iyi anlarında hissederler (Bailey ve Heitkemper, 2001; Kerkhof ve Van Dongen, 1996; Taillard vd., 2004; Tonetti vd. 2015). Sabah tipleri güneş döngüsünü takip eder ve genellikle alarm olmadan sabahın erken saatlerinde uyanabilirler, geceleri uyanık kalmakta zorlanırlar, psikolojik olarak dışa dönük ve mutlu insanlardır ve insanların yaklaşık %55'i bu kategoriye girmektedir (Drezno vd., 2019; Zencirci ve Arslan, 2011). Araştırmalara göre, sabah insanları gece hayatına veya vardiyalı çalışmaya tahammül edemeyen kişilerdir (Shen vd., 2023). Akşam tipleri ise, modern insan yaşam tarzına olumlu bir şekilde adapte olmuş ve gece yaşayan insanlardır. Sabah erken kalkmakta zorlanırlar ancak gece saatlerinde rahatça uyanabilir ve çalışabilirler. En az fiziksel veya zihinsel rahatsızlık ile gece geç saatlerde maksimum üretkenlik gösterirler (Taillard vd., 2004; Tonetti vd. 2015). Bununla birlikte, akşam tipleri de doğal zaman tercihlerine ters düşen erken kalkma zorunluluğu nedeniyle öğrencilik hayatı boyunca yeterli uykuya maruz kalmakta ve kendilerini sağlıklı algılamaları azalmaktadır (Drezno vd., 2019; Zencirci ve Arslan, 2011).

İnsan performansı ve birçok biyolojik işlev, 24 saatlik döngüde ritmik dalgalanmalar göstermekte, gün içinde artmakta ve gece azalmaktadır (Carrier ve Monk,

2000). Bu dalgalanmaların kaynağı, homeostatik ve sirkadiyen uyku-uyanıklık düzenleme süreçlerine dayandırılmaktadır (Borbély, 1982; Roenneberg ve Mellow, 2005; Schmidt vd., 2012). Araştırmalar, dikkat, hafıza, sözel ve aritmetik beceriler, motor performans ve tepki süresi gibi çeşitli bilişsel görevlerde sirkadiyen değişiklikler olduğunu göstermiştir (Edwards vd., 2007; Kuriyama vd., 2003). Nitekim kronotip ve fiziksel aktivite arasındaki ilişki, özellikle BES dersine yönelik tutumlar bağlamında önem arz etmektedir. Araştırmalar, fiziksel aktivite ve çocukluk çağı obezitesinin giderek büyüyen bir endişe kaynağı olduğunu ve bu bağlamda BES dersine yönelik olumlu tutumların teşvik edilmesinin sağlıklı ve aktif yaşam biçimlerinin gelişimi için kritik olduğunu vurgulamaktadır (Ajzen, 2005; Carlson, 2012; Kerr vd., 2017; Silverman ve Subramaniam, 1999). Fiziksel aktiviteye yönelik olumsuz tutumlar, hareketsiz yaşam biçimi riskini artırmakta ve bu durum obezite ve kronik hastalıklar gibi önemli sağlık sorunlarına yol açabilmektedir (Digelidis vd., 2007).

Ayrıca bir kişinin kronotipinin akademik performansını etkileyip etkilemediğini belirlemek için çok sayıda araştırma yapılmıştır. Eğitim başarısının zeka ve kişilik özelliklerinden büyük ölçüde etkilendiği kabul edilmektedir (Adan ve Natale, 2002). Buna ek olarak, çeşitli çalışmalar düşük uyku kalitesi ile akademik performansın yanı sıra ders ve sınav programı arasında bir bağlantı olduğunu öne sürmüştür (Blanch ve Aluja, 2013). Çalışmalar, sabah tiplerinin akşam tiplerine göre akademik olarak daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur; bu durum, sabah tiplerinin öğrenme değerlendirmelerinde aldıkları daha yüksek notlara da yansımaktadır (Wolfson ve Carskadon, 1998, 2003) Bazı araştırmalara göre, erkekler genellikle akşamcılık konusunda kadınlardan daha yüksek puan almaktadır, ancak bu fark diğer araştırmalarda gösterilmemiştir (Kolomeichuk vd., 2016).

Bu çerçevede, ortaokul öğrencilerinin sabahçıl ve akşamcıl eğilimlerinin, BES dersine yönelik tutumları ve genel mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, literatürdeki önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir. Çalışmanın, eğitim ortamlarının öğrencilerin biyolojik ritimlerine uygun biçimde düzenlenmesi ve fiziksel aktiviteye yönelik olumlu tutumların desteklenmesi konularında önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

2.2. Beden Eğitimi ve Tutum

Bu bölümde ele alınan ilk konu “tutum nedir?” sorusudur. “Tutum nedir?” sorusunun ardından tutum gelişimi tartışılmakta ve sonrasında beden eğitimi araştırmalarında tutum konusuna yer verilmektedir.

Tutumlar, bireylerin karşılaştıkları bir durum veya uyarana yönelik zihinsel algılarına dayanarak geliştirdikleri duygulardır (Ajzen, 1987). Tutumlar, bireyin daha önce aşına olduğu bir durumla karşılaşması sonucunda oluşur. Tutum kavramını kapsamlı ve ayrıntılı biçimde tanımlamak amacıyla birçok ampirik çalışma yapılmıştır (Laura, 1981; Legesse vd., 2013). Vogel ve Wanke'ye (2016) göre tutum, bir bireyin bir nesneyi, durumu ya da olguyu belli bir beğeni ya da beğenmeme derecesiyle değerlendirmesi yoluyla ifade edilen psikolojik bir eğilimdir.

Tutum, değerlendirme, eğilim ve varlık gibi çeşitli yapıların üzerine inşa edilmiş temel bir önermeye dayanır. Tutum, tutumu oluşturan içsel eğilim ile tutumu ifade eden önyargılı tepki arasındaki ayrımı ortaya koyar (Vogel ve Wanke, 2016). Tutum kavramının tanımlanmasına ilişkin çerçeve, tutumları inançlar, değerler ve görüşlerden ayırmada değerlendirme unsurunun belirleyici rolüne dikkat çekmektedir (Ajzen vd., 2018). Tutumun oluşumunda temel belirleyici olan bu değerlendirme süreci, bireylerin nesnelere, durumlara veya kişilere yönelik eğilimlerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, tutumların kalıtsal değil, öğrenilmiş eğilimler olması nedeniyle, toplumsal ve çevresel etkileşimlerin önemi giderek artmakta ve bireylerin tutumlarının biçimlenmesinde merkezi bir unsur hâline gelmektedir (Kaur ve Zhao, 2017). Tutumlar, bireyin çevresindeki insanları, nesneleri ve olayları algılama ve anlamlandırma biçimini etkileyen bir hazır-bulunuş hâli olarak tanımlanabilir. Legesse vd. (2013) ile Tasa ve Bell (2017), tutumu, belirli bir nesneye veya duruma yönelik olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme derecesiyle ifade edilen, öğrenme yoluyla edinilen psikolojik bir eğilim olarak tanımlamaktadır.

Öğrencilerin BES dersine yönelik algıları ve deneyimleri, davranış ve tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir (Ajzen, 2005; Ajzen ve Fishbein, 1980, 2000; Constantinides ve Silverman, 2018). İnsanlar tutumdan bahsettiğinde, bu genellikle olumsuz bir algıya sahip bir kişiyi ifade eder. Tutumlar, bir kişinin belirli bir duruma veya uyarıcıya bakış açısına yönelik olumlu veya olumsuz bir çağrışım yapabilir (Ajzen, 1987; Ajzen ve Fishbein, 1980, 2000; Thomas vd., 2018). Bir kişi olumlu bir tutum geliştirdiğinde, birey uyaranlara veya duruma karşı olumlu bir bakış açısına sahip olacaktır (Vogel ve Wanke, 2016; Wan vd., 2017). Olumlu veya olumsuz bir tutuma sahip olmak, bir durumun birçok yönünü ele almayı ve bir kişinin bir duruma karşı bir 'tutum' duygusu elde etmesi için faktörleri bütünleştirmeyi gerektirir (Ajzen, 1987; Ajzen ve Fishbein, 2000; Sabini, 1995). Tutumlar bir kez oluştuktan sonra bir gecede kolayca değiştirilemez (Fazio ve Zanna, 1981; Thomas vd., 2018; Vogel ve Wanke, 2016). Bir kişinin bir duruma yönelik tutumunu değiştirmek için olumsuzdan

olumluya ya da tam tersine geçiş zaman alır. Belirli bir durum veya nesneye yönelik olumsuz tutumları deęiřtirmek veya deęiřtirmek için, bireyin zevk, bařarı ve algılanan yeterlilik deneyimlemesi gerekecektir. Tutumlar kalıcı bir dūřünce durumu deęildir (Phillips ve Silverman, 2015; Tasa ve Bell, 2017). Bir bireyin kimlięi, deęiřtirilmesi veya deęiřtirilmesi son derece zor olan bir kiřinin hayatına girebilir (Eagly ve Chaiken, 1993; Thomas vd., 2018; Wan vd., 2017). Tutum, tarihsel sūrete iki temel bileřen çerçevesinde tanımlanmıřtır (Allport, 1968): Duygusal yōnū ifade eden duyuřsal bileřen ve bir nesneye iliřkin biliřsel yapı ve inançları içeren biliřsel bileřen. Duyuřsal bileřen, bireyin bir nesneye karřı hissettięi duyguları ve deęerlendirmeleri yansıtırken; biliřsel bileřen, bireyin sōz konusu nesneyi nasıl tanımladıęı ve ona iliřkin inanç ve dūřūncelerini kapsar (Subramaniam ve Silverman, 2007).

Bununla birlikte bir kiřinin bir duruma veya uyarıcıya karřı olumlu tutumlar edinebileceęi ve elde edebileceęi birçok durum vardır. Bireyler kaçınılmaz olan bir deęiřimle karřı karřıya kaldıklarında, kiři duruma adapte olur ve bu durumda oldukları sūre boyunca tutumlarını deęiřtirir (Thurstone, 1928). Bu, her durumda kolayca adapte edilebilen bir hazır olma durumu olarak adlandırılır. Bireylerin tutumları çeřitli durumlarda deęiřtirilebilir ve etkilenebilir (Allport, 1935; Doob, 1947; Lord ve Lepper, 1999). Tutum, bir kiřinin gūnlūk yařamında karřılařtıęı her uyarana karřı ařılanır (Doob, 1947). Bir kiři açıklanabilir ya da açıklanamaz herhangi bir duruma tepki verdięinde, aldıęı kararları yōnlendiren araç tutumudur. Uyarılara yōnelik tutum geliřimi, bireyin olumlu ya da olumsuz tepki vereceęi bir duruma sokulmasıyla oluřur ve geniřler (Zanna ve Rempel, 1988). Bireyin maruz kaldıęı her yeni durumla birlikte bir tutum oluřur. Tutumlar, zaman içinde geliřen ve řekillenen karmařık algı ve duygu kūmeleridir. Bu algılar, belirli durumlara nasıl yaklařtıęımızı veya bu durumlardan nasıl kaındıęımızı deęiřtirebilir ve genel sonuçları etkileyebilir (Doob, 1947; Frye ve Lord, 2009; McIntyre vd., 2004a, 2004b). Bir kiřinin sahip olabileceęi ōrtūk ve açık olmak ūzere iki tūr tutum vardır (Finkel ve Baumeister, 2019; Tasa ve Bell, 2017). Açık tutumlar, insanların bilinçli olarak kontrol edebildięi tutumlardır. Bu tutumlar, kiřinin sōz konusu uyarılara iliřkin yeni ve ilgili bilgiler edinmesine yanıt olarak manipūle edilebilir (Finkel ve Baumeister, 2019). Őrtūk tutumlar ise tam tersine, kiřinin bilinçaltında kontrol edemedięi tutumlardır. Bu tutumlar ve tepkiler doęası gereęi istemsizdir. Bu nedenle, ōrtūk tutumlar kiřinin tutumunun bir tezahūrū olarak gōrūlmez; kiři bunları kontrol etmeye çalıřamaz (Ravary vd., 2019). Őrtūk tutumlar, açık tutumlara gōre çok daha yavař deęiřir; ancak zaman içinde deęiřtirilebilir (Finkel ve Baumeister, 2019). Açık ve ōrtūk tutumların davranıřlara farklı tepkiler verdięine de

inanılmaktadır. Açık tutumlar genellikle örtük tutumlara kıyasla daha fazla tutum yordayıcısı olabilmektedir (Wan vd., 2017).

Geçmişte öğrenciler ve öğretmenler arasında fiziksel aktivitelere yönelik tutumların gelişimini ele alan çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Tasa ve Bell, 2017; Wan vd., 2017). Son yıllarda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarının gelişimi ve çeşitliliği üzerinde durmaktadır. Legesse vd. (2013), Bullock ve Alden'in (1933) öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarını değerlendiren bir çalışma yürüttüğünü belirtmiştir. Bullock ve Alden (1933) tarafından araştırılan çalışmanın sonuçları, yıllar boyunca öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarını analiz etme konusunda araştırma ve bilgi birikimini genişletmek için bir referans olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen dört ana faktör vardır. Öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumları üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirlenen dört ana faktör şunlardır: büyük sınıf mevcudu, benlik algısı, müfredat teklifleri ve ekipman ve tesis eksikliği (Legesse vd., 2013). Tüm öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenleri, müfredat içeriğinin öğrencilerin beden eğitime yönelik olumsuz tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. İyi hazırlanmış ve formüle edilmiş bir beden eğitiminin eksikliği, öğrencilerin beden eğitime yönelik olumsuz tutumlarının başlıca belirleyicisi olarak görülmüştür. Bireyin maruz kaldığı her yeni durumla birlikte bir tutum oluşur.

Öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen bir diğer parametre de sınıf mevcudlarının kalabalık olmasıdır. Legesse vd. (2013), büyük öğrenci/öğretmen oranına sahip sınıflarda beden eğitimi öğretmenin, eğitimciler ve öğrenciler arasında beden eğitime yönelik olumsuz tutumların çerçevelenmesine önemli ölçüde katkıda bulunan göz korkutucu bir görev olduğunu bulmuştur. Bu durum, sınıf mevcudunun fazla olmasının derslerin en iyi şekilde işlenmesini etkilemesine ve bunun da konuya yönelik olumsuz tutumlara yol açmasına bağlanmaktadır. Beden eğitiminin etkili bir şekilde öğretilmesi, sınıftaki heterojenlik, büyük sınıf mevcudu ve öğrencilerin karma katılımı gibi çeşitli faktörler tarafından engellenmiştir (Kipping, vd., 2014). Öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarındaki olumsuz algı, beden eğitimi etkinliklerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli olan yeterli tesis, beceri ve ekipman eksikliğidir (Locke vd., 1986). Öğrencilerin çoğu, kaliteli beden eğitimi verilmesini teşvik edecek tesis ve kaynakların eksikliği nedeniyle beden eğitime karşı olumsuz tutumlar geliştirmiştir. Kentsel ve kırsal bölgelerdeki öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarını karşılaştıran bir başka çalışmada Singh (2013), kentsel

bölgelerdeki öğrencilerin kırsal bölgelerdeki öğrencilere kıyasla olumlu tutumlar nedeniyle fiziksel aktivitelere katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmacı, kentsel bölgelerdeki öğrencilerin kırsal bölgelerdeki öğrencilere kıyasla beden eğitimine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını gözlemlemiş ve bunu da kentsel bölgelerdeki okulların beden eğitimine katılmak için birçok fırsata sahip olmalarına bağlamıştır çünkü okulları programı verimli bir şekilde yürütmek için yeterli kaynağa sahiptir. Benlik algısı da öğrenciler arasında beden eğitime yönelik olumsuz tutumları çerçeveleyen bir diğer kilit faktördür (Legesse vd., 2013). Düşük beceri seviyeleri, kişisel ilgi eksikliği ve öğrenciler arasındaki yetkinlik eksikliği, beden eğitime yönelik olumsuz tutumlara önemli bir katkıda bulunmaktadır (Kuwabara vd., 2018; Legesse vd., 2013). Özgüven, öğrencileri çeşitli beden eğitimi girişimlerinde motive etmede önemli bir rol oynar. Sonuç olarak, öğrenciler arasında özgüven eksikliği, beden eğitimi öğrenmeye ve beden eğitime katılmaya yönelik olumsuz tutumlar yaratır (Kuwabara vd., 2018). Öğrencilerin beden eğitime yönelik olumlu tutumlarını artırdığı tespit edilen faktörler sınıf büyüklüğü, müfredat ve öğrencilerin seçtiği aktivite seçenekleridir (Constantinides ve Silverman, 2018). Etkili bir fiziksel egzersizin kullanılması, beden eğitime yönelik olumlu tutumların çerçevelenmesini büyük ölçüde etkiler. Orta şiddetli beden eğitimi etkinliklerinin kullanımı, öğrenciler arasında beden eğitime yönelik olumlu tutumların gelişimini büyük ölçüde artırmıştır (Corder, vd., 2021). Beden eğitimi derslerini etkili bir şekilde üstlenmeleri için öğrenciler arasında olumlu tutumlar ortaya çıkaran bir diğer faktör de bilgi ve iletişim teknolojilerinin beden eğitimi öğretimi ve öğrenimine entegre edilmesidir (Papastergiou, 2010).

2.3. Beden Eğitimi ve Mutluluk

Mutluluk, insanlık tarihi boyunca felsefi ve psikolojik araştırmaların odağında yer alan, bireyin yaşamındaki en temel ve evrensel değerlerden biri olarak kabul edilmektedir. Arapça *said* kökünden türeyen “saadet” kelimesiyle de bağlantılı olan mutluluk, bireyin arzuladığı, vazgeçmek istemediği bir eğilim olarak tanımlanmakta ve genellikle kendini iyi hissetme, hayattan zevk alma, olumlu duyguların olumsuz duygulardan baskın olması ve yaşam doyumu gibi unsurlarla açıklanmaktadır (Argyle, 1989; Diener, 1984; Myers ve Diener, 1995; Sevindik, 2015). Aristoteles mutluluğu insan yaşamının nihai amacı olarak görürken, Platon onu en yüksek iyi, Descartes ise ruhsal doyum ve içsel haz olarak tanımlamıştır (Gökberk, 1996). Mutluluk, öznel iyi oluş kapsamında değerlendirildiğinde olumlu ve olumsuz duyguların yanı sıra yaşam

doyumunu ile de ilişkilidir (Diener vd., 2000). Araştırmalar, mutlu bireylerin daha sağlıklı olduklarını, bağışıklık sistemlerinin daha güçlü çalıştığını, kişilerarası ilişkilerden zevk aldıklarını ve yaşamda anlam bulma, potansiyelini gerçekleştirme, daha iyi kazanımlar elde etme gibi alanlarda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Köydemir ve Mısır, 2015; Lama ve Cutler, 2009; Stein ve Book, 2003). Seligman'a (2002) göre mutluluk düzeyi, mutluluk anlayışı, yaşam koşulları ve gönüllü faaliyetlerden oluşan bir toplamla belirlenirken; Lyubomirsky vd. (2005), doğuştan gelen genetik faktörlerin mutluluğun %50'sini, yaşam koşullarının %10'unu, kasıtlı faaliyetlerin ise %40'ını oluşturduğunu ifade etmektedir. Araştırmalar, mutluluğun bireyin öznel algısına, psikolojik ve fizyolojik durumuna, sosyal çevresine, coğrafi konumuna ve kültürel yapılarına bağlı olarak şekillendiğini, dolayısıyla evrensel bir mutluluk tanımı ya da kaynağının bulunmadığını ortaya koymaktadır (Biçer, 2016; Carr, 2016; Frey ve Stutzer, 2002; Veenhoven, 1991). Bu bağlamda, mutluluğun bireysel farkındalık, değerler sistemi ve toplumsal koşullarla iç içe geçmiş karmaşık bir yapı sergilediği söylenebilir.

Mutluluk düzeyi yüksek bireylerin yaşamın farklı alanlarında daha yüksek performans sergiledikleri birçok çalışmada vurgulanmıştır. Özellikle memnuniyet ve haz hali olarak tanımlanan mutluluk, bireyin kendini gerçekleştirme, potansiyelini ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanma, anlamlı hedefler belirleme ve erdemli bir yaşam sürme süreçleriyle yakından ilişkilidir (Köydemir ve Mısır, 2015; Lama ve Cutler, 2009; Stein ve Book, 2003). Özgün vd. (2017), mutlu bir bireyin yalnızca kendisini değil, ekip arkadaşlarını da etkilediğini, bu durumun çok yönlü bir verimlilik artışına yol açtığını belirtmişlerdir. Mutluluk düzeyi yüksek olan bireylerin motivasyonlarının da eş zamanlı olarak arttığı ve bu motivasyonun başarıya ulaşmada temel faktörlerden biri olduğu ifade edilmektedir. Nitekim mutlu bireylerin yaratıcılıklarının daha yüksek, kişilerarası ve duygusal ilişkilerinde daha başarılı, yaşamdan doyum düzeylerinin ise daha fazla olduğu saptanmıştır (Diener ve Seligman, 2002; Lama ve Cutler, 2009; Lyubomirsky vd., 2005; Stein ve Book, 2003). Ayrıca, mutluluğun yalnızca içsel bir deneyim değil, dışa yansıyan bir güç olduğu ve başarıya giden yolda önemli bir destek sağladığı da görülmektedir. Freud'a göre, mutluluk sağlıklı ve mutlu bir ruha sahip olmak için arzuların yerine getirilmesiyle mümkün olurken; Aristoteles, mutluluğun yalnızca hedef değil, aynı zamanda erdemli yaşamın bir sonucu olduğunu savunmuştur (Gökberk, 1996). Sonuç olarak, araştırmalar mutluluk düzeyi yüksek bireylerin iş ve özel yaşamlarında umut, güven ve sevinç gibi olumlu duyguları daha fazla, kaygı, öfke ve üzüntü gibi olumsuz duyguları ise daha az deneyimlediklerini ve bunun da genel yaşam performanslarını yükselttiğini göstermektedir (Eryılmaz, 2011).

Beden eğitimi ve spor, bireyin yalnızca fiziksel sağlığını değil, aynı zamanda ruhsal sağlığını ve mutluluk düzeyini de destekleyen çok yönlü bir etkinlik alanıdır. Literatürde sporun disiplin, moral ve motivasyonu artırma, bireyin sosyal yaşamına uyum sağlama, psikolojik ve fizyolojik gelişimine katkıda bulunma gibi birçok işlevi olduğu belirtilmektedir (Kat, 2009; Koludar, 1988; Şahan, 2008). Spor, fiziksel aktivite ve motor becerilerini zihinsel, ruhsal ve sosyal davranışlarla bütünleştiren, bireylere mutluluk, başarı ve performans motivasyonu sağlayan önemli bir faaliyettir. Araştırmalar, spor yapan bireylerde mutluluk düzeylerinin artış gösterdiğini ve bu artışın genellikle spor alanında elde edilen başarı ve performansla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Tiryaki ve Gödelek, 1997). Mutlu bireylerin daha sağlıklı oldukları, bağışıklık sistemlerinin daha güçlü çalıştığı, hayattan daha fazla doyum aldıkları, kişilerarası ilişkilerinde ve yaratıcılıklarında daha başarılı oldukları görülmüştür (Aksoy vd., 2017). Spor, yalnızca rekabet ya da kazanma-kaybetme deneyimi değil, aynı zamanda bireylerin yaşam kalitesini yükselten, öznel iyi oluş düzeyini artıran bir araçtır. İnsanların varoluşlarından bu yana süregelen mutluluk arayışı (Annas, 1993; Gilman vd., 2000), fiziksel aktivitenin mutluluk üzerindeki olumlu etkisiyle birleştiğinde, hem bireysel sağlığı hem de toplumsal uyumu destekleyen önemli bir faktör hâline gelmektedir. Dolayısıyla, beden eğitimi ve sporun sağlıklı yaşam üzerindeki etkisi yalnızca bedensel değil, aynı zamanda ruhsal ve toplumsal boyutlarda da ele alınmalı ve mutluluk düzeylerinin artırılmasına yönelik uygulamalarda bu ilişki mutlaka dikkate alınmalıdır.

2.4. Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Öğretim Programındaki Yeri

Türkiye’de BES derslerinin tarihsel gelişimi, Cumhuriyet dönemiyle birlikte ivme kazanmış ve çağdaşlaşma ile ulusal kalkınma hedeflerine paralel bir gelişim göstermiştir (Akandere, 2003). Cumhuriyet öncesinde beden eğitimi yalnızca askeri okullarda sınırlı biçimde yer alırken, 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilkokullarda zorunlu ders statüsüne kavuşmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). 1926’da izcilik faaliyetlerinin programa eklenmesi, beden eğitiminin yalnızca bedensel yeterlik değil, aynı zamanda karakter ve değer eğitiminin aracı hâline gelmesini sağlamıştır (Akandere, 2003). 1927’den itibaren ortaokullarda haftada bir saat ders konmuş, 1930’lu yıllarda kız öğrencilerin katılımı yaygınlaştırılmıştır (MEB, 2018). 1968 müfredat reformu, dersin sosyal gelişim ve değer eğitimi boyutunu öne çıkarmış, bu yaklaşım 1982 Anayasası’nda anayasal güvence altına alınmıştır (Akandere, 2003). 2005’te yapılan öğretim programı değişiklikleriyle öğrenci merkezli ve oyun temelli

yaklaşımlar benimsenmiş, 2017-2018 güncellemeleriyle ders çağdaş eğitim anlayışlarına göre güncellenmiştir (MEB, 2018).

Türkiye’de BES dersi, eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olarak öğrencilere bedensel, zihinsel ve sosyal gelişim fırsatları sunmakta ve bireyin bütüncül gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2018 tarihli BES dersi öğretim programına göre dersin temel amacı, öğrencilerin yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılma alışkanlığı geliştirmelerini sağlamak, sağlıklı ve hareketli bir yaşam tarzını benimsetmek ve bireylerin fiziksel, sosyal ve bilişsel açıdan kendilerini ifade etmelerini desteklemektir (MEB, 2018). Program, dayanıklılık, çabukluk, esneklik, hareketlilik, koordinasyon ve kuvvet gibi bedensel yeterliklerin yanı sıra iletişim, problem çözme, liderlik, iş birliği, sorumluluk alma, öz yönetim, sosyal uyum ve çevreye duyarlılık gibi sosyal ve bilişsel becerilere de vurgu yapmaktadır (MEB, 2018). Öğrenci merkezli öğretim anlayışını temel alan programda öğrenme, oyun, yarışma, takım çalışması ve bireysel performans etkinlikleriyle desteklenmekte, eğlenerek öğrenme yaklaşımı benimsenmektedir (MEB, 2018). Ayrıca programda hareket eğitimi ve yaşam becerilerinde sarmal ve gelişimsel yapı benimsenmiş, süreç odaklı değerlendirme anlayışı öne çıkarılmıştır (MEB, 2018).

Ortaokul düzeyindeki BES dersi, öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Haftada iki saat zorunlu olarak verilen ders, seçmeli etkinliklerle desteklenebilir. Dersin temel öğrenme alanları hareket yetkinliği, hareket kavramları ve yaşam becerileridir. Hareket yetkinliği alanında esneklik, kuvvet, koordinasyon ve denge gibi temel motor becerilerin geliştirilmesine; hareket kavramları alanında hız, mesafe, yön, kuvvet gibi unsurların anlaşılmasına; yaşam becerileri alanında ise iletişim, liderlik, problem çözme, empati, öz yönetim ve iş birliği gibi becerilerin kazandırılmasına odaklanılmaktadır (MEB, 2018). Programın uygulanmasında öğrencilerin yaş, gelişim düzeyi, fiziksel kapasiteleri ve çevresel koşulları dikkate alınmakta, bireysel ve grup etkinlikleriyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunulmaktadır (MEB, 2018). Bu yapı, öğrencilerin yalnızca fiziksel değil, sosyal katılım ve bireysel sorumluluk bilincini de geliştirmeyi amaçlamaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma 5-8. Sınıf öğrencilerin sabahçıl ve akşamcıl eğilimlerinin (kronotiplerinin) BES dersine yönelik tutumları ve genel mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığından nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline odaklı yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemi, olguları anlamak için sayısal ölçümlerin ve istatistiksel analizin kullanılmasını vurgulayan bir araştırma yaklaşımı olup, bu yöntem, sayısallaştırılabilen verilerin toplanmasını ve hipotezleri test etmek veya değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetmek için çeşitli istatistiksel tekniklere tabi tutulmasını içerir (Garip, 2023). Nicel araştırmalarda tarama modeli, bireylerin veya nesnelerin belirli özelliklerini, görüşlerini, tutumlarını, davranışlarını veya eğilimlerini geniş örneklem gruplarında ve belirli bir zamanda betimlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2024). Tarama modeli, herhangi bir müdahale veya deneysel uygulama içermeden, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymaya odaklanır (Karasar, 2012). Bununla birlikte çalışmanın verileri zamanın belirli bir anında 5.8.sınıf öğrencilerinden toplandığı için bu araştırma tarama modeli uygulamalarında kesitsel tarama yaklaşımını içermektedir. Kesitsel tarama, belirli bir zamanda veri toplamayı ifade eder ve bir toplulukta var olan özellikleri tanımlamak için kullanılabilir (Hsieh vd., 2014; Nygren vd., 2021).

3.1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin sabahçıl-akşamcıl tiplerine göre BES dersine yönelik tutumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma ile aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin BES dersine yönelik tutumları, bu derse ilişkin mutluluk düzeyleri ve sabahçıl-akşamcıl eğilimleri farklı (demografik ve davranışsal) değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.1. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Yaralanma ve sakatlanma yaşama değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. BES dersi öğretmenin cinsiyeti değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.5. Ailede spor ile ilgilenen değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.6. Okul spor takımlarında yer alma değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.7. Kulüplerde lisanslı sporcu olarak spor yapmak değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.8. Sabah kalkma saati değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.9. Akşam uyuma saati değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.10. Sabahları kendini nasıl hissediyor değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.11. Akşamları kendini nasıl hissediyor değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.12. Verimli çalışma değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Ortaokul öğrencilerinin BES dersine yönelik tutumları, derse ilişkin mutluluk düzeyleri ile sabahçıl-akşamcıl kronotip özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Ortaokul öğrencilerinin BES dersine yönelik tutumları ile bu derste hissettikleri mutluluk düzeyleri, öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl kronotip eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

3.1.2. Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğrencilerinin sabahçıl ve akşamcıl eğilimlerinin (kronotiplerinin) BES dersine yönelik tutumları ve genel mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda, öğrencilerin biyolojik ritimlerinin, fiziksel aktivite gerektiren derslere karşı ilgilerini, motivasyonlarını ve derse yönelik tutumlarını nasıl şekillendirdiği araştırılacaktır. Ayrıca, sabahçıl ve akşamcıl eğilimlerin öğrencilerin genel mutluluk düzeyleri üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. Bu çalışma, eğitim programlarının öğrenci biyolojik ritimlerine uygun şekilde düzenlenmesi ve BES dersine yönelik tutumların iyileştirilmesine yönelik stratejiler geliştirilmesi için bilimsel bir temel sağlamayı hedeflemektedir.

3.1.3. Araştırmanın Önemi

Literatürde ortaokul öğrencilerinin biyolojik ritimleri olan sabahçıl ve akşamcıl eğilimlerinin, BES dersine yönelik tutumları ve mutluluk düzeyleri üzerindeki etkilerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmalardan biri olarak öne çıkmaktadır. Mevcut literatürde, kronotip özelliklerinin akademik performans üzerindeki etkileri yaygın olarak araştırılmış olsa da, BES dersi gibi fiziksel aktivite gerektiren dersler özelinde yapılmış çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışma, öğrencilerin biyolojik ritimlerinin fiziksel aktiviteye yönelik tutumları ve genel mutluluk düzeyleri üzerindeki etkilerini ele alarak eğitim ve sağlık alanlarına özgün bir katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, eğitim ortamlarının öğrencilerin biyolojik ritimlerine uygun olarak yapılandırılmasının derslere yönelik tutumu ve öğrencilerin genel refahını olumlu yönde etkileyebileceğine dair önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu bağlamda, çalışma, eğitim politikaları ve okul programlarının daha bütüncül ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, sabahçıl ve akşamcıl tipllemelere göre ortaokul öğrencilerinin BES dersine yönelik tutumları ile mutluluk düzeylerini bütüncül olarak inceleyerek literatüre özgün katkılar sağlamayı amaçlamaktadır. Özellikle Türkiye bağlamında bu değişkenlerin birlikte ele alındığı bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Araştırma bulguları, öğrenci odaklı BES dersi programlarının geliştirilmesine, ders saatlerinin esnekliğine ve eğitim politikalarının bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde düzenlenmesine olanak sağlayacaktır.

3.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin dört farklı ilçesindeki üç imam hatip ortaokulu ve dört genel ortaokulda öğrenim gören 691 öğrenciyle sınırlıdır. Bu nedenle, elde edilen bulguların genellenebilirliği, benzer sosyo-kültürel ve coğrafi özelliklere sahip bölgelerle sınırlıdır. Çalışmada, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntem, belirli ölçütlere göre seçilen örneklem grubunun, evreni temsil etme düzeyini sınırlayabilir. Araştırmada kullanılan ölçekler, öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl eğilimleri, BES dersine yönelik tutumları ile mutluluk düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Bu ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri, elde edilen verilerin doğruluğunu etkileyebilir. Veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin başlangıcında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemsel sınırlılık, öğrencilerin tutum ve mutluluk düzeylerinde mevsimsel veya dönemsel değişkenliklerin etkisini içerebilir. Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin kendi beyanlarına dayanmaktadır. Bu durum, sosyal istenilirlilik

yanlılığı veya yanlış anlama gibi faktörlerden kaynaklanan veri sapmalarına neden olabilir.

3.1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin, öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl eğilimleri, BES dersine yönelik tutumları ile mutluluk düzeylerini doğru ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır. Öğrencilerin anket sorularına dürüst ve samimi bir şekilde yanıt verdikleri ve bu yanıtların gerçek düşünce ve duygularını yansıttığı kabul edilmektedir. Seçilen örneklem grubunun, Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki ortaokul öğrencilerinin sabahçıl-akşamcıl eğilimleri, BES dersine yönelik tutumları ile mutluluk düzeylerini temsil ettiği varsayılmaktadır. Veri toplama sürecinin tüm katılımcılar için aynı koşullarda ve standart prosedürlerle gerçekleştirildiği, bu nedenle elde edilen verilerin karşılaştırılabilir olduğu kabul edilmektedir. Araştırma sürecinde, öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl eğilimleri, BES dersine yönelik tutumları ile mutluluk düzeylerini etkileyebilecek dış etkenlerin (örneğin, ailevi sorunlar, sağlık problemleri) minimal düzeyde olduğu ve bu etkenlerin araştırma sonuçlarını anlamlı şekilde etkilemediği varsayılmaktadır.

3.1.6. Tanımlar

Sabahçıl Tipleme: Bu tiplemedeki bireyler daha erken kalkmayı ve yatmayı tercih eder ve günün ilk yarısında kendilerini en iyi anlarında (fiziksel, zihinsel ve sosyal faaliyetler) hissederler (Bailey ve Heitkemper, 2001; Kerkhof ve Van Dongen, 1996).

Akşamcıl Tipleme: Bu tiplemedeki bireyler daha geç kalkma ve yatma zamanlarını tercih eder ve gün ilerledikçe kendilerini en iyi anlarında hissederler (Kerkhof ve Van Dongen, 1996; Bailey ve Heitkemper, 2001).

Tutum: Bireylerin karşılaştıkları bir durum veya uyarana yönelik zihinsel algılarına dayanarak geliştirdikleri duygulardır (Ajzen, 1987).

Mutluluk (Düzeyi): Bireyin yaşamına ilişkin olumlu duygu ve düşüncelerinin baskınlığıyla tanımlanır (Kangal, 2013; Myers & Diener, 1995).

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Karadeniz Bölgesinin bir ilinin dört farklı ilçesinde yer alan üç imam hatip ortaokulu ile dört ortaokulda öğrenim gören farklı öğrenim seviyesindeki 691 öğrenci oluşturmaktadır. Bu örnekleme grubunu belirlemek amacıyla olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tercih

edilmiştir. Araştırmanın hedefi, farklı sosyo-kültürel yapılar ve coğrafi konumların öğrencilerin sabahçıl ve akşamcıl eğilimleri ile tutum ve mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini karşılaştırmalı biçimde incelemek olduğundan, il ve ilçe merkezlerinde bulunan ortaokullar bilinçli ve ölçüt temelli olarak seçilmiştir. Bu bağlamda kullanılan örnekleme, özellikle belirli ölçütleri taşıyan birimlerin seçilmesine dayandığı için ölçüt örnekleme alt türü olarak da değerlendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nicel araştırmalarda da bu tür örnekleme, genelleme amacı sınırlı olan, ancak belirli durumlara ilişkin daha derinlemesine çıkarım yapılmak istenen çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Etikan vd., 2016). Bu stratejik örnekleme yaklaşımı, verilerin bölgesel ve bağlamsal çeşitliliği yansıtmasını sağlamış, böylece farklı bağlamların karşılaştırılmasına olanak tanımıştır. Öğrencilere yönelik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme tanımlayıcı demografik bulgular

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	285	41.2
	Erkek	406	58.8
Yaş (Sınıf)	2014 (5.sınıf)	138	20.0
	2013 (6.sınıf)	174	25.2
	2012 (7.sınıf)	244	35.3
	2011 (8.sınıf)	135	19.5
Yaralanma ve Sakatlanma Yaşama	Evet	95	13.7
	Hayır	596	86.3
BES Dersi Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	95	13.7
	Erkek	596	86.3
Ailede Spor İle ilgilenen	Evet	211	30.5
	Hayır	480	69.5
Okul Spor Takımlarında Yer Alma	Evet	245	35.5
	Hayır	446	64.5
Kulüplerde lisanslı Sporcu Olarak Spor Yapmak	Evet	202	29.2
	Hayır	489	70.8
Sabah Kalkma Saati	06.00 ve Daha Erken	63	9.1
	06.00-07.00 Arası	157	22.7
	07.00-08.00 arası	369	53.4
	08:00 ve daha geç	102	14.8
Akşam Uyuma Saati	20:00 ve daha erken	18	2.6
	20:00-21:00 arası	44	6.4
	21:00-22:00 arası	311	45.0
	22:00 ve daha geç	318	46.0
Sabahları Kendini Nasıl Hissediyorsunuz	Çok Enerjik	122	17.7
	Enerjik	159	23.0
	Normal	251	36.3
	Yorgun	103	14.9
	Çok yorgun	56	8.1

Tablo 1 (Devamı)

Akşamları Kendini Nasıl Hissediyorsunuz	Çok Enerjik	167	24.2
	Enerjik	205	29.7
	Normal	275	39.8
	Yorgun	35	5.1
	Çok Yorgun	9	1.3
Verimli Çalışma	Sabah Saatlerinde	137	19.8
	Öğleden sonra	366	53.0
	Akşam saatlerinde	187	27.1

Tablo 1'e göre katılımcıların %41.2'si (n = 285) kadın, %58.8'i (n = 406) erkektir. Erkek katılımcıların kadınlardan belirgin şekilde fazla olması, örnekleme erkek öğrencilerin BES dersine katılım eğilimlerinin daha yoğun olabileceğini düşündürmektedir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, 2014 doğumlular %20 (n = 138), 2013 doğumlular %25.2 (n = 174), 2012 doğumlular %35.3 (n = 244) ve 2011 doğumlular %19.5 (n = 135) oranındadır. En geniş katılım, %35.3 ile 2012 doğumlu öğrencilerden gelmiştir. Katılımcıların %13.7'si (n = 95) BES derslerinde veya spor etkinliklerinde yaralanma/sakatlanma yaşadığını, %86.3'ü (n = 596) ise yaşamadığını belirtmiştir. Yaralanma yaşamayanların oranının yüksek olması, öğrencilerin güvenlik algısı açısından olumlu bir göstergedir. Katılımcıların BES dersi öğretmenlerinin %13.7'si (n = 95) kadın, %86.3'ü (n = 596) erkektir. Öğretmen cinsiyet dağılımında belirgin bir erkek ağırlığı bulunmaktadır. Öğrencilerin %30.5'inin (n = 211) ailesinde sporla ilgilenen biri varken, %69.5'inin (n = 480) ailesinde sporla ilgilenen birey bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin aile içi rol modellerinin spor alışkanlıklarına etkisini sorgulamayı gerektirebilir. Katılımcıların %35.5'i (n = 245) okul spor takımlarında yer alırken, %64.5'i (n = 446) yer almamaktadır. Takımlara katılım oranının düşük olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin %29.2'si (n = 202) kulüplerde lisanslı sporcu olarak spor yaptığını, %70.8'i (n = 489) ise yapmadığını belirtmiştir. Bu oran, sporun okul dışındaki formal organizasyonlara taşınmasında sınırlılıklar olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %9.1'i (n = 63) 06:00 ve daha erken, %22.7'si (n = 157) 06:00–07:00 arası, %53.4'ü (n = 369) 07:00–08:00 arası, %14.8'i (n = 102) ise 08:00 ve daha geç kalkmaktadır. En geniş grup, %53.4 ile 07:00–08:00 arası uyananlardır. Öğrencilerin %2.6'sı (n = 18) 20:00 ve daha erken, %6.4'ü (n = 44) 20:00–21:00 arası, %45'i (n = 311) 21:00–22:00 arası, %46'sı (n = 318) ise 22:00 ve daha geç yatmaktadır. Dikkat çekici biçimde, katılımcıların neredeyse yarısı 22:00'den sonra uyumaktadır. Öğrencilerin %17.7'si (n = 122) sabah çok enerjik, %23'ü (n = 159) enerjik, %36.3'ü (n = 251) normal, %14.9'u (n = 103) yorgun, %8.1'i

(n = 56) ise çok yorgun hissettiğini belirtmiştir. Enerji düzeyinin genel olarak orta seviyede olduğu görülmektedir. Öğrenciler akşamları %24.2'si (n = 167) çok enerjik, %29.7'si (n = 205) enerjik, %39.8'i (n = 275) normal, %5.1'i (n = 35) yorgun, %1.3'ü (n = 9) ise çok yorgun hissetmektedir. Sabah-aşam karşılaştırmasında, akşam enerjik hissetme oranının sabaha göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin %19.8'i (n = 137) sabah, %53'ü (n = 366) öğleden sonra, %27.1'i (n = 187) akşam saatlerinde verimli çalıştığını belirtmiştir. Çoğunluğun öğleden sonra verimli çalıştığını ifade etmesi, çalışma alışkanlıklarına dair önemli bir göstergedir. Sonuç olarak Tablo 1'deki demografik bulgular, örneklemin geniş ve çeşitliliğe sahip bir yapıda olduğunu, özellikle cinsiyet, yaş ve spor katılım düzeylerinde önemli dağılımlar sunduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler, öğrencilerin spora ve BES dersine yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip olduklarını, ancak aileden gelen spor desteğinin ve okul dışı spor katılımının nispeten sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Uyku ve uyanma saatleriyle çalışma saatleri gibi değişkenler, öğrencilerin biyolojik ritimlerinin ve günlük yaşam pratiklerinin akademik ve sportif performansla nasıl ilişkilendirilebileceğine dair ipuçları sunmaktadır. Bu bulgular, ileride yapılacak daha derinlemesine analizlere ve çapraz değişken incelemelerine zemin hazırlayacak niteliktedir. Araştırmanın genel demografik sonuçları, çalışmaya katılan örneklemin hem niceliksel hem niteliksel açıdan dikkat çekici bir çeşitlilik sunduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu erkek öğrenciler oluştururken, yaş dağılımlarında ağırlığın orta yaş gruplarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı ailesinde sporla ilgilenen bireyler bulunmamasına ve kulüplerde lisanslı sporcu olarak yer almamalarına rağmen, okul spor takımlarına katılım oranları ve BES dersine olan yüksek düzeydeki olumlu tutumları dikkat çekicidir. Bununla birlikte, öğrencilerin uyanma ve yatma saatlerindeki düzensizlikler ile haftalık spor yapma alışkanlıklarının genel olarak orta düzeyde kalması, düzenli spor yapma kültürünün yerleşmesi açısından geliştirilmesi gereken alanlara işaret etmektedir. Genel olarak bu bulgular, BES derslerinin ve spor etkinliklerinin öğrencilerin sadece fiziksel değil, sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağladığını ve eğitim planlamalarında bu alanların öneminin göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasına başlanmadan önce, kullanılacak ölçeklerin telif haklarına ilişkin izinler, ilgili araştırmacılardan e-posta yoluyla alınmıştır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 14 Haziran 2024 tarihli ve 2024/41 sayılı Araştırma

Uygulama İzinleri Genelgesi kapsamında, araştırmanın yürütüleceği il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinden gerekli resmi izinler temin edilmiştir. Veri toplama süreci, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin başlangıcında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, araştırmacı her bir okulu ziyaret ederek okul idarecilerinden gerekli onayları almış ve anket uygulamalarını sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirmiştir. Uygulama sırasında, katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiş; anketler, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları arasında, öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik “Kişisel Bilgi Formu” ile sabahçıl-akşamcıl eğilimlerini, tutumu ve mutluluk düzeylerini ölçmeye yönelik sorular yer almıştır. Tüm anketler, araştırmacı tarafından doğrudan yüz yüze görüşmeler yoluyla uygulanmıştır. Anketlerin tamamlanmasının ardından, elde edilen veriler sistematik bir şekilde derlenmiş ve analiz için hazır hale getirilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, katılımcıların demografik ve bazı bireysel özelliklerini belirlemek ve bu değişkenler doğrultusunda verilerin analizini gerçekleştirebilmek amacıyla, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen bir “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu form, öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, BES dersi öğretmeninin cinsiyeti, ailede sporla ilgilenen bireylerin varlığı, okul spor takımlarına katılım durumu ve lisanslı sporculuk geçmişi gibi kişisel ve sportif özelliklerini içeren soruları kapsamaktadır. Ayrıca katılımcıların sabah kalkma ve akşam uyuma saatleri, sabahları ve akşamları kendilerini nasıl hissettikleri, gün içindeki verimli çalışma zaman dilimleri gibi biyolojik ritim (kronotip) özelliklerine yönelik sorular da forma dahil edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu, nicel veri analizine olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır ve elde edilen veriler, ölçek sonuçlarıyla birlikte çok boyutlu olarak değerlendirilmiştir.

3.3.2. Sabahçıl-Akşamcıl İstikrar Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin biyolojik ritim özelliklerini belirlemek amacıyla Sabahçıl-Akşamcıl İstikrar Ölçeği (SAİÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, Carskadon vd. (1993) tarafından yetişkinlere yönelik benzer ölçeklerden uyarlanarak çocuklar için geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirliği sağlanmış bir ölçme aracıdır. Ölçekte dört ya da beşli Likert tipi yanıt seçeneklerine sahip toplam 10 madde bulunmaktadır. Dört seçenekli sorular 1–4, beş seçenekli olanlar ise 1–5 arası puanlanmakta olup, teorik toplam puan 10 (akşamcıl eğilim) ile 43 (sabahçıl eğilim) arasında değişmektedir. Ölçek

bireylerin sabahçıl ya da akşamcıl kronotipe ne ölçüde sahip olduklarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. SAİÖ, farklı kültürel bağlamlara da uyarlanmış ve çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır (Caci vd., 2005; Díaz-Morales ve Sorroche, 2008; Kim vd., 2002; Natale ve Bruni, 2000). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalarda da kullanılabilirliği test edilmiş ve Önder ve Beşoluk (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.69 olarak rapor edilmiştir.

3.3.3. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Güllü ve Güçlü (2009) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği [BEDTÖ]'nden yararlanılmıştır. Bu ölçek, toplam 35 maddeden oluşmakta olup, bunların 24'ü olumlu, 11'i ise olumsuz tutum ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçek, tek boyutlu yapıda olup, katılımcıların genel tutum düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Maddeler, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğiyle yanıtlanmakta ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” arasında puanlanmaktadır. Olumsuz maddeler (madde 3, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35) ters yönde puanlanmakta olup, ölçekten alınabilecek toplam puan 35 ile 175 arasında değişmektedir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.94, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0.80 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarını güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçmede etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.4. Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin BES dersine yönelik mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla Uğraş ve Serbes (2019) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği [BEDMDÖ] kullanılmıştır. Tek boyutlu bir yapı sergileyen bu ölçme aracı, katılımcıların BES dersi sürecinde yaşadıkları mutluluk düzeyini değerlendirmeye yönelik toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” arasında derecelendirilen 5'li Likert tipi bir yapıda puanlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, Sipahi vd. (2008) tarafından belirtildiği üzere, güvenirlik katsayısının 0.70'in üzerinde olması durumunda ölçme aracının güvenilir kabul edilebileceği ilkesine dayalı olarak, BEDMDÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçek, BES dersinin öğrenciler üzerindeki duygusal etkilerini sayısal olarak değerlendirmeye imkân

tanınmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi ve Geçerlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi, SPSS 25.0 istatistik yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz süreci, öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak başlatılmıştır. Bu test, örneklem dağılımının teorik normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için kullanılır ve özellikle büyük örneklerde tercih edilmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına ek olarak, verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenen durumlarda, parametrik testler uygulanmıştır. Bu testler arasında, bağımsız gruplar için t-testi, bağımlı gruplar için t-testi (Paired Samples t-test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve regresyon analizi yer almaktadır. Bu analizler, araştırma sorularının özelliklerine ve veri setinin yapısına bağlı olarak seçilmiştir. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ kabul edilmiştir. Bu, elde edilen sonuçların %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmada elde edilen farkların etki büyüklüklerini değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü katsayısı hesaplanmıştır. Cohen (1988)'e göre, $d = 0.2$ küçük, $d = 0.5$ orta ve $d = 0.8$ büyük etki büyüklüğünü ifade etmektedir.

Bununla birlikte araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur. Ölçeklerin güvenilirlik, dağılım ve temel betimsel değerleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Tablo 2. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları ile ilgili betimsel istatistikler

Ölçekler	N	Min.	Mak.	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alfa katsayısı (α)
BEDTÖ	691	1.31	5.00	3.28	.54	-.081	1.498	.81
BEDMDÖ	691	1.00	5.00	3.99	.99	-1.129	.799	.88
SAIÖ	691	10.00	41.00	27.08	4.75	-.303	.570	.85

Tablo 2'ye göre BEDT ölçeği 691 katılımcıdan elde edilen verilere dayanmaktadır. Ölçeğin minimum değeri 1.31; maksimum değeri ise 5.00 olarak kaydedilmiştir. Ortalama puan ($\bar{x}$) 3.28 ve standart sapma (Ss) .54'tür. Bu sonuçlar, örneklem BES dersine yönelik tutumlarının genel olarak orta-üst düzeyde olduğunu

göstermektedir. Çarpıklık katsayısı (-0.081) dağılımın oldukça simetrik olduğunu, basıklık katsayısı (1.498) ise dağılımın sivri, yani ortalamaya yakın cevapların yoğunlaştığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = .81$ 'dir; bu da ölçeğin iç tutarlılığının oldukça yüksek ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca BEDMD ölçeğinde 691 katılımcıdan elde edilen verilere göre minimum değer 1,00; maksimum değer 5.00'dır. Ortalama puan 3.99 ve standart sapma .99 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin BES dersindeki mutluluk düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Çarpıklık değeri (-1.129) negatif yönde belirgin bir asimetri olduğunu ve yüksek mutluluk düzeyine yönelik yanıtların daha sık verildiğini işaret etmektedir. Basıklık değeri (.799) orta düzeyde olup dağılımın biraz daha tepe şeklinde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = .88$, yani çok yüksek güvenilirlik düzeyindedir. Bununla birlikte SAİ ölçeğinde de 691 katılımcıdan alınan verilere göre minimum değer 10.00; maksimum değer 41.00'dır. Ortalama puan 27.08 ve standart sapma 4.75 olarak bulunmuştur. Bu değerler, öğrencilerin günlük ritim düzeylerinin ortalama seviyede olduğunu göstermektedir. Çarpıklık katsayısı (-0.303) negatif yönde ve düşük asimetriye işaret etmekte, yani katılımcıların puan dağılımı genel olarak dengelidir. Basıklık değeri (.570) ise nispeten düz ve orta yoğunluklu bir dağılım göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = .85$ olup bu da güçlü bir iç tutarlılık düzeyine işaret etmektedir. Sonuç olarak Tablo 2'de sunulan betimsel istatistikler, kullanılan ölçüm araçlarının güvenilirliğinin yüksek olduğunu ve araştırma kapsamında elde edilen verilerin güvenilir bir temel sunduğunu göstermektedir. BES dersine yönelik tutumlar (BEDTÖ), ortalamada orta-üst düzeyde seyrederken, mutluluk düzeyleri (BEDMDÖ) belirgin biçimde yüksektir ve negatif çarpıklık, öğrencilerin olumlu yanıtlar vermeye eğilimli olduğunu ortaya koymaktadır. Sabahçıl-akşamcıl ritim düzeyleri ise (SAİÖ) orta seviyede bulunmuş ve dağılımın dengeli olduğu tespit edilmiştir. Tüm ölçeklerde gözlenen yüksek Cronbach Alfa değerleri, verilerin istatistiksel analizlerde sağlam ve geçerli çıkarımlar yapılmasına imkân sunduğunu göstermektedir. Elde edilen bu genel betimsel bulgular, hem BES dersine yönelik algılar hem de öğrencilerin yaşam düzenleri hakkında geniş bir çerçeve sunarak, ileride yapılacak ileri düzey analizler (örneğin regresyon veya yapısal eşitlik modelleri) için güçlü bir temel oluşturmaktadır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemleri bağlamında elde edilen verilere dair bulgular sunulmuştur.

4.1. Farklı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersi Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip (Sabahçıl-Akşamcıl) Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde; cinsiyet, yaş, yaralanma ve sakatlanma yaşama, BES dersi öğretmenin cinsiyeti, ailede spor ile ilgilenen, okul spor takımlarında yer alma, kulüplerde lisanslı sporcu olarak spor yapmak, sabah kalkma saati, akşam uyuma saati, sabahları kendini nasıl hissediyorsunuz, akşamları kendini nasıl hissediyorsunuz, verimli çalışma değişkenleri açısından ortaokul öğrencilerinin tutumları, mutluluk düzeyleri ve kronotiplerine ilişkin elde edilen bulgular ayrı başlıklarla sunulmuştur.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, cinsiyet değişkenine göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAİÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAİÖ puanları cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
BEDTÖ	Kadın	285	3.17	.44	689	-4.373	.000**
	Erkek	406	3.35	.59			
BEDMDÖ	Kadın	285	3.97	.96	689	-.445	.656
	Erkek	406	4.01	1.00			
SAİÖ	Kadın	285	26.65	5.16	689	-2.009	.045*
	Erkek	406	27.38	4.41			

Tablo 3'e göre BEDTÖ puanları açısından kadın öğrencilerin ($n = 285$) ortalama puanı 3.17 ($Ss = .44$), erkek öğrencilerin ($n = 406$) ortalama puanı ise 3.35 ($Ss = .59$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi sonucunda $t(689) = -4.373$, $p < .001$ bulunmuş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç, erkek öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarının kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğunu

göstermektedir. Erkeklerin ortalama puanının hem daha yüksek hem de standart sapmasının daha geniş olması, erkek grubunda BES dersine yönelik tutumların daha çeşitlendiğini düşündürmektedir. BEDMDÖ puanlarında kadın öğrencilerin ortalaması 3.97 ($S_s = .96$), erkek öğrencilerin ortalaması ise 4.01 ($S_s = 1.00$) olarak bulunmuştur. İki grup arasındaki fark anlamlı değildir ($t(689) = -0.445$, $p = .656$). Bu bulgu, BES dersinde hissedilen mutluluk düzeylerinin cinsiyet bağımsız biçimde benzer olduğunu, yani kadın ve erkek öğrencilerin BES dersindeki mutluluk algılarında belirgin bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır. SAIÖ puanlarında kadın öğrencilerin ortalama puanı 26.65 ($S_s = 5.16$), erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 27.38 ($S_s = 4.41$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi sonucunda $t(689) = -2.009$, $p < .05$ bulunmuş ve bu fark anlamlıdır. Erkek öğrencilerin günlük ritimlerinin kadın öğrencilere göre anlamlı biçimde daha düzenli veya güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca erkek grubunun standart sapmasının daha düşük olması, erkek öğrencilerin günlük ritim düzeylerinin kadınlara kıyasla daha homojen dağıldığını düşündürmektedir. Sonuç olarak, cinsiyet değişkeninin BES dersine yönelik tutumlar ve günlük ritim düzeyi üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını, buna karşılık BES dersindeki mutluluk düzeylerinde cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir. Erkek öğrencilerin BES dersine daha olumlu tutum geliştirmesi, dersin yapısı ve içerik özelliklerinin erkek öğrenciler için daha motive edici olabileceğine işaret edebilir. Buna karşın, hem kadın hem de erkek öğrencilerin mutluluk düzeylerinin benzer bulunması, dersin cinsiyet bağımsız biçimde genel bir keyif ve memnuniyet kaynağı olduğunu düşündürmektedir. Günlük ritim düzeylerinde erkek öğrencilerin öne çıkması ise, biyolojik veya davranışsal faktörlerin, erkeklerin yaşam düzeninde daha düzenli bir yapı oluşturmaya katkıda bulunabileceği şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak, bu bulgular cinsiyet temelli analizlerin hem pedagojik hem de psikososyal bağlamda eğitim ortamlarında dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.1.2. Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, yaş değişkenine göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
BEDTÖ	^a 2014	138	3.51	.75	3-687	13.501	.000**	a>b,c,d
	^b 2013	174	3.29	.50				b>c
	^c 2012	244	3.16	.45				-
	^d 2011	135	3.22	.40				-
BEDMDÖ	^a 2014	138	4.02	1.11	3-687	4.025	.007**	
	^b 2013	174	3.95	.88				
	^c 2012	244	3.87	1.04				
	^d 2011	135	4.23	.81				d>b,c
SAİÖ	^a 2014	138	29.29	4.56	3-687	14.863	.000**	a>b,c,d
	^b 2013	174	26.90	4.16				
	^c 2012	244	26.68	4.93				
	^d 2011	135	25.78	4.60				

Tablo 4'e göre BEDTÖ puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3.687) = 13.501$, $p < .001$). 2014 doğumlu öğrencilerin ortalama puanı 3.51 ($Ss = .75$), 2013 doğumluların 3.29 ($Ss = .50$), 2012 doğumluların 3.16 ($Ss = .45$) ve 2011 doğumluların 3.22 ($Ss = .40$) olarak ölçülmüştür. Post-hoc analiz sonuçlarına göre 2014 doğumluların puanları, diğer tüm yaş gruplarından ($a > b, c, d$) anlamlı biçimde yüksektir. Ayrıca 2013 doğumluların puanları da 2012 doğumlulardan anlamlı biçimde yüksektir ($b > c$). Bu bulgular, yaşı küçük olan öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarının, yaşı büyük olanlara göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. BEDMDÖ puanlarında da yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($F(3.687) = 4.025$, $p = .007$). 2014 doğumluların ortalaması 4.02 ($Ss = 1.11$), 2013 doğumluların 3.95 ($Ss = .88$), 2012 doğumluların 3.87 ($Ss = 1.04$) ve 2011 doğumluların 4.23 ($Ss = .81$) olarak bulunmuştur. Post-hoc analiz sonuçlarına göre, 2011 doğumlu öğrencilerin puanları 2013 ve 2012 doğumlulardan anlamlı biçimde yüksektir ($d > b, c$). Bu durum, en büyük yaş grubunun (2011) BES dersinde hissettiği mutluluk düzeyinin, orta yaş gruplarından daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. SAIÖ puanlarında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F(3.687) = 14.863$, $p < .001$). 2014 doğumluların ortalama puanı 29.29 ($Ss = 4.56$), 2013 doğumluların 26.90 ($Ss = 4.16$), 2012 doğumluların 26.68 ($Ss = 4.93$) ve 2011 doğumluların 25.78 ($Ss = 4.60$) olarak hesaplanmıştır. Post-hoc analiz sonuçlarına göre, 2014 doğumluların günlük ritim puanları diğer tüm yaş gruplarından anlamlı biçimde yüksektir ($a > b, c, d$). Bu bulgu, yaşı en küçük grubun daha düzenli veya sağlıklı günlük ritimlere sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak edilen bulgular, yaş değişkeninin BES dersine yönelik tutum, mutluluk düzeyi ve günlük ritim puanları üzerinde önemli etkiler yarattığını

ortaya koymaktadır. En genç yaş grubunun (2014 doğumlular) hem tutum hem günlük ritim puanlarının diğer yaş gruplarından anlamlı biçimde yüksek olması, genç öğrencilerin daha olumlu ve düzenli algılar geliştirdiğine işaret etmektedir. Öte yandan, mutluluk düzeyinde en yüksek puanın en büyük yaş grubunda (2011 doğumlular) görülmesi, yaşla birlikte deneyim ve özgüvenin mutluluk algısını artırabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular pedagojik planlamalarda öğrencilerin yaş gruplarına göre farklı ihtiyaç ve motivasyonlara sahip olabileceğini göstermektedir. Yaşı küçük öğrenciler daha olumlu tutumlar sergilerken, yaşla birlikte tutumlarda azalma ve mutluluk algısında artış gözlenmektedir. Ayrıca, günlük ritim açısından erken yaşlarda daha düzenli bir yapı gözlenmekte, bu da ilerleyen yaşlarda yaşam düzeninde gevşemeler veya değişimler yaşandığını düşündürmektedir. Genel olarak, yaş grupları arasındaki bu farklılıkların hem ders içeriği hem de okul dışı etkinliklerde dikkate alınması, öğrenci merkezli bir yaklaşım geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

4.1.3. Yaralanma ve Sakatlanma Yaşama Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin yaralanma veya sakatlanma yaşama durumlarına göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları BES dersinde yaralanma ve sakatlanma yaşama değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Yaralanma ve Sakatlanma	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
BEDTÖ	Evet	95	3.40	.66	689	2.341	.020*
	Hayır	596	3.26	.52			
BEDMDÖ	Evet	95	4.13	1.05	689	1.508	.132
	Hayır	596	3.97	.97			
SAİÖ	Evet	95	25.88	5.71	689	-2.659	.008**
	Hayır	596	27.27	4.55			

Tablo 5'e göre BEDTÖ puanları açısından, BES dersinde yaralanma veya sakatlanma yaşamış öğrencilerin ($n = 95$) ortalama puanı 3.40 ($Ss = .66$), yaşamamış öğrencilerin ($n = 596$) ortalama puanı ise 3.26 ($Ss = .52$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = 2.341$, $p = .020$ bulunmuş ve bu fark anlamlıdır ($p < .05$). Bu sonuç, BES dersinde yaralanma veya sakatlanma yaşamış öğrencilerin dersle ilgili tutumlarının, yaşamamış öğrencilere göre anlamlı biçimde daha olumlu olduğunu

göstermektedir. İlginç bir biçimde, fiziksel olarak olumsuz bir deneyim (yaralanma/sakatlanma) yaşayan öğrencilerin bile derse yönelik tutumlarının güçlü kalması, onların spora ve derse olan bağlılıklarının yüksek olduğuna işaret edebilir. BEDMDÖ puanları incelendiğinde, yaralanma veya sakatlanma yaşamış öğrencilerin ortalama puanı 4.13 (Ss = 1.05), yaşamamış öğrencilerin ortalama puanı ise 3.97 (Ss = .97) olarak bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(689) = 1.508$, $p = .132$). Bu bulgu, öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeylerinin, yaralanma ya da sakatlanma yaşama durumundan bağımsız olduğunu düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler spor sırasında yaşadıkları olumsuz fiziksel deneyimlere rağmen dersten aldıkları keyfi sürdürmektedirler. SAİÖ puanlarında ise anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yaralanma veya sakatlanma yaşamış öğrencilerin ortalama günlük ritim puanı 25.88 (Ss = 5.71), yaşamamış öğrencilerin ortalama puanı 27.27 (Ss = 4.55) olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = -2.659$, $p = .008$ bulunmuş ve fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$). Bu bulgu, yaralanma yaşamamış öğrencilerin günlük ritimlerinin daha düzenli veya sağlıklı olduğunu göstermektedir. Yaralanma yaşamış öğrencilerde günlük ritim puanının daha düşük olması, düzensiz uyku-uyanıklık döngüsü, dinlenme yetersizliği veya toparlanma eksiklikleri ile ilişkili olabilir. Sonuç olarak bulgular, BES dersinde yaralanma veya sakatlanma yaşayan öğrencilerin, dersle ilgili tutumlarının daha olumlu olduğunu, buna karşın günlük ritimlerinin daha zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, spor ve fiziksel aktiviteye yüksek motivasyonla katılan öğrencilerin, riskli durumlara rağmen derse olan ilgilerini koruduklarını, ancak bu motivasyonun zaman zaman aşırı yüklenme ve günlük düzeni bozma riski taşıyabileceğini düşündürmektedir. Mutluluk düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaması ise, BES dersinin hem yaralanma yaşamış hem de yaşamamış öğrenciler için genel olarak yüksek keyif ve tatmin kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitimciler ve spor eğitmenleri için, yüksek motivasyonlu öğrencilerde günlük ritim dengesinin sağlanmasına ve yaralanma risklerinin azaltılmasına yönelik dikkatli planlamalar yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

4.1.4. Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin BES dersi öğretmenlerinin cinsiyetine göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAİÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip

göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları Öğretmenin Cinsiyeti değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Öğretmen Cinsiyeti	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
BEDTÖ	Kadın	95	3.33	.52	689	1.018	.309
	Erkek	596	3.27	.55			
BEDMDÖ	Kadın	95	4.15	.99	689	1.699	.090
	Erkek	596	3.97	.98			
SAİÖ	Kadın	95	27.75	5.32	689	1.475	.141
	Erkek	596	26.97	4.64			

Tablo 6’ya göre kadın öğretmene sahip öğrencilerin (n = 95) ortalama BEDTÖ puanı 3.33 (Ss = .52), erkek öğretmene sahip öğrencilerin (n = 596) ortalama puanı ise 3.27 (Ss = .55) olarak bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda $t(689) = 1.018$, $p = .309$ olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu sonuç, öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarını anlamlı biçimde etkilemediğini göstermektedir. Her iki öğretmen cinsiyeti grubunda da tutumların genel olarak orta-üst seviyede olduğu dikkati çekmektedir. Kadın öğretmene sahip öğrencilerin ortalama mutluluk puanı 4.15 (Ss = .99), erkek öğretmene sahip öğrencilerin ortalaması ise 3.97 (Ss = .98) olarak hesaplanmıştır. İki grup arasındaki fark $t(689) = 1.699$, $p = .090$ olup, istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Yine de, kadın öğretmene sahip öğrencilerin ortalamalarının erkek öğretmene sahip olanlardan biraz daha yüksek olması, kadın öğretmenlerin öğrencilerde biraz daha yüksek mutluluk algısı yaratabileceğine dair zayıf bir işaret olabilir; ancak bu fark istatistiksel düzeyde anlam taşımamaktadır. Kadın öğretmene sahip öğrencilerin ortalama SAIÖ puanı 27.75 (Ss = 5.32), erkek öğretmene sahip öğrencilerin ortalaması ise 26.97 (Ss = 4.64) olarak bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = 1.475$, $p = .141$ olup, bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin günlük ritim düzenleri üzerinde doğrudan bir etki yaratmadığını göstermektedir. Sonuç olarak bulgular, öğretmen cinsiyetinin hem öğrencilerin BES dersine yönelik tutumları hem ders sırasında hissettikleri mutluluk düzeyleri hem de günlük ritim düzenleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen cinsiyetinden bağımsız olarak öğrencilerin BES dersine dair algılarının ve genel yaşam düzenlerinin benzer olduğunu, dolayısıyla öğretmenin bireysel cinsiyet özelliklerinden çok öğretim tarzının ve etkileşim biçimlerinin öğrencilerin algılarında daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Kadın öğretmen grubunda gözlenen hafif ortalama yükseklikleri,

pedagojik hassasiyet veya öğrenci-öğretmen etkileşiminin doğası gibi faktörlere bağlı olabilir; ancak istatistiksel olarak anlamlı olmadığından bu konuda dikkatli yorum yapılması gerekmektedir. Genel olarak, BES dersinin öğrenciler açısından öğretmen cinsiyetinden bağımsız biçimde olumlu bir algı yarattığı ve bu dersin öğrencilerin yaşam düzenleriyle güçlü bir bütünlük taşıdığı söylenebilir.

4.1.5. Ailede Spor Yapan Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin ailelerinde spor yapan birey olup olmamasına göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları ailede spor yapan değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Ailede Spor Yapan	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
BEDTÖ	Evet	211	3.30	.54	689	.644	.520
	Hayır	480	3.27	.55			
BEDMDÖ	Evet	211	4.03	1.03	689	.676	.500
	Hayır	480	3.97	.96			
SAİÖ	Evet	211	26.73	5.37	689	-1.291	.197
	Hayır	480	27.24	4.44			

Tablo 7’ye göre ailesinde spor yapan birey bulunan öğrencilerin ($n = 211$) ortalama BEDTÖ puanı 3.30 ($Ss = .54$), ailesinde spor yapmayan öğrencilerin ($n = 480$) ortalama puanı ise 3.27 ($Ss = .55$) olarak bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda $t(689) = 0.644$, $p = .520$ olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu sonuç, ailede spor yapan birey bulunmasının öğrencinin BES dersine yönelik tutumunu belirgin biçimde etkilemediğini göstermektedir. Her iki grupta da tutum düzeylerinin orta-üst seviyelerde olduğu görülmektedir. Ailesinde spor yapan birey bulunan öğrencilerin ortalama BEDMDÖ puanı 4.03 ($Ss = 1.03$), ailesinde spor yapmayan öğrencilerin ortalaması 3.97 ($Ss = .96$) olarak ölçülmüştür. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = 0.676$, $p = .500$ olup, bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, ailede spor yapan birey bulunmasının öğrencinin BES dersindeki mutluluk düzeyi üzerinde etkili olmadığını düşündürmektedir. Genel olarak her iki grupta da mutluluk düzeyi yüksek çıkmıştır. Ailesinde spor yapan birey bulunan öğrencilerin ortalama SAIÖ puanı 26.73 ($Ss = 5.37$), ailesinde spor yapmayan öğrencilerin

ortalaması ise 27.24 ($S_s = 4.44$) olarak bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda $t(689) = -1.291$, $p = .197$ olup, bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, ailede spor yapan birey bulunmasının öğrencilerin günlük ritim düzeylerini belirgin biçimde etkilemediğini göstermektedir. Her iki grup da genel olarak orta düzeyde ritim puanlarına sahiptir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin ailelerinde spor yapan birey bulunup bulunmamasının, BES dersine yönelik tutum, ders esnasında hissettikleri mutluluk ve günlük ritim düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu bulgular, aileden gelen spor ilgisinin öğrencilerin bireysel spor tutum ve algılarına doğrudan yansımayaabileceğini, öğrencilerin BES dersi algılarının daha çok kişisel deneyim, öğretmen etkisi veya akran ilişkileri gibi okul temelli faktörlerle şekillenebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, ailede spor yapan birey bulunmayan öğrencilerin bile olumlu tutum ve yüksek mutluluk düzeylerine sahip olması, okul ortamında sağlanan spor deneyimlerinin bireysel gelişimde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Genel olarak bu bulgular, BES derslerinin öğrencilerin bireysel eğilimlerinden bağımsız olarak, geniş bir etki alanına sahip olduğunu ve okul spor programlarının öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde güçlü bir araç olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

4.1.6. Okul Sporlarında Bulunma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin okul spor takımlarında bulunma durumlarına göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanlarının ($**p < 0.01$, $*p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları okul sporlarında bulunma değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Okul Sporları	n	$\bar{x}$	S_s	sd	t	p
BEDTÖ	Evet	245	3,29	,60	689	,565	.572
	Hayır	446	3,27	,51			
BEDMDÖ	Evet	245	3,99	1,06	689	,029	.977
	Hayır	446	3,99	,95			
SAİÖ	Evet	245	27,41	5,00	689	1,361	.174
	Hayır	446	26,90	4,59			

Tablo 8’e göre okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin ($n = 245$) ortalama BEDTÖ puanı 3.29 ($S_s = .60$), yer almayan öğrencilerin ($n = 446$) ortalama puanı ise

3.27 ($S_s = .51$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = 0.565$, $p = .572$ olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu sonuç, öğrencilerin okul spor takımlarında yer alma durumunun BES dersine yönelik tutumları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Her iki grup da genel olarak orta-üst düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin ortalama BEDMDÖ puanı 3.99 ($S_s = 1.06$), yer almayan öğrencilerin ortalaması ise 3.99 ($S_s = .95$) olarak ölçülmüştür. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = 0.029$, $p = .977$ olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, okul spor takımlarına katılımın, öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeyleri üzerinde herhangi bir fark yaratmadığını göstermektedir. Her iki grubun mutluluk düzeyleri neredeyse aynıdır ve yüksek düzeydedir. Okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin ortalama SAİÖ puanı 27.41 ($S_s = 5,00$), yer almayan öğrencilerin ortalaması ise 26.90 ($S_s = 4.59$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = 1.361$, $p = .174$ olup, bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, okul spor takımlarına katılımın öğrencilerin günlük ritim düzenleri üzerinde de belirgin bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Her iki grup da benzer düzeyde günlük ritim puanlarına sahiptir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okul spor takımlarında yer alma durumlarının, BES dersine yönelik tutumları, ders sırasında hissettikleri mutluluk düzeyleri ve genel günlük ritim düzenleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, okul spor takımlarının öğrenciler için yalnızca sporla ilgili bir alan değil, aynı zamanda sosyal ve rekreatif bir alan olduğunu, ancak bireysel tutumlar ve psikolojik algılar açısından katılımın belirleyici bir unsur oluşturmadığını düşündürmektedir. Özellikle dikkat çekici olan, her iki grupta da (katılan ve katılmayan) hem tutum hem mutluluk hem de günlük ritim puanlarının benzer ve olumlu düzeylerde seyretmesidir. Bu durum, BES dersinin okul spor takımlarıyla ilişkili olmayan, bağımsız bir memnuniyet ve tutum kaynağı sunduğunu, yani dersin etkisinin sadece formal spor katılımı yoluyla değil, geniş bir öğrenci kitlesi üzerinde genel bir olumlu etki yarattığını düşündürmektedir. Sonuç olarak, okul spor takımlarına katılım, öğrencilerin BES dersine yönelik psikolojik tutumlarında ve yaşam düzenlerinde belirgin bir farklılık yaratmamakta, bu da BES dersinin okulun tüm öğrencilerine hitap eden eşitlikçi ve kapsayıcı bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, BES dersinin tüm öğrencilere yönelik planlanması ve yalnızca takım sporları üzerinden şekillendirilmeyen, geniş kapsamlı etkinlikler içermesi gerektiğine işaret etmektedir.

4.1.7. Kulüplerde Lisanslı Spor Yapma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin kulüplerde lisanslı spor yapma durumlarına göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAİÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAİÖ puanları Kulüplerde Lisanslı Spor Yapmak değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Lisanslı	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
BEDTÖ	Evet	202	3.36	.64	689	2.391	.017*
	Hayır	488	3.25	.49			
BEDMDÖ	Evet	202	4.13	1.00	689	2.405	.016*
	Hayır	488	3.93	.98			
SAİÖ	Evet	202	28.36	4.47	689	4.600	.000**
	Hayır	488	26.56	4.76			

Tablo 9'a göre kulüplerde lisanslı spor yapan öğrencilerin ($n = 202$) ortalama BEDTÖ puanı 3.36 ($Ss = .64$), lisanslı spor yapmayan öğrencilerin ($n = 488$) ortalama puanı ise 3.25 ($Ss = .49$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = 2.391$, $p = .017$ bulunmuş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Bu bulgu, kulüplerde lisanslı spor yapan öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarının, spor yapmayan öğrencilere göre anlamlı biçimde daha olumlu olduğunu göstermektedir. Lisanslı sporculuk, öğrencilerin ders algılarını ve tutumlarını güçlendiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Lisanslı spor yapan öğrencilerin ortalama BEDMDÖ puanı 4.13 ($Ss = 1.00$), yapmayan öğrencilerin ortalaması ise 3.93 ($Ss = .98$) olarak ölçülmüştür. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = 2.405$, $p = .016$ bulunmuş ve bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Bu sonuç, lisanslı spor yapan öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeylerinin, spor yapmayan öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Spor kulüplerinde aktif olan öğrencilerin, ders sırasında daha fazla keyif ve tatmin duygusu yaşadığı söylenebilir. Lisanslı spor yapan öğrencilerin ortalama SAİÖ puanı 28.36 ($Ss = 4.47$), yapmayan öğrencilerin ortalaması ise 26.56 ($Ss = 4.76$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi sonucu $t(689) = 4.600$, $p < .001$ bulunmuş ve bu fark istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır ($p < .01$). Bu bulgu, lisanslı spor yapan öğrencilerin günlük ritimlerinin spor yapmayanlara kıyasla daha düzenli ve sağlıklı olduğunu göstermektedir. Düzenli spor yapmanın biyolojik ritim ve yaşam alışkanlıklarını olumlu etkilediği bu sonuçla desteklenmektedir. Elde

edilen bulgular, kulüplerde lisanslı spor yapan öğrencilerin yalnızca BES dersine yönelik tutumlarının değil, aynı zamanda bu derste hissettikleri mutluluk düzeylerinin ve genel yaşam ritimlerinin, spor yapmayan akranlarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle günlük ritim alanında gözlenen güçlü farklılık ($p < .01$), düzenli antrenman ve spor disiplininin biyolojik ve psikososyal dengeyi sağlamada önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir. Lisanslı spor yapan öğrencilerin BES dersine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmesi ve daha yüksek mutluluk düzeylerine sahip olması, spora katılımın sadece fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal alanlarda da öğrencilerin güçlenmesini sağladığını ortaya koymaktadır.

4.1.8. Uyanma Saati Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin uyanma saatlerine göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları uyanma saati değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Uyanma Saati	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
BEDTÖ	^a 06:00 ve daha erken	63	3.26	.67	3-687	2.292	.077	-
	^b 06:00-07:00 arası	157	3.34	.41				-
	^c 07:00-08:00 arası	369	3.29	.52				-
	^d 08:00 ve daha geç	102	3.16	.67				-
BEDMDÖ	^a 06:00 ve daha erken	63	3.91	1.21	3-687	.998	.393	-
	^b 06:00-07:00 arası	157	4.11	.82				-
	^c 07:00-08:00 arası	369	3.97	.96				-
	^d 08:00 ve daha geç	102	3.95	1.16				-
SAİÖ	^a 06:00 ve daha erken	63	27.97	6.50	3-687	10.504	.000**	-
	^b 06:00-07:00 arası	157	28.68	3.98				b>c,d
	^c 07:00-08:00 arası	369	26.57	4.47				-
	^d 08:00 ve daha geç	102	25.92	4.90				-

Tablo 10’a göre BEDTÖ puanlarına bakıldığında, dört farklı uyanma saati grubunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F(3, 687) = 2.292$, $p = .077$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde, 06:00 ve daha erken uyananların ortalaması ($\bar{x} = 3.26$, $Ss = .67$), 06:00–07:00 arası uyananların ortalaması ($\bar{x} = 3.34$, $Ss = .41$), 07:00–08:00 arası uyananların ortalaması ($\bar{x} = 3.29$, $Ss = .52$) ve 08:00 ve daha geç uyananların

ortalaması ($\bar{x} = 3.16$, $Ss = .67$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, uyanma saatlerinin BES dersine yönelik tutumlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını, ancak erken uyananların (özellikle 06:00–07:00 arası) ortalamalarının biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir. BEDMDÖ puanları açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(3, 687) = 0.998$, $p = .393$). 06:00 ve daha erken uyananların ortalama mutluluk puanı ($\bar{x} = 3.91$, $Ss = 1.21$), 06:00–07:00 arası uyananların ($\bar{x} = 4.11$, $Ss = .82$), 07:00–08:00 arası uyananların ($\bar{x} = 3.97$, $Ss = .96$) ve 08:00 ve daha geç uyananların ($\bar{x} = 3.95$, $Ss = 1.16$) birbirine oldukça yakın değerler gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin sabah hangi saatte uyandıklarının, BES dersindeki mutluluk düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. SAIÖ puanları açısından ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(3, 687) = 10.504$, $p < .001$). 06:00 ve daha erken uyanan öğrencilerin ortalama günlük ritim puanı ($\bar{x} = 27.97$, $Ss = 6.50$), 06:00–07:00 arası uyananların ($\bar{x} = 28.68$, $Ss = 3.98$), 07:00–08:00 arası uyananların ($\bar{x} = 26.57$, $Ss = 4.47$) ve 08:00 ve daha geç uyananların ($\bar{x} = 25.92$, $Ss = 4.90$) olarak hesaplanmıştır. Post-hoc analiz sonuçlarına göre, özellikle 06:00–07:00 arası uyanan öğrencilerin günlük ritim puanlarının, 07:00–08:00 ve 08:00 ve daha geç uyananlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, erken uyanan öğrencilerin daha düzenli ve sağlıklı günlük ritimlere sahip olduğunu düşündürmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin uyanma saatlerinin, BES dersine yönelik tutumlar ve ders esnasındaki mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını, ancak günlük ritim üzerinde önemli farklılıklar oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle 06:00–07:00 arası uyanan öğrencilerin SAIÖ puanlarının daha yüksek olması, bu saat aralığında uyanan öğrencilerin biyolojik ve psikososyal düzenlerinin daha sağlıklı olabileceğine işaret etmektedir. BEDTÖ ve BEDMDÖ puanlarında anlamlı farklılıkların bulunmaması ise dikkat çekicidir. Erken veya geç uyanmanın, öğrencilerin dersle ilgili tutum ve hissettikleri mutluluk üzerinde belirleyici olmadığı, ancak günlük ritim düzenine doğrudan etki ettiği görülmektedir.

4.1.9. Yatma Saati Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin yatma saatlerine göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları yatma saati değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Yatma Saati	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
BEDTÖ	^a 20:00 ve daha erken	18	3.11	.79	3-687	12.872	.000**	-
	^b 20:00-21:00 arası	44	3.50	.58				-
	^c 21:00-22:00 arası	311	3.38	.48				-
	^d 22:00 ve daha geç	318	3.15	.55				-
BEDMDÖ	^a 20:00 ve daha erken	18	3.66	1.30	3-687	2.795	.039*	-
	^b 20:00-21:00 arası	44	4.35	.82				-
	^c 21:00-22:00 arası	311	4.00	.93				-
	^d 22:00 ve daha geç	318	3.95	1.03				-
SAİÖ	^a 20:00 ve daha erken	18	29.28	4.48	3-687	10.504	.000**	-
	^b 20:00-21:00 arası	44	30.02	3.99				b>c,d
	^c 21:00-22:00 arası	311	27.85	3.90				-
	^d 22:00 ve daha geç	318	25.80	5.22				-

Tablo 11'e göre BEDTÖ puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(3, 687) = 12.872, p < .001$). 20:00 ve daha erken yatan öğrencilerin ortalama tutum puanı ($\bar{x} = 3,11, Ss = .79$), 20:00–21:00 arasında yatanların puanı ($\bar{x} = 3.50, Ss = .58$), 21:00–22:00 arasında yatanların puanı ($\bar{x} = 3.38, Ss = .48$) ve 22:00 ve daha geç yatanların puanı ($\bar{x} = 3.15, Ss = .55$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, özellikle 20:00–21:00 ve 21:00–22:00 arası yatan öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarının diğer gruplara kıyasla daha olumlu olduğunu göstermektedir. BEDMDÖ puanlarına bakıldığında, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3, 687) = 2.795, p = .039$). 20:00 ve daha erken yatan öğrencilerin ortalama mutluluk puanı ($\bar{x} = 3.66, Ss = 1.30$), 20:00–21:00 arası yatanlarda ($\bar{x} = 4.35, Ss = .82$), 21:00–22:00 arası yatanlarda ($\bar{x} = 4.00, Ss = .93$) ve 22:00 ve daha geç yatanlarda ($\bar{x} = 3.95, Ss = 1.03$) ölçülmüştür. Buradan, özellikle 20:00–21:00 arası yatan öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeylerinin en yüksek olduğu anlaşılmaktadır. SAIÖ puanları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(3.687) = 10.504, p < .001$). 20:00 ve daha erken yatan öğrencilerin ortalama günlük ritim puanı ($\bar{x} = 29.28, Ss = 4.48$), 20:00–21:00 arası yatanlarda ($\bar{x} = 30.02, Ss = 3.99$), 21:00–22:00 arası yatanlarda ($\bar{x} = 27.85, Ss = 3.90$) ve 22:00 ve daha geç yatanlarda ($\bar{x} = 25.80, Ss = 5.22$) ölçülmüştür. Post-hoc analiz sonuçlarına göre, özellikle 20:00–21:00 arası yatan öğrencilerin günlük ritim puanlarının 21:00–22:00 ve 22:00 ve daha geç yatanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, erken yatma saatlerinin öğrencilerin günlük ritimlerinin düzeni üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündürmektedir. Elde edilen sonuçlar, yatma saati değişkeninin hem BES dersine

yönelik tutum hem de mutluluk düzeyi ve günlük ritim üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle 20:00–21:00 arası yatan öğrencilerin hem en yüksek tutum hem en yüksek mutluluk hem de en düzenli günlük ritim puanlarına sahip olmaları, düzenli uyku alışkanlıklarının öğrencilerin hem psikolojik hem de davranışsal çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını düşündürmektedir. Buna karşılık, geç saatlerde (22:00 ve sonrası) yatan öğrencilerin hem tutum hem mutluluk hem de günlük ritim puanlarının düşük olması, geç uyku saatlerinin olumsuz etkilerini işaret etmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin yatma saatlerinin sadece biyolojik değil, aynı zamanda sosyal ve akademik bağlamda da önemli çıktılar doğurduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.10. Sabah Saatlerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin sabah saatlerinde kendilerini nasıl hissettiklerine göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanlarının (** $p<0.01$, * $p<0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları sabah saatlerinde kendilerini nasıl hissettikleri değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Sabah hissetme	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
BEDTÖ	^a Çok Enerjik	122	3.54	.68	3-687	16.361	.000**	^a > ^{c,d,e}
	^b Enerjik	159	3.40	.57				^b > ^{c,d,e}
	^c Normal	251	3.17	.45				-
	^d Yorgun	103	3.14	.37				-
	^e Çok yorgun	56	3.10	.50				-
BEDMDÖ	^a Çok Enerjik	122	4.24	1.07	3-687	5.595	.000**	^a > ^e
	^b Enerjik	159	4.08	.96				^b > ^e
	^c Normal	251	3.97	.85				^c > ^e
	^d Yorgun	103	3.83	1.05				-
	^e Çok yorgun	56	3.58	1.13				-
SAİÖ	^a Çok Enerjik	122	29.46	5.20	3-687	29.513	.000**	^a > ^{d,e}
	^b Enerjik	159	27.38	3.93				^b > ^{d,e}
	^c Normal	251	27.56	4.04				^c > ^{d,e}
	^d Yorgun	103	25.01	3.96				-
	^e Çok yorgun	56	22.70	5.81				-

Tablo 12'deki BEDTÖ puanlarına bakıldığında, gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(3, 687) = 16.361, p < .001$). Çok enerjik hisseden öğrencilerin ortalama tutum puanı ($\bar{x} = 3.54, Ss = .68$), enerjik hisseden öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x} = 3.40, Ss = .57$), normal hissedenlerin puanı ($\bar{x} = 3.17, Ss = .45$), yorgun hissedenlerin puanı ($\bar{x} = 3.14, Ss = .37$) ve çok yorgun hissedenlerin puanı ($\bar{x} = 3.10, Ss = .50$) olarak bulunmuştur. Post-hoc analizlere göre çok enerjik ve enerjik hisseden öğrencilerin tutum puanları, normal, yorgun ve çok yorgun hissedenlerden anlamlı şekilde yüksektir. Bu durum, sabah kendini daha enerjik hisseden öğrencilerin BES dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. BEDMDÖ puanları açısından da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F(3, 687) = 5.595, p < .001$). Çok enerjik hisseden öğrencilerin ortalama mutluluk puanı ($\bar{x} = 4.24, Ss = 1.07$), enerjik hissedenlerin ortalaması ($\bar{x} = 4.08, Ss = .96$), normal hissedenlerin ortalaması ($\bar{x} = 3.97, Ss = .85$), yorgun hissedenlerin ortalaması ($\bar{x} = 3.83, Ss = 1.05$) ve çok yorgun hissedenlerin ortalaması ($\bar{x} = 3.58, Ss = 1.13$) olarak raporlanmıştır. Post-hoc analiz sonuçlarına göre çok enerjik, enerjik ve normal hisseden öğrencilerin mutluluk puanları çok yorgun hissedenlerden anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bulgu, sabah enerjik hissetmenin BES dersindeki mutluluk düzeyini artırdığını düşündürmektedir. SAİÖ puanları açısından da gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3, 687) = 29.513, p < .001$). Çok enerjik hisseden öğrencilerin ortalama günlük ritim puanı ($\bar{x} = 29.46, Ss = 5.20$), enerjik hissedenlerde ($\bar{x} = 27.38, Ss = 3.93$), normal hissedenlerde ($\bar{x} = 27.56, Ss = 4.04$), yorgun hissedenlerde ($\bar{x} = 25.01, Ss = 3.96$) ve çok yorgun hissedenlerde ($\bar{x} = 22.70, Ss = 5.81$) ölçülmüştür. Post-hoc analizlere göre çok enerjik, enerjik ve normal hisseden öğrencilerin puanları, yorgun ve çok yorgun hissedenlerden anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu sonuç, sabah kendini enerjik hissetmenin öğrencilerin günlük ritimlerinin daha olumlu ve düzenli olduğu anlamına gelmektedir. Elde edilen bulgular, sabah saatlerinde kendini enerjik hissetmenin BES dersine yönelik tutum, mutluluk ve günlük ritim puanları üzerinde belirgin ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.1.11. Akşam Saatlerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin akşam saatlerinde kendilerini nasıl hissettiklerine göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAİÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık

gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları akşam saatlerinde kendilerini nasıl hissettikleri değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Akşam hissetme	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
BEDTÖ	^a Çok Enerjik	167	3.31	.62	4-686	5.647	.000**	-
	^b Enerjik	205	3.38	.60				b>c,e
	^c Normal	275	3.18	.44				-
	^d Yorgun	35	3.39	.38				-
	^e Çok yorgun	9	2.95	.31				-
BEDMDÖ	^a Çok Enerjik	167	4.03	1.04	4-686	1.605	.171	-
	^b Enerjik	205	4.00	1.07				-
	^c Normal	275	3.97	.89				-
	^d Yorgun	35	4.15	.95				-
	^e Çok yorgun	9	3.24	.57				-
SAİÖ	^a Çok Enerjik	167	26.88	5.91	4-686	1.480	.207	-
	^b Enerjik	205	27.55	4.22				-
	^c Normal	275	26.79	4.28				-
	^d Yorgun	35	28.03	5.00				-
	^e Çok yorgun	9	25.33	3.81				-

Tablo 13'e göre BEDTÖ puanları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F(4, 686) = 5.647$, $p < .001$). Çok enerjik hisseden öğrencilerin ortalama BEDTÖ puanı ($\bar{x} = 3.31$, $Ss = .62$), enerjik hisseden öğrencilerde ($\bar{x} = 3.38$, $Ss = .60$), normal hissedenlerde ($\bar{x} = 3.18$, $Ss = .44$), yorgun hissedenlerde ($\bar{x} = 3.39$, $Ss = .38$) ve çok yorgun hissedenlerde ($\bar{x} = 2.95$, $Ss = .31$) değişiklik göstermektedir. Post-hoc analiz sonuçlarına göre, enerjik hisseden öğrencilerin tutum puanları, normal ve çok yorgun hisseden öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durum, kendini enerjik hisseden öğrencilerin BES dersine karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. BEDMDÖ puanları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(4, 686) = 1.605$, $p = .171$). Çok enerjik hisseden öğrencilerin ortalama mutluluk puanı ($\bar{x} = 4.03$, $Ss = 1.04$), enerjik hissedenlerde ($\bar{x} = 4.00$, $Ss = 1.07$), normal hissedenlerde ($\bar{x} = 3.97$, $Ss = .89$), yorgun hissedenlerde ($\bar{x} = 4.15$, $Ss = .95$) ve çok yorgun hissedenlerde ($\bar{x} = 3.24$, $Ss = .57$) benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin akşam saatlerindeki enerjik hissetme düzeylerinin BES dersindeki mutluluk düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. SAIÖ puanları açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(4, 686) = 1,480$, $p = .207$). Çok enerjik hisseden öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x} = 26,88$, $Ss = 5,91$), enerjik hissedenlerde ($\bar{x} = 27,55$, $Ss = 4,22$),

normal hissedenlerde ($\bar{x} = 26.79$, $Ss = 4.28$), yorgun hissedenlerde ($\bar{x} = 28.03$, $Ss = 5.00$) ve çok yorgun hissedenlerde ($\bar{x} = 25.33$, $Ss = 3.81$) birbirine yakın değerlerdedir. Bu bulgu, öğrencilerin akşam enerjik hissetme düzeylerinin günlük ritimleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin akşam saatlerinde kendilerini nasıl hissettiklerinin, BES dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koyarken, mutluluk ve günlük ritim puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Özellikle enerjik hisseden öğrencilerin tutum puanlarının, normal ve çok yorgun hissedenlerden yüksek olması, öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik enerjilerinin BES dersine yönelik algılarına yansıdığını düşündürmektedir. Buna karşılık, mutluluk ve günlük ritim puanlarının bu değişkenle bağlantısının sınırlı kalması, bu alanlarda farklı belirleyicilerin etkili olabileceğini işaret etmektedir.

4.1.12. Verimli Çalışma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin verimli çalışma değişkenine göre BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanlarının (** $p < 0.01$, * $p < 0.05$) anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları verimli çalışma değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Verimli Çalışma	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
BEDTÖ	^a Sabah Saatlerinde	137	3.31	.52	3-687	7.783	.000**	a>c
	^b Öğleden sonra	367	3.33	.54				b>c
	^c Akşam saatlerinde	187	3.15	.54				-
BEDMDÖ	^a Sabah Saatlerinde	137	4.06	1.07	3-687	1.026	.359	-
	^b Öğleden sonra	367	3.94	.91				-
	^c Akşam saatlerinde	187	4.04	1.07				-
SAİÖ	^a Sabah Saatlerinde	137	28.22	4.53	3-687	5.646	.004**	a>b,c
	^b Öğleden sonra	367	26.96	4.75				-
	^c Akşam saatlerinde	187	26.48	4.77				-

Tablo 14'e göre BEDTÖ puanlarına bakıldığında, sabah saatlerinde verimli çalışan ($n = 137$, $\bar{x} = 3.31$, $Ss = .52$), öğleden sonra verimli çalışan ($n = 367$, $\bar{x} = 3.33$, $Ss = .54$) ve akşam saatlerinde verimli çalışan ($n = 187$, $\bar{x} = 3.15$, $Ss = .54$) grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F(3, 687) = 7.783$, $p < .001$). Post-hoc analizlere göre sabah ve öğleden sonra verimli çalışan grupların tutum puanları, akşam

saatlerinde çalışanlara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, sabah ve öğleden sonra çalışan öğrencilerin BES dersine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. BEDMDÖ puanları açısından sabah saatlerinde çalışan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 4.06$, $Ss = 1.07$), öğleden sonra çalışanların ortalaması ($\bar{x} = 3.94$, $Ss = .91$) ve akşam çalışanların ortalaması ($\bar{x} = 4.04$, $Ss = 1.07$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(3, 687) = 1,026$, $p = .359$). Bu sonuç, öğrencilerin hangi zaman diliminde verimli çalıştıklarına bakılmaksızın BES dersindeki mutluluk düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. SAIÖ puanları açısından ise anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($F(3, 687) = 5.646$, $p = .004$). Sabah saatlerinde verimli çalışan öğrencilerin ($\bar{x} = 28.22$, $Ss = 4.53$) günlük ritim puanları, hem öğleden sonra ($\bar{x} = 26.96$, $Ss = 4.75$) hem de akşam saatlerinde ($\bar{x} = 26.48$, $Ss = 4.77$) çalışan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, sabah saatlerinde çalışan öğrencilerin günlük ritimlerinin daha düzenli veya olumlu olduğunu düşündürmektedir. Elde edilen sonuçlar, sabah ve öğleden sonra çalışan öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarının akşam çalışanlardan daha olumlu olduğunu ve sabah çalışan öğrencilerin günlük ritimlerinin diğer gruplardan anlamlı biçimde daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeylerinin, verimli çalışma zamanlarına göre değişmediği görülmüştür. Bu sonuçlar, BES dersine yönelik tutum ve günlük ritim düzeylerinin belirli bir biyolojik veya psikolojik zamansal yatkınlıkla ilişkili olabilir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Yönelik Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Bu çalışmada BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo15'te sunulmuştur.

Tablo 15. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ Korelasyon sonuçları

Ölçekler	BEDTÖ		BEDMDÖ	SAİÖ	P
	N	r	r	r	
BEDTÖ	691	1	.443	.187	0.00**
BEDMDÖ	691		1	.154	
SAİÖ	691			1	

Tablo 15'e göre BEDTÖ ile diğer ölçekler arasındaki ilişkilere bakıldığında, BEDTÖ ile BEDMDÖ arasında $r = .443$ düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .01$). Bu orta düzeyde bir ilişkiye işaret etmekte olup, BES dersine

yönelik olumlu tutumların, öğrencilerin derste hissettikleri mutluluk düzeyiyle yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin BES dersine karşı tutumları olumlu hale geldikçe, ders esnasında hissettikleri mutluluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir. BEDTÖ ile SAIÖ arasındaki ilişki ise $r = .187$ düzeyinde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olarak hesaplanmıştır ($p < .01$). Bu düşük düzeydeki ilişki, BES dersine yönelik olumlu tutumların öğrencilerin günlük ritimlerine bir miktar katkı sunduğunu, ancak bu ilişkinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, tutumların günlük yaşam düzenine etkisinin, mutluluk düzeyine olan etkisinden daha düşük kaldığını göstermektedir. BEDMDÖ ile SAIÖ arasındaki ilişki incelendiğinde, $r = .154$ düzeyinde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .01$). Bu değer, mutluluk düzeyinin öğrencilerin günlük ritimleri üzerinde zayıf ama anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk arttıkça, günlük ritimleri de az da olsa olumlu yönde etkilenmektedir. Elde edilen korelasyon değerleri genel olarak pozitif yönlü olup, değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Ancak açıklama gücü açısından değerlendirildiğinde, özellikle BEDTÖ ve BEDMDÖ arasındaki ilişkinin orta düzeyde ($r = .443$), diğer ilişkilerin ise zayıf düzeyde (BEDTÖ–SAIÖ $r = .187$; BEDMDÖ–SAIÖ $r = .154$) olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, tutum değişkeninin hem mutluluk hem de günlük ritim üzerinde etkili bir faktör olduğunu, mutluluğun ise günlük ritim üzerinde daha sınırlı bir katkı sunduğunu düşündürmektedir.

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Yönelik Tutumları ile Mutluluk Düzeylerinin, Kronotip Eğilimleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada, BEDT ve BEDMD değişkenlerinin SAIÖ üzerinde yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. BEDTÖ, BEDMDÖ ve SAIÖ Regresyon Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	21.142	1.118		18.904	.000**
Tutum	1.293	.364	.148	3.550	.000**
Mutluluk	.426	.201	.088	2.124	.034*

Tablo 16'daki modelin genel istatistiksel anlamlılık testi incelendiğinde, $F(2, 688) = 14.808$, $p < .01$ sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, modele dâhil edilen tutum ve mutluluk değişkenlerinin, öğrencilerin kronotiplerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Ancak modelin belirleme katsayısı ($R^2 = .041$), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki toplam varyansın yalnızca %4,1'ini açıkladığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, model istatistiksel olarak anlamlı olsa da, açıklanan varyans oldukça düşüktür; bu da modelin sınırlı bir yordayıcılık gücüne sahip olduğunu işaret etmektedir. Modelin toplam korelasyon katsayısı ise $R = .203$ olarak hesaplanmıştır; bu değer, değişkenler arasındaki ilişkinin zayıf, ancak anlamlı olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarına bakıldığında, sabit terimin $B = 21.142$ ($p < .01$) olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu, bağımlı değişkenin – tüm diğer değişkenler kontrol edildiğinde – ortalama başlangıç değerini göstermektedir. Tutum değişkeni için $B = 1.293$, standart hata = .364, $\beta = .148$, $t = 3.550$, $p < .01$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, tutum değişkeninin bağımlı değişken üzerinde hem anlamlı hem de pozitif bir etki yarattığını ve modele katkı sağlayan en güçlü değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Standardize edilmiş beta katsayısı ($\beta = .148$), tutum değişkeninin bağımsız değişkenler arasında en yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Mutluluk değişkenine bakıldığında ise, $B = .426$, standart hata = .201, $\beta = .088$, $t = 2.124$, $p < .05$ değerleri elde edilmiştir. Bu sonuçlar, mutluluk değişkeninin bağımsız değişken olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu, ancak etki büyüklüğünün tutum değişkenine kıyasla oldukça düşük kaldığını göstermektedir. Özellikle $\beta = .088$ değeri, mutluluk değişkeninin modele katkısının sınırlı olduğunu, ancak yine de istatistiksel anlamda dikkate değer olduğunu işaret etmektedir. Sonuç olarak BES dersine yönelik tutum ve mutluluk düzeylerinin, çocukların kronotiplerini açıklamada anlamlı katkılar sunduğunu göstermektedir. Ancak açıklanan varyansın %4,1 gibi oldukça düşük bir oran olması, modelin önemli ölçüde eksik değişken içerdiğini düşündürmektedir. Bir başka ifade ile BES dersine yönelik olumlu tutumların öğrencilerin kronotiplerini anlamlı ve pozitif biçimde etkilediği, mutluluk düzeyinin ise daha sınırlı bir etki sunduğu belirlenmiştir. Bulgular, BES dersinin yalnızca fiziksel sağlık değil, aynı zamanda psikososyal ritim ve yaşam düzeni üzerinde de etkili olduğunu destekler niteliktedir. Ancak açıklama gücünün düşüklüğü, mevcut modelin sınırlılıklarını ortaya koymakta ve araştırmacılara daha bütüncül yaklaşımlar geliştirme gerekliliğini hatırlatmaktadır.

5. TARTIŞMA

Tezin bu bölümünde araştırmanın problemleri bağlamında elde edilen bulgulara dair tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Farklı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu kısımda farklı değişkenler bağlamından ortaokul öğrencilerinin tutumları, mutluluk düzeyleri ve kronotip eğilimlerine ilişkin elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde tartışılmıştır.

5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmanın bulguları, cinsiyet değişkeninin BES dersine yönelik tutumlar ve sabahçılık-akşamcılık eğilimleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını; buna karşılık mutluluk düzeyi açısından belirgin bir fark oluşturmadığını göstermektedir. BEDTÖ verileri, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla anlamlı biçimde daha olumlu tutumlar geliştirdiğini ortaya koymuştur ($t(689) = -4.373, p < .001$). Bu bulgu, birçok kültürel ve toplumsal faktörle açıklanabilir. Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri, erkek çocuklarının küçük yaşlardan itibaren fiziksel aktivite, spor ve rekabet ortamlarıyla daha sık karşılaşmasına neden olurken, bu deneyimler BES dersine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini destekleyebilir (Çalışır ve Murathan, 2025; Öktem, 2022). Buna ek olarak, BES ders içeriklerinin çoğunlukla fiziksel dayanıklılık, sürat, güç ve oyun temelli etkinliklerden oluşması, erkek öğrencilerin bu derslerde kendilerini daha yeterli ve başarılı hissetmelerine katkı sağlayabilir (Uslu ve Özlü, 2022). Erkek grubundaki tutum puanlarının daha yüksek standart sapmaya sahip olması, erkek öğrenciler arasında BES dersine yönelik algıların daha fazla çeşitlilik gösterdiğini düşündürmektedir. Bu durum, erkek öğrencilerin bazı alt gruplarında dersin içeriğiyle yüksek düzeyde özdeşleşme yaşanırken, diğer alt gruplarda daha düşük ilgi düzeylerinin bulunabileceğine işaret etmektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin bireysel spor geçmişleri, fiziksel uygunluk düzeyleri, öğretmen etkisi veya arkadaş gruplarının etkisiyle şekilleniyor olabilir. Öte yandan, mutluluk düzeyi bakımından cinsiyetler arasında

anlamli bir farklılık görülmemiştir ($p = .656$). Bu durum, BES dersinin hem kız hem de erkek öğrenciler için benzer düzeyde duygusal doyum ve memnuniyet sağladığını düşündürmektedir. Literatürde BES dersinin bireylerde aidiyet hissini artırdığı, sosyal ilişkileri pekiştirdiğı ve eğlenceli öğrenme ortamları sunduğu belirtilmektedir ( ktem, 2022). Bu ortak etkiler, cinsiyete bağlı duygusal tepkilerin dengelenmesini sağlamış olabilir. Başka bir deyişle, tutumda cinsiyet farklılıkları gözlenirse bile, bu farklılıklar öğrencilerin dersten aldığı keyfi veya mutluluğu belirleyecek düzeyde belirleyici olmayabilir. SAI  puanları açısından erkek öğrencilerin anlamli biçimde daha yüksek ortalamaya sahip olması ($t(689) = -2,009, p < .05$), erkek öğrencilerin daha belirgin ve istikrarlı bir günlük ritme sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, literatürde erkek öğrencilerin biyolojik olarak daha sabahçıl eğilimler gösterdiğine dair bazı bulgularla örtüşmektedir (Randler, 2008; Vollmer vd., 2012). Ancak burada dikkat çekici bir nokta da erkek öğrencilerin standart sapmasının daha düşük olmasıdır. Bu durum, erkek grubunda biyolojik ritmin daha homojen bir dağılım gösterdiğini, yani erkek öğrenciler arasında sabah ıllık düzeyinde daha az çeşitlilik bulunduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların ardında biyolojik temelli cinsiyet farklılıkları bulunabileceği gibi, davranışsal alışkanlıkların da etkisi olabilir. Örneğin erkek öğrenciler, dijital ekran maruziyeti, oyun oynama saatleri, fiziksel aktivite düzeyi ve dış mek n etkinlikleri gibi faktörler bakımından kız öğrencilere kıyasla daha farklı günlük rutinelere sahip olabilirler. Bu davranış örüntüleri, uyku-uyanıklık ritmini etkileyerek daha sabit bir biyolojik ritim oluşturabilir (El-Jaziz ve Lotfi, 2023; Vollmer vd., 2012;). Aynı zamanda, okul dışı sportif etkinliklere katılım düzeyinin erkek öğrenciler arasında daha yaygın olması da daha ritmik bir yaşam düzenine katkı sağlayabilir. Bu bulguların eğitim ortamları açısından çeşitli yansımaları bulunmaktadır. Öncelikle, BES derslerinin erkek öğrenciler için motive edici yapısının, kadın öğrenciler için de ilgi çekici ve katılımı teşvik edici h le getirilmesi önem arz etmektedir. Örneğin, derse yönelik tutumun artırılması için kız öğrencilerin ilgi alanlarına uygun etkinliklerin artırılması, takım çalışmasına dayalı, rekabetten çok katılımı teşvik eden etkinliklerin müfredata entegre edilmesi, öğretmenlerin cinsiyet duyarlı pedagojik yaklaşımlar benimsemeleri faydalı olabilir. Ayrıca, günlük ritimlerdeki cinsiyete bağlı farklılıkların ders planlamalarına etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır. Sabah saatlerinde yapılan BES derslerinin erkek öğrenciler için daha avantajlı bir zaman dilimi sunabileceği göz önüne alınarak, derslerin zamanlaması konusunda daha esnek ve farklılaştırılmış modeller tartışılabilir. Sonuç olarak, cinsiyet değişkeni  ğrencilerin BES dersine yönelik tutumları ve biyolojik ritimleri üzerinde belirleyici olurken, mutluluk düzeyi açısından

homojen bir görünüm sergilemiştir. Bu durum, pedagojik uygulamalarda cinsiyet temelli duyarlılığın önemine işaret etmektedir. Özellikle erkek öğrencilerin daha olumlu tutum sergilemesi, dersin içeriğinin cinsiyet rollerine uygunluğunu sorgularken; benzer mutluluk düzeyleri ise eğitimin sosyal-duygusal kazanımlar açısından kapsayıcı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

5.1.2. Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada elde edilen bulgular, yaş değişkeninin BES dersine yönelik tutum, mutluluk düzeyi ve sabahçıl-akşamcıl eğilimleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu göstermektedir. Bulgular, yaş küçüldükçe BES dersine yönelik tutumların ve sabahçılık puanlarının arttığını; buna karşılık, mutluluk düzeyinin yaşla birlikte yükseldiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar yaşa bağlı gelişimsel, bilişsel ve biyolojik dinamiklerin BES dersine yönelik algı ve deneyimleri farklılaştırdığını göstermektedir. BEDTÖ puanları yaş gruplarına göre anlamlı biçimde farklılık göstermiştir ($F(3, 687) = 13,501, p < .001$). En yüksek ortalamanın 2014 doğumlu öğrencilere ait olması ($\bar{x} = 3.51$) bu yaş grubunun derse yönelik daha olumlu bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Bu sonuç, erken yaş grubundaki öğrencilerin fiziksel etkinliklere ve oyuna yönelik doğal ilgilerinin BES dersine olumlu bir şekilde yansısıyla açıklanabilir. Çocuklar erken yaşlarda hareket temelli öğrenmeye daha açık olup, bu dönemlerde oyun yoluyla öğrenme temel bir gelişimsel ihtiyaçtır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre 7–11 yaş arası çocuklar somut işlemler dönemindedir ve fiziksel deneyimlerle öğrenme onlar için daha anlamlıdır. Öğrencilerin yaş aldıkça tutum puanlarında düşüş gözlenmesi (örneğin 2012 doğumlular: $\bar{x} = 3,16$) ise fiziksel etkinliklerin yerini akademik başarı, sınav kaygısı veya sosyal normlara uyum gibi önceliklerin almaya başlamasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin merkezi sınavlara odaklanmaları, ders dışı etkinliklere olan ilgilerini azaltabilir. Bu bulgu, Çalışır ve Murathan'ın (2025) kent-kırsal karşılaştırmalı çalışmasında ileri sınıflardaki öğrencilerin tutumlarının daha düşük olduğu bulgusunu desteklemektedir. Mutluluk düzeylerine ilişkin analizler yaş grupları arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir ($F(3, 687) = 4.025, p = .007$). Ancak dikkat çekici biçimde, bu kez en yüksek mutluluk düzeyi en büyük yaş grubuna (2011 doğumlular, $\bar{x} = 4.23$) aittir. Bu bulgu, yaşla birlikte öğrencilerin BES dersinden daha fazla tatmin ve haz duyduklarını, deneyimlerinin arttıkça bu derse olan anlam yüklemelerinin de

değiştiğini göstermektedir. Ergenlik dönemine yaklaşan öğrenciler, öz yeterlik duygusu, beceri farkındalığı ve başarı algısı gibi psikolojik kazanımlarla daha derin bir mutluluk deneyimi yaşayabilirler (Tschannen-Moran vd., 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Öte yandan en düşük mutluluk düzeyinin orta yaş grubunda (2012 doğumlular, $\bar{x} = 3.87$) görülmesi, bu dönemin geçişsel özelliklerinden kaynaklanabilir. Bu öğrenciler, fiziksel becerilerini henüz tam anlamıyla geliştirememiş olabilirler ya da sosyal karşılaştırmaların yoğunlaştığı bir döneme girmiş olabilirler. Bu da BES dersinde hissedilen mutluluğun görece azalmasına neden olabilir (Uslu ve Özlü, 2022). SAIÖ verilerine göre, yaş arttıkça sabahçılık eğilimlerinin anlamlı biçimde azaldığı saptanmıştır ($F(3, 687) = 14.863, p < .001$). 2014 doğumlu öğrencilerin ortalaması 29,29 iken, bu değer 2011 doğumlularda 25,78'e kadar düşmektedir. Bu bulgu, ergenlik sürecinin biyolojik ritim üzerindeki etkisini göstermesi açısından son derece önemlidir. Randler (2008), çocukların sabahçıl özelliklere sahip olduğunu, ancak ergenlikle birlikte akşamcıl eğilimlerin baskın hâle geldiğini vurgulamaktadır. Bu biyolojik geçiş, melatonin hormonunun salgılanma saatlerindeki gecikmeyle ilişkili olup, öğrencilerin sabah saatlerinde daha yorgun ve isteksiz olmalarına yol açabilir (Vollmer vd., 2012). Bu bağlamda BES derslerinin zamanlaması, öğrencilerin biyolojik ritimlerine göre planlanmalıdır. Özellikle sabah saatlerinde yapılan BES derslerinin daha genç yaş grupları için uygun olabileceği, ileri yaş gruplarında ise derse katılım ve performans açısından dezavantaj oluşturabileceği düşünülmelidir. Ayrıca biyolojik ritim farklarının akademik başarıyı da etkilediği literatürde sıklıkla dile getirilmektedir (El-Jaziz ve Lotfi, 2023). Yaş grupları arasındaki tutum, mutluluk ve kronotip farkları, öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun pedagojik planlamaların gerekliliğine işaret etmektedir. En genç öğrenciler hem daha düzenli günlük ritimlere sahiptir hem de derse daha olumlu yaklaşmaktadır; bu da BES derslerinin erken yaşlarda daha yoğun ve oyun temelli olarak planlanmasının uygun olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, yaşla birlikte fiziksel yeterlik algısının artması mutluluk düzeylerini yükseltmektedir. Bu nedenle, büyük yaş grupları için performansa dayalı beceri gelişimine odaklanan içerikler, öğrencilerin başarı hissini pekiştirerek mutluluk düzeyini destekleyebilir.

5.1.3. Yaralanma ve Sakatlanma Yaşama Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Elde edilen bulgular, fiziksel olarak olumsuz bir deneyim yaşamış öğrencilerin BES dersine karşı daha olumlu tutum sergilediklerini, ancak bu öğrencilerin günlük

ritim düzenlerinin daha zayıf olduğunu göstermektedir. Buna karşın, mutluluk düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. BEDTÖ verilerine göre, BES dersinde yaralanma veya sakatlanma yaşamış öğrenciler ($\bar{x} = 3.40$), bu tür deneyimi yaşamamış öğrencilere ($\bar{x} = 3.26$) göre anlamlı düzeyde daha olumlu tutum sergilemektedir ($t(689) = 2.341, p = .020$). Bu bulgu ilk bakışta şaşırtıcı görünse de, spor psikolojisi ve fiziksel aktiviteye ilişkin bağlılık kuramları açısından anlamlıdır. Yüksek motivasyon düzeyine sahip öğrencilerin BES derslerine daha aktif katıldıkları, bu aktif katılımın ise zaman zaman yaralanma riskini artırabileceği bilinmektedir (Weinberg ve Gould, 2019). Ancak bu öğrencilerin spora olan bağlılıkları, yaşadıkları fiziksel aksaklıklara rağmen olumsuz tutum geliştirmelerini engellemektedir. Nitekim sporun bir “kimlik” unsuru hâline geldiği bireylerde, sporla ilgili olumsuz deneyimler dahi tutumda kırılmaya yol açmayabilir. Bu durum, literatürde “adversiteye direnç” (resilience in sport) kavramı ile açıklanmaktadır (Galli ve Vealey, 2008). Öte yandan, BES dersinin içerik yapısı da bu sonucu destekleyebilir. Dersin çoğunlukla fiziksel etkinlik temelli olması, özellikle hareketi seven ve sporla özdeşleşmiş öğrencilerde yüksek haz uyandırmaktadır. Yaralanma geçirmiş öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının güçlü kalması, onların spora olan bağlılıklarını ve özdeşleşme düzeylerini yansıtır olabilir. Buradan hareketle, BES dersi için yüksek katılım riski barındıran öğrencilerde, pedagojik destek kadar sportif sakatlanma önleme eğitimlerinin de verilmesi önerilebilir. BEDMDÖ sonuçları, yaralanma yaşamış ($\bar{x} = 4.13$) ve yaşamamış ($\bar{x} = 3.97$) öğrenciler arasında anlamlı bir mutluluk farkı olmadığını göstermiştir ($p = .132$). Bu bulgu, öğrencilerin BES dersinden duydukları haz ve doyumun, yaralanma gibi fiziksel olumsuzluklardan bağımsız geliştiğine işaret etmektedir. Bu durum, BES dersinin öğrencilerde oluşturduğu sosyal etkileşim, aidiyet, eğlenme, stres atma gibi çok boyutlu faydaların, fiziksel aksaklıkları bir anlamda telafi edici işlev gördüğünü düşündürmektedir (Uslu ve Özlü, 2022). Özellikle akran ilişkileri, grup etkinlikleri ve başarı deneyimleri gibi duygusal doyum kaynakları, öğrencilerin olumsuz fiziksel deneyimlere rağmen dersten yüksek düzeyde mutluluk algılamalarını açıklayabilir. Ayrıca öğrencilerin “riskin sporun doğasında olduğu”na dair bilişsel kabul geliştirmiş olmaları da bu farkın anlamlı olmamasında etkili olabilir (Öktem, 2022). Bu durum, BES dersinin, yalnızca fiziksel değil aynı zamanda psikososyal doyum sağlayan bir alan olduğunu teyit etmektedir. SAIÖ verileri, yaralanma yaşamış öğrencilerin ($\bar{x} = 25.88$) kronotip puanlarının, yaşamamış öğrencilere ($\bar{x} = 27.27$) göre anlamlı biçimde düşük olduğunu göstermektedir ($t(689) = -2.659, p = .008$). Bu bulgu, yaralanma yaşayan öğrencilerin daha düzensiz veya zayıf günlük ritimlere sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Literatürde, düzensiz uyku-uyanıklık döngüsü, yetersiz dinlenme ve toparlanma eksikliği gibi faktörlerin, kas-iskelet sistemi yaralanmalarını artırdığı bilinmektedir (Sargent vd., 2014). Öğrencilerin gece geç saatlere kadar ekran maruziyetine maruz kalmaları, sabah erken kalkmaları veya yeterli uyku alamamaları, fizyolojik yüklenmeye karşı toparlanma süreçlerini aksatabilir. Özellikle yüksek motivasyonla spora katılan öğrencilerin dinlenme döngüsüne yeterince önem vermemesi, onların hem performanslarını hem de biyolojik ritimlerini olumsuz etkileyebilir. Bu bulgu, sportif başarıya odaklı öğrencilerde sadece antrenman yoğunluğu değil, toparlanma stratejilerinin de dikkatle yönetilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, bu öğrenciler için eğitimcilerin “aktif dinlenme”, “uyku hijyeni” ve “dönüşümlü yüklenme” gibi konularda bilinçlendirici çalışmalar yürütmeleri pedagojik açıdan önemli olabilir.

5.1.4. Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Elde edilen bulgular, öğretmenin cinsiyetinin bu üç değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Tutum düzeyi açısından, kadın öğretmene sahip öğrencilerin tutum puan ortalaması erkek öğretmene sahip öğrencilere göre az da olsa yüksek olmakla birlikte bu fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarını doğrudan belirleyici bir unsur olmadığını ortaya koymaktadır. Literatürde de öğretmen cinsiyetinin öğrencilerin tutumlarını belirlemede tek başına güçlü bir değişken olmadığı, daha çok öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği, öğretmenin iletişim tarzı, liderlik profili ve sınıf içi motivasyon sağlama becerilerinin etkili olduğu vurgulanmaktadır (McKenzie vd., 2004; Silverman ve Subramaniam, 1999). Bu bağlamda, öğretmenin pedagojik yaklaşımı ve öğrenciye yönelik destekleyici tutumu, öğrencilerin derse karşı tutumlarını daha fazla şekillendiren faktörler arasında değerlendirilmektedir. Benzer biçimde, derste hissedilen mutluluk düzeyleri açısından da öğretmen cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki öğretmen cinsiyeti grubundaki öğrenciler yüksek düzeyde mutluluk bildirmiştir. Bu bulgu, BES dersinin öğretmen cinsiyetinden bağımsız olarak öğrenciler tarafından keyif verici ve tatmin edici olarak algılandığını göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da BES dersinin doğası gereği oyun, hareketlilik ve sosyal etkileşim içerdiği için öğrencilerde olumlu duygular oluşturduğu, bu duyguların ise öğretmenin demografik özelliklerinden çok, dersin yapısal niteliğiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Atik ve Güçlüöver, 2020; Jaakkola vd., 2017). Kronotip

eğilimlerine ilişkin bulgular da öğretmen cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kadın öğretmene sahip öğrenciler ortalama olarak biraz daha yüksek sabahçıl eğilim puanlarına sahip olsalar da bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, biyolojik ritim özelliklerinin öğretmenin cinsiyetinden çok bireysel, genetik ve çevresel faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Nitekim Adan vd. (2012) tarafından kronotip eğilimlerin genetik yatkınlık, yaş, uyku alışkanlıkları ve yaşam tarzı gibi çok boyutlu unsurlardan etkilendiği ifade edilmiştir. Kadın öğretmene sahip öğrencilerde gözlenen, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ama eğilimsel olarak dikkat çekici bazı yükselmiş ortalamalar; öğretmenlerin gösterdiği empatik iletişim, duygusal yakınlık kurma eğilimleri ve destekleyici öğretim tarzı gibi pedagojik özelliklerle ilişkili olabilir (Wentzel, 2009). Ancak bu farklılıkların anlamlılık düzeyine ulaşmaması, bu yorumların dikkatli yapılmasını gerektirir. Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin BES dersine yönelik tutumları, derste yaşadıkları mutluluk düzeyleri ve biyolojik ritim özellikleri üzerinde doğrudan belirleyici bir rol oynamadığı söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bireysel özelliklerinden çok öğretim süreçlerindeki mesleki yeterlilikleri, öğrenciyle kurdukları ilişki biçimi ve pedagojik yaklaşımları öğrencilerin algılarını şekillendiren temel faktörlerdir. Bu bulgu, literatürde sıklıkla vurgulanan "öğretmen niteliği" kavramının (Darling-Hammond, 2000) BES dersi bağlamında da geçerli olduğunu desteklemektedir.

5.1.5. Ailede Spor Yapan Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bağımsız örneklem t-testi ile yapılan analizler sonucunda, bu üç ölçüm boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Tutum puanları açısından elde edilen sonuçlar, ailede spor yapan birey bulunmasının öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarını belirgin biçimde etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgu, spora ilişkin tutumların yalnızca aile ortamındaki örnek davranışlardan değil, bireyin kendi deneyimlerinden, öğretmen etkisinden ve arkadaş çevresinden önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir (Sallis vd., 2000). Özellikle okul ortamında BES derslerinin niteliği, öğrencilerin spora karşı geliştirdiği tutumları biçimlendirmede daha belirleyici bir rol oynayabilir (Tannehill vd., 2015). Nitekim her iki grupta da (ailede spor yapan ve yapmayan) tutum düzeylerinin orta-üst seviyede çıkması, okul temelli öğrenme ortamlarının spora ilgili olumlu algıları destekleyici bir etkiye sahip olduğunu

ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, mutluluk düzeyi puanları da ailede spor yapan birey bulunup bulunmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Her iki grupta da öğrencilerin BES dersinde yüksek düzeyde mutluluk hissettikleri görülmüştür. Bu bulgu, BES dersinin, öğrenciler açısından eğlenceli, rahatlatıcı ve sosyal olarak tatmin edici bir yapı sunduğunu; bu yapının ailevi spor alışkanlıklarından bağımsız olarak olumlu duygular oluşturduğunu göstermektedir. Chen vd. (2018), BES dersinin öğrencilerde psikolojik iyi oluşu destekleyen temel etmenlerden biri olduğunu ve bu etkinin öğrencinin aile geçmişinden ziyade dersin içerik ve etkileşim kalitesi ile doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin spor yapma geçmişleri olmasa bile, BES dersinde aktif olarak yer almalarının duygusal doyum açısından yeterli olabileceği vurgulanmaktadır (Bailey, 2006). Kronotip eğilimlerine yönelik sonuçlar da ailede spor yapan birey bulunmasının öğrencilerin biyolojik ritimlerini anlamlı biçimde etkilemediğini göstermektedir. SAIÖ puanları incelendiğinde her iki grubun da benzer düzeyde ritim puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sabahçılık veya akşamcılık gibi bireyin kronobiyolojik eğilimlerinin büyük ölçüde genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini ve doğrudan ailedeki bireylerin spor alışkanlıklarıyla ilişkili olmadığını düşündürmektedir (Adan vd., 2012). Aile ortamındaki spor yapan birey varlığının dolaylı etkileri olabilir; örneğin çocukların fiziksel aktiviteye daha teşvik edici bir çevrede büyümeleri veya rol model etkisiyle motive olmaları gibi. Ancak bu çalışmanın bulguları, bu tür etkilerin günlük ritim düzeni açısından belirgin sonuçlar yaratmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle dikkat çekici olan, ailede spor yapan birey bulunmayan öğrencilerin de oldukça olumlu tutum ve yüksek mutluluk düzeylerine sahip olmasıdır. Bu durum, okul ortamının ve öğretim süreçlerinin öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından ne kadar güçlü bir alan sunduğunu desteklemektedir. Lindsay vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada da, okul BES programlarının öğrencilerin yaşam tarzlarını dönüştürmede merkezi bir rol oynadığı; özellikle ailede fiziksel aktivite alışkanlıkları zayıf olan bireylerde bile okul spor deneyimlerinin olumlu davranış değişikliklerine yol açabildiği ortaya konmuştur. Sonuç olarak, ailede spor yapan birey bulunup bulunmamasının öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarını, ders sırasında yaşadıkları mutluluğu ve biyolojik ritim düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde etkilemediği görülmektedir. Bu bulgular, BES derslerinin bireysel geçmişten bağımsız olarak tüm öğrencilere eşit düzeyde ulaşabilen, kapsayıcı ve dönüştürücü bir öğrenme alanı sunduğunu göstermektedir.

5.1.6. Okul Sporlarında Bulunma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin okul spor takımlarına katılım durumlarının BES dersine yönelik tutumları, ders sırasında hissettikleri mutluluk düzeyleri ve biyolojik ritimlerine ilişkin kronotip eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Her üç değişken açısından da “katılan” ve “katılmayan” gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemesi, BES dersinin formal takım sporlarına katılım dışında da anlamlı ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır. Öncelikle BES dersine yönelik tutumlar açısından, okul spor takımlarında yer alan öğrenciler ile yer almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p = .572$). Bu bulgu, öğrencilerin BES dersine karşı geliştirdikleri tutumların, yalnızca düzenli ve organize takım faaliyetlerine katılım gibi dışsal bir unsurla şekillenmediğini; ders içeriği, öğretim yöntemleri ve öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi çeşitli faktörlerin daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde de bu tür sonuçlar desteklenmektedir. Örneğin Cothran ve Ennis (2000), öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarının, öğretmenin ders içeriğine yaklaşımı ve öğrenme ortamının niteliğiyle daha yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Mutluluk düzeylerine ilişkin bulgular da benzer bir örüntü sunmaktadır. Okul spor takımlarına katılım durumuna göre öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeyleri arasında fark gözlenmemiştir ($p = .977$). Bu bulgu, BES dersinin yalnızca fiziksel performansa dayalı bir yapı sunmak yerine, öğrencilerin sosyal etkileşim, eğlence, başarı hissi ve özgür hareket imkânı gibi duygusal bileşenlere ulaşmasını sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla, takım üyeliği gibi ekstra katılım düzeylerinin, öğrencilerin dersten duyduğu memnuniyet üzerinde belirgin bir avantaj sağlamaması, dersin yapısal olarak tüm öğrencileri kapsayan bir duygusal deneyim sunduğunu düşündürmektedir (Bailey, 2006). Kronotip eğilimlerine ilişkin SAIÖ puanlarında da okul spor takımlarında yer alma durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p = .174$). Bu bulgu, organize takım sporlarına katılımın öğrencilerin biyolojik ritimleri üzerinde doğrudan belirleyici bir etki yaratmadığını göstermektedir. Ancak literatürde, düzenli antrenman programlarının ve fiziksel aktivite ritüellerinin, bireylerin biyolojik ritimlerinde iyileşme sağladığı ifade edilmektedir (Minges ve Redeker, 2016). Bu durumda, takım faaliyetlerinin yoğunluğu, sürekliliği ve bireysel katılım düzeylerinin farklılık göstermesi, genel grup düzeyinde anlamlı bir farkın oluşmamasında etkili olabilir. Elde edilen bu sonuçlar, BES dersinin doğrudan okul spor takımı katılımına

dayalı bir performans dersinden ziyade, tüm öğrencilere hitap eden bütüncül bir öğrenme ve gelişim ortamı sunduğunu göstermektedir. Katılım farkı olmaksızın tutum ve mutluluk düzeylerinin benzer düzeylerde seyretmesi, dersin bireylerin fiziksel yetkinlik düzeylerinden bağımsız olarak olumlu duygular geliştirmelerine olanak sağladığını desteklemektedir. Bu bulgular, öğretim programlarının yalnızca sportif başarıya veya yarışma kültürüne değil; öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerini destekleyen kapsayıcı etkinliklere yer vermesi gerektiğine işaret etmektedir (Hardman ve Green, 2011). Sonuç olarak, okul spor takımlarına katılımın, öğrencilerin BES dersine yönelik tutumları, ders sırasında yaşadıkları mutluluk düzeyi ve günlük ritim düzenleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, BES dersinin yalnızca takım sporlarıyla özdeşleştirilmemesi gerektiğini; aksine tüm öğrencilerin katılımına açık, eşitlikçi ve bütüncül bir eğitim alanı olarak ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda BES dersleri, takım sporlarıyla sınırlı olmayan, bireysel katılımı teşvik eden ve öğrencilerin farklılıklarını gözetten öğretim tasarımlarıyla zenginleştirilmelidir.

5.1.7. Kulüplerde Lisanslı Spor Yapma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmanın bulguları, kulüplerde lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarının, ders sırasında hissettikleri mutluluk düzeylerinin ve biyolojik ritim göstergelerinin, lisanslı olmayan akranlarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, sporun yalnızca fiziksel sağlık değil, aynı zamanda psikolojik ve davranışsal boyutlarda da öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Öncelikle, BES dersine yönelik tutumlarda gözlenen anlamlı fark ($p = .017$), lisanslı spor yapan öğrencilerin derse karşı daha olumlu bir bilişsel ve duyuşsal yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Bu durum, düzenli spor yapan bireylerin spora dair daha güçlü bir öz-yeterlik algısına sahip olmalarıyla açıklanabilir (Bandura, 1997). Ayrıca düzenli sportif faaliyetler, öğrencilerin BES dersinde karşılaştıkları etkinliklerde kendilerini daha yeterli hissetmelerine yol açmakta, bu da derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklemektedir. Ntoumanis ve Standage (2009), öğrencilerin sporla ilgili algılarının, bu alandaki deneyimleriyle yakından ilişkili olduğunu ve dışsal sportif katılımın, ders içi tutumları şekillendirebileceğini vurgulamaktadır. Mutluluk düzeyleri açısından elde edilen fark da anlamlıdır ($p = .016$) ve lisanslı spor yapan öğrencilerin daha yüksek

düzyde mutluluk bildirdiğini göstermektedir. Bu sonuç, sporun psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerine işaret eden çok sayıda araştırmayla örtüşmektedir (Eime vd., 2013). Özellikle takım çalışmaları, başarı hissi ve akran etkileşimi gibi spor ortamına özgü deneyimler, öğrencilerin duygusal doyum düzeylerini artırmaktadır. Bedensel etkinliklerin endorfin düzeyini artırarak pozitif duygu durumunu desteklediği ve sosyal bağları güçlendirerek bireyin psikolojik esenliğini beslediği bilinmektedir (Lubans vd., 2016). Bu bağlamda, düzenli antrenman süreçleri yalnızca fiziksel yeterlik kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin BES dersinde daha fazla keyif almalarını da mümkün kılmaktadır. En dikkat çekici bulgulardan biri, lisanslı spor yapan öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl istikrar düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olmasıdır ($p < .001$). SAİÖ puanlarındaki bu farklılık, lisanslı sporcuların daha düzenli bir biyolojik ritme ve disipline sahip olduklarını göstermektedir. Düzenli antrenman saatleri, beslenme düzeni ve uyku alışkanlıkları, bu öğrencilerin biyolojik saatlerini daha sabit ve öngörülebilir hale getirmektedir. Bu bulgu, Adan vd. (2012) tarafından da desteklenmektedir; düzenli fiziksel aktivitenin sirkadiyen ritmi dengeleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir. Özellikle sabah saatlerinde gerçekleştirilen antrenmanlar, bireylerin sabahçıl eğilimlerini güçlendirmekte ve gün içindeki dikkat, enerji ve bilişsel performansı artırmaktadır (Schmidt vd., 2007). Dolayısıyla, öğrencilerin kronotip düzeylerindeki bu fark, yalnızca biyolojik değil, davranışsal bir disiplinin de yansıması olarak yorumlanabilir. Genel olarak elde edilen sonuçlar, kulüplerde lisanslı spor yapan öğrencilerin fiziksel, duygusal ve biyolojik alanlarda daha dengeli ve olumlu bir profil sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, okul spor programlarının kulüp sporlarıyla entegrasyonunun önemini göstermekte; lisanslı sporculuğun yalnızca performansa değil, aynı zamanda öğrencilerin genel iyilik halleri ve yaşam düzenlerine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Whitehead (2010), fiziksel okuryazarlığın sadece fiziksel beceriler değil, aynı zamanda motivasyon, güven, bilgi ve anlayışı da kapsadığını belirtmektedir. Bu bağlamda, lisanslı sporcuların daha yüksek tutum ve mutluluk düzeyleriyle birlikte daha düzenli ritim göstermeleri, onların fiziksel okuryazarlık açısından daha bütüncül bir gelişim sergilediklerine işaret etmektedir. Sonuç olarak, kulüplerde lisanslı spor yapmanın ortaokul öğrencilerinin BES dersine yönelik tutumlarını, duygusal doyum düzeylerini ve biyolojik ritimlerini anlamlı biçimde etkilediği görülmektedir. Bu bulgular, sporun öğrenciler üzerindeki çok yönlü etkisini göstermesi bakımından önemli olup, BES dersi ve okul dışı spor faaliyetlerinin bütüncül biçimde planlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle düzenli spor yapan öğrencilerin elde ettiği kazanımların, tüm öğrencilere yaygınlaştırılması için

okul ortamında motive edici ve katılımı teşvik edici stratejilere yer verilmesi gerekmektedir.

5.1.8. Uyanma Saati Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin uyanma saatlerine göre BES dersine yönelik tutumları, mutluluk düzeyleri ve kronotip eğilimleri analiz edilmiş; sonuçlar, tutum ve mutluluk açısından anlamlı farklar bulunmazken, kronotip eğilimlerinde belirgin bir farklılık ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin biyolojik saatleriyle ilişkili olan bazı alanlarda anlamlı farklılaşmalar görülse de, bu farklılaşmanın akademik ve duyuşsal çıktılara doğrudan yansımadığını göstermektedir. İlk olarak, BES dersine yönelik tutum puanları incelendiğinde, dört farklı uyanma saati grubunun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .077$). Bu bulgu, öğrencilerin sabah kaçta uyandıklarının, dersle ilgili tutumları üzerinde tek başına belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Ancak, 06:00–07:00 saatleri arasında uyanan öğrencilerin ortalama puanlarının en yüksek olması ($\bar{x} = 3.34$), bu grubun daha olumlu tutum sergileme eğiliminde olabileceğini ima etmektedir. Bu durum, uyanma saatinin ders öncesi hazırlık, zihin açıklığı ve enerji düzeyi gibi bilişsel hazırlık süreçlerine dolaylı etkisiyle ilişkilendirilebilir (Preckel vd., 2011). Ancak literatürde sabahçılık eğilimi ile akademik başarı ve duyuşsal tutumlar arasında doğrudan ilişki kuran çalışmalar sınırlı sayıda bulunmakta ve bağlamdan bağlama değişkenlik gösterebilmektedir (Randler vd., 2017). Mutluluk düzeyleri açısından da benzer bir durum söz konusudur. Uyanma saatine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p = .393$). Tüm grupların ortalama mutluluk puanlarının yüksek olması, BES dersinin genel olarak duygusal doyum sağlayan bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, BES dersinin yapısal olarak fiziksel hareket, oyun ve sosyal etkileşimi bir araya getiren doğası gereği, öğrencilerin ruh hali üzerinde olumlu etki yaratabildiğini desteklemektedir (Bailey, 2006). Uyanma saati gibi fizyolojik etkenlerin ise öğrencilerin derse yönelik duygusal tepkilerinden ziyade, genel yaşam düzenleri üzerindeki etkileriyle daha yakından ilişkili olduğu görülmektedir. En çarpıcı bulgu, SAİÖ puanlarında gözlenen anlamlı farklardır ($p < .001$). Özellikle 06:00–07:00 aralığında uyanan öğrencilerin SAİÖ puanlarının ($\bar{x} = 28,68$) 07:00–08:00 ($\bar{x} = 26,57$) ve 08:00 ve sonrası ($\bar{x} = 25,92$) uyananlara göre anlamlı derecede yüksek olması, bu öğrencilerin daha düzenli bir biyolojik ritme sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, literatürde sabahçıl bireylerin daha sağlıklı sirkadiyen

ritimlere sahip oldukları yönündeki bulgularla örtüşmektedir (Adan vd., 2012). Ayrıca sabah erken saatlerde uyanan bireylerde dikkat, motivasyon ve duygu düzenleme süreçlerinin daha dengeli olduğu; dolayısıyla bilişsel ve davranışsal performanslarının gün içinde daha stabil seyrettiği ifade edilmektedir (Schmidt vd., 2007). Bununla birlikte, uyanma saatinin tutum ve mutluluk gibi daha öznel, psikososyal faktörler üzerindeki etkisinin sınırlı kalması, bu alanların çok daha çeşitli etmenler tarafından belirlendiğini göstermektedir. Öğrencilerin dersle ilgili tutumları yalnızca fizyolojik ritimlerine değil; öğretmen etkisi, ders içeriği, arkadaş ilişkileri ve bireysel spor becerilerine bağlı olarak da şekillenmektedir (Cothran ve Ennis, 2000). Benzer şekilde, mutluluk düzeyleri de öğrencilerin öznel iyi oluşları, kişilik yapıları ve okul ortamıyla kurdukları ilişkiler gibi karmaşık dinamiklerle ilişkili olup, uyanma saati gibi biyolojik bir değişkenle doğrudan açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapı sunmaktadır (Diener vd., 2018). Sonuç olarak bu bulgular, öğrencilerin sabah saatlerindeki biyolojik ritim düzeylerinin uyanma saatine duyarlı olduğunu, ancak bu değişkenin BES dersine yönelik tutum ve mutluluk düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir. Özellikle 06:00–07:00 arasında uyanan öğrencilerin daha sağlıklı ritim göstergelerine sahip olmaları, bu saat aralığında uyanmanın fizyolojik düzen açısından olumlu bir etki yarattığını desteklemektedir. Ancak duyuşsal tutum ve duygusal iyi oluş gibi alanların daha geniş ve karmaşık etkileşim örüntüleri içinde değerlendirilmeye açık olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda, okullarda BES dersi planlamalarının biyolojik ritim farklılıklarını göz ardı etmeden, bireysel ve sosyal faktörleri de dikkate alan bütüncül yaklaşımlarla yapılandırılması önerilmektedir.

5.1.9. Yatma Saati Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin yatma saatlerinin hem BES dersine yönelik tutumları hem ders esnasında hissettikleri mutluluk düzeyleri hem de günlük biyolojik ritimleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle 20:00–21:00 saat aralığında yatan öğrencilerin tüm bu değişkenlerde en yüksek ortalamalara sahip olması, düzenli uyku alışkanlıklarının pedagojik, psikolojik ve fizyolojik göstergelerle doğrudan ilişkili olabileceğini göstermektedir. İlk olarak, öğrencilerin BES dersine yönelik tutumları yatma saatine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F(3, 687) = 12.872, p < .001$). 20:00–21:00 ve 21:00–22:00 saatlerinde yatan öğrencilerin tutum puanları, hem daha erken (20:00 ve öncesi) hem de daha geç

(22:00 ve sonrası) yatanlara kıyasla belirgin şekilde daha yüksektir. Bu durum, orta düzeyde erken yatma alışkanlığının öğrencilerin derse yönelik ilgilerini, katılım düzeylerini ve genel tutumlarını olumlu etkilediğini düşündürmektedir. Bu bulgu, süregelen araştırmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Shochat vd. (2014), düzenli uyku döngülerinin öğrencilerde hem akademik başarıyı hem de derslere karşı motivasyonu artırdığını rapor etmiştir. Mutluluk düzeyleri açısından da benzer bir eğilim gözlenmiştir. BEDMDÖ verileri, 20:00–21:00 arası yatan öğrencilerin BES dersinde en yüksek mutluluğu yaşadığını ortaya koymaktadır ($F(3, 687) = 2.795, p = .039$). Uyku süresi ve kalitesinin, bireyin duygudurumunu doğrudan etkilediği; dolayısıyla uyku düzeninin olumlu duygusal deneyimlerle ilişkili olduğu daha önceki çalışmalarda da vurgulanmıştır (Brand vd., 2010; Walker, 2009). Bu bağlamda, düzenli ve yeterli uykuya sahip öğrencilerin BES dersinden daha fazla keyif aldığı, daha düşük stres düzeyleriyle derse katıldığı söylenebilir. En çarpıcı fark ise SAİÖ puanlarında ortaya çıkmıştır ($F(3, 687) = 10,504, p < .001$). 20:00–21:00 aralığında yatan öğrencilerin günlük ritim puanlarının, diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, bu saat aralığının kronotip açısından en sağlıklı dilim olabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuç, circadian (sirkadiyen) düzenin en verimli işlediği uyku-uyanıklık penceresinin bu saatlerle örtüştüğünü belirten literatürle örtüşmektedir (Adan vd., 2012). Özellikle geç yatma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin (22:00 ve sonrası) en düşük günlük ritim puanlarına sahip olması, sirkadiyen ritmin bozulması ile motivasyon, enerji düzeyi ve dikkat gibi bilişsel işlevler arasındaki ilişkiyi düşündürmektedir. Bulguların birlikte değerlendirilmesi, düzenli yatma saatine sahip öğrencilerin yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda psikolojik ve akademik açılardan da avantajlı konumda olabileceğini göstermektedir. Uyku hijyeninin sağlanması, öğrencilerin yalnızca BES dersine yönelik tutumlarını değil, ders sırasında yaşadıkları duygusal doyumu ve genel yaşam düzenlerini de olumlu biçimde etkileyebilmektedir. Özellikle 20:00–21:00 saatlerinde yatan öğrencilerin tüm ölçütlerde en yüksek ortalamalara sahip olmaları, bu zaman diliminin pedagojik olarak desteklenmesi gereken bir alışkanlık olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, yatma saatinin öğrencilerin BES dersine yönelik çok boyutlu algı ve deneyimlerinde anlamlı bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, eğitim politikalarında uyku alışkanlıklarına dair rehberlik faaliyetlerine, uyku hijyeni eğitimlerine ve okul saatlerinin biyolojik ritimle uyumlu şekilde planlanmasına daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Geç yatma alışkanlığının öğrencilerin hem

psikolojik esenlik düzeylerini hem de kronotip dengesini olumsuz etkilediği bu çalışma ile bir kez daha vurgulanmaktadır.

5.1.10. Sabah Saatlerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin sabah saatlerinde kendilerini nasıl hissettiklerine göre BES dersine yönelik tutumları, bu derste ki mutluluk düzeyleri ve günlük ritim puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, bireyin sabah saatlerindeki öznel enerji düzeyinin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik ve biyolojik düzeni de etkileyebileceğini göstermektedir. Öncelikle, BES dersine yönelik tutum puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3, 687) = 16.361, p < .001$). Çok enerjik ve enerjik hisseden öğrencilerin tutum puanlarının, diğer gruplara kıyasla anlamlı şekilde yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum, sabah saatlerindeki öznel enerji düzeyinin, öğrencilerin derse yönelik ilgileri, katılım eğilimleri ve öğrenme motivasyonlarını olumlu etkilediğini düşündürmektedir. Araştırmalar, öğrencilerin güne başladıkları andaki zihinsel uyanıklık durumunun, öğrenme süreçlerini ve derse karşı geliştirdikleri tutumları etkileyebileceğini belirtmektedir (Beattie vd., 2015). Ayrıca, bu sonuç, Ryan ve Deci'nin (2000) öne sürdüğü özerklik, yeterlik ve ilişki temelli motivasyon kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, yüksek enerji düzeylerinin bireysel yeterlik algısını destekleyerek derse yönelik tutumları pekiştirdiği söylenebilir. Mutluluk düzeyi açısından da benzer bir eğilim gözlenmiştir ($F(3, 687) = 5.595, p < .001$). Çok enerjik, enerjik ve normal hisseden öğrencilerin mutluluk düzeyleri, çok yorgun hisseden öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu, sabah enerjik hissetmenin öğrencilerin BES dersinde yaşadıkları duygusal doyum üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim Lyubomirsky vd. (2005), olumlu duyguların bireyin sosyal katılımını, akademik başarısını ve fiziksel etkinliklere yönelik istekliliğini artırdığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, sabah saatlerinde daha pozitif duygudurum sergileyen öğrencilerin, fiziksel etkinliklerle ilişkilendirilen derslerde daha yüksek mutluluk düzeyi yaşamaları beklenebilir bir durumdur. SAİÖ puanları açısından da oldukça belirgin farklılıklar tespit edilmiştir ($F(3, 687) = 29.513, p < .001$). Özellikle çok enerjik hisseden öğrencilerin günlük ritim puanları diğer tüm gruplardan anlamlı biçimde yüksektir. Bu bulgu, sabah enerji düzeyinin yalnızca öznel bir değerlendirme olmadığını, aynı zamanda bireyin biyolojik ritmi ile yakından ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Sirkadiyen ritme ilişkin yapılan çalışmalarda, sabah saatlerinde daha enerjik hissedenen bireylerin biyolojik saatlerinin daha düzenli çalıştığı, hormon salınımlarının daha dengeli olduğu ve psikofizyolojik hazırlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Adan vd., 2012; Wittmann vd., 2006). Özellikle çok yorgun hissedenen öğrencilerin en düşük SAIÖ puanlarına sahip olması, uykusuzluk, düzensiz uyku alışkanlıkları ya da biyolojik ritim sapmaları gibi faktörlerin etkisini düşündürmektedir. Elde edilen tüm veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sabah saatlerinde kendilerini nasıl hissettiklerinin, BES dersine yönelik tutumlarını, ders sırasında yaşadıkları mutluluğu ve genel günlük ritim düzenlerini anlamlı biçimde etkilediği görülmektedir. Bu sonuçlar, sabah saatlerindeki öznel enerji düzeyinin, yalnızca fizyolojik bir belirti değil; aynı zamanda psikososyal ve pedagojik çıktılarla yakından ilişkili bütüncül bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır. BES dersine yönelik olumlu tutum, derste yaşanan mutluluk ve düzenli biyolojik ritim gibi değişkenlerin tamamının yüksek sabah enerjisiyle ilişkilendirilmesi, okullarda biyolojik ritme duyarlı öğretim planlamalarının önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu bulgular, öğretmenlerin ders planlamalarında ve okul yöneticilerinin saat düzenlemelerinde öğrencilerin sabah enerji düzeylerini dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Enerji düzeyi yüksek öğrencilerin yalnızca daha olumlu tutum geliştirmediği, aynı zamanda öğrenme sürecinde daha motive, daha mutlu ve daha ritmik oldukları görülmektedir.

5.1.11. Akşam Saatlerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akşam saatlerinde kendilerini nasıl hissettikleri, yalnızca BES dersine yönelik tutumlarını anlamlı biçimde etkilemiş, buna karşılık mutluluk düzeyi ve günlük ritim (kronotip) değişkenleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bu durum, öğrencilerin gün sonundaki öznel enerji düzeylerinin sınırlı bir yordayıcı etkisi olduğunu göstermektedir. BEDTÖ puanları açısından, gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F(4, 686) = 5.647, p < .001$). Özellikle enerjik hissedenen öğrencilerin, normal ve çok yorgun hissedenen öğrencilere kıyasla daha yüksek tutum puanlarına sahip olmaları dikkat çekicidir. Bu bulgu, fiziksel ve psikolojik enerji seviyesinin, bireyin BES dersine yönelik tutumlarını etkileyebilecek bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Fiziksel yeterlik hissiyle bağlantılı motivasyonel kuramlar, bireyin öznel enerji düzeyinin öğrenme sürecine olan

ilgisini artırabileceğini vurgular (Bandura, 1997; Deci ve Ryan, 2002). Özellikle fiziksel etkinliklerin algılanması ve değerlendirilmesinde öğrencinin kendisini enerjik hissetmesi, olumlu tutum geliştirme sürecine katkı sağlayabilir. Nitekim literatürde, öznel enerji seviyesinin gün boyunca farklılaşmasının öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerinde etkili olduğu çeşitli çalışmalarla da desteklenmiştir (Horne ve Östberg, 1976; Randler, 2008). Ancak, BEDMDÖ puanları açısından öğrencilerin akşam kendini hissetme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(4, 686) = 1.605, p = .171$). Bu bulgu, öğrencilerin derste hissettikleri mutluluğun, akşam saatlerindeki ruh halleriyle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Dikkat çekici olan, çok yorgun hisseden öğrencilerin mutluluk puanlarının görece düşük olmasına karşın, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmamasıdır. Bu durum, dersten alınan mutluluğun daha çok dersin niteliği, öğretmen-öğrenci etkileşimi ya da sosyal bağlam gibi faktörlerle ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir (Fredrickson, 2001; Seligman, 2011). Mutluluğun duyuşsal değil, aynı zamanda bilişsel bileşenler içeren karmaşık bir yapı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sadece akşam enerji düzeyinin tek başına belirleyici olmaması anlaşılır bir sonuçtur. Benzer şekilde, SAİÖ puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F(4, 686) = 1.480, p = .207$). Bu durum, akşam kendini enerjik ya da yorgun hissetmenin, öğrencilerin biyolojik ritim düzenleri üzerinde doğrudan bir belirleyici olmadığını göstermektedir. Özellikle sabah saatlerinde enerji düzeyiyle kronotip arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmişken (bkz. 4.1.10), bu bulgu, biyolojik ritimlerin günün başındaki fizyolojik süreçlerle daha yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Chronotype araştırmaları, sabah saatlerindeki melatonin düzeyi, kortizol salınımı ve uyku kalitesi gibi fizyolojik göstergelerin bireyin ritmini daha doğru yansıttığını belirtmektedir (Randler vd., 2016; Roenneberg vd., 2004). Sonuç olarak, bu bulgular ışığında, öğrencilerin akşam saatlerinde kendilerini enerjik hissetmeleri, BES dersine yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmeleriyle ilişkilidir. Bu durum, bireyin öznel enerji düzeyinin gün sonunda bile akademik duyuşsal yapılar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Ancak aynı düzeydeki etki mutluluk ya da biyolojik ritim üzerinde görülmemiştir. Bu da bize, tutum gibi daha değiştirilebilir ve duyguya dayalı yapıların enerji düzeyinden daha fazla etkilenebileceğini; buna karşın mutluluk ve biyolojik ritim gibi yapılarda daha kalıcı ve çok bileşenli etmenlerin rol oynadığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, eğitimcilerin BES dersine yönelik tutumları destekleyici uygulamalarda bulunurken, öğrencilerin gün sonundaki psikolojik durumlarını da dikkate almaları önem arz etmektedir. Ancak ders

programı planlamalarında mutluluk düzeyi ya da biyolojik ritim için daha anlamlı bir dayanak olarak sabah saatlerindeki enerji düzeyleri daha uygun bir referans olabilir.

5.1.12. Verimli Çalışma Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Dair Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada öğrencilerin kendilerini günün hangi zaman diliminde daha verimli hissettiklerine göre BES dersine ilişkin tutum, mutluluk düzeyi ve biyolojik ritim düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çalışma zamanı algısının, özellikle tutum ve kronotip açısından anlamlı farklılıklar yarattığını; ancak mutluluk düzeylerinde belirleyici olmadığını göstermektedir. BEDTÖ puanlarına bakıldığında, sabah ($\bar{x} = 3.31$) ve öğleden sonra ($\bar{x} = 3.33$) saatlerinde verimli çalıştığını belirten öğrenciler, akşam saatlerinde çalışanlara ($\bar{x} = 3.15$) kıyasla BES dersine daha olumlu tutumlar geliştirmiştir. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(3, 687) = 7.783, p < .001$). Bu bulgu, özellikle sabah ve gündüz saatlerinde daha aktif olan öğrencilerin, BES dersine yönelik daha pozitif bir tutum geliştirme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, circadian ritimlerin bilişsel ve duyuşsal süreçlerle olan bağlantısını ortaya koymaktadır (Randler, 2011). Sabah saatlerinde biyolojik olarak daha uyanık ve zihinsel olarak daha hazır hisseden bireylerin, öğrenme ortamlarına daha açık ve olumlu bir tutumla yaklaştıkları bilinmektedir (Beşoluk vd., 2011). BEDMDÖ puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 687) = 1.026, p = .359$). Bu durum, öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeylerinin, hangi saat diliminde kendilerini verimli hissettiklerinden bağımsız olarak benzer düzeylerde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Mutluluk, daha çok ders sırasında yaşanan sosyal etkileşimler, fiziksel etkinlikten alınan keyif ve öğretmenle kurulan ilişki gibi faktörlerden etkileniyor olabilir (Fredrickson, 2001; Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle, verimli çalışma saati gibi dolaylı bilişsel değişkenlerin, mutluluk düzeyine yansımalarının sınırlı olması beklenen bir durumdur. Buna karşılık, SAİÖ puanları açısından elde edilen sonuçlar, belirgin bir farklılığa işaret etmektedir ($F(3, 687) = 5.646, p = .004$). Sabah saatlerinde verimli çalıştığını belirten öğrencilerin ortalama günlük ritim puanı ($\bar{x} = 28.22$), hem öğleden sonra ($\bar{x} = 26.96$) hem de akşam saatlerinde çalışanlara ($\bar{x} = 26.48$) göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bulgu, sabah saatlerinde verimli olan bireylerin daha düzenli ve senkronize bir biyolojik ritme sahip olduklarını göstermektedir. Literatürde sabahçıl bireylerin daha istikrarlı ve sağlıklı günlük ritim alışkanlıklarına sahip olduğu, bu durumun uyku kalitesi, akademik başarı ve

psikososyal denge ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Randler vd., 2016). Özellikle sabahçıl eğilimlerin içsel saatle çevresel zamanlayıcılar arasındaki senkronizasyonu artırarak öğrencilerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlık düzeyini desteklediği bilinmektedir (Roenneberg vd., 2007). Elde edilen bu sonuçlar, verimli çalışma zamanının öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarını ve biyolojik ritim düzenlerini etkilediğini, ancak mutluluk gibi duygusal bir değişken üzerinde doğrudan etkili olmadığını göstermektedir. Bu durum, BES dersine yönelik tutumun yalnızca derse duyulan ilgiyle değil, aynı zamanda öğrencinin günlük yaşam düzeni, enerjisi ve hazırbulunuşluk düzeyiyle de ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Nitekim öğretim saatlerinin bireysel biyolojik ritimlerle örtüşmesinin, öğrenmeye yönelik tutum ve performansı desteklediği yönündeki çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (Preckel vd., 2011). Sonuç olarak, öğrencilerin sabah ya da öğleden sonra kendilerini verimli hissetmeleri, olumlu ders tutumu ve daha senkronize biyolojik ritimlerle ilişkilidir. Ancak bu zamanlamanın, öğrencilerin dersten aldıkları mutluluk üzerinde belirleyici bir faktör olmaması, mutluluğun daha karmaşık ve çok boyutlu değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, BES derslerinin öğrencilerin farklı biyolojik ritim özelliklerine duyarlı bir biçimde planlanması, özellikle sabah saatlerinde enerjik olan öğrencilerin potansiyelini desteklerken, akşamcı eğilimli öğrencilerin de derse adaptasyonlarını artıracak yapıların kurgulanmasını gerektirmektedir.

5.2. Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Yönelik Tutumları, Mutluluk Düzeyleri ve Kronotip (Sabahçıl-Akşamcı) Eğilim Özellikleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulguların Tartışması

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin BES dersine yönelik tutumları (BEDTÖ), ders sırasında hissettikleri mutluluk düzeyleri (BEDMDÖ) ve kronotip eğilimleri (SAİÖ) arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koyarken, bu ilişkilerin büyüklüğü açısından farklı düzeylerde etkiler söz konusudur. Öncelikle, BEDTÖ ile BEDMDÖ arasında $r = .443$ düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < .01$). Bu orta düzeydeki ilişki, BES dersine karşı geliştirilen olumlu tutumların, öğrencilerin ders esnasında hissettikleri mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, özellikle duyuşsal tutumların öğrencilerin akademik ortamlarda hissettikleri pozitif duygularla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyan literatürle örtüşmektedir (Fredrickson, 2001; Ryan ve Deci, 2000). BES gibi fiziksel ve sosyal etkileşimi yüksek derslerde, öğrencilerin derse yönelik olumlu

algıları, motivasyon ve katılım düzeyini artırmakta; bu durum da duygusal doyum düzeyini olumlu yönde etkilemektedir (Cengiz vd. 2018; Göksal ve Caz, 2016; Kılıç ve Çimen, 2018). Diğer yandan, BEDTÖ ile SAIÖ arasındaki ilişki $r = .187$ düzeyinde ve anlamlı olmakla birlikte, düşük düzeyde bir korelasyona işaret etmektedir. Bu bulgu, BES dersine karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin günlük ritim düzeylerinin daha düzenli olabileceğini, ancak bu etkinin oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu sonuç, BES dersine yönelik tutumların yalnızca duyuşsal değil, aynı zamanda davranışsal yönelimleri de yansıtmaya potansiyeline sahip olduğunu ortaya koysa da, biyolojik ritim gibi genetik ve çevresel faktörlere güçlü biçimde bağlı olan bir yapıyı açıklamakta zayıf kaldığını düşündürmektedir (Roenneberg vd., 2007). BEDMDÖ ile SAIÖ arasındaki ilişki ise $r = .154$ düzeyinde ve pozitif yöndedir. Bu zayıf ilişki, BES dersinde hissedilen mutluluğun öğrencilerin biyolojik ritimleri üzerinde dolaylı ve düşük düzeyde bir etki yarattığını göstermektedir. Literatürde, pozitif duyguların bireyin yaşam alışkanlıkları üzerinde genel bir düzenleyici etki yaratabileceği, ancak bu etkinin kısa vadeli ve sınırlı olabileceği belirtilmektedir (Diener vd., 1999). Bu bağlamda, BES dersinde duyulan mutluluk, öğrencinin genel yaşam düzenine az da olsa katkı sunabilir; ancak bu katkının davranışsal düzeyde ne denli sürdürülebilir olduğu belirsizdir. Elde edilen korelasyonlar değerlendirildiğinde, tutum değişkeni hem mutluluk hem de kronotip değişkeni üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki sergileyen en güçlü belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarının hem derse yönelik duygusal tepkileri hem de genel yaşam döngüsünü etkileyebilecek bir psikososyal kaynak olduğunu ortaya koymaktadır (Sallis vd., 1999). Buna karşın, mutluluk düzeyinin yalnızca düşük düzeyde kronotip ile ilişkili olması, duygusal deneyimlerin davranışsal ritim düzeni üzerinde daha zayıf bir belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar, eğitim ortamlarında yalnızca bilişsel çıktıların değil, öğrencilerin duyuşsal yönelimleri ve psikofizyolojik özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. BES dersinde öğrencilerin tutumsal olarak desteklenmesi hem sınıf içi motivasyonu hem de genel yaşamsal dengeyi olumlu yönde etkileyebilir.

5.3. Ortaokul Öğrencilerinin BES Dersine Yönelik Tutumları ile Mutluluk Düzeylerinin Kronotip Eğilimleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin BES dersine yönelik tutumları ve bu derste hissettikleri mutluluk düzeylerinin kronotip (sabahçıl-akşamcıl eğilim) üzerindeki yordayıcı gücü çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular, modelin

istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu, ancak açıklayıcılık düzeyinin oldukça sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında hem örtüşen hem de özgün nitelikler taşımaktadır. Modelin genel anlamlılığı $F(2, 688) = 14.808$, $p < .01$ düzeyinde bulunmuş, bu da tutum ve mutluluk değişkenlerinin birlikte öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl eğilimlerini yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir model sunduğunu göstermektedir. Ancak modelin belirleme katsayısı $R^2 = .041$ olarak bulunmuştur; yani açıklanan toplam varyans yalnızca %4,1 düzeyindedir. Bu bulgu, değişkenler arasındaki ilişkinin zayıf ama anlamlı düzeyde olduğunu ve kronotipi açıklamada modelin düşük yapısal güce sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde de kronotipin oluşumunun çok boyutlu bir yapıya dayandığı, genetik, çevresel, davranışsal ve psikososyal birçok faktörün etkili olduğu ifade edilmektedir (Roenneberg, vd., 2007; Adan vd., 2012). Bu doğrultuda, sadece duyuşsal ve psikolojik değişkenlerle oluşturulan modellerin kronotipi açıklamada sınırlı kalması şaşırtıcı değildir. Regresyon modeli içinde yer alan değişkenlerin etki büyüklüklerine bakıldığında, tutum değişkeninin ($\beta = .148$, $p < .01$) daha güçlü bir yordayıcı olduğu, mutluluk değişkeninin ise daha zayıf ama anlamlı ($\beta = .088$, $p < .05$) bir katkı sunduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin BES dersine karşı geliştirdiği tutumların, biyolojik ritim düzeniyle daha doğrudan bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Söz konusu etki, öğrencilerin sabahçıl eğilimlerinin, BES dersine karşı olumlu bir algıya sahip olmalarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, literatürde BES dersine karşı olumlu tutumların fiziksel aktiviteye katılımı ve yaşam tarzı düzenini desteklediğine dair bulgularla örtüşmektedir (Gao, 2007; Sallis vd., 1999). Mutluluk değişkeninin düşük düzeydeki etkisi ise, öğrencilerin duygusal deneyimlerinin kronotip üzerinde dolaylı ve sınırlı bir yansıma sunduğunu göstermektedir. Pozitif duyguların bireyin genel psikobiyolojik düzenine katkı sağlayabileceği bilinmekle birlikte (Fredrickson, 2001), bu katkının yapısal düzeyde belirgin bir etki yaratması için daha uzun süreli, alışkanlığa dayalı ve tutarlı deneyimlerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, BES dersinde yaşanan anlık mutluluk duygusu, öğrencilerin biyolojik ritim düzeni üzerinde anlamlı ama etkisi düşük bir yordayıcı olarak kalmaktadır. Modelin $R^2 = .041$ düzeyinde düşük açıklama gücüne sahip olması, BES dersi tutumu ve mutluluğun kronotip üzerindeki etkisinin sadece küçük bir kısmı açıklayabildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, araştırmanın sınırlılıklarını da gözler önüne sermektedir. Özellikle yaş, cinsiyet, uyku süresi, fiziksel aktivite sıklığı, ekran kullanımı, genetik yatkınlık ve beslenme gibi diğer potansiyel değişkenlerin modele dâhil edilmemiş olması, açıklama gücünü sınırlayan

temel etkenlerden biridir (Carskadon vd., 1993; Danielsson vd., 2019; Natale vd., 2009). Dolayısıyla, ilerleyen araştırmalarda bu değişkenlerin birlikte ele alındığı çok değişkenli yapısal eşitlik modellemelerinin kullanılması önerilmektedir. Sonuç olarak, BES yönelik olumlu tutumlar ve bu derste hissedilen mutluluk düzeyleri, öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl biyolojik eğilimleri üzerinde anlamlı ancak sınırlı düzeyde etkili olmaktadır. Tutum değişkeni, bu etki açısından daha güçlü bir yordayıcı olarak öne çıkarken; mutluluk değişkeni ise ikincil düzeyde bir açıklayıcı rol üstlenmektedir. Bu bulgular, BES dersinin yalnızca fiziksel becerilerin gelişimini desteklemekle kalmayıp, öğrencilerin genel yaşam düzenine ve biyolojik ritimlerine de katkı sunabilecek potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, bu katkının kalıcı ve belirleyici olabilmesi için disiplinlerarası bir yaklaşımla daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Cinsiyetin tutum ve kronotip eğilimlerinde anlamlı fark yarattığı, ancak mutluluk düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin BES dersine yönelik tutumları kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur. Bu durum, erkek öğrencilerin BES dersine yönelik daha yüksek ilgi, katılım veya motivasyon sergilediğini düşündürmektedir. Ayrıca erkek öğrencilerin tutum puanlarının daha geniş bir dağılıma sahip olması, bu grup içinde dersle ilgili algının daha çeşitli olduğunu ortaya koymaktadır. Mutluluk düzeyleri açısından ise, kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, BES dersinin her iki cinsiyet için de benzer düzeyde keyif veren ve duygusal tatmin sağlayan bir ders olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak dersten benzer düzeyde mutluluk algılaması, dersin kapsayıcı ve olumlu bir öğrenme ortamı sunduğunu düşündürmektedir. Kronotiplerine bakıldığında ise, erkek öğrencilerin sabahçıl eğilimlerinin kadın öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, erkek öğrencilerin daha düzenli bir uyku-uyanıklık döngüsüne sahip olduklarına veya günlük yaşamlarını daha sistemli bir biçimde sürdürdüklerine işaret edebilir. Ayrıca erkek grubundaki düşük standart sapma değeri, bu düzenliliğin grup içerisinde daha homojen bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Genel olarak bu bulgular, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin BES dersine yönelik tutumları ve biyolojik ritim düzenleri üzerinde etkili olduğunu; ancak dersten duyulan mutluluk açısından belirleyici olmadığını ortaya koymuştur.

Yaşın tutum, mutluluk düzeyi ve kronotip eğilimleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşları küçüldükçe BES dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. En genç yaş grubundaki öğrenciler, derse karşı en yüksek tutumu sergilerken, yaş ilerledikçe bu olumlu tutumda azalma meydana gelmektedir. Bu durum, fiziksel etkinliklere yönelik ilgi ve motivasyonun küçük yaşlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mutluluk düzeyleri açısından ise, yaşla birlikte farklı bir eğilim gözlenmiştir. En büyük yaş grubundaki öğrenciler, BES dersinden diğer gruplara kıyasla daha yüksek düzeyde mutluluk duyduklarını ifade

etmişlerdir. Bu bulgu, yaşla birlikte öğrencilerin dersten sağladıkları duygusal doyumu arttığını göstermektedir. Özellikle fiziksel yeterlik algısı, başarı hissi ve sosyal etkileşim gibi etmenlerin, yaşça büyük öğrencilerde mutluluk düzeyini artırdığı söylenebilir. Kronotiplerine ilişkin olarak, en genç yaş grubundaki öğrencilerin daha düzenli ve sabah odaklı bir biyolojik ritme sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, yaş ilerledikçe sabahçılık eğiliminde azalma görülmektedir. Bu farklılık, yaşla birlikte öğrencilerin günlük yaşam düzenlerinde meydana gelen değişimlerin ders saatlerindeki verimlilik ve hazır-bulunurluk durumlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Genel olarak elde edilen bulgular, öğrencilerin yaşlarına göre BES dersine yönelik algı, deneyim ve biyolojik uyum düzeylerinin değiştiğini ortaya koymaktadır. Yaşı küçük öğrenciler derse karşı daha olumlu bir tutum ve daha düzenli bir günlük ritim sergilerken, yaşı büyük öğrencilerin dersten daha yüksek düzeyde mutluluk duydukları görülmektedir.

Yaralanma veya sakatlanma yaşama durumlarının tutum ve kronotip eğilimlerinde anlamlı fark yarattığı, ancak mutluluk düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, BES dersinde yaralanma veya sakatlanma yaşamış öğrencilerin, bu durumu yaşamamış öğrencilere göre derse yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, fiziksel olarak olumsuz bir deneyim yaşamalarına rağmen bu öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve bağlılıklarının güçlü kaldığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin spor etkinliklerine yüksek düzeyde katılım ve motivasyonla yaklaştıklarını ve yaşadıkları riskli durumlara rağmen olumlu tutumlarını sürdürdüklerini düşündürmektedir. Mutluluk düzeyleri incelendiğinde, BES dersinde yaralanma yaşamış öğrenciler ile yaşamamış öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grubun da yüksek düzeyde mutluluk yaşadığı görülmüştür. Bu bulgu, BES dersinin öğrenciler açısından cinsiyet, yaş ya da fiziksel deneyimlerden bağımsız olarak ortak bir keyif ve tatmin kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, fiziksel sakatlık gibi olumsuz deneyimler yaşamış olsalar dahi dersin olumlu duygusal çıktılarından faydalanmaya devam etmektedirler. Kronotip özellikleri açısından elde edilen sonuçlar ise dikkat çekicidir. Yaralanma veya sakatlanma yaşamamış öğrencilerin sabahçılık eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu, buna karşın bu durumu yaşamış öğrencilerde günlük ritmin daha düzensiz olduğu görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, BES dersinde yaralanma veya sakatlanma yaşamış öğrencilerin, derse yönelik olumlu tutumlarını korudukları; ancak bu durumun günlük ritim düzenlerini olumsuz etkileyebileceği anlaşılmaktadır. Buna karşılık, mutluluk

düzeylerinin bu durumdan etkilenmemesi, BES dersinin duygusal anlamda kapsayıcı bir yapı sunduğunu göstermektedir.

Öğretmenin cinsiyetinin tutum, mutluluk düzeyi ve kronotip eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmene sahip öğrenciler ile erkek öğretmene sahip öğrencilerin BES dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grup da genel olarak orta-üst düzeyde olumlu tutumlar sergilemiştir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetinden bağımsız olarak BES dersini olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmen cinsiyetinin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını doğrudan şekillendiren bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin mutluluk düzeyleri açısından da anlamlı bir fark saptanmamıştır. Kadın öğretmene sahip öğrencilerin mutluluk ortalamasının erkek öğretmen grubuna göre bir miktar yüksek çıkması, bu öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu etkileşim biçimlerinin daha farklı algılanabileceğine dair zayıf bir ipucu sunmakla birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması dikkatle yorumlanması gerektiğini göstermektedir. Genel anlamda, öğrencilerin BES dersinden duydukları mutluluk öğretmenin cinsiyetine göre değişmemekte, her iki grupta da yüksek düzeyde seyretmektedir. Kronotip eğilimlerinde öğretmenin cinsiyetine bağlı olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kadın öğretmene sahip öğrencilerin sabahçılık ortalamasının erkek öğretmene sahip öğrencilere göre daha yüksek olması dikkat çekici bir eğilim göstermekle birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin biyolojik ritim düzenleri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin BES dersine ilişkin algılarını, derste yaşadıkları duygusal deneyimleri ya da yaşam düzenlerine ilişkin biyolojik eğilimlerini anlamlı biçimde etkilemediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen cinsiyetinden çok öğretim yöntemleri, iletişim tarzı ve öğrenciyle kurulan pedagojik ilişkinin daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir.

Ailede spor yapan birey bulunup bulunmamasının tutum, mutluluk düzeyi ve kronotip eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, ailesinde spor yapan birey bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrencilerin BES dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Her iki grup da genel olarak orta-üst düzeyde olumlu tutum sergilemiştir. Bu sonuç, ailede sporla ilgilenen bireylerin bulunmasının, öğrencinin BES

dersine yönelik tutumlarını belirleyici bir etki yaratmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin BES dersinden duydukları mutluluk düzeyleri açısından da iki grup arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ailesinde spor yapan birey bulunan öğrencilerin mutluluk puanları biraz daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Her iki grupta da mutluluk düzeyinin yüksek olması, BES dersinin öğrenciler açısından genel olarak keyif veren ve olumlu duygular yaratan bir ders olduğunu ortaya koymaktadır. Kronotip eğilimleri açısından da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ailede spor yapan birey bulunan öğrencilerin sabahçılık eğilimlerinin biraz daha düşük olması dikkat çekici olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum, öğrencilerin biyolojik ritimlerinin ailedeki spor alışkanlıklarından çok bireysel özelliklere ve yaşam düzenlerine bağlı olarak şekillendiğini düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ailelerinde spor yapan birey bulunup bulunmamasının, BES dersine yönelik tutumlarını, dersten aldıkları mutluluğu ve biyolojik ritim düzenlerini belirgin biçimde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin BES dersine ilişkin algı ve tutumlarının, daha çok bireysel deneyimler, öğretmen etkisi, dersin içeriği ve okul ortamındaki sosyal etkileşimler gibi faktörler tarafından şekillendiğini düşündürmektedir. Ayrıca, ailede spor yapan birey bulunmayan öğrencilerin de olumlu tutum ve yüksek mutluluk düzeyine sahip olmaları, okulda sunulan spor deneyimlerinin öğrencilerin fiziksel ve duygusal gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Okul spor takımlarında yer alma durumlarının tutum, mutluluk düzeyi ve kronotip eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tutum puanları açısından, okul spor takımlarında yer alan öğrenciler ile yer almayan öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Her iki grubun da orta-üst düzeyde olumlu tutumlar sergilemesi, BES dersine yönelik genel bir memnuniyetin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, okul spor takımlarına katılımın öğrencilerin dersle ilgili düşüncelerini belirlemede tek başına etkili bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Mutluluk düzeyleri açısından da benzer bir durum gözlenmiştir. Okul spor takımlarında yer alan öğrenciler ile yer almayan öğrencilerin BES dersinden aldıkları mutluluk düzeyleri neredeyse eşit çıkmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grubun da mutluluk düzeyinin yüksek olması, BES dersinin öğrenciler açısından duygusal açıdan tatmin edici bir ders olduğunu ve bu tatminin yalnızca okul spor faaliyetlerine katılımı ile sınırlı kalmadığını ortaya koymaktadır. Kronotip eğilim puanlarına göre de öğrencilerin günlük ritim

özelliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul spor takımlarına katılan öğrencilerin günlük ritim puanları biraz daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlam taşımamaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin biyolojik ritimlerinin okul spor takımı katılımından çok, bireysel yaşam düzenlerine ve çevresel faktörlere bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, okul spor takımlarında yer alma durumunun, öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarını, dersten aldıkları mutluluk düzeylerini ve günlük ritimlerini belirgin biçimde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular, BES dersinin yalnızca belirli bir öğrenci grubuna değil, tüm öğrencilere hitap eden, kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme alanı sunduğunu göstermektedir. Dersin etkisinin yalnızca formal spor katılımına dayalı değil, tüm öğrenciler üzerinde yaygın bir olumlu etki yaratacak biçimde yapılandırılmış olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Kulüplerde lisanslı olarak spor yapma durumlarının tutum, mutluluk düzeyi ve kronotip eğilimleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Tutum sonuçlarına göre, kulüplerde lisanslı olarak spor yapan öğrenciler BES dersine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmektedir. Bu durum, düzenli spor yapan öğrencilerin derse karşı daha motive olduklarını ve spora ilişkin bilişsel algılarının daha güçlü olduğunu göstermektedir. Spor kulüplerine katılımın yalnızca fiziksel gelişimi değil, derse yönelik duyuşsal tutumu da desteklediği anlaşılmaktadır. Mutluluk düzeylerine ilişkin veriler de benzer yöndedir. Kulüplerde lisanslı spor yapan öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeyi, spor yapmayan öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bulgu, düzenli sportif faaliyetlerin öğrencilerin duygusal doyumunu artırdığını ve ders sırasında daha pozitif deneyimler yaşamalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Sporun sosyal aidiyet, başarı hissi ve öz yeterlik gibi duygusal bileşenleri desteklemesi, mutluluk düzeyinin artışında etkili olabilir. Kronotip eğilim verileri ise lisanslı sporcuların günlük ritimlerinin daha düzenli olduğunu göstermektedir. Anlamlı farkla öne çıkan bu bulgu, sporcuların antrenman disiplininin ve düzenli yaşam alışkanlıklarının biyolojik ritimlerine olumlu yansıdığını göstermektedir. Düzenli sporun yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda günlük yaşam düzenini etkileyen yapısal bir alışkanlık oluşturduğu söylenebilir. Genel olarak elde edilen bulgular, kulüplerde lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin BES dersine yönelik daha olumlu tutumlara, daha yüksek mutluluk düzeylerine ve daha düzenli biyolojik ritimlere sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, sporun öğrenciler üzerindeki

çok yönlü etkisini ortaya koymakta; sadece fiziksel performansı değil, duygusal dengeyi ve yaşam düzenini de olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Uyanma saatlerinin tutum ve mutluluk düzeyinde anlamlı fark yarattığı, ancak kronotip eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tutum puanlarına göre, farklı uyanma saati grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, 06:00–07:00 saatleri arasında uyanan öğrencilerin tutum ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, çok erken veya çok geç uyanan öğrenciler yerine, orta düzeyde sabah saatlerinde uyanan öğrencilerin dersle ilgili daha olumlu bir tutum sergileyebileceğini göstermektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığından dikkatli değerlendirilmelidir. Mutluluk düzeyi sonuçları da uyanma saati ile mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin hangi saatte uyandıklarından bağımsız olarak BES dersinde benzer düzeyde mutluluk yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgu, BES dersinin, öğrencilerin biyolojik ritimlerinden bağımsız olarak olumlu duygular geliştirmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir. Kronotip eğilim verileri ise uyanma saati ile günlük ritim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle 06:00–07:00 arası uyanan öğrencilerin SAIÖ puanları, diğer gruplara göre anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, bu saat diliminde uyanan öğrencilerin biyolojik ritimlerinin daha dengeli ve sağlıklı olduğunu göstermektedir. Daha geç saatlerde uyanan öğrencilerde ritmik dengenin bozulduğu ve sabahçıl eğilimin zayıfladığı söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin uyanma saatlerinin BES dersine yönelik tutumları ve mutluluk düzeyleri üzerinde belirleyici bir etki yaratmadığı, ancak günlük biyolojik ritim düzeni üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu görülmektedir. Özellikle sabahın erken saatlerinde uyanan öğrencilerin daha düzenli bir biyolojik ritme sahip olmaları, bu alandaki alışkanlıkların öğrencilerin genel yaşam düzenleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, dersle ilgili tutumlar ve hissedilen mutluluğun yalnızca biyolojik zamanlamalarla değil, daha çok kişisel deneyim, öğretmen etkisi ve sosyal ortam gibi çeşitli faktörlerle şekillendiği anlaşılmaktadır.

Yatma saatlerinin tutum, mutluluk düzeyi ve kronotip eğilimleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Tutum verilerine göre, 20:00–21:00 ve 21:00–22:00 saatleri arasında yatan öğrencilerin tutum puanları, diğer gruplara göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu sonuç, orta düzeyde erken yatma alışkanlığına sahip öğrencilerin, BES dersine yönelik

daha olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle çok erken (20:00 ve öncesi) ya da çok geç (22:00 ve sonrası) yatma durumlarının bu olumlu tutumları desteklemediği görülmektedir. Mutluluk düzeylerine ilişkin analizlerde de benzer bir eğilim gözlenmiştir. 20:00–21:00 saatleri arasında yatan ğrenciler, BES dersinde en yüksek mutluluk düzeyini bildiren grup olmuştur. Bu durum, düzenli ve yeterli uyku alışkanlığına sahip öğrencilerin, fiziksel etkinlikler sırasında daha pozitif duygular yaşadıklarını düşündürmektedir. Özellikle geç yatma alışkanlığına sahip öğrencilerde hissedilen mutluluğun daha düşük olması, uyku düzeninin duygusal iyilik hali üzerindeki etkisini göstermektedir. Kronotip eğilim sonuçları ise, yatma saati ile öğrencilerin biyolojik ritim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle 20:00–21:00 saatlerinde yatan öğrencilerin günlük ritim puanları en yüksek düzeydedir. Buna karşın, 22:00 ve sonrası yatan öğrencilerin günlük ritim puanları anlamlı biçimde düşmektedir. Bu bulgu, düzenli ve erken yatmanın, öğrencilerin biyolojik saatinin daha sağlıklı işlemesini desteklediğini ve daha dengeli bir yaşam ritmi sağladığını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin yatma saatleri BES dersine yönelik tutumlarını, bu dersten aldıkları duygusal doyumunu ve günlük ritimlerini anlamlı biçimde etkilemektedir. Özellikle 20:00–21:00 saat diliminde yatma alışkanlığına sahip olan öğrenciler, daha olumlu tutumlara, daha yüksek mutluluk düzeylerine ve daha düzenli biyolojik ritimlere sahiptir. Buna karşılık, geç saatlerde yatan öğrencilerde bu göstergeler belirgin biçimde daha düşüktür.

Sabah saatlerinde kendilerini nasıl hissettiklerinin tutum, mutluluk düzeyi ve kronotip eğilimleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Tutum sonuçlarına göre, sabah kendini çok enerjik ve enerjik olarak tanımlayan ğrenciler, BES dersine yönelik daha olumlu tutumlar gelişirmiştir. Bu iki grubun ortalama tutum puanlarının, normal, yorgun ve çok yorgun hissedenden öğrencilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olması, sabah enerji düzeyinin ders motivasyonu ve olumlu algılarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Mutluluk düzeyi açısından da benzer bir eğilim gözlenmiştir. Çok enerjik, enerjik ve normal hissedenden ğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeyleri, çok yorgun hissedenden öğrencilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, sabah saatlerinde kendini enerjik hissedenden öğrencilerin ders sırasında daha fazla keyif ve tatmin yaşadığını, buna karşılık düşük enerji düzeyine sahip öğrencilerin bu duyguyu daha az yaşadığını düşündürmektedir. Özellikle çok enerjik hissedenden grubun en yüksek mutluluk puanına

sahip olması dikkat çekicidir. Kronotip eğilim puanları açısından da gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Çok enerjik hisseden öğrenciler, en yüksek günlük ritim puanına sahip olurken, yorgun ve çok yorgun hisseden öğrenciler en düşük değerlere sahiptir. Bu bulgu, sabah saatlerindeki yüksek enerji düzeyinin, öğrencilerin biyolojik ritimlerinin daha düzenli ve sağlıklı olduğunun bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Enerjik hissetmenin sadece öznel bir durum değil, aynı zamanda günlük ritim düzeninin nesnel bir yansıması olduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, sabah saatlerinde kendini enerjik hisseden öğrencilerin BES dersine yönelik tutumlarının daha olumlu, mutluluk düzeylerinin daha yüksek ve günlük ritimlerinin daha düzenli olduğu görülmektedir. Buna karşılık, sabah saatlerinde kendini yorgun ya da çok yorgun hisseden öğrenciler, bu alanlarda daha düşük puanlara sahiptir.

Akşam saatlerinde kendilerini nasıl hissettiklerinin tutumlarında anlamlı fark yarattığı, ancak mutluluk düzeylerinde ve kronotip eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tutum verilerine göre, kendini akşam saatlerinde enerjik hisseden öğrenciler, normal ve çok yorgun hisseden öğrencilere kıyasla BES dersine daha olumlu tutum geliştirmiştir. Bu bulgu, akşam saatlerinde fiziksel ya da zihinsel olarak daha enerjik hisseden öğrencilerin, gün boyunca oluşan genel psikolojik durumlarının ders algılarına da olumlu yansıdığını düşündürmektedir. Ancak bu eğilimin yalnızca enerjik hisseden grupta belirginleştiği, diğer gruplar arasında belirgin farklar olmadığı görülmektedir. Mutluluk düzeylerine ilişkin elde edilen veriler, öğrencilerin akşam saatlerinde kendilerini nasıl hissettiklerinin BES dersinden aldıkları duygusal doyum üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, çok yorgun hisseden öğrencilerin mutluluk puanlarının nispeten daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, genel yaşam enerjisinin derste ki duygusal deneyimle ilişkili olabileceğini ima etse de, belirleyici faktörün akşam saatlerindeki ruh hali olmadığını göstermektedir. Kronotip eğilim puanları açısından da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öğrencilerin akşam saatlerindeki öznel enerji düzeylerinin biyolojik ritim düzeniyle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Özellikle çok enerjik ya da yorgun hisseden öğrencilerin ritim puanlarında belirgin bir artış ya da azalış gözlenmemesi, günlük ritmin daha çok sabah alışkanlıkları, uyku düzeni ve çevresel faktörlerle belirlendiğini düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin akşam saatlerinde kendilerini nasıl hissettiklerinin BESdersine yönelik tutumlarında belirleyici olabileceği, ancak mutluluk düzeyi ve günlük ritim açısından anlamlı bir fark

yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle gün sonunda kendini enerjik hisseden öğrencilerin BES dersine karşı daha olumlu tutumlar geliştirmesi, psikolojik ve fizyolojik enerjinin öğrenme süreçlerine olan etkisini göstermektedir. Buna karşılık, ders sırasında hissedilen mutluluk ve biyolojik ritim açısından akşam hissetme düzeylerinin belirleyici bir değişken olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin duygusal deneyimlerinin ve ritmik düzenlerinin daha çok günün erken saatlerine veya daha derin yapısal alışkanlıklara bağlı olabileceğini düşündürmektedir.

Verimli çalışma saatlerinin tutum ve kronotip eğilimlerinde anlamlı fark yarattığı, ancak mutluluk düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tutum sonuçlarına göre, sabah ve öğleden sonra saatlerinde kendini verimli hisseden öğrencilerin BES dersine yönelik tutumları, akşam saatlerinde verimli çalıştığını belirten öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu durum, biyolojik olarak günün erken ve orta saatlerinde daha aktif olan öğrencilerin derslere karşı daha olumlu bir tutum geliştirme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Özellikle akşam saatlerinde çalışan öğrencilerin görece daha düşük tutum puanlarına sahip olmaları, günün geç saatlerinde verimliliği yüksek hisseden bireylerin bedensel etkinliklere daha az istekli olabileceğini ima etmektedir. Mutluluk düzeylerine ilişkin bulgular ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin günün hangi zaman diliminde daha verimli oldukları, BES dersinde hissettikleri mutluluğu belirleyen bir faktör değildir. Tüm gruplarda mutluluk düzeylerinin birbirine yakın ve görece yüksek olması, BES dersinin zaman bağımsız olarak genel bir memnuniyet kaynağı olduğunu göstermektedir. Kronotip eğilim verileri ise, sabah saatlerinde kendini verimli hisseden öğrencilerin biyolojik ritimlerinin daha düzenli olduğunu göstermektedir. Bu grubun günlük ritim puanlarının, öğleden sonra ve akşam saatlerinde çalışan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, sabah odaklı çalışma alışkanlığının bireyin içsel saatinin daha senkronize çalışmasını sağladığını düşündürmektedir. Özellikle akşam çalışan öğrencilerin en düşük ritim puanlarına sahip olması, bu grubun daha dağınık veya düzensiz bir biyolojik döngüye sahip olabileceğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendilerini verimli hissettikleri zaman dilimi, BES dersine yönelik tutumları ve biyolojik ritim düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler oluştururken, mutluluk düzeylerinde bu etki gözlenmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin tutumları, mutluluk düzeyleri ve kronotip eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Tutumlar ile mutluluk düzeyleri arasında $r = .443$ düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, BES dersine yönelik olumlu tutumların, öğrencilerin ders esnasında hissettikleri mutluluk düzeylerini artırdığını göstermektedir. Orta düzeydeki bu ilişki, BES dersinde keyif alma ile derse karşı geliştirilmiş tutumların birbirini karşılıklı olarak beslediğini düşündürmektedir. Öğrenciler, BES dersinden ne kadar keyif alıyorlarsa, o denli olumlu bir tutum geliştirmekte ya da tam tersi bir süreç işlemektedir. Tutumlar ile kronotip eğilimler arasında $r = .187$ düzeyinde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu zayıf düzeydeki ilişki, öğrencilerin BES dersine yönelik olumlu tutumlarının, biyolojik ritimleriyle kısmen ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, BES dersine yönelik tutumların sadece duyuşsal değil, aynı zamanda davranışsal veya fizyolojik düzenle de ilişkili olabileceğini ima etmektedir; ancak ilişkinin düşük düzeyde olması, bu etkinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, mutluluk düzeyleri ile kronotip eğilimleri arasındaki ilişki de pozitif ve anlamlı bulunmuştur ($r = .154$). Bu sonuç, öğrencilerin BES dersinde hissettikleri mutluluk düzeyleri ile günlük ritimleri arasında düşük düzeyde de olsa bir bağlantı bulunduğunu göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle, BES dersinde daha mutlu olan öğrencilerin genel yaşam düzenleri de kısmen daha dengeli ve sağlıklı olabilir; ancak bu ilişkinin de zayıf düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, üç değişken arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmasına karşın, açıklama gücü açısından özellikle BES dersine yönelik tutum ile mutluluk düzeyi arasındaki ilişki belirgin olarak öne çıkmaktadır. Diğer ilişkiler ise daha zayıf düzeydedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin BES dersinde geliştirdikleri olumlu tutumların, hem duygusal deneyimleri hem de biyolojik ritimleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Tutum ve mutluluk düzeylerinin birlikte öğrencilerin kronotip eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir; ancak modelin açıklayıcılık gücünün düşük olması, söz konusu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen yapısal açıdan sınırlı bir etkiye sahip olduğunu da ortaya koymuştur.

Regresyon modeline göre tutum değişkeni, öğrencilerin kronotipleri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir. Elde edilen standartlaştırılmış katsayıya ($\beta = .148$) göre, tutum değişkeni modele dâhil edilen bağımsız değişkenler arasında en güçlü yordayıcı olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, BES dersine karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin, daha sabahçıl ve düzenli biyolojik ritimlere sahip olabileceğini göstermektedir. Bu durum, derse karşı geliştirilen tutumların sadece duyuşsal değil, aynı zamanda öğrencinin genel yaşam düzeniyle de bağlantılı olabileceğini ima etmektedir. Mutluluk düzeyi değişkeni de istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcıdır; ancak

açıklayıcılık düzeyi daha sınırlıdır ($\beta = .088$). Bu sonuç, BES dersinde hissedilen mutluluğun öğrencilerin biyolojik ritimleri üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Yani, öğrencilerin ders sırasında duyumsadıkları memnuniyet, onların sabahçıl ya da akşamcıl eğilimleri üzerinde zayıf da olsa bir katkı sağlayabilir. Modelin genel anlamlılığı sağlanmış olmakla birlikte, açıklanan varyansın yalnızca %4,1 düzeyinde olması ($R^2 = .041$), bağımsız değişkenlerin kronotipi açıklamada sınırlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin kronotiplerinin yalnızca tutum ve mutluluk düzeyleriyle değil; genetik, çevresel, psikososyal ve davranışsal birçok başka değişkenle birlikte açıklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, BES dersine yönelik olumlu tutumlar ve ders sırasında hissedilen mutluluk düzeyleri, öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl biyolojik eğilimleri üzerinde anlamlı etkiler yaratabilmekte; ancak bu etkiler sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bulgular, BES dersinin sadece fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik ve biyolojik düzeyde de öğrencilerin gelişimini etkileyebilecek çok yönlü bir ders olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, modelin düşük açıklama gücü, daha kapsamlı değişkenleri içeren yeni araştırmalara olan gereksinimi de açıkça ortaya koymaktadır.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin BES dersine yönelik tutumları, mutluluk düzeyleri ve kronotip (sabahçıl-akşamcıl eğilim) özellikleri arasındaki ilişkiler çok boyutlu olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulguları, erkek öğrencilerin BES dersine daha olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak her iki cinsiyetin de mutluluk düzeyinin yüksek olduğu göz önüne alındığında, dersin cinsiyet eşitliğini destekleyici bir yaklaşımla yapılandırılması önem arz etmektedir. Bu kapsamda kız öğrencilerin katılımını artırmaya yönelik motivasyonel ve pedagojik düzenlemeler yapılmalıdır (Caglayan ve Koz, 2020). Yaş grupları arasında tutum ve mutluluk düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum, farklı yaşlardaki öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun ders içeriklerinin oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle küçük yaş gruplarının olumlu tutumları desteklenmeli, büyük yaş gruplarının ise duygusal doyumu artırmaya yönelik sosyal ve rekreatif etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir (Bailey, 2006). Sabahçıl öğrencilerin daha düzenli biyolojik ritimlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, BES ders saatlerinin mümkünse sabah saatlerine planlanmasının öğrencilerin fiziksel performans ve katılımını olumlu etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Literatürde de biyolojik ritimlerin öğrenme performansına etkisi vurgulanmaktadır (Wolfson ve Carskadon, 1998, 2003). Yaralanma veya sakatlanma yaşamış öğrencilerin tutumları yüksek çıkmakla birlikte, bu durumun günlük ritimlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu öğrenciler için hem fiziksel rehabilitasyon hem de motivasyonel destek süreçlerinin bütüncül bir yaklaşımla sürdürülmesi önerilmektedir. Yatma ve uyanma saatleri, hem tutum hem mutluluk hem de kronotip düzeylerinde anlamlı etkiler oluşturmuştur. Öğrencilerin uyku hijyeni ve günlük yaşam ritmi konusunda bilinçlendirilmesi, akademik ve sportif başarıya katkı sağlayacaktır. Uyku düzeninin öğrencilerin genel iyilik hâli üzerindeki etkisi birçok çalışmayla desteklenmektedir (Beattie vd., 2015). Lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin tutum, mutluluk ve kronotip düzeylerinin daha yüksek olması, düzenli sporun çok boyutlu faydasını ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul yönetimleri, öğrencileri kulüp sporlarına yönlendirecek iş birlikleri ve yönlendirme mekanizmaları geliştirmelidir (Trudeau ve Shephard, 2008). Takım sporu yapan öğrenciler ile yapmayanlar arasında anlamlı fark bulunmaması, mevcut okul takımı yapılandırmasının her öğrenciye hitap etmediğini göstermektedir. Katılımı gönüllülük esasına dayalı, çok disiplinli ve rekabetten çok katılım odaklı yapıların geliştirilmesi önerilmektedir.

Regresyon analizinde modelin açıklayıcılık düzeyi düşük bulunmuştur. Gelecek çalışmalarda aile yapısı, dijital medya kullanımı, fiziksel aktivite sıklığı, akademik başarı, sosyal destek gibi değişkenlerin dahil edilmesiyle modelin güçlendirilmesi mümkündür. Nicel veriler, ilişkilerin yönünü ve gücünü ortaya koymakla birlikte, neden-sonuç ilişkilerine dair yorumlar sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ders algılarını, duygusal deneyimlerini ve biyolojik ritimlerine dair farkındalıklarını derinlemesine inceleyecek görüşme ve odak grup çalışmaları önerilmektedir. Bu araştırma yalnızca ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmaların ilkokul ve lise düzeylerinde tekrarlanması, yaşa bağlı değişimlerin daha net gözlemlenmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi farklı bölgelerde yürütülecek karşılaştırmalı araştırmalar, bağlamsal etkilerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adan, A. ve Natale, V. (2002). Gender differences in morningness–eveningness preference. *Chronobiology International*, 19(4), 709-720.
- Adan, A., Archer, S. N., Hidalgo, M. P., Di Milia, L., Natale, V. ve Randler, C. (2012). Circadian typology: A comprehensive review. *Chronobiology International*, 29(9), 1153–1175.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 1-63). Academic Press.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. McGraw-hill education (UK).
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology*, 11(1), 1-33.
- Ajzen, I., Fishbein, M., Lohmann, S. ve Albarracín, D. (2018). The influence of attitudes on behavior. *The handbook of attitudes, Basic principles*, 1, 197-255.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.
- Akandere, O. (2003). 11 Nisan 1920 (1336) Tarihli takvim-İvekâyi'de Kuva-Yı Milliye Aleyhinde Yayınlanan Kararlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 95-142.
- Aksoy, Y., Çankaya, S. ve Tasmektepligil, M. Y. (2017). The Effects of Participating in Recreational Activities on Quality of Life and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 1051-1058.
- Allport, D. A. (1968). Phenomenal simultaneity and the perceptual moment hypothesis. *British Journal of Psychology*, 59(4), 395-406.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Annas J. (1993). *The morality of happiness*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Argyle, M. (1989). Do happy workers work harder? The effect of job satisfaction on work performance. *How harmful is happiness*, 94-105.
- Atik, G. ve Güçlüöver, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutumları ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin

- incelenmesi: Kırıkkale ili örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(23), 1959-1975.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
- Bailey, S. L. ve Heitkemper, M. M. (2001). Circadian rhythmicity of cortisol and body temperature: Morningness-eveningness effects. *Chronobiology International*, 18(2), 249-261.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beattie, S., Hardy, L. ve Woodman, T. (2015). Pre-competition self-confidence: The role of the self. *Journal of Sports Sciences*, 33(14), 1431–1439.
- Beşoluk, Ş., Önder, İ. ve Deveci, İ. (2011). Morningness–eveningness preferences and academic achievement of university students. *Chronobiology International*, 28(2), 118–125.
- Biçer, E. B. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık ile ilgili tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1519-1533.
- Blanch, A. ve Aluja, A. (2013). A regression tree of the aptitudes, personality, and academic performance relationship. *Personality and Individual Differences*, 54(6), 703-708.
- Borbély, A. A. (1982). A two process model of sleep regulation. *Hum neurobiol*, 1(3), 195-204.
- Brand, S., Gerber, M., Beck, J., Hatzinger, M. ve Holsboer-Trachsler, E. (2010). ‘Poor sleep’ is related to low self-esteem and poor coping in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 46(5), 482–487.
- Bullock, M. ve Alden, F. D. (1933). Some of the factors determining the attitude of freshman women at the University of Oregon toward required physical education. *Research Quarterly. American Physical Education Association*, 4(4), 60-70.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri (36.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caci, H., Adan, A., Bohle, P., Natale, V., Pornpitakpan, C. ve Tilley, A. (2005). Transcultural properties of the composite scale of morningness: the relevance of the “morning affect” factor. *Chronobiology international*, 22(3), 523-540.
- Carlson, J. A. (2012). *Child physical activity in relation to school physical activity practices*. University of California, San Diego.

- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Carrier, J. ve Monk, T. H. (2000). Circadian rhythms of performance: new trends. *Chronobiology international*, 17(6), 719-732.
- Carskadon, M. A., Vieira, C. ve Acebo, C. (1993). Association between puberty and delayed phase preference. *Sleep*, 16(3), 258–262.
- Cengiz, Ö., Kılıç, M. A. ve Soylu, Y. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1(2), 141-149.
- Chen, W., Hammond-Bennett, A., Hypnar, A. ve Mason, S. (2018). Health-related physical fitness and physical activity in elementary school students. *BMC Public Health*, 18, 1-12.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Constantinides, P. ve Silverman, S. (2018). Cypriot urban elementary students' attitude toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 69-77.
- Corder, K. L., Brown, H. E., Croxson, C. H., Jong, S. T., Sharp, S. J., Vignoles, A., ... ve van Sluijs, E. M. (2021). A school-based, peer-led programme to increase physical activity among 13-to 14-year-old adolescents: the GoActive cluster RCT. *Public Health Research*, 9(6), 1-134.
- Cothran, D. J. ve Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research & Development in Education*, 33(2), 106–117.
- Çağlayan, D. ve Koz, M. (2020). Vücut geliştirme sporu ile ilgilenen kişilerde kas yoksunluğu belirtilerinin incelenmesi: Samsun ili örneği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 180-192.
- Çalışır, S. ve Murathan, T. (2025). The Attitudes of Secondary School Students Studying in Different School Types Towards Physical Education and Sports Lessons: Comparison of Village and City. *Educational Academic Research*, 56, 29-44.
- Danielsson, K., Sakarya, A. ve Jansson-Fröjmark, M. (2019). The reduced Morningness–Eveningness Questionnaire: Psychometric properties and related factors in a young Swedish population. *Chronobiology International*, 36(4), 530-540.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-1.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci., y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. (pp. 431-441). University of Rochester Press, Rochester (UK).
- Díaz-Morales, J. F. ve Sorroche, M. G. (2008). Morningness-eveningness in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 201-206.
- Diener, E. Ve Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Diener, E., Gohm, C. L., Suh, E. ve Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 419-436.
- Diener, E., Oishi, S. ve Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Digelidis, N., Kamtsios, S. ve Theodorakis, Y. (2007). Physical Activity Levels, Exercise Attitudes, Self-Perceptions, Nutritional Behaviors and BMI Type of 12-Years Children. *Inquiries in Physical Education and Sport*, 5(1), 27-40.
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review*, 54(3), 135.
- Drezno, M., Stolarski, M. ve Matthews, G. (2019). An in-depth look into the association between morningness-eveningness and well-being: Evidence for mediating and moderating effects of personality. *Chronobiology International*, 36(1), 96-109.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.
- Edwards, R., Gibson, R., Illner, R. ve Paetkau, V. (2007). A stochastic model for circadian rhythms from coupled ultradian oscillators. *Theoretical Biology and Medical Modelling*, 4, 1-10.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. ve Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10, 1-21.

- El-Jaziz, A. ve Lotfi, S. (2023). Effect of circadian preferences and personality traits on academic achievement in active students. *Chronobiol Med*, 5(2), 87-92.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşu ile Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 24(3), 209-215.
- Etikan, I., Musa, S. A. ve Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Fazio, R. H. ve Zanna, M. P. (1981). Direct experience and attitude-behavior consistency. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 14, pp. 161-202). Academic Press.
- Finkel, E. J. ve Baumeister, R. F. (2019). Social psychology: Crisis and renaissance. *Advanced Social Psychology: The State of the Science*, 1-7.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Frey, B. S. ve Stutzer, A. (2002). What can economists learn from happiness research? *Journal of Economic Literature*, 40(2), 402-435.
- Frye, G. J. ve Lord, C. G. (2009). Effects of time frame on the relationship between source monitoring errors and attitude change. *Social Cognition*, 27(6), 867-882.
- Galli, N. ve Vealey, R. S. (2008). “Bouncing back” from adversity: Athletes’ experiences of resilience. *The Sport Psychologist*, 22(3), 316-335.
- Gao, Z. (2007). *Understanding students' motivation in physical education: integration of expectancy-value model and self-efficacy theory*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Gilman, S., Little, R., Johanns, J., Heumann, M., Kluin, K. J., Junck, L., ... ve An, H. (2000). Evolution of sporadic olivopontocerebellar atrophy into multiple system atrophy. *Neurology*, 55(4), 527-532.
- Gökberk, M. (1996). *History of Philosophy*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Göksel, A. G. ve Caz, Ç. (2016). Anadolu lisesi öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.

- Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Hardman, K. ve Green, K. (Eds.). (2011). *Contemporary issues in physical education: International perspectives*. Meyer & Meyer Verlag.
- Horne, J. A. ve Ostberg, O. (1976). A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *International Journal of Chronobiology*, 4(2), 97-110.
- Hsieh, E., Fraenkel, L., Bradley, E. H., Xia, W., Insogna, K. L., Cui, Q., ... ve Li, T. (2014). Osteoporosis knowledge, self-efficacy, and health beliefs among Chinese individuals with HIV. *Archives of Osteoporosis*, 9, 1-10.
- Jaakkola, T., Washington, T. ve Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 19(1), 127-141.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaur, D. ve Zhao, Y. (2017). Development of physics attitude scale (PAS): An instrument to measure students' attitudes toward physics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26, 291-304.
- Kerkhof, G. A., & Van Dongen, H. P. (1996). Morning-type and evening-type individuals differ in the phase position of their endogenous circadian oscillator. *Neuroscience Letters*, 218(3), 153-156.
- Kerr, G., Stirling, A. ve Gurgis, J. (2017). An athlete-centred approach to enhance thriving within athletes and coaches. In *Perspectives on athlete-centred coaching* (pp. 24-35). Routledge.
- Kılıç, T. ve Çimen, P. N. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Kim, S., Sung, J., Park, J. ve Dittmore, S. W. (2015). The relationship among leisure attitude, satisfaction, and psychological well-being for college students. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 70.
- Kipping, R. R., Howe, L. D., Jago, R., Campbell, R., Wells, S., Chittleborough, C. R., ... ve Lawlor, D. A. (2014). Effect of intervention aimed at increasing physical activity, reducing sedentary behaviour, and increasing fruit and vegetable

- consumption in children: active for Life Year 5 (AFLY5) school based cluster randomised controlled trial. *BMJ*, 348.
- Kolomeichuk, S. N., Randler, C., Shabalina, I., Fradkova, L. ve Borisenkov, M. (2016). The influence of chronotype on the academic achievement of children and adolescents—evidence from Russian Karelia. *Biological Rhythm Research*, 47(6), 873-883.
- Koludar, S. (1988). *Futbolda antrenörlük ve eğitim öğretim ilkeleri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi. Ankara.
- Koydemir, S. ve Mısır, S. (2015). Benlik kurguları ve mutluluk: Deneysel bir hazırlama çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(44), 49-60.
- Kuriyama, K., Uchiyama, M., Suzuki, H., Tagaya, H., Ozaki, A., Aritake, S., ... & Takahashi, K. (2003). Circadian fluctuation of time perception in healthy human subjects. *Neuroscience Research*, 46(1), 23-31.
- Kuwabara, K., Hildebrand, C. A. ve Zou, X. (2018). Lay theories of networking: How laypeople's beliefs about networks affect their attitudes toward and engagement in instrumental networking. *Academy of Management Review*, 43(1), 50-64.
- Lama, D. Ve Cutler, H. (2009). *The art of happiness in a troubled world*. Harmony.
- Legesse A.K., Demissie, W. ve Kelelaw, S.H. (2013). An overview on students' attitude towards a physical fitness and sports skills program: The case of Ethiopian higher institutions. *Arts and Education*, 2(5),1-11.
- Lindsay, A. C., Wallington, S. F., Lees, F. D. ve Greaney, M. L. (2018). Exploring how the home environment influences eating and physical activity habits of low-income, Latino children of predominantly immigrant families: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 978.
- Locke, L. F., Griffin, P. ve Templin, T. (1986). Profiles in struggles. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 57(4), 32-33.
- Lord, C. G. ve Lepper, M. R. (1999). Attitude representation theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 31, 265-343.
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., ... ve Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: a systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3).
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin Books.

- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- McIntyre, C. C., Savasta, M., Kerkerian-Le Goff, L. ve Vitek, J. L. (2004a). Uncovering the mechanism (s) of action of deep brain stimulation: activation, inhibition, or both. *Clinical Neurophysiology*, 115(6), 1239-1248.
- McIntyre, C. C., Savasta, M., Walter, B. L. ve Vitek, J. L. (2004). How does deep brain stimulation work? Present understanding and future questions. *Journal of Clinical Neurophysiology*, 21(1), 40-50.
- McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Sallis, J. F. ve Faucette, F. N. (1998). Effects of a physical education program on children's manipulative skills. *Journal of Teaching in Physical education*, 17(3), 327-341.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=324>. Erişim Tarihi: Kasım 2021.
- Minges, K. E. ve Redeker, N. S. (2016). Delayed school start times and adolescent sleep: a systematic review of the experimental evidence. *Sleep medicine reviews*, 28, 86-95.
- Montaruli, A., Galasso, L., Caumo, A., Cè, E., Pesenti, C., Roveda, E. ve Esposito, F. (2017). The circadian typology: the role of physical activity and melatonin. *Sport Sciences for Health*, 13, 469-476.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Natale, V., & Bruni, O. (2000). Confronto fra tre questionari per la valutazione della tipologia circadiana in adolescenza. *Testing Psicometria Metodologia*, 7, 33-44.
- Natale, V., Fabbri, M., Esposito, M. J., Martoni, M., Tonetti, L. ve Ciccogna, P. C. (2009). Cognitive performance during a night without sleep. In *Sleep deprivation: causes, effects and treatment* (pp. 239-253). Nova Science Publisher Inc.
- Ntoumanis, N. ve Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and research in Education*, 7(2), 194-202.
- Nygren, D., Norén, J., De Marinis, Y., Holmberg, A., Fraenkel, C. J. ve Rasmussen, M. (2021). Association between SARS-CoV-2 and exposure risks in health care workers and university employees—a cross-sectional study. *Infectious Diseases*, 53(6), 460-468.

- Öktem, T. (2022). The Effect of University Students'attitudes Towards Sports on Their Happiness Levels. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(19), 2389-2398.
- Önder, İ. ve Beşoluk, Ş. (2013). Adaptation of the morningness eveningness scale for children into Turkish. *Biological Rhythm Research*, 44(2), 313-323.
- Özgün, A., Yaşartürk, F., Ayhan, B. ve Bozkuş, T. (2017). Hentbolcuların spora özgü başarı motivasyonu ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 83-94.
- Papastergiou, M. (2010). Enhancing physical education and sport science students' self-efficacy and attitudes regarding information and communication technologies through a computer literacy course. *Computers & Education*, 54(1), 298-308.
- Phillips, S. R. ve Silverman, S. (2015). Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 461-473.
- Preckel, F., Lipnevich, A. A., Schneider, S. ve Roberts, R. D. (2011). Chronotype, cognitive abilities, and academic achievement: A meta-analytic investigation. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 483-492.
- Randler, C. (2008). Morningness-eveningness comparison in adolescents from different countries around the world. *Chronobiology international*, 25(6), 1017-1028.
- Randler, C. (2011). Association between morningness–eveningness and mental and physical health in adolescents. *Psychology, health & medicine*, 16(1), 29-38.
- Randler, C., Díaz-Morales, J. F., Rahafar, A. ve Vollmer, C. (2016). Morningness–eveningness and amplitude–development and validation of an improved composite scale to measure circadian preference and stability (MESSi). *Chronobiology international*, 33(7), 832-848.
- Randler, C., Faßl, C. ve Kalb, N. (2017). From Lark to Owl: developmental changes in morningness-eveningness from new-borns to early adulthood. *Scientific reports*, 7(1), 45874.
- Ravary, A., Baldwin, M. W. ve Bartz, J. A. (2019). Shaping the body politic: Mass media fat-shaming affects implicit anti-fat attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1580-1589.
- Roenneberg, T. ve Merrow, M. (2005). Circadian clocks—the fall and rise of physiology. *Nature Reviews Molecular Cell Biology*, 6(12), 965-971.

- Roenneberg, T., Kuehnle, T., Pramstaller, P. P., Ricken, J., Havel, M., Guth, A. ve Merrow, M. (2004). A marker for the end of adolescence. *Current biology*, 14(24), R1038-R1039.
- Roenneberg, T., Wirz-Justice, A. ve Merrow, M. (2003). Life between clocks: daily temporal patterns of human chronotypes. *Journal of biological rhythms*, 18(1), 80-90.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sabini, J. (1995). *Social psychology*. (2nd ed.). New York, NY: Norton.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S. ve Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(2), 127-134.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. ve Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(5), 963-975.
- Sargent, C., Halson, S. ve Roach, G. D. (2014). Sleep or swim? Early-morning training severely restricts the amount of sleep obtained by elite swimmers. *European journal of sport science*, 14(1), 310-315.
- Schmidt, C., Collette, F., Cajochen, C. ve Peigneux, P. (2007). A time to think: circadian rhythms in human cognition. *Cognitive neuropsychology*, 24(7), 755-789.
- Schmidt, C., Peigneux, P. ve Cajochen, C. (2012). Age-related changes in sleep and circadian rhythms: Impact on cognitive performance and underlying neuroanatomical networks. *Frontiers in Neurology*, 3, 118.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2, 3-12.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş bireylerde dindarlık ve mutluluk ilişkisi: Denizli örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Shen, L., Varma, P., Murray, J. M. ve Sletten, T. L. (2023). Sleep, Circadian Rhythms and Shift Work: adopting personalised approaches to managing shift work and

- circadian misalignment. In *Advances in the Psychobiology of Sleep and Circadian Rhythms* (pp. 158-174). Routledge.
- Shochat, T., Cohen-Zion, M. ve Tzischinsky, O. (2014). Functional consequences of inadequate sleep in adolescents: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*, 18(1), 75-87.
- Silverman, S. ve Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 97-125.
- Singh, K. (2013). The impact of physical education/activity and motor development on academic achievement. *Activity and Motor Development on Academic Achievement*.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Beta Yayınları, İstanbul.
- Stein, S. J. ve Book, H. E. (2003). *Forța inteligenței emoționale*. București: Allfa Publishing.
- Subramaniam, P. R. ve Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 602-611.
- Şahan, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 248-266.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Taillard, J., Philip, P., Chastang, J. F. ve Bioulac, B. (2004). Validation of Horne and Ostberg morningness-eveningness questionnaire in a middle-aged population of French workers. *Journal of biological rhythms*, 19(1), 76-86.
- Tannehill, D., MacPhail, A., Walsh, J. ve Woods, C. (2015). What young people say about physical activity: the Children's Sport Participation and Physical Activity (CSPPA) study. *Sport, Education and Society*, 20(4), 442-462.
- Tasa, K. ve Bell, C. M. (2017). Effects of implicit negotiation beliefs and moral disengagement on negotiator attitudes and deceptive behavior. *Journal of Business Ethics*, 142, 169-183.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. ve Silverman, S. J. (2018). *Research methods in physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529- 554.

- Tiryaki, Ş. ve Gödelek, E. (1997). Spora özgü başarı motivasyonu ölçeğinin türk sporcuları için uyarlanması çalışması, I. *Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*, Bağırhan Yayınevi, 128-141.
- Tonetti, L., Natale, V. ve Randler, C. (2015). Association between circadian preference and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Chronobiology International*, 32(6), 792-801.
- Trudeau, F. ve Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 1-12.
- Tschannen -Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Uğraş, S. ve Serbes, Ş. (2019). Beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(2), 1-10.
- Uslu, E. ve Özlü, K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile beden eğitimi dersindeki mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 287-306.
- Veenhoven, R. (2003). *Happiness*. The Psychologist. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/8674>.
- Vogel, T. ve Wanke, M. (2016). *Attitudes and Attitude Change* (2nd ed.). London: Psychology Press.
- Vollmer, C., Michel, U. ve Randler, C. (2012). Outdoor light at night (LAN) is correlated with eveningness in adolescents. *Chronobiology International*, 29(4), 502-508.
- Walker, M. P. (2009). The role of sleep in cognition and emotion. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 168-197.
- Wan, C., Shen, G. Q. ve Choi, S. (2017). Experiential and instrumental attitudes: Interaction effect of attitude and subjective norm on recycling intention. *Journal of Environmental Psychology*, 50, 69-79.
- Weinberg, R. S. ve Gould, D. (2023). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In *Handbook of motivation at school* (pp. 315-336). Routledge.

- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Wittmann, M., Dinich, J., Merrow, M. ve Roenneberg, T. (2006). Social jetlag: misalignment of biological and social time. *Chronobiology International*, 23(1-2), 497-509.
- Wolfson, A. R. ve Carskadon, M. A. (1998). Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development*, 69(4), 875-887.
- Wolfson, A. R. ve Carskadon, M. A. (2003). Understanding adolescent's sleep patterns and school performance: a critical appraisal. *Sleep Medicine Reviews*, 7(6), 491-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Zanna, M. ve Rempel, J. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In Eds. Bar-Tal, D. and Kruglanski, A.W., *The Social Psychology of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 315-334.
- Zencirci, A. D. ve Arslan, S. (2011). Morning-evening type and burnout level as factors influencing sleep quality of shift nurses: A questionnaire study. *Croatian Medical Journal*, 52(4), 527-537.

EKLER

Ek 1. BEDT, BEDMD ve SAİ Ölçeklerini Kullanım İzni Belgeleri

**TRABZON
ÜNİVERSİTESİ**

Yavuz Kobya

Re: Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

MEHMET G
Alıcı: Yavuz

10 Ekim 2024 14:58

Merhaba Yavuz,

"Geliştirdiğimiz Ortaöğretim Öğrencileri için Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğini" bilimsel çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Prof.Dr. Mehmet GÜLLÜ
İnönü Üniversitesi
Spor Bilimler Fakültesi

Yavuz Kobya 024 Per, 14:51 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar Uğur Hocam,
Ben Gümüşhane Üniversitesi Spor Bilimler Fakültesi Yüksek Lisans öğrencisi Yavuz KOBYA yapacağım tez çalışmamda izniniz olursa "BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUM" adlı uyarlanmış olduğunuz ölçeği kullanmak istiyorum. Ölçek maddeleri ve puanlama anahtarını da gönderirseniz sevinirim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Sağlıcakla Kalın.



Yavuz KOBYA
Yükseköğül Sekreteri
Çarşıbaşı Meslek Yüksekokulu

**TRABZON
ÜNİVERSİTESİ**

Yavuz Kob

Re: Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği

sinan uğraş
Alıcı: Yavuz

15 Ekim 2024 09:05

Merhaba Yavuz hocam. Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyuyorum. Ölçek maddeleri ektedir. Ölçek tek boyutlu ister toplam puan isterseniz ortalama üzerinden değerlendirme yapabilirsiniz.

Dr. Sinan UĞRAŞ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi/ Faculty of Sport Sciences

İmü / Department of Physical Education and Sport Teacher Education

Yavuz Kobya
Merhaba

024 Per, 14:52 tarihinde şunu yazdı:

Ben Gümüşhane Üniversitesi Spor Bilimler Fakültesi Yüksek Lisans öğrencisi Yavuz KOBYA yapacağım tez çalışmamda izniniz olursa "BEDEN EĞİTİMİ DERSİ MUTLULUK DÜZEYİ" adlı uyarlanmış olduğunuz ölçeği kullanmak istiyorum. Ölçek maddeleri ve puanlama anahtarını da gönderirseniz sevinirim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Sağlıcakla Kalın..



Yavuz KOBYA
Yükseköğül Sekreteri
Çarşıbaşı Meslek Yüksekokulu



Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği.docx
15K

Re: Çocuklara Yönelik Günlük Ritim Belirleme

İsmail Önde

15 Ekim 2024 10:33

Alıcı: Yavuz K

Sayın Yavuz Konya
İlgili ölçeği bilimsel bir çalışmada kullanmanızdan memnuniyet duyarız...
İyi çalışmalar

10 Eki 2024 Per 14:53 tarihinde Yavuz Kobya yazdı:

Merhabalar Değerli Hocam;
Ben Gümüşhane Üniversitesi Spor Bilimler Fakültesi Yüksek Lisans öğrencisi Yavuz KOBYA yapacağım tez çalışmada izniniz olursa " ÇOCUKLARA YÖNELİK GÜNLÜK RİTİM BELİRLEME" adlı uyarlamış olduğunuz ölçeği kullanmak istiyorum. Ölçek maddeleri ve puanlama anahtarını da gönderirseniz sevinirim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Sağlıcakla Kalın..



Yavuz KOBYA
Yüksekokul Sekreteri
Çarşıbaşı Meslek Yüksekokulu

Ek 2. MEB Onay Belgesi



T.C. MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI



YAVUZ KOBYA

Yeni Başvuru

Başvurularım

Görüş ve Öneri Bildir

Dikkat Edilecek Hususlar

DÜZEYLERİ

MEB.TT.2025.016309	14.01.2025	SABAHCIL VE AKŞAMCIL TİPLEMELERE GÖRE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE MUTLULUK DÜZEYLERİ	Yüksek Lisans Tezi	Onaylandı	
Başvuru No	Başvuru Tarihi	Araştırmanın Adı	Niteliği	Başvuru Durumu	Sonuç Raporu
3 kayıttan 1 - 3 arasındaki kayıtlar gösteriliyor					
Önceki 1 Sonraki					

ⓘ Başvuru, "Yeni Kayıt" durumundayken silinebilir. İnceleme başladıktan sonra silinemez.

92

Kişisel Bilgiler

Değerli Katılımcı,

Bu anket bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere, sizinle ilgili bazı kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sizlerden ad, soyad, vb. gibi kimliğinizi belirten bir bilgi istenmemektedir. Ankete vereceğimiz cevaplar araştırma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmanın başarısı siz değerli katılımcıların vereceği samimi cevaplara bağlıdır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz nedir? Kız () Erkek ()
2. Doğum yılınız?
3. Beden eğitimi dersinde, ciddi bir yaralanma veya sakatlık yaşadınız mı? Evet () Hayır ()
4. Beden eğitimi öğretmeninizin cinsiyeti nedir? Kadın () Erkek ()
5. Ailenizde sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) var mı? Evet () Hayır ()
6. Okulumuzun spor takımlarında hiç yer aldınız mı? Evet () Hayır ()
7. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapıyor musunuz? Evet () Hayır ()
8. Sabahları uyanma saatiniz nedir?
☐ 06:00 ve daha erken
☐ 06:00-07:00 arası
☐ 07:00-08:00 arası
☐ 08:00 ve daha geç
9. Akşamları uyuma saatiniz nedir?
☐ 20:00 ve daha erken
☐ 20:00-21:00 arası
☐ 21:00-22:00 arası
☐ 22:00 ve daha geç
10. Sabahları kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
☐ Çok enerjik
☐ Enerjik
☐ Normal
☐ Yorgun
☐ Çok yorgun
11. Akşamları kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
☐ Çok enerjik
☐ Enerjik
☐ Normal
☐ Yorgun
☐ Çok yorgun
12. Günün hangi saatinde daha verimli çalışıyorsunuz?
☐ Sabah saatlerinde
☐ Öğleden sonra
☐ Akşam saatlerinde

Sabahçıl ve Akşamcıl İstikrar (Çocuklara Yönelik Günlük Ritim Belirleme) Ölçeği

- Okulun tatil edildiğini ve istediğin zaman kalkabileceğini hayal et. Bu durumda aşağıdaki zaman aralıklarının hangisinde yataktan kalkarsın?
(a) Sabah 5:00 ile 6:30 arası (b) Sabah 6:30 ile 7:45 arası
(c) Sabah 7:45 ile 9:45 arası (d) Sabah 9:45 ile 11:00 arası
(e) Sabah 11:00 ile öğlen arası
- Okula giderken senin için sabahları yataktan kalkmak kolay mıdır?
(a) Hayır, çok zor (b) Hayır, zor (c) Evet, kolay (d) Evet, çok kolay
- Beden eğitimi dersiniz sabah saat 7:00'ye konulsaydı, bu derste nasıl bir performans (başarı) sergilerdiniz?
(a) Çok iyi (b) İyi (c) Kötü (d) Çok kötü
- Kötü haber: iki saat süren bir sınav olmak zorundasın. İyi haber: bu sınavı, en başarılı Olabileceğini düşündüğün saatte olabilirsin. Sınavı hangi zaman aralığında olmak istersin?
(a) Sabah 8:00 – 10:00 (b) Sabah 11:00 – Öğlen 1:00
(c) Öğleden sonra 3:00 – 5:00 (d) Akşam 7:00 – 9:00
- Sevdiğin şeyleri yapmak için ne zaman en fazla enerjiye sahip olursun?
(a) Sabahları Çünkü Akşamları yorgun oluyorum (b) Akşamdan daha çok sabahları
(c) Sabahları daha çok Akşamları (d) Akşamları Çünkü sabahları yorgun oluyorum
- Tahmin et ne oldu? Annen ve baban kendi yatma saatini belirlemene izin verdiler. Aşağıdaki zaman aralıklarından hangisini seçersin?
(a) Akşam 8:00 ile 9:00 arası (b) Akşam 9:00 ile 10:15 arası
(c) Akşam 10:15 ile gece 12:30 arası (d) Gece 12:30 ile 1:45 arası
(e) Gece 1:45 ile 3:00 arası
- Sabah kalktığında ilk yarım saat içinde kendini ne kadar uyanmış hissedersin?
(a) Hiç (b) Biraz sersem (c) Normal (d) Oldukça uyanmış,
- Yatma zamanının geldiğini vücudun sana ne zaman söylemeye başlar (sen bu uyarıyı Dikkate almasan dahi)?
(a) Akşam 8:00 ile 9:00 arası (b) Akşam 9:00 ile 10:15 arası
(c) Akşam 10:15 ile gece 12:30 arası (d) Gece 12:30 ile 1:45 arası
(e) Gece 1:45 ile 3:00 arası
- Her sabah saat 6:00'da kalkmak zorunda olsaydın. Bu durumu için ne söyledin?
(a) Berbat (b) Pekiyi değil (c) Olabilir (eğer mecbursam) (d) Güzel, sorun değil
- Sabahları kalktığında tam olarak uyanık hissetmen ne kadar zaman alır?
(a) 0 ile 10 dakika arası
(b) 11 ile 20 dakika arası
(c) 21 ile 40 dakika arası
(d) 40 dakikadan daha fazla

Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

(Aşağıdaki ifadelerle uygun olan cevabı "1-Kesinlikle Katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5- Tamamen Katılıyorum" şeklinde işaretleyiniz)					
1. Beden eğitimi derslerini sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4	5
2. Beden eğitimi derslerinde kendimi zinde hissedirim	1	2	3	4	5
3. Beden eğitimi dersini gereksiz bir ders olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
4. Beden eğitimi ders aktivitelerinde iyi duruş alışkanlığı kazanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Beden eğitimi derslerinde karşılaştığımız spor dallarının (voleybol, futbol vs.) saha ölçüleri, araç ve gereçleri ile ilgili bilgiler ilgimi çekiyor.	1	2	3	4	5
6. Beden eğitimi dersinde karşılaştığımız spor dalları ile ilgili temel becerileri (parmak pas, vs) öğrenmekten zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
7. Beden eğitimi dersleri sayesinde sporun sağlığa ne kadar yararlı olduğunu anlıyorum.	1	2	3	4	5
8. Beden eğitimi derslerinde öğrendiğim becerileri okul dışı aktivitelerde de uyguluyorum.	1	2	3	4	5
9. Beden eğitimi derslerinde temel sağlık kuralları ile ilgili bilgilerim artıyor.	1	2	3	4	5
10. Beden eğitimi ders etkinlikleri az iletişim kurduğum sınıf arkadaşlarımla iletişimimizi artırıyor.	1	2	3	4	5
11. Beden eğitimi ders etkinlikleri yakın olduğum arkadaşlarımla samimiyetimizi daha da güçlendiriyor.	1	2	3	4	5
12. Beden eğitimi ders aktiviteleri kendime güven duymama sağlıyor.	1	2	3	4	5
13. Beden eğitimi ders aktivitelerinde arkadaşlarımla dostça oynuyorum.	1	2	3	4	5
14. Beden eğitimi derslerinin, günlük hayatın düzenine ve kurallarına uymayı kolaylaştırdığını düşünüyorum	1	2	3	4	5
15. Beden eğitimi dersine katılmaktan zevk duyuyorum	1	2	3	4	5
16. Beden eğitimi dersleri sınıf içi etkileşimimizi artırıyor	1	2	3	4	5
17. Beden eğitimi dersinde bir şey öğrenmediğimi düşünüyorum	1	2	3	4	5
18. Haftalık beden eğitimi ders saat sayısı daha fazla olmalıdır	1	2	3	4	5
19. Beden eğitimi derslerinde genellikle eşofmanlarımızı giyip hiçbir şey yapmadan tekrar çıkartıyoruz	1	2	3	4	5
20. Beden eğitimi dersinde öğrendiğimiz bilgi, beceriler ve aktivitelerin ileriki hayatımızda hiç isimize varamayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
21. Beden eğitimi ders aktiviteleri fiziksel gelişime katkı sağladığını düşünüyorum	1	2	3	4	5
22. Beden eğitimi derslerinde rahatlayıp gevşiyorum	1	2	3	4	5
23. Beden eğitimi dersleri sayesinde spor dallarını daha iyi tanıdığımı düşünüyorum	1	2	3	4	5
24. Beden eğitimi dersi yaramaz ve tembel öğrencilerin dersidir	1	2	3	4	5
25. Beden eğitimi dersi okul programlarından çıkartılmalıdır.	1	2	3	4	5
26. Beden eğitimi ders aktivitelerine katılmak istemiyorum.	1	2	3	4	5
27. Beden eğitimi dersleri sayesinde yeteneklerimin farkına varıyorum	1	2	3	4	5
28. Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde sağlığımı daha iyi koruyorum	1	2	3	4	5
29. LGS sınav kaygısı varken beden eğitimi dersine katılmak beni rahatsız ediyor	1	2	3	4	5
30. Beden eğitimi derslerinde çoğunlukla gereksiz bilgi ve beceriler öğreniyoruz rahatsız ediyor.	1	2	3	4	5
31. Beden eğitimi dersleri insanı okul dışında da egzersiz ve spor yapmaya teşvik ediyor	1	2	3	4	5
32. Beden eğitimi derslerinde sinir, kas ve eklem koordinasyonumuzu geliştirici hareketler yapıyoruz	1	2	3	4	5
33. Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde zararlı alışkanlıklardan uzak duruyorum	1	2	3	4	5
34. Beden eğitimi ders etkinliklerine sadece yüksek not almak için katılıyorum	1	2	3	4	5
35. Beden eğitimi ders aktiviteleri öğrencileri okul kurallarını çiğnemeye teşvik ediyor	1	2	3	4	5

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği

Aşağıda Beden Eğitimi dersine yönelik mutluluk düzeyinize yönelik sizin algınızı değerlendiren bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak, beden eğitimi derslerindeki ortamı düşünerek sizin için ne sıklıkla yaşadığınızı size en uygun rakamı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Cevaplarınızın samimiliğiniz için teşekkür ederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Beden eğitimi ve spor dersinde eğlenirim.	1	2	3	4	5
2.Beden eğitimi ve spor dersinde güzel zaman geçiririm.	1	2	3	4	5
3.Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi daha sağlıklı hissederim.	1	2	3	4	5
4.Beden eğitimi ve spor dersinde hayat dolu olurum.	1	2	3	4	5
5.Beden eğitimi ve spor dersinde olumlu duygulara sahip olurum.	1	2	3	4	5
6. Beden eğitimi ve spor dersinden keyif alırım.	1	2	3	4	5
7.Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi özgür hissederim.	1	2	3	4	5
8.Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi huzurlu hissederim.	1	2	3	4	5
9.Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi enerjik hissederim.	1	2	3	4	5
10.Beden eğitimi dersinde öğretilenler, dersi sevmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5

ETİK KURULU KARARI



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



Sayı : E-95674917-108.99-291223

Konu : Etik Kurul Onay

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Barış SOMOĞLU

"SABAHCIL VE AKŞAMCIL TİPLEMELERE GÖRE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE MUTLULUK DÜZEYLERİ" konulu etik kurul başvurusu Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **25/10/2024** tarih ve **2024/8** sayılı toplantısında görüşülmüş olup; projenin yürürlükteki mevzuata uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk ALEMDAĞ
Kurul Başkanı

ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacı ilk ve orta öğretimimi Rize'de tamamladı. Uzun süren Basketbol kariyerimden sonra 2008 yılında özel bankada Gişe görevlisi olarak göreve başladı. Basketbol kariyerinde sonra Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesini bitirdi. 2010 yılında Gümüşhane Üniversitesi'ne memur olarak atandı. Hayalimdeki meslek olan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği için 2018 yılında Gümüşhane Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümünü kazandı. İkinci lisans eğitimimi 2022 yılında tamamladı. 2023 yılında aynı üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yüksek lisans programına kabul edildi. 2022 yılında geçiş yaptığı Trabzon Üniversitesinde, Çarşıbaşı Meslek Yüksekokulu yüksekokul sekreteri olarak halen görev yapmakta olup evli ve bir çocuk babasıdır.