**T.C.**
**ERCİYES ÜNİVERSİTESİ**
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

# BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ve PROSOSYALLİK DÜZEYLERİ ile DOĞAL KARAR VERME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Hazırlayan**
**Mustafa Soner YÜCE**

**Danışman**
**Doç. Dr. Kenan KOÇ**

**Doktora Tezi**

**Nisan 2025**
**KAYSERİ**

**T.C.**
**ERCİYES ÜNİVERSİTESİ**
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

# BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ve PROSOSYALLİK DÜZEYLERİ ile DOĞAL KARAR VERME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Doktora Tezi**

**Hazırlayan**
**Mustafa Soner YÜCE**

**Danışman**
**Doç. Dr. Kenan KOÇ**

**Nisan 2025**
**KAYSERİ**

..

# BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu tezin kendi çalışmam olduğunu, tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda akademik ve etik kuralların gerektirdiği gibi tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve kaynaklar listesinde gösterdiğimi belirtirim.

**Adı-Soyadı: Mustafa Soner YÜCE**

**İmza:**

# YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

**"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlık ve Prososyallik Düzeyleri ile Doğal Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** adlı **Doktora Tezi** Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

| **Tezi Hazırlayan** | **Danışman** |
|---|---|
| **Mustafa Soner YÜCE** | **Doç. Dr. Kenan KOÇ** |

**Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı**
**Prof. Dr. Mustafa KAYA**

# KABUL ve ONAY SAYFASI

**Doç. Dr. Kenan KOÇ** danışmanlığında **Mustafa Soner YÜCE** tarafından hazırlanan **"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlık ve Prososyallik Düzeyleri ile Doğal Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

**JÜRİ** **İmza**

Danışman: Doç. Dr. Kenan KOÇ

Üye: Prof. Dr. Mustafa Zahit SERASLAN

Üye: Doç.Dr. Osman PEPE

Üye: Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

Üye: Doç. Dr. Hayati ARSLAN

**ONAY**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun …….. tarih ve …….. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

**…./…./20….**

**Prof. Dr. Aydın ALAN**

**Enstitü Müdürü**

## TEŞEKKÜR

Doktora sürecim boyunca yol göstericiliği, akademik birikimi ve her zaman destekleyici yaklaşımıyla yanımda olan değerli danışmanım Doç. Dr. Kenan Koç'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, yalnızca bu çalışmanın değil, akademik yolculuğumun da en önemli yapı taşlarından biri olmuştur.

Tüm eğitim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen, bana güvenen, inanan, beni hiç yalnız bırakmayan, en zor zamanlarımda yanımda olan, sonsuz sabırlarıyla bana cesaret veren kıymetli aileme çok teşekkür ediyorum.

Mustafa Soner YÜCE

Nisan 2025

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ve PROSOSYALLİK DÜZEYLERİ ile DOĞAL KARAR VERME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Mustafa Soner YÜCE**

**Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü**
**Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı**
**Doktora Tezi, Nisan 2025**
**Danışman: Doç. Dr. Kenan KOÇ**

# KISA ÖZET

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık ve prososyallik düzeyleri ile doğal karar verme becerileri arasındaki ilişkinin tespiti ve bağımsız değişkenler ile karşılaştırmaların incelenmesidir. Araştırmanın modeli; nicel araştırma modellerinden olan tarama ve ilişkisel tarama modelinde oluşturulmuştur. Araştırmaya Kayseri il ve ilçelerinde görev yapan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 416 beden eğitimi ve spor öğretmeni gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırmada veri toplama araçları; Smith ve ark., (2008) tarafından geliştirilen Doğan (2015) tarafından Türkçe' ye uyarlan 'Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği', Ayten ve Korkmaz (2019) tarafından geliştirilen 'Prososyallik Ölçeği', Sundu ve Yaşar (2020) tarafından geliştirilen 'Doğal Karar Verme Ölçeği' ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş sosyo demografik bilgi formudur. Elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların iki değişkenli karşılaştırmalarında bağımsız T test istatistiği kullanılırken; ikiden fazla değişkene sahip karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi Anova (Lsd) test istatistiği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için Pearson Korelasyon analizi (r) uygulanmıştır. Çalışma neticesinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık, prososyallik ve doğal karar verme becerilerinin ortalama değerin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın korelasyon sonuçları incelendiğinde ise doğal karar verme ile psikolojik sağlamlık ve prososyallik arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak psikolojik sağlamlık ve prososyallik kavramlarının doğal karar verme becerisini etkileyen bir unsur olduğu söylenilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni; Doğal Karar Verme; Prososyallik; Psikolojik Sağlamlık.

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND PROSOCIALITY LEVELS AND NATURALISTIC DECISION-MAKING SKILLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS**

**Mustafa Soner YÜCE**

**Erciyes University, Institute of Health Sciences**
**Department of Physical Education and Sports Sciences**
**PhD Thesis, April 2025 Advisor: Assoc. Dr. Kenan KOÇ**

# ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the relationship between psychological resilience, prosociality levels, and naturalistic decision-making skills of physical education and sports teachers, as well as to examine comparisons with independent variables. The research model was constructed using quantitative research methods, specifically survey and correlational survey models. A total of 416 physical education and sports teachers working in Kayseri province and its districts, selected through random sampling, participated voluntarily in the study. The data collection instruments used in the research were: the 'Brief Resilience Scale' developed by Smith et al. (2008) and adapted to Turkish by Doğan (2015), the 'Prosociality Scale' developed by Ayten and Korkmaz (2019), the 'Naturalistic Decision-Making Scale' developed by Sundu and Yaşar (2020), and a socio-demographic information form created by the researcher. The obtained data were analyzed using statistical software. Independent t-test statistics were used for bivariate comparisons of scores obtained from the scales, while one-way analysis of variance ANOVA (LSD) test statistics were used for comparisons with more than two variables. Pearson Correlation analysis (r) was applied to reveal the relationship between the scores obtained from the scales. As a result of the study, it was determined that the psychological resilience, prosociality, and naturalistic decision-making skills of physical education and sports teachers were above the average value. When examining the correlation results of the study, significant relationships were found between naturalistic decision-making and both psychological resilience and prosociality. Consequently, it can be stated that the concepts of psychological resilience and prosociality are factors that influence naturalistic decision-making skills.

**Keywords**: Naturalistic Decision Making; Physical Education and Sports Teacher; Prosociality; Psychological Resilience.

## İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK .....
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ..... i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI ..... ii
KABUL ve ONAY SAYFASI ..... iii
TEŞEKKÜR ..... iv
KISA ÖZET ..... v
ABSTRACT ..... vi
İÇİNDEKİLER ..... vii
KISALTMALAR ve SİMGELER ..... x
TABLOLAR LİSTESİ ..... xi
1. GİRİŞ ve AMAÇ ..... 1
2. GENEL BİLGİLER ..... 3
2.1. Eğitim ..... 3
2.1.1. Eğitim Hizmetlerinde Öğretmen ..... 4
2.1.1.1. Öğretmen Yetiştirme Sürecine Tarihsel Bakış ..... 5
2.1.1.2. Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlilik Alanları ..... 8
2.1.2. Eğitim Hizmetlerinde Beden Eğitimi ve Spor ..... 10
2.1.3. Eğitim Hizmetlerinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni ..... 12
2.1.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Özellikleri ..... 12
2.1.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Görevleri ..... 14
2.2. Psikolojik Sağlamlık ..... 14
2.2.1. Psikolojik Sağlamlığın Tanımı ..... 16
2.2.2. Psikolojik Sağlamlığın Tarihçesi ..... 19
2.2.3. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler ..... 21
2.2.3.1. Risk Faktörü (Bireysel, Ailesel ve Çevresel Faktörleri) ..... 22

2.2.3.2. Koruyucu Faktörler (Bireysel, Ailesel ve Çevresel Faktörler) ..... 23
2.2.4. Psikolojik Olarak Sağlam Bireylerin Özellikleri ..... 26
2.2.5. Psikolojik Sağlamlık ve Spor ..... 27
2.2.6. Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar ..... 29
2.3. Prososyallik ..... 30
2.3.1. Prososyal Davranışın Temel Öğeleri ..... 32
2.3.1.1. Özgecilik ..... 32
2.3.1.2. Empati ..... 34
2.3.1.3. Sempati ..... 35
2.3.1.4. Perspektif Alma ..... 35
2.3.2. Prososyal Davranışı Etkileyen Etmenler ..... 36
2.3.2.1. Cinsiyet ..... 36
2.3.2.2. Arkadaşlık İlişkileri ..... 36
2.3.2.3. Mizaç ..... 37
2.3.2.4. Çevre ..... 37
2.3.2.5. Eğitim ..... 37
2.3.3. Sporda Prososyal Davranış ..... 38
2.4. Doğal Karar Verme ..... 41
2.4.1. Doğal Karar Verme Tarihsel Gelişimi ..... 42
2.4.2. Doğal Karar Verme Modeli ..... 43
2.4.3. Doğal Karar Vermenin Özellikleri ..... 45
2.4.4. Sporda Karar Verme ..... 46
2.4.5. Doğal Karar Verme ile İlgili Yapılan Çalışmalar ..... 48
3. MATERYAL VE METOD ..... 50
3.1. Araştırmanın Modeli ..... 50
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi ..... 50
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 50
3.3.1. Sosyo Demografik Bilgi Formu ..... 51
3.3.2. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ..... 52
3.3.3. Prososyallik Ölçeği ..... 53
3.3.4. Doğal Karar Verme Ölçeği ..... 53

3.4. Verilerin Analizi ..... 53
4. BULGULAR ..... 55
5. TARTIŞMA ..... 78
5.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ..... 78
5.2.Psikolojik Sağlamlık, Prososyallik ve Doğal Karar Verme Ölçekleri Ortalama Puanları ve Aralarındaki İlişki ..... 85
6. SONUÇ ve ÖNERİLER ..... 87
7. KAYNAKÇA ..... 90
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

## KISALTMALAR ve SİMGELER

| | |
|---|---|
| % | : Yüzde |
| Anova | : Tek Yönlü Varyans Analizi |
| Ff | : Frekans / Sıklık |
| Nn | : Örneklem Sayısı |
| p | : Anlamlılık Değeri |
| r | : Pearson Korelasyon Katsayısı |
| SS | : Standart Sapma |
| T | : Dağılım Değeri |
| X | : Aritmetik Ortalama |

## TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 3.1** Öğretmenlerin Sosyo Demografik Özellikleri ..... 51

**Tablo 4.2.** Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık, Prososyallik ve Doğal Karar Verme Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistiği ..... 55

**Tablo 4.3.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 56

**Tablo 4.4.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 56

**Tablo 4.5.** Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 57

**Tablo 4.6.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine (Yıl) Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 57

**Tablo 4.7.** Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 58

**Tablo 4.8.** Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 58

**Tablo 4.9.** Öğretmenlerin Aktif Sporcu Olma Durumlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 59

**Tablo 4.10.** Aktif Sporcu Olan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 59

**Tablo 4.11.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 60

**Tablo 4.12.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 61

**Tablo 4.13.** Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 63

**Tablo 4.14.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine (Yıl) Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 65

**Tablo 4.15.** Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 67

**Tablo 4.16.** Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 68

**Tablo 4.17.** Öğretmenlerin Aktif Sporcu Olma Durumlarına Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 69

**Tablo 4.18.** Aktif Sporcu Olan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 71

**Tablo 4.19.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 72

**Tablo 4.20.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 72

**Tablo 4.21.** Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 73

**Tablo 4.22.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine (Yıl) Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 73

**Tablo 4.23.** Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 74

**Tablo 4.24.** Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 74

**Tablo 4.25.** Öğretmenlerin Aktif Sporcu Olma Durumlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 75

**Tablo 4.26.** Aktif Sporcu Olan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..... 75

**Tablo 4.27.** Psikolojik Sağlamlık, Prososyallik ve Doğal Karar Verme Ölçeklerinin Korelasyon Analizi ..... 76

# 1. GİRİŞ ve AMAÇ

Beden eğitimi öğretmenleri, Türk Milli Eğitimi'nin Temel İlkelerine bağlı, alan bilgisi ve genel kültür donanımına sahip, okul içi ve okul dışı etkinliklerde görev alan uzman eğitimciler olarak tanımlanmaktadır (Özbek, 2008). Beden eğitimi alanının ayırt edici özelliği, "hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme" prensibine dayanmasıdır (Tamer ve Pulur, 2001; Özmen, 1999). Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenlerinin genel öğretmenlik yeterliliklerinin yanı sıra, fiziksel yetkinlik, akademik yönlendirme becerisi ve psikolojik sağlamlık gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (MEB, 2015; Nebioğlu, 2006; Yetim, 2011).

Nitelikli bir eğitim sürecinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının optimal düzeyde karşılanması önem arz etmektedir (Harichandan ve Pandya, 2012). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı, etkili öğrenci ilişkileri geliştirme ve olumlu okul iklimi oluşturma açısından kritik bir role sahiptir (Hoşoğlu ve ark., 2018). Psikolojik sağlamlık, bireylerin olumsuz yaşam koşullarından hızla toparlanabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2015). Bu kavram, kişinin sosyal, psikolojik, ekonomik veya bireysel zorluklarla karşılaştığında uyum sağlama ve tepki verme yeteneğini kapsayan dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Thornton ve Sanchez, 2010).

Psikolojik sağlamlığı yüksek bireyler; içten denetimli, problem çözme becerisine sahip, sosyal etkileşimi güçlü, güvenilir, öz saygısı yüksek ve zorluklar karşısında uyum yeteneği gelişmiş kişiler olarak karakterize edilmektedir (Bolat, 2013; Bulut, 2016; Erim ve Küçük, 2017). Garmezy (1993), bu bireylerin empati kurabilme ve yüksek sosyal beceri düzeylerine sahip olduklarını vurgulamaktadır. Bu özellikler, prososyallik kavramıyla yakından ilişkilidir.

Prososyallik, karşılıksız yardım etme ve başkalarının yararına yönelik empatik davranışlar sergileme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Dunfield, 2014; Eisenberg ve Mussen, 1989). Paylaşma, bağışlama, fedakârlık, yardımlaşma, iş birliği ve teselli etme gibi davranışlar prososyal özelliklerin temel göstergeleri arasında yer almaktadır (Belluci ve ark., 2020; Jackson ve Tisak, 2001).

Karar verme süreci, alternatifler arasından seçim yapma yeteneği olarak tanımlanmakta ve kişisel stil tercihlerini yansıtmaktadır (Deniz, 2004; Dönmez ve Özgül, 2020). Doğal karar verme modeli, bireyin çevresel koşullar altında deneyimlerine dayanarak optimal kararlar alabilme yeteneğini ifade etmektedir (Klein, 2008). Bu model, durumun değerlendirilmesi, beklentilerin oluşturulması ve mental simülasyon aşamalarını içermektedir (Klein, 1993).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrenci beklentileri doğrultusunda sürekli aktif bir rol üstlenmektedir. Bu dinamik yapı, çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Özellikle ders süreçlerinde ve spor müsabakalarında yaşanan fiziksel temas, kazanma-kaybetme durumları gibi faktörler çeşitli zorluklara yol açabilmektedir (Küçük ve Söyler 2023). Bu bağlamda, öğretmenlerin doğal karar verme yetkinliği, psikolojik sağlamlığı ve prososyal özellikleri, etkili problem çözme ve karar verme süreçleri açısından kritik öneme sahiptir.

Literatür incelendiğinde ele aldığımız değişkenler ayrı ayrı incelenmiş olup (Cormier ve Hackney 2015; Bekkers ve Graff, 2005; Aykırı, 2019; Patrick, 2018; Shattuck ve Miller, 2006) doğal karar verme becerisi ile psikolojik sağlamlık ve prososyallik ilişkilerini ele alan çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık ve prososyallik düzeyleri ile doğal karar verme becerileri arasındaki ilişkinin tespiti ve bağımsız değişkenler arası karşılaştırmaların incelenmesi önem arz etmektedir. Elde edilen bilgiler ışığında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim süreçlerindeki yetkinliklerinin artırılabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmamız literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık ve prososyallik düzeyleri ile doğal karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

# 2. GENEL BİLGİLER

## 2.1. Eğitim

İnsanlık tarihinin her döneminde eğitim, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların değişimine paralel olarak amaç, içerik, işlev, süreç ve süre açısından farklılaşan önemli bir toplumsal kurum olmuştur. Eğitimin sağladığı bilgi, beceri ve tutumlar ile bunları edinme yöntemleri toplumdan topluma ve çağdan çağa değişiklik gösterse de, toplumların yeni nesilleri eğitme gereksinimi sürekli olarak varlığını korumaktadır. Bireyin eğitilme yönünü belirleyen temel unsurlar ise bireysel, toplumsal ve evrensel gereksinimlerdir (Okçabol, 2005; Uras, 2002).

Latince kökenli bir kelime olan "education", yükselmek ve yücelmek anlamına gelen “educere” sözcüğünden türetilmiştir. Eski Türkçede bu kavram "terbiye" olarak karşılık bulmuş ve beslemek, büyütmek, yetiştirmek anlamlarında kullanılmıştır. Ancak günümüzde eğitim terimi, “terbiye” kavramından farklı olarak bireyi yönlendirme, şekillendirme ve ona belirli beceriler kazandırma sürecini ifade etmektedir (Taşdemirci, 1984; Aktaran: Çelikkol, 2010).

Eğitim, bireye farklı konularda bilgi kazandıran hem sistemli hem de sistemsiz süreçlerden oluşmaktadır. Genel olarak eğitim, bireyin yaşantıları aracılığıyla ve bilinçli olarak istenilen yönde davranış değişiklikleri kazanmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975). Eğitim, toplumsal norm ve değerlerin, kültürel öğelerin bireye aktarılmasını sağlarken, bireyin bakış açısını geliştirmekte, iletişim becerilerini desteklemekte ve inançlarını şekillendirmektedir. Aynı zamanda bireyin hayata bakış açısını farklılaştırarak kişisel gelişimine katkıda bulunmaktadır (Uras, 2002).

Bir ülkenin kalkınması, gelişmesi ve ilerlemesinde eğitimin rolü son derece belirleyicidir. Bir toplumun gelişmişlik düzeyi, bireylerinin nitelikli ve sürekli bir eğitim alarak kazandıkları bilgi ve becerilerle ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkıya bağlıdır. Kalkınmanın temel unsuru olan bireyin bilinçlenmesi, araştırma, çalışma, öğrenme ve düşünme arzusuyla donatılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, sosyo-ekonomik gelişmenin en önemli itici gücü ve verimlilik artışının temel unsuru, toplumun ve iş gücünün eğitim düzeyidir (Çakmak, 2008).

### 2.1.1. Eğitim Hizmetlerinde Öğretmen

Eğitim sisteminin temel unsurları; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklardır. Bu unsurlar içinde öğretmen, eğitimin niteliğini belirleyen en önemli faktördür. Eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi süreçlerde nitelikli bir şekilde yetiştirilmesine bağlıdır.

Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Mesleğin statüsü ve saygınlığı ülkelere ve kültürlere göre farklılık gösterse de öğretmenlik, insan yetiştirme misyonu nedeniyle yalnızca bir meslek değil, aynı zamanda kutsal bir görev olarak da değerlendirilmiştir (Şişman, 2007). Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında etkin rol oynayarak öğrencilerin kişilik gelişimi, toplumsal uyumu ve güvenilir bireyler olarak yetişmeleri açısından kritik bir konuma sahiptir.Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin temel görevi, öğrencilerin akademik gelişimini sağlarken aynı zamanda sorumluluk bilinci, toplumsal kurallar ve ahlaki değerler gibi konularda onları yönlendirmektir. Öğretmenin üstlendiği roller farklı açılardan ele alınmış ve çeşitli sınıflamalara tabi tutulmuştur. Bu roller arasında sınıf yönetimi, mesleki ustalık, ölçme ve değerlendirme, liderlik, güven inşası, aile ile iş birliği ve rehberlik gibi başlıca sorumluluklar bulunmaktadır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesini sağlamak, bilişsel kazanımların yanı sıra duygusal, sosyal ve entelektüel gelişimlerini desteklemektir. İlerlemeci eğitim anlayışı çerçevesinde öğretmen, bilgiyi aktaran değil, öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik eden bir konumda yer almaktadır. Bu doğrultuda, öğrenciler bilgiyi sadece alan değil, aynı zamanda içselleştiren ve anlamlandıran bireyler hâline gelmektedir (Gould, 2007).

Moore, öğretmenin eğitimde iç içe geçmiş pek çok rolü olduğunu ifade ederek bu durumu üç temel nitelik üzerinden açıklamaktadır. Bunlardan ilki, öğretim uzmanlığıdır; öğretmen, öğretimi planlamakta, yönlendirmekte ve değerlendirme süreçlerini yürütmektedir. İkinci olarak yöneticilik rolü, öğretim ortamının düzenlenmesi ve gerekli eğitim materyallerinin sağlanmasını içermektedir. Üçüncü olarak ise öğretmen, danışman rolüyle öğrencileri gözlemlemeli, onları yönlendirmeli ve rehberlik etmelidir (Moore, 1999).

Brooks ve Brooks'a (1993) göre öğretmenin temel rolü, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme ortamlarını planlamak ve organize etmektir. Böylece öğrenciler teorik bilgiyi daha iyi kavrayabilir, problemleri analiz edebilir ve çözüm üretebilirler. Ayrıca, öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli bir yaklaşımla oluşturulması, öğrencilerin soru sormalarını teşvik edecek şekilde düzenlenmesi ve deneyimleyerek öğrenmelerine olanak sağlaması gerekmektedir (Akt. Mert, 2010).

Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenliğin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kapsayan geniş bir alan olup, branş fark etmeksizin her öğretmenden beklenen temel nitelikler sınırlandırılamaz. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmak, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmelidir (Gelen ve Özer, 2008).

#### 2.1.1.1. Öğretmen Yetiştirme Sürecine Tarihsel Bakış

Öğretmen adaylarının belirli bir süre zarfında mesleğe hazır hale gelmesi için aldıkları eğitim öğretmen yetiştirme sürecidir (Aykaç, Kabaran veBilgin, 2014). Nitelikli öğretmen yetiştirme ülkemizde eğitim alanında önemli sorunlardan biri olagelmiştir. Bu sorunu anlamak ve bir çözüm ortaya koymak adına öncelikle öğretmen yetiştirmenin tarihi serüvenine bakmak gerekir. Osmanlı dönemi için öğretim kademeleri esasına dayalı öğretmen yetiştiren kurumlar şöyledir (Akyüz, 1999):

- 1848 Ortaöğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Rüşdî),
- 1868 Erkek İlköğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Sıbyan),
- 1870 Kız Öğretmen Okulu (Dârülmuallimat),
- 1891 Yüksek Öğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Âliye),

- 1913 Anan Öğretmen Okulu (Ana Muallim Mektebi) açılmıştır.

II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında yapılan yenilikler ve elde edilen başarılar öğretmen yetiştiren okulların gelişimine katkı sağlamıştır. Yine aynı dönemde düşünsel ve pratik açıdan iyi bir eğitimci kadrosunun oluşması Cumhuriyet dönemi için zemin oluşturmuştur. Cumhuriyet dönemine baktığımızda öğretmen yetiştirme problemi karmaşık bir yapıdadır. 1924-1925 öğretim yılında Darulmuallimin adı Muallim Mektebi olarak, 1935'lerden sonra da Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. İlköğretmen Okulları'nın sayısı çok, öğrencisi az ve niteliği bakımından yetersizdir. Cumhuriyet döneminde İlköğretmen Okulları'nın sayılarının azaltılması, öğrenci sayısının ve niteliğinin arttırılması bakımından çalışmalar yürütülmüştür. Buna rağmen 1940'ta Köy Enstitüleri kuruluncaya kadar İlköğretmen Okulları, beklentiyi karşılayamamış olup öğretmen yetiştirmede hedefini yakalayamamıştır (Akyüz, 1999). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme sürecinde önemli yere sahip kurumlar şunlardır: 1926 yılında Maarif Teşkilatına Dair Kanunun kabul edilmesiyle birlikte İlkokul öğretmenlerini iki kısım yetiştirmiştir; İlk Muallim Mektepleri, Köy Muallim Mektepleri. 1927-1928 öğretim yılında yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu uygulamayla Denizli ve Kayseri'de açılan "Köy Muallim Mektebi" ile kırsal kesimde bulunan üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. Dört yıl süren bu uygulama da beklenen sonucu vermemiştir. Yine aynı dönem içerisinde 1926-1927 öğretim yılında Konya'da açılan ve daha sonra Ankara'ya taşınacak olan iki yıllık Orta Muallim Mektebi ile genel ortaöğretim kurumlarına Türkçe öğretmeni yetiştirmek amaçlanmıştır. 1928-1929 öğretim yılından itibaren fizik, tabi bilimler, matematik, tarih, coğrafya öğretmenleri içinde kurumlar açılmıştır. Bu kurumların eğitim süreleri iki yıllık ilk hazırlık sürecinden sonra bir buçuk yıl meslek eğitimi veren süreçle beraber toplam üç buçuk yıllık bir zamana denk gelmektedir. 1930 da isim değiştirerek "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" olmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1992).

1932-1933 öğretim yılında öğretmen okullarının öğretim süresi altı yıl olacak şekilde güncellenmiş olup, ortaokul programlarının eskisi gibi devam ettiği ilk üç yılı ilk kademe, son üç yılı da mesleki kademe olarak isimlendirilmiştir. Devam eden süreçte İlköğretmen Okulları'nın ilk kademesi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci kaydına başlanmıştır. 1937'de tekrar köy öğretmeni yetiştirme sorunsalı ortaya çıkmış, Eskişehir

Mahmudiye ve İzmir Kızılçullu'da birer "Eğitim Yurdu" açılmıştır. Bu proje; 3238 sayılı Köy Eğitim Kursları ile ilgili ve Köy Öğretmen Okulları ile ilgili kanunların çıkarılmasına, 19 son olarak da 4274 sayılı Köy Enstitüleri ile ilgili kanunun yayınlanmasına kadar devam eden sürecin başlangıcı olmuştur (Akyüz, 2008).

Ülkenin çeşitli bölgelerinde 1948 yılına gelinceye kadar yirmi bir adet köy enstitüsü açılmıştır. Ayrıca Hasanoğlan Köy Enstitüsünde, ilkokullar için geçici başöğretmen ve denetmen yetiştirme amacıyla üç yıllık yükseköğrenim veren yüksek köy enstitüsü kurulmuştur. 1946 yılında çok partili seçim sürecinde köy enstitüleri siyasi yönden hedef seçilerek toplum gelenek göreneklerini hiçe saymak, halkın çocuğunu zorla çalıştırmak, Millîyetçiliği öldürmek gibi suçlamalarla anılmıştır (Sakaoğlu,1992).

1953 yılına kadar, ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası iki tipliyken 6234 sayılı kanunla öğretmen yetiştiren kurumlar "İlköğretmen Okulu" adı altında tek tipli yapıya getirilmiştir. İlkokulda altı yıl, ortaokulda üç yıl öğrenim verilmiştir. 1974 yılından itibaren açılan iki yıllık eğitim enstitüleri ile ilkokul öğretmenlerini yükseköğretimde yetiştirmek amaçlanmıştır. 1982'den itibaren bu yapı eğitim yüksekokulları adını alarak üniversiteler bünyesinde hizmet vermiştir. 1989 yılından sonra da eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi dört yıla çıkarılmış ve eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (MEB, 1992).

1996 yılına kadar toplumun her alanına hitap edebilecek donanımda "her tür bilgiye hâkim, her şeyi bilen" öğretmen yetiştirme amaçlanmıştır. Cumhuriyetin kurulmasından bu yana bir politika olarak öğretmenleri yetiştirirken toplumun beklentisi dikkate alınmıştır. Bu beklenti, öğretmenlerin toplumu yönlendiren aydın ve aydınlatan bir meslek topluluğu olması yönünde eğitimlerin hazırlanmasına zemin hazırlamıştır. Yani daha da açacak olursak öğretmenden, yetiştirdiği birey ve çevre göz önünde bulundurulduğunda ekonomi, sağlık, hukuk, psikoloji, siyaset, felsefe, tarih, fen bilimleri gibi tüm branşlarda kendini yetiştirip ona göre toplum gereksinimlerine cevap vermesi beklenmekteydi. Öğretmen okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim yüksek Okulları ve Eğitim Fakültelerinde 1997 yılına kadar öğretmen adaylarına okutulan dersler yukarıda sayılan nitelikte öğretmen yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. 1985'te öğretmen adayları ilk kez merkezi istihdam edilmeye başlanmış ve 1991'e kadar bu uygulamaya devam edilmiştir. Öğretmen adayları 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS)

adıyla yeniden bir merkezi sınav sistemi ile istihdam edilmeye çalışılmıştır. 2002-2003 yıllarında bu sınav sisteminin adı değiştirilip Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adı altında günümüzde de içeriğinde belli başlı değişmelerle birlikte devam etmektedir (Çılgın, 2009).

#### 2.1.1.2. Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlilik Alanları

Öğretmen yetiştirme boyut ve kapsam bakımından geniş bir alana sahip olup, öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri, staj dönemi, adaylık dönemi, adaylık dönemindeki izleme değerlendirme gibi çalışmaların içinde bulunduğu konuları kapsamaktadır (Kavcar, 2002).

Öğretmen yetiştirme sistemi incelendiğinde birçok ülkede öğretmene kazandırılması gereken nitelikler iki temel sürece ayrılmaktadır. Bunların ilki öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce verilen hizmet öncesi eğitim faaliyetleriyken, ikincisi ise göreve başladıktan sonra verilen hizmet içi eğitim faaliyetleri ya da mesleki gelişim etkinleridir (Işık ve ark., 2010).

Öğretmenlik, özel bir ihtisas mesleğidir. Uzmanlık gerektirme sebebi devletin eğitim, öğretim ve bunlarla ilgili yönetim görevlerini bir misyon haline getirmesidir. Bu mesleğe hazırlık genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyon olmak üzere üç alan üzerine kuruludur. Bu üç alan öğretmen yeterlilik alanları adı altında ifade edilebilir (Yetim ve Göktaş, 2004).

**a. Genel Kültür**

Bu alan bağımsız bir alan değildir. Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde ve devamında genel kazanımlarının ortak kümesidir. Öğretmen mesleğini icra ederken bir problem durumunda alan bilgisi ve pedagojik formasyon becerilerine ilaveten karşılaştığı problemin çözümü için katkı sağlayacak diğer bilgi ve becerileri genel kültür alanı içerisinde değerlendirebiliriz (Yetim ve Göktaş 2004).

**b. Alan Bilgisi**

Öğretmenin alan bilgisi, branşı ile ilgili bilgi, beceri ve deneyimleri ifade eder. Öğretmen, öğrencilerine aktaracağı uzmanlık alanı ile ilgili kazanımları araştırma ve inceleme metotlarıyla yapısını anlar bu kazanımları öğrencide davranış haline ya da anlamlı hale getirmeyi hedefler. Alan bilgisi öğretmen için durağan değil sürekli ve

değişken bir yapıdadır. Öğretmen alan bilgisini kullanarak hedeflenen davranışları farklı bakış açılarını kullanarak bilginin nasıl geliştiğini öğrencilere aktarmaya çalışır. Alan bilgisi çerçevesinde öğretmen uzmanlık alanına ilgilidir ve yaşamıyla bu alanı ilişkilendirir. Alan bilgisini güncel tutarak öğrenme ve öğretme faaliyetini alışkanlık haline getirir (Yetim ve Göktaş 2004). Öğretmenin branşı ile ilgili alan bilgisine sahip olması gereklidir. Örneğin kimya öğretmeninin alanı ile ilgili yani kimya branşı ile ilgili alanda kendini yetiştirmiş olması gereklidir (Celep, 2004).

**c. Pedagojik Formasyon**

Öğretmen öğrencilerine bir bütün olarak bakar çeşitli özelliklerini (fiziksel, zihinsel, psikolojik, sosyal, psikomotor…) göz önünde bulundurarak öğrenme ortamını ve hedeflenen davranışı kazandırma süreçlerini bu özelliklere uygun düzenler. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurup bu farklılıklara dikkat ederek adil öğrenme fırsatları oluşturmaya çalışır. Bu tip uygulamaları yapan öğretmen, öğrenmenin oluşumunu, öğrencinin gelişim düzeyi ile öğrenme arasındaki ilişki ve bazı öğretim stratejilerini bilir, kullanır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almak, ders işleme sürecindeki teknik bilgi ve becerilere sahip olmak yani özetle öğretmenin eğitme- öğretme faaliyetindeki yeterlilikleri pedagojik formasyon alanına aittir (Yetim ve Göktaş 2004). Öğretmen adaylarının günümüzde eğitim fakültelerinde gördükleri eğitim bilimlerine ait dersler pedagojik formasyon alanı için bir hazırlık oluşturur ve bu alana hizmet eder. Öğrenme çıktıları ve öğretmenin performansı dikkate alındığında hizmet öncesi eğitimin temel ayağını oluşturan genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon büyük önem arz etmektedir. Bunların tek başına yeterli olmayıp üççünün birlikte bir arada bulunmasını söylemek mümkündür (İlğan, 2021).

**d. Millî Eğitim Akademisi**

2024 yılı içerisinde TBMM'de onaylanan Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Taslağının altıncı bölümünde "Millî Eğitim Akademisinin Kuruluşu ve Görevleri" başlıklı yedi geniş maddeden oluşan bir bölüm bulunmaktadır. Resmî Gazete'de yayımlanması beklenen Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Taslağı öğretmen yetiştirme sürecinde Millî Eğitim Akademisine yer vermektedir (URL-1, 2024). Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması ve görevleri aşağıdaki gibidir:

***Kuruluş ve İşleyiş:*** Millî Eğitim Akademisi, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması, mevcut personelin mesleki gelişimi ve kariyer ilerlemeleri için eğitim programları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmekle sorumlu bir kurum olarak Bakanlık tarafından kurulacaktır. Akademi bünyesinde gerek görülen yerlerde eğitim ve uygulama merkezleri açılabilir ve tüm ihtiyaçlar Bakanlık birimleri tarafından karşılanır.

***Görevler:*** Akademinin başlıca görevleri, öğretmenlik ve yöneticilik mesleklerine hazırlık eğitimleri, kariyer basamaklarına yönelik eğitim programları, yeterlilik belirleme ve güncelleme, dijital yeterliliklerin kazandırılması, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanmasıdır. Ayrıca özel ve diğer kamu kurumlarının personeline eğitim verilmesi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ve uluslararası iş birliklerinin gerçekleştirilmesi gibi görevler de bulunmaktadır.

***İzleme ve Yönlendirme***: Akademi İzleme ve Yönlendirme Kurulu, Akademinin politikalarını belirler ve yapılan çalışmaları izler. Kurul, Bakan veya görevlendireceği bakan yardımcısı başkanlığında yedi üyeden oluşur ve yılda en az iki kez toplanır. Sekretarya hizmetleri Akademi Başkanlığı tarafından yürütülür.

***Personel ve Yönetmelikler:*** Akademi personeli, 657 sayılı Kanun'un 4/B maddesine göre istihdam edilebilir ve bu personel için sözleşmeler yapılır. Akademide görevlendirilen yükseköğretim elemanlarına belirli ders yükümlülükleri getirilir ve ek ders ücretleri ödenir. Akademinin hizmet birimlerinin görev dağılımı ve diğer düzenlemeler Bakanlıkça çıkarılacak yönetmeliklerle belirlenir

### 2.1.2. Eğitim Hizmetlerinde Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi, bireyin tüm yönlerden gelişimini sağlamak, gündelik yaşama hazırlamak, vatandaşlık bilincini güçlendirmek ve ulusal kimlik oluşumuna katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen düzenli fiziksel hareketler bütünüdür. Bireyin fiziksel, zihinsel ve ruhsal özelliklerini, yaşına ve genetik kapasitesine uygun şekilde geliştirmesini amaçlayan etkinlikleri kapsamaktadır. Organizmanın bütünlüğünü koruyarak, bireyin tüm kişiliğinin eğitilmesini hedefleyen bir süreçtir. Beden eğitimi, bedenin güçlendirilmesi ve sağlığın korunması amacıyla aletli veya aletsiz yapılan fiziksel hareketlerden oluşmaktadır (Harmandar, 2004).

Beden eğitimi, yalnızca fiziksel sağlığı geliştiren bir süreç olmaktan öte, bireyin karakter gelişimine katkıda bulunan, ahlaki değerler kazandıran ve sosyalleşmesini destekleyen bir eğitimdir. Bu bağlamda, beden eğitimi sürecinde bireyin bedeni bir araç olarak kullanılarak tüm kişiliğinin eğitilmesi amaçlanmaktadır (Selçuk, 1990). Beden eğitimi, öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri ve becerilerini geliştirdikleri dersler arasında yer almaktadır.

Bireyin kendini ifade edebilmesi, sportif aktiviteleri doğru öğrenerek bu faaliyetlere oyuncu veya seyirci olarak katılım sağlaması anlamına gelmektedir. Günümüz dünyasında teknolojik gelişmeler insan hayatını kolaylaştırmakla birlikte, bireyleri giderek daha az hareket eden bir yaşama yönlendirmektedir. Bu durumun olumsuz etkilerini en aza indirmek için, beden eğitimi aktivitelerinin erken yaşlardan itibaren öğretilmesi ve düzenli bir alışkanlık hâline getirilmesi gerekmektedir (Yaylacı, 2012).

Okullarda beden eğitimi ve spor aktivitelerinin temel amacı, öğrencilere sporu yaşam boyu sürdürülebilir bir alışkanlık hâline getirme bilinci kazandırmak ve sporda yetenekli bireyleri erken yaşta tespit etmektir. Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor eğitimi, eğitim kurumlarının, toplumun ve ülkenin temel gereksinimlerinden biri olarak görülmektedir. Beden eğitimi, bireyin hareket ihtiyacını karşılayan ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan bir disiplindir. Organizmanın bütününü kapsayan bu eğitim süreci, beden-zihin bütünlüğünü esas alarak bireyin büyümesi ve gelişmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Günümüz toplumlarında yaşam tarzı giderek daha hareketsiz hâle geldikçe, beden eğitiminin önemi artmaktadır. İnsanın gelişimi ve sağlıklı büyümesi, büyük kas gruplarının aktif olarak kullanıldığı fiziksel faaliyetlerle doğrudan ilişkilidir. Beden eğitimi etkinlikleri, bireyin kendini ifade etmesine ve yaratıcılığını geliştirmesine imkân tanımakta, özsaygısını artırmasına katkıda bulunmaktadır.

Beden eğitimi, bireyin hareket kabiliyetini geliştirmeyi ve fiziksel kapasitesini artırmayı amaçlayan, içsel huzuru destekleyen çeşitli fiziksel aktiviteleri kapsayan bir eğitim sürecidir (Yamaner, 2001). Aynı zamanda toplumun kültürel gelişimine katkı sağlamakta ve bireylerin boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra, beden eğitimi bireyin duygusal gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Beden eğitimi etkinlikleri bireylere stres atma, mutluluk hissi

yaşama ve çeşitli duygusal deneyimler edinme fırsatı sunarak duygularını kontrol edebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Beden eğitimi, grup içi etkileşimi artırarak takım ruhunu, aidiyet duygusunu ve sosyal bağları güçlendirmekte, kişilik ve karakter gelişimine katkı sunmaktadır. Sosyal ilişkileri destekleyen bu süreç, bireyin çevresiyle uyum içinde hareket etmesini teşvik etmekte ve sosyalleşmesini desteklemektedir.

Sonuç olarak, beden eğitimi bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlayan çok yönlü bir eğitim sürecidir. Beden eğitimi, bireyin hareket becerilerini kazanmasını ve bedensel faaliyetleri düzenli bir sistem içinde gerçekleştirerek bunu bir yaşam biçimi hâline getirmesini amaçlamaktadır (Nebioğlu, 2006). Günümüzde fiziksel aktivitenin azalması, beden eğitiminin önemini daha da artırmaktadır. Bu nedenle, beden eğitimi yalnızca bir ders olarak değil, bireyin yaşam boyu sürdürebileceği bir alışkanlık olarak ele alınmalı ve tüm eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

### 2.1.3. Eğitim Hizmetlerinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

İyi bir şekilde yetiştirilmiş, meslekî ve kişisel niteliklere sahip olan bir beden eğitimi ve spor öğretmeni, ülkenin gelişmişliği ve toplumun refah düzeyiyle doğru orantılıdır (Göktaş, 2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni, ortaokul ve lise düzeyindeki beden eğitimi ve spor dersleri ile spor etkinliklerinin hem okul içinde hem de okul dışında gerçekleşen etkinliklere yönelik eğitim, öğretim, yönetim ve rehberlik görevlerini yerine getiren özel bir uzmandır (Filiz, 2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilere etkili bir şekilde beden eğitimi sağlayabilmeleri, öğrencilere ne öğreteceklerini ve nasıl öğreteceklerini detaylı bir biçimde anlamalarına bağlıdır (Nacar, 2011). Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrenci gelişimine katkı sağlamak amacıyla öğrenciye komuta etmek veya emir vermek yerine rehberlik etmekte, öğrencinin vücudunu tanımasına ve çevresine uyum sağlamasına yönelik etkinlikler yapmaya çalışmaktadır (Demirhan ve ark., 2002).

#### 2.1.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Özellikleri

Beden eğitimi ve Spor öğretmenleri diğer öğretmenlerden farklı olarak okula eşofman takımı ve spor ayakkabıyla gelen kişilerdir. Bu nedenle okulda dikkat çeker ve

öğrencilerin ilgisini çeker. Bu nedenle öğretmenlerin tüm niteliklerini ortaya koyabilmeleri ve öğrencilerine örnek olabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerde ne kadar iyi pozitif düzeyde bir izlenim yaratırsa bunun geri dönüşünü de aynı şekilde ve düzeyde alacaktırlar. Öğretmenler öğrencilerine ne kadar iyi örnek teşkil edebilir ve öğrencilere daha fazla bilgi verebilirse, her zaman o kadar başarılı olacaklardır (Aracı, 2014). Aracı (2014)'ya göre branş öğretmenleri olarak beden eğitimi ve Spor öğretmenlerinin sahip olduğu özellikler 4 madde altında incelenmiştir:

**a. Fiziksel ve Kişisel Özellikler**

Öğretmenler öğrencilerle durmadan iletişim halinde olduğundan genç öğrencilerin onlara saygı duyması ve değerli görmesi için görünüşleri önemlidir. Spor giyimleri ve sağlıklı görünümleriyle öğrencilere rol model olmalıdırlar. Öğretmenlerin yüksek düzeyde fiziksel yeteneğe ve yeteneğe sahip olması, çeşitli alanlarda hareketleri gösterme ve öğretme konusunda başarılı olması ve ortalamanın üzerinde temel becerilere ve koordinasyona sahip olması gerekir.

**b. Ruhsal Özellikler**

Öğretmenlik mesleğinde olan herkesin mesleğine kararlılıkla yaklaşması, öğrencilere karşı tutarlı ve eşit davranması, işlerini acele etmeden yapabilmesi, yaşına ve mesleğine uygun davranabilmesi, durumunuza uyum sağlamak için gereklidir. Öğrencilere verimli bir eğitim koşulu yaratma düşüncesi olan eğitimcilerin sabırlı, hoşgörülü, düşünceli olmaları gerekmektedir. Çocuklarda bu niteliklerde olan eğitimcilerin sınıflarında olmasını isterler.

**c. Zihinsel Özellikler**

Öğretmenler etkili bir şekilde organize olabilmeli ve idari detayların halledilmesini sağlamalıdır. Düşüncelerinizi ve fikirlerinizi hem sözlü hem de yazılı olarak net bir şekilde ifade edebilmeleri önemlidir. Öğretmenlerin öğretmeye çalıştıkları konuyu öğrencilerin en iyi anlayabileceği şekilde sunmaları gerekir. Ayrıca öğrencilerin okul ortamındaki statülerine ve öğretmenin kişisel özelliklerine göre beden eğitimi ve Spor öğretmenine saygı duyabilmeleri gerekir. Beden eğitimi ve Spor dersi fiziksel zekâyı ortaya koyan bir konu alanıdır.

**d. Sosyal Özellikler**

Öğretmenlerin çevreleriyle iyi ilişkiler kurabilmeleri, birbirlerini çabuk tanıyabilmeleri, çevreye uyum sağlayabilmeleri, çevresindekileri takdir ederek ve saygı duyarak örnek olabilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerine gösterdiği bu nitelikleri en iyi şekilde aktarabilmelidir. Öğretmenler, öğrencileri kontrol etmek yerine, onlara rehberlik ederek ve onlarla planlama yaparak öğretimsel sorumluluklarını yerine getirebilmelidir. Kısaca beden eğitimi ve Spor öğretmenleri; iyi bir iletişim kurabilen, disiplinli, öğrencileri motive eden, iyi bir kişiliğe sahip, sevgi dolu, şevkle çalışan, görünümüne özen gösteren bir kişi olmalıdır.

### 2.1.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Görevleri

Eğitim sistemi içinde, öğretmenler aktif bir rol oynayarak, okul yönetimine, öğrencilere ve ailelerine karşı çeşitli sorumluluklar üstlenirler (Kafkas ve ark., 2010). 13 Eğitimin amacına ulaşabilmesinde öğretmenler büyük bir paya sahiptir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin payına düşen görevler ise öğretim ortamlarını organize etmek, eğitimle ilgili diğer unsurları koordine etmek, uygun öğretim stratejilerini seçmek, etkili bir şekilde insan ilişkilerini kurmak ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek gibi kritik görevleri içermektedir (Tamcahan, 2012). Beden eğitimi ve spor öğretmeninin mesleki görevleri, Aras (2013)'a göre kısaca beş temel kategoride düzenlenmiştir. Bu kategoriler şunlardır:

• Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin konular (ders uygulamaları),

• Spor branşı pratikleri (okul içi ve okul dışı),

• İzcilik etkinlikleri (okul içi ve okul dışı),

• Beden eğitimi ve spor dersi alan öğrencilerin bakımı,

• Okul dışındaki diğer faaliyetlerle ilgili konular.

## 2.2. Psikolojik Sağlamlık

Bireyler günlük yaşantılarında farklı durumlarla karşı karşıya gelirler. Bunlardan bazıları olumlu bazıları da olumsuz olarak hayatlarına yansıyabilir. Olumlu deneyimler bireyler tarafından mutluluk, huzur, rahatlık gibi duygular şeklinde hatırlanırken, olumsuzlar ise stres, kaygı, endişe, korku gibi duygular şeklinde yansıyabilir. Yapılan

araştırmalar olumsuz duygu durumlarının olumlu olanlara oranla daha çok hatırlandığı ve bireylerin psikolojik durumlarını daha yoğun şekilde etkilediğini göstermektedir (Çoruk ve Akçay, 2012; Aren ve Akgüneş, 2018). İşte bu olumsuzluklar karşısında ayakta durabilmek, bu olumsuzluklardan olabildiğince az etkilenmek (Karaırmak, 2006) olarak tanımlanabilen psikolojik sağlamlık kavramı psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) ve klinik araştırmalarda yoğun olarak çalışılan bir konu olsa da spor bilimleri alanında yeni yeni değer kazanan ve ilgi gören bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik sağlamlık kavramının araştırmaya değer bir konu olmasının altındaki en önemli nedenlerden biri stres altındayken fiziksel ve/veya psikolojik herhangi bir rahatsızlık yaşamadan sağlıklı kalabilen bireylerin ayırt edici özelliklerinin belirlenmeye değer olması olarak ifade edilmektedir (Rutter, 1987).

Psikolojik sağlamlık kavramı öncelikle çocuk ve gençleri değerlendirmek için ortaya atılmış bir kavram olsa da zamanla yetişkinleri değerlendirmek için de kullanılan bir kavrama dönüşmüştür (Lindström ve Eriksson, 2010). Genel olarak yaşanan zorluklar karşısında bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik durumlarında önemli bir değişim olmadan kalmaları ve ihtiyaç duyduklarında hızlı bir şekilde toparlanmaları/iyileşmeleri psikolojik olarak sağlam olduklarını belirtmektedir. Psikolojik sağlamlık kavramını tanımlayabilmek için hem yaşanan olumsuzluğun sonucuna hem de bu olumsuzluğun gerçekleştiği sürece odaklanmak gerektiği ifade edilmiştir (McCubbin ve ark., 2002). Diğer bir deyişle psikolojik sağlamlık yaşanan olumsuzluğa ya tepki vermek ya da olumsuzluğun yarattığı sonuçlara uyum sağlamaktır (Thornton ve Sanchez, 2010). Luthar ve Cicchetti (2000)' ye göre psikolojik sağlamlık dinamik bir süreci ifade etmektedir. Stresin nerede, nasıl ve kimler tarafından oluşturulduğu gibi durumların değişebileceği göz önüne alındığında psikolojik sağlamlığın farklı değişkenlerden etkilenebileceği söylenebilir. Öyle ki, Thornton ve Sanchez (2010)'in de belirttiği gibi psikolojik sağlamlık sosyal, duygusal, ekonomik ve kişisel özelliklere bağlı olarak aynı stres kaynağına maruz kalınsa dahi bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir.

Bu noktadan hareketle psikolojik sağlamlığın zamanla geliştirilebilir bir yetenek olduğu da söylenebilir. Psikolojik sağlamlık kavramı bir yetenek olarak ele alındığında bireylerin yaşadıkları olumsuzluklar bu yeteneğin test edildiği birer sınav olarak ifade edilebilir (Şahin 1994). Psikolojik sağlamlık kavramı temelinde düşünüldüğünde her bireyin olumsuz deneyimler yaşadıktan sonra tekrar iyi-oluş noktasına geri dönüşü aynı

seviyede ve hızda olmayabilir. Her ne kadar fiziksel yansımaları olsa da psikolojik sağlamlığın bilişsel bir süreç olduğu kabul gören bir yaklaşımdır (Berg-Werger ve Morley, 2020; Barreto ve ark., 2021). Psikolojik sağlamlık bireylerin ihtiyaçlarına ve karşılaşabilecekleri tehditlere karşı daha uyumlu hale getiren bir kavramdır (Ghamsar ve Lavasani, 2015). Bu kavram bireylerin karşılaştıkları stresli durumlarda gösterdikleri tepkilerin anlaşılmasında ön plana çıkmaktadır (Tugade ve Fredericson, 2004). Bireylerin olumlu ve olumsuz duygu durumları arasında bir düzenleyici olarak çalıştığı ifade edilebilen psikolojik sağlamlık kavramının yoğun olarak çocukluk ve ergenlik dönemleri üzerine yoğunlaşmış araştırmalarda karşımıza çıktığı söylenebilir. Psikiyatri, psikoloji, eğitim ve sosyoloji gibi alanlarda bireylerin deneyimledikleri olumsuz duygu ve deneyimlerin üstesinden gelme çabalarını açıklarken psikolojik sağlamlık kavramının temel alındığı da ifade edilebilir. Tanımlardan yola çıkılarak psikolojik sağlamlık kavramının yaşanan olumsuz deneyimlere bağlı olarak geliştirilebilir bir olgu olduğu söylenebilir. Nasıl ki egzersiz yoluyla kas ve iskelet sisteminde gelişmeler yaşanıyorsa benzer şekilde her olumsuz deneyimden sonra da psikolojik açıdan daha sağlam olmaya doğru bir gelişme sağlanabilir. Luthar ve ark., (2000)'in bakış açısıyla psikolojik sağlamlık kavramından bahsedebilmek için;

- Hatırı sayılır bir olumsuzluğa maruz kalmak,
- Bu olumsuzluktan, etkilenilmesi öngörülen seviyede etkilenmeyip başarılı bir uyum süreci geçirmek şeklinde iki önemli nokta olmalıdır.

### 2.2.1. Psikolojik Sağlamlığın Tanımı

Günümüzde içinde bulunduğumuz dünya yalnızca olumlu olaylardan ibaret değildir. Birey, ölüm, işsizlik, göç, ayrılık, yoksulluk, hastalık, doğal afetler ve savaş gibi çeşitli olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. İnsanların bu durumlara yüklediği anlam, verdikleri tepkiler ve bireyi bu olumsuzluklardan koruyan unsurlar, yaşam sürecinin kapsamını belirlemektedir. Psikoloji, bireylerin tutumlarını ve zihinsel işleme süreçlerini ele alan bir bilim dalı olarak, insanların hayatlarında karşılaştıkları güçlüklerle nasıl baş edebileceğini ve bu süreçten sonra normal yaşamlarına nasıl uyum sağlayabileceklerini incelemektedir (Sezgin, 2016, s. 1).

Hızla gelişen teknoloji ve değişen yaşam koşulları, bir yandan bireylerin hayatını kolaylaştırırken, diğer yandan psikolojik sağlık açısından bazı olumsuzluklara yol

açabilmektedir. Son yıllarda, bireyin ruh sağlığını olumsuz etkileyen faktörler kadar, psikolojik sağlamlığı destekleyen ve güçlendiren unsurlar da bilim insanlarının ilgisini çekmekte ve bu alanda çeşitli kavramlar ortaya çıkmaktadır. Psikolojik dayanıklılık da bu kavramlardan biridir. Ancak literatürde, bu kavramın tanımına dair henüz ortak bir görüş birliği sağlanamamıştır. Farklı araştırmacılar, çeşitli açıklamalar sunarak kavramı farklı boyutlarıyla ele almaktadır (Karaırmak, 2016).

Sosyoloji, eğitim, psikoloji ve psikiyatri alanlarında yapılan çalışmalar, bireylerin stres, travma ve olumsuz yaşam koşullarıyla başa çıkabileceğini ve bu zorlukları aşarak daha güçlü hale gelebileceğini öne sürmektedir. Bu çerçevede, "sağlamlık" (resilience) kavramı ön plana çıkmaktadır (Özer, 2013). Ancak psikolojik sağlamlık konusunda ortak bir tanım bulunmamaktadır (Uysal, 2019). Farklı araştırmacılar, bu kavramı farklı şekillerde açıklamaktadır (Bolat, 2013). Pozitif psikoloji perspektifine göre, bireylerin zorluklar karşısında toparlanma ve hızla normal yaşantılarına dönme yetisi psikolojik sağlamlık olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2015).

Psikolojik sağlamlık, bireyin kendine özgü davranışları ve bu doğrultuda sergilediği tutumlarla açıklanabilmektedir. Genellikle bireysel özelliklerle ilişkilendirilse de bireyin dışında, çevresel faktörlerin de psikolojik sağlamlık üzerinde etkili olduğu kabul edilmektedir. Bireyin krizler karşısında mücadele etmesini destekleyen dışsal unsurlar, psikolojik sağlamlığın bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bazı bireyler, hem içsel psikolojik sağlamlığa sahip olabilir hem de dışsal destek mekanizmalarından faydalanabilir (Bolat, 2013, s. 5). Diğer bir tanıma göre, psikolojik sağlamlık, bireyin risk faktörleri ile koruyucu faktörler arasındaki etkileşim sonucunda gelişen bir uyum sürecini ifade etmektedir (Eraslan-Çapan ve Arıcıoğlu, 2014, s. 70).

Farklı bir çalışmada psikolojik sağlamlık, bireyin olumsuz deneyimler karşısında uyum sağlayabilme ve gelişim sürecini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Arslan, 2015, s. 3). Bu kavram, uluslararası literatürde uzun yıllardır çalışılan bir konu olmakla birlikte, Türkiye'de 2000'li yıllardan itibaren akademik araştırmalarda yer almaya başlamıştır (Azaklı, 2017, s. 52). Bazı araştırmacılar, psikolojik sağlamlığı bireyin kişilik özelliği olarak değerlendirirken, bazıları ise bunun kişilikten bağımsız bir durum olduğunu öne sürmektedir (Gündaş, 2013, s. 2).

Psikolojik sağlamlık kavramı, farklı sözlüklerde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. The Random House Sözlüğü'nde bu kavram, "esnetilme veya sıkıştırılma sonrasında orijinal hâline dönebilme yetisi" olarak açıklanırken, Webster Yeni Yirminci Yüzyıl İngilizce Sözlüğü'nde "sıkıştırıldıktan sonra eski durumuna kavuşmak, güç, enerji ve cesaret kazanmak" şeklinde tanımlanmaktadır. (Gizir, 2007; Özer 2013) ise bu kavramı, bireyin olumsuz yaşam koşulları karşısında risk ve koruyucu faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkan uyum sağlama süreci olarak açıklamaktadır.

Psikolojik sağlamlık kavramının tanımlanmasındaki görüş farklılıklarının nedenlerinden biri, bu konudaki ampirik çalışmalarda kullanılan yaklaşımların çeşitliliğidir. Örneğin, bazı araştırmalarda değerlendirilen olumsuz yaşam koşulları, sadece tek bir travmatik olaydan ibaretken, bazı araştırmalarda çoklu yaşam olayları üzerinden incelenmektedir. Aynı şekilde, psikolojik sağlamlık düzeyini belirlemek için kullanılan ölçütler de değişkenlik göstermektedir. Kimi araştırmacılar, bireyin farklı yaşam alanlarında başarılı olması gerektiğini savunurken, kimileri belirli bir alandaki üstünlüğün yeterli olduğunu kabul etmektedir (Bolat, 2013).

Psikolojik sağlamlığa ilişkin yapılan tanımlamalar dikkate alındığında, bu kavramın bazı ortak özellikler taşıdığı görülmektedir. Öncelikle, psikolojik sağlamlık geliştirilebilir bir özelliktir ve yalnızca belirli bireylere özgü bir yetkinlik değildir. Ayrıca, dinamik bir gelişim sürecini kapsamaktadır. Travma, zor yaşam koşulları veya belirgin bir risk durumu karşısında bireyin başarılı bir şekilde başa çıkma, sağlıklı uyum sağlama veya gelişimini sürdürme süreci olarak değerlendirilmektedir. Psikolojik sağlamlığın gelişebilmesi için bireyin risk veya zorluklarla karşılaşması ve bu durumlarla mücadele ederek yaşamının farklı alanlarında başarılı olması gerekmektedir.

Psikolojik sağlamlığın oluşumunda koruyucu faktörlerin önemi büyüktür. Bu kavram, ilk olarak hastalık temelli bir perspektifle ele alınmış olsa da günümüzde sağlıklı bireyler üzerinde yapılan araştırmalar, psikolojik sağlamlığın geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Psikolojik sağlamlık, bireyin zorluklarla başa çıkabilme ve yeni koşullara uyum sağlayabilme kapasitesini kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar, psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin içsel kontrol odağına sahip olduğunu, problem çözme yeteneklerinin gelişmiş olduğunu, kişilerarası ilişkilerde başarılı olduklarını, özsaygılarının yüksek olduğunu ve mücadeleci bir ruh taşıdıklarını göstermektedir.

Ayrıca, bu bireylerin empati yeteneğine sahip oldukları, zorluklarla karşılaştıklarında pes etmek yerine çözüm odaklı yaklaşımlar sergiledikleri belirtilmektedir (Bolat, 2013).

### 2.2.2. Psikolojik Sağlamlığın Tarihçesi

İnsan yaşamında karşılaşılan olumsuz deneyimlerin etkisini azaltmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, her zaman bilim insanlarının ilgisini çekmiştir. Bireyler; sevdiklerinin kaybı, işsizlik, ciddi hastalıklar ve diğer travmatik olaylar gibi yaşamlarının akışını önemli ölçüde etkileyen zorlayıcı durumlarla nasıl başa çıkmaktadır? Zorlu ve riskli yaşam koşulları altında büyüyen çocuk ve ergenlerin gelişim süreçleri, karşılaştıkları olumsuzluklara rağmen nasıl yeterli ve başarılı olabildikleri, bu tür durumlarla nasıl başa çıkabildikleri ve psikolojik sağlamlıklarını nasıl sürdürebildikleri konuları, birçok araştırmacının ilgisini çekmeye devam etmektedir. Bireyin olumsuz yaşam koşulları içinde gelişim potansiyelini ortaya çıkarması, mevcut ve gelişen yeteneklerinin farkına varması, bu yeteneklerin tanımlanması ve analiz edilmesi amacıyla, davranış bilimleri "psikolojik sağlamlık" kavramını ortaya koymuş ve bu alanda çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir (Özer, 2013).

Psikolojik sağlamlık üzerine yapılan ilk çalışmalar, öncelikli olarak ciddi düzeyde zihinsel sağlık sorunları yaşayan bireylerin uyum problemlerini anlamaya yönelik olup, bu hastalıkların ortaya çıkışına zemin hazırlayan risk faktörlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte, benzer çevresel koşullara maruz kalan ancak diğerlerine kıyasla daha uyumlu davranışlar sergileyen bazı bireyler de başlangıçta anormal olarak değerlendirilmiştir (Bolat, 2013). Psikolojik sağlamlık kavramının teorik temelleri, özellikle psikopatoloji riski taşıyan çocukların gelişimi üzerine yapılan çalışmalarla şekillenmiş; ebeveynlerde görülen psikiyatrik hastalıklar, yoksulluk gibi çevresel ve genetik faktörlerin risk unsurları olarak ele alınması bu sürece katkı sağlamıştır (Masten, 2001).

Kobasa (1979), bireylerin stresli yaşam olayları ve fiziksel hastalıklarla karşılaştıklarında dayanıklılık gösterme becerisi olarak tanımladığı “psikolojik sağlamlık” (psychological hardiness) kavramını literatüre kazandırmıştır. Bu kavram, zaman içinde birçok araştırmanın konusu olmuş ve psikolojik sağlamlık olgusu farklı açılardan ele alınmıştır (Can, 2018). Richardson, psikolojik sağlamlık teorisinin gelişimini üç aşamada ele almıştır:

I. Birinci Dalga: İçsel ve dışsal koruyucu unsurların belirlenmesine odaklanan bu aşama, bireylerin zorluklarla başa çıkmasını sağlayan unsurların açıklanmasını ve psikolojik sağlamlık özelliklerinin tanımlanmasını içermektedir. Benlik saygısı, öz-yeterlik ve destek sistemleri gibi psikolojik sağlamlık faktörleri bu aşamada ele alınmış ve bireylerin risklere karşı korunmasına yönelik unsurlar incelenmiştir.

II. İkinci Dalga: Bu aşamada, psikolojik sağlamlık sürecinin işleyişi ve koruyucu unsurların gelişimi üzerinde durulmuştur. Psikolojik sağlamlık, stres ve zorluklarla başa çıkma bağlamında açıklanmış ve bireylerin psikolojik dayanıklılık mekanizmalarının nasıl işlediği araştırılmıştır.

III. Üçüncü Dalga: Bu aşamada, bireyin travmatik deneyimler sonrasında içsel potansiyelini keşfetmesi, büyüme ve gelişim göstermesi üzerinde durulmuştur. "Doğuştan gelen sağlamlık" kavramına vurgu yapılarak, bireyin travmatik bir olay sonrası kendini gerçekleştirme sürecine girdiği belirtilmiştir. Bu aşama, disiplinlerarası yaklaşımlar ve postmodern araştırmalarla desteklenmektedir (Richardson, 2002).

Psikolojik sağlamlık konusunda gerçekleştirilen araştırmalar, bireylerin güçlüklerle başa çıkma süreçlerini anlamaya yönelik deneysel çalışmaların artmasına yol açmıştır. Başlangıçta yalnızca risk faktörleri ve bunların olumsuz sonuçları üzerinde yoğunlaşan çalışmalar, zamanla bireyin direnç mekanizmalarını da ele almaya başlamıştır. İlk psikolojik sağlamlık araştırmaları, özellikle risk altındaki çocukların yaşamlarını etkileyen koruyucu faktörlerin belirlenmesine ve bu doğrultuda önleyici müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Masten, 2001).

Türkiye'de psikolojik sağlamlık üzerine yapılan ilk akademik araştırmalardan biri, 2004 yılında Gizir tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, yoksul çocuklar arasında psikolojik sağlamlık kavramı akademik başarı bağlamında ele alınmış ve bu başarıyı etkileyen çevresel, ailesel ve bireysel koruyucu unsurlar belirlenmiştir. Türkiye'de yeni bir araştırma alanı olarak görülen psikolojik sağlamlık kavramı, yalnızca betimsel araştırmalar açısından değil, deneysel çalışmalar açısından da incelenmeye değer bir konu olarak değerlendirilmektedir (Uysal, 2019).

Psikolojik sağlamlık üzerine yapılan araştırmalar, çocukların olumsuz yaşam koşullarıyla başa çıkma kapasitelerinin psikolojik, biyolojik ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda şekillendiğini ortaya koymaktadır. Biyolojik faktörler; bireyin mizacı, strese yatkınlığı ve kaygı düzeyini kapsarken (Cerit ve Şimşek, 2007), psikolojik faktörler; bireyin öz-değer algısı, yetkinlik düzeyi ve sosyal destek beklentilerini içermektedir. Ayrıca, bireyin olumsuz koşullara karşı olumlu düşünce yapısını koruyabilmesi de psikolojik sağlamlığın bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Çevresel faktörler ise barınma, sevgi, beslenme gibi temel ihtiyaçları kapsamaktadır (Folostinaa ve ark., 2015).

Bu bağlamda, psikolojik sağlamlık bireyin yalnızca içsel faktörlerine değil, aynı zamanda çevresel destek mekanizmalarına da bağlı bir süreçtir. Yapılan araştırmalar, psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin, içsel kontrol odağına sahip olduklarını, problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğunu, kişilerarası ilişkilerde başarılı olduklarını ve mücadeleci bir ruh taşıdıklarını göstermektedir. Ayrıca, bu bireylerin empati yeteneklerinin güçlü olduğu ve karşılaştıkları zorluklara karşı çözüm odaklı yaklaşımlar benimsedikleri belirtilmektedir (Bolat, 2013).

Sonuç olarak, psikolojik sağlamlık kavramı, bireylerin zorlayıcı yaşam koşullarına uyum sağlama ve gelişimlerini sürdürebilme kapasitesini ifade eden dinamik bir süreçtir. Hem bireysel hem de çevresel unsurların etkileşimi ile şekillenen bu kavram, bireylerin yaşadıkları olumsuzluklarla başa çıkabilme becerilerini anlamaya yönelik önemli bir araştırma alanı olmaya devam etmektedir.

### 2.2.3. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik sağlamlık, bireyin öncelikle risk faktörleri ile karşılaşmasını, ardından bu risk faktörlerine karşı koruyucu faktörlerin katkısıyla olumlu uyum geliştirmesini ifade eder. Ayrıca, bireyin karşılaştığı tehlikeli olaylara, koruyucu faktörler aracılığıyla uyum sağlayabildiği ve bu süreçte gelişimsel sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmiştir (Yavuz, 2023).

1. *Risk Faktörleri:* Bireyin stresli ve zorlayıcı durumlarla karşı karşıya kaldığı olumsuz koşullardır.

2. *Koruyucu Faktörler:* Bireyin karşılaştığı risk faktörlerine karşı direnç göstermesine ve uyum sağlamasına yardımcı olan pozitif unsurlardır (Stanley, Sethuramalingam ve Pandian, 2018).

Psikolojik sağlamlığı anlamak için bireyin karşı karşıya kaldığı risk faktörlerini, bunlara karşı kullanılan koruyucu faktörleri ve bu süreçten çıkan olumlu sonuçları bilmek gereklidir. Koruyucu faktörler, risklerin olumsuz etkilerini azaltarak bireyin dayanıklılığını artırır ve olumlu gelişim süreçlerini destekler. Bu bağlamda, psikolojik sağlamlık, bireyin zorlu koşullara uyum sağlama ve gelişim gösterme kapasitesini ortaya koyan dinamik bir süreçtir (Stanley ve ark., 2018).

#### 2.2.3.1. Risk Faktörü (Bireysel, Ailesel ve Çevresel Faktörleri)

Risk faktörleri bireyin zor koşullarda psikolojik sağlamlık kazanma sürecini bildirir. Bireyin yaşamda olumsuz durumlara maruz kalmadan uyum sağlayabildiği, psikolojik olaylarda sağlam olmasının değil, bireyin uyumlu ve normal bireyler olduğu düşünülmektedir (Karaırmak, 2006). Bireyin karşılaştığı eksiklik, zorluk ve rahatsızlık sonucunda adaptasyonun oluşmasında bir engel oluşturan faktörlerdir. İstenmeyen durumlarda karşımıza çıkan riskler, olumsuz sonuçları doğurabilen etkenler olarak olumsuz sonuçların gerçekleşmesine neden olabilir (Yavuz, 2023). Birey için riskler ve zorluklar karşısında zihinsel dayanım ve uyum süreci başarılı olur (Aydın ve Egemberdiyeva, 2018). Bireysel risk faktörleri becerilerin düşük olmasının nedeninde kaygı ve agresif mizaç ile diğer risklerin zekâ düzeyi, öz kontrol ve özgüvenin düşük olması görülür (Yavuz, 2023). Bunlardan yola çıkıldığında bireyin öz saygısını düşürebilen potansiyel ve güçlerin engel olduğu, stres karşısında yılma ve dağılma meydana gelebilecek yüksek riskli davranışlardan uzaklaşmak ve başarı odaklı olmak gerekli görülmektedir. Aile risk faktöründe ebeveynlerin katı ve tutarsız tutumları, aile ferdinin tek olması, eğitim seviyesinde düşüklük kabul edilen risklerken, çevresel risk faktörleri toplumu ilgilendiren ekonomik düzeyde düşüklük, olumsuz sosyal çevre, doğal afet, model yetersizliği, toplumsal şiddet risk faktörüdür (Hoşoğlu ve ark., 2018). Tüm risk faktörlerin birey ve risklerin birleşmesine göre derece bakımından biri diğerlerine göre daha olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Karaırmak, 2006).

### 2.2.3.2. Koruyucu Faktörler (Bireysel, Ailesel ve Çevresel Faktörler)

Psikolojik sağlamlık konusu ile ilgili diğer faktör koruyucu faktörlerdir. Risk altındaki bireylerin bazılarında görülen başarılı uyum sağlama durumlarını açıklama niyetiyle ortaya çıkmıştır (Masten ve Reed, 2002). Koruyucu faktörlerin yaşanan olumsuzluk ile bu olumsuzluğa bağlı olarak gelişen sonuç arasında aracı olarak görev yaptığı, bir tampon görevi gördüğü belirtilmektedir (Salahuddin, 2008). Koruyucu faktörlerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla bireylerin kişilikleri ve kullandıkları başa çıkma stratejileri ile ilgili araştırmaların yoğun olduğu göze çarpmaktadır (Ungar, 2011).

Koruyucu faktörler yaşanan olumsuzluklar ve karşılaşılan risklere karşı bireyler tarafından kullanılan ve olumlu yönde etki yaratan iç ve dış kaynaklar olarak tanımlanmaktadır (Everall, Altrows ve Paulson, 2006). Koruyucu faktörler olumsuzluklar karşısında olumlu sonuçlar yaratarak gelişimi etkileyen sağlıksız durumları ortadan kaldırmaya yardımcı olurlar (Bonanno, 2004). Genel olarak koruyucu faktörler risk faktörlerinin yaratacağı olumsuzlukların etkisini azaltıp oluşması muhtemel psikopatolojik rahatsızlıklara yakalanma durumunu ortadan kaldırmaktadır (Bonanno, Westphal ve Mancini, 2011). Ayrıca koruyucu faktörlerin geleceğe dönük oluşması muhtemel olumsuz durumların yaratacağı sonuçların yansımalarını da azaltacağı düşünülmektedir (Karaırmak, 2006). Benzer şekilde, koruyucu faktörlerin bireylerin birçok yeterliliğini geliştiren unsurlar olduğuna inanılmaktadır (Luthar, 2015). Bu yeterliliklerden önemli olanları şu şekilde sıralanmıştır (Hass ve Graydon, 2009; Dayıoğlu, 2008; Gordon ve Song, 2012; Werner ve Smith, 2019; Bitsika, Sharpley ve Peters, 2010);

- Kendine güven,
- Özsaygı,
- Öz farkındalık,
- Öz yeterlik,
- İç kontrol odağı,
- Öğrenilmiş güçlülük,

- Geleceğe yönelik amaç sahibi olma,
- Sosyal yeterlilik,
- Özerklik,
- Problem çözme odaklı başa çıkma stratejileri kullanma.

İlgili alanyazında yapılan birçok araştırmaya konu olmuş bu kişisel yeterliliklerin bireylerin psikolojik sağlamlıkları açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Bu yeterliliklerin sadece psikolojik sağlamlık kavramı ile değil bireylerin kendini gerçekleştirme çabaları ve iyi-oluşları (well-being) ile de ilgili olduğu söylenebilir.

Psikolojik sağlamlıkla ilgili öncü araştırmalar (Garmezy, 1991; Werner, 1995) koruyucu faktörleri üç başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar; bireysel, ailesel ve çevresel koruyucu faktörlerdir. Bireysel koruyucu faktörler bireylerin kişisel yeterlilikleri ile paraleldir. Yüksek bilişsel performans, yüksek akademik yeterlilik, psiko-fizyolojik sağlık, yüksek mizah anlayışı, kendi yaşantısının kontrolünü elinde tutma ve sorumluluk duygusunun gelişmiş olması bireysel koruyucu faktörlerin en önemli olanları olarak ifade edilmektedir (Davydov ve ark., 2010). Bu faktörlerin kazanılmasında bireyin diğerleri ile kurduğu ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır (Luthar, 2015). İlişki açısından değerlendirildiğinde çocukların ve gençlerin okulda yaşadıkları ve paylaştıkları olumlu deneyimler koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir (Luthar ve ark., 2000). Bu faktörlerden başka yüksek sosyo-ekonomik düzey de koruyucu faktörler arasında kabul edilmiştir (Luthar ve D'Avanzo, 1999). Yetişkinler de aynı çocuklarda ve gençlerde olduğu gibi olumsuzluklarla başarılı şekilde baş etmek için benzer bireysel yeterlilikleri ve dışardan gelecek destek mekanizmalarını kullanmaktadır (Masten ve Wright, 2010). Yetişkinler açısından özellikle çalışanlar için psikolojik sağlamlıkla ilgili önemli diğer bir unsur da kişilik yapısıdır. Bireylerin iş ortamında karşılaştıkları maddi ve manevi olumsuzluklara karşı sergiledikleri tavırların kişilik yapıları ile ilişkili olduğu ve başta stres olmak üzere birçok olumsuzluğa karşı sağlam olabilmeyi sağladıkları bilinmektedir (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002).

Koruyucu faktörlerin diğer kategorisi ailesel koruyucu faktörlerdir. Ailelerin bireylere çocukluklarından beri deneyimlettikleri her şeyin onların hayatının geri kalanına etki edebileceği yadsınamaz bir gerçektir. Bu yüzden ailelerin bilerek ya da bilmeyerek

yaptıkları her şey çocukları açısından önce bilişsel bir çıktıya sonra da bir davranış kalıbına dönüşebilir. Öne çıkan ailesel koruyucu faktörler şu şekilde sıralanabilir (Garmezy, 1991);

- Yeterli finansal kaynaklar,
- Güvenli ve iyi organize olmuş ev ortamı.

Psikolojik sağlamlıkla ilgili koruyucu faktörlerden sonuncusu çevresel faktörlerdir. Bireyler doğmadan önce anne karnında doğduktan sonra da kendisini çevreleyen unsurlarla sürekli olarak etkileşim halindedir. Bireyin yaşı ilerledikçe ve toplumsal roller kazanmaya başladıkça bu etkileşimlerin sayısı da artmaktadır. Psikolojik sağlamlık açısından en önemli çevresel faktörlerin başında arkadaş çevresi gelmektedir. Çocuk yaşta bireylerin hayatlarında en önemli yeri tutan, anne-baba ve öğretmenlerinden daha fazla etkileşim halinde oldukları kişiler arkadaşlarıdır. Bu etkileşimlerle bireylerin kişiliği şekillenmektedir (Demir, 2012). Bu denli önemli olan arkadaş çevresinin olumsuz taraflarını azaltacak bir öğretmenin olması çok önemlidir. Yönlendiren, yol gösteren ve rol model olabilen bir öğretmenin varlığı bireylerin arkadaş çevresinden edinecekleri olumsuzluklara karşı bir koruyucu faktör görevindedir (Werner, 1995).

Aile ve arkadaş ortamından sonra iş ortamı bireylerin psikolojik sağlamlıkları üzerinde etkilidir. Sosyalleşmenin gerçekleştiği, topluma ve sosyal hayata dair normların öğrenildiği, iletişimin temellerinin atıldı iş ortamı bireylerin psikolojik sağlamlığına olumlu yönde etki etmektedir. İş ortamında elde edilen sosyal beceriler bireylerin ilerleyen hayatlarında da psikolojik sağlamlıklarını korumalarına yardımcı olacaktır (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Bireylerin çevrelerinden aldıkları sosyal desteğin düzeyi de koruyucu faktörlerdendir. Çevresinden yüksek seviyede sosyal destek gören bireylerin psikolojik sağlamlık seviyelerini de yüksek olduğu belirlenmiştir (Ai ve Hu, 2014). Sosyal destek açısından değerlendirildiğinde ailede anne-babanın, okulda öğretmenlerin ve arkadaş çevresinde de yakın arkadaşların desteği algılanan sosyal destek seviyesine olumlu yönde etki etmekte ve buna bağlı olarak psikolojik sağlamlığın artmasına yardım etmektedir (Yalçın, 2015).

### 2.2.4. Psikolojik Olarak Sağlam Bireylerin Özellikleri

Psikolojik sağlamlık kavramı bireylerin hem madden hem manen, hem bireysel hem toplumsal açıdan, hem fiziksel hem duygusal olarak kendini gerçekleştirmesi ile ilişkili bir olgudur. Aileden, arkadaşlardan, okul çevresinden, tahmin edilebilen ya da edilemeyen bütün durumlardan ve bunlara karşı bireyin gösterdiği tepkilerden etkilenebilir. Hem risk faktörlerinin hem de koruyucu faktörlerin bir arada olduğu bu kavram arzulanan seviyede olduğunda bireyleri daha özgüvenli ve başarılı bir hayat yaşamaya yöneltirken, arzulanandan daha az olması stres ve kaygı dolu bir hayata yöneltebilir. Bu yüzden psikolojik olarak sağlam bireylerin hangi özelliklere sahip olduğunu belirlemek ve bu özelliklerden hangisinin eksik olduğunu anlamak bireylerin daha sağlıklı bir hayata adım atmalarında yol gösterici olabilecektir. İlgili alan yazın incelendiğinde psikolojik olarak sağlam kabul edilen bireylerin temel olarak hayatlarında strese sebep olan durumlardan olabildiğinde çabuk bir şekilde kurtulabildikleri görülmektedir (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Bitsika ve ark., 2010). Alan yazında yer alana diğer araştırmalar incelendiğinde psikolojik olarak sağlam bireylerin sahip oldukları özellikler şu şekilde sıralanabilir (Benson, ve ark., 2006; Sarkar ve Fletcher, 2014; Werner ve Smith, 2019);

- Bağımsız hareket etme becerisi yüksek,
- Tek başına karar alabilme,
- Yüksek özgüven seviyesi,
- Zorluklarla mücadele etme isteği,
- Durağan bir yaşamdan kaçınma,
- Bireysel gelişimine önem verme,
- Kendi kendini motive edebilme,
- Daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilme,
- Yüksek benlik saygısı,
- Daha az yalnızlık hissi,
- Kontrol odağının içte olması,

- Rekabetçi olma,
- Öğrenmeye bağlı olma,
- Zamanı etkili kullanma,
- Olumsuzlukları tolere edebilme,
- Hoşgörülü olma.

İlgili alan yazında yer alan bütün bu özelliklerin bireylerin etkileşim halinde oldukları herkes ve her şeyle alakalı olduğu düşünülürse; her birinin kazanılabilir, geliştirilebilir ve güncellenebilir olduğu unutulmamalıdır. Yukarıda bahsedilen bu özelliklerden hepsinin bir arada bireyde bulunmasını beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu özelliklerin kazanılmasında risk faktörleri ile koruyucu faktörler arasındaki etkileşimin de önemli bir yer tuttuğu unutulmamalıdır (Calhoun ve Tedeschi, 2003).

### 2.2.5. Psikolojik Sağlamlık ve Spor

Spor, birçok dilde ve kültürde farklı amaçlara hizmet eden hem zihinsel hem fiziksel fayda sağlayan bir kavramdır. İngilizler için spor; rekreatif faaliyet olarak değerlendirmelerinin yanı sıra mental ve fiyolojik refahı sağlamak, bireyin eğlence ihtiyacını karşılaması olarak yapılan hareket topluluğudur. Latin dilinde ise spor kavramının karşılığı ‘’disportarc’’ dır ve bu kavram bireylerin fiziken ve psikolojik, ‘’aktif durum’’ olarak değerlendirilmiştir (Alpman, 1972). 19.yy. itibari ile tüm literatürde ‘’spor’’ olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde bireylerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal alanlarda gelişimi üzerine büyük bir katkısı olduğu görülmektedir (Yalçınkaya ve ark., 1993). Spor kavramı içerisinde, yarışmayı, sağlıklı olmayı, eğlenmeyi, iş verimini arttırmayı, psikolojik olarak iyi oluş amaçlarını barındırmaktadır. Buna ek olarak, spor; bireylerin birbirleriyle olan iletişimini güçlendirmek ve iyileştirmek için yapılan bir araçtır (Yetim, 2011).

Psikolojik sağlamlık ise bireyin, hayatını sağlıklı bir şekilde idame ettirebilmesi, bebeklik döneminden çocukluk ve yetişkinlik dönemlerine kadar birçok gelişimsel süreçlerden geçmektedir ve bu dönemleri sağlıklı geçirebilmesi, aynı zamanda sosyallik bakımından çevresiyle olan iletişiminde davranışlarının sağlıklı olabilmesi ve bunun yanı sıra benlik kavramını, karakter gelişimini barındıran bir durumdur. Bireyin yaşantısı boyunca karşısına çıkan olumsuz durumlar ile baş edebilmesi ve problemli

durumlarda güçlü kalabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bolat, 2013). Psikolojik sağlamlık kavramı spor kavramı ile ilişkilidir. Psikolojik sağlamlık, baskılara karşı güçlü olabilmek, stresle başa çıkma ve olumsuz durumların üstesinden gelebilmeyi barındırmaktadır. Psikolojik sağlamlık, sporcu bireylerin karşı karşıya kaldığı herhangi bir olumsuz durumla baş edebilmesi için gerek görülen bir süreçtir. Bu bağlamda spor yapan veya sporcu olan bireyler, yaptıkları spor branşında karşılaştıkları her olumsuz durumu yaşayarak tecrübe edeceği için, bireyin özgünlük seviyesi, duygu- durum durumu ve kendisine olan güveni daha fazla gelişim göstermektedir (Galli veGonzalez, 2015).

Spor ve psikolojik sağlamlık arasında güçlü bir bağlantı olduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Düzenli egzersiz yapmak; stres, kaygı ve depresyon gibi ruhsal problemleri azaltmaya yardımcı olurken, aynı zamanda özgüven, benlik saygısı ve genel ruh halini iyileştirmeye katkıda bulunur. Bu sayede spor, psikolojik sağlamlık geliştirmenin ve zorluklarla başa çıkma yeteneğini artırmanın etkili bir yolu olduğu bilinmektedir (Basım ve Çetin, 2011). Spor kavramının psikolojik sağlamlık kavramına çeşitli faydaları olduğu görülmektedir. Spor; bireyin, stres hormonu olan kortizol seviyesini düşürürken, endorfin ve serotonin gibi ruh halini iyileştiren hormonların salgılanmasını sağlamaktadır. Bu da stres ve kaygı duygularının azalmasına ve daha sakin bir ruh haline bürünmesine yardımcı olmaktadır (Arslan ve ark., 2011). Düzenli egzersiz; hafif ve orta dereceli depresyon semptomlarını hafifletmede antidepresan ilaçlar kadar etkili olmaktadır. Egzersiz, beyinde nöroplastik değişikliklere yol açarak depresyonla ilişkili negatif düşüncelerin azalmasına ve daha olumlu bir bakış açısının gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Akandere, 2010). Başarılı bir şekilde spor yapmak, bireyin kendisine olan inancını ve özgüvenini artırmaktadır. Hedeflere ulaşmak ve 30 zorlukları aşmak, kişinin benlik saygısını ve öz değerini yükseltmesine yardımcı olmaktadır. Buna paralel olarak bireyin, yükselen benlik saygısı ve özgüveni doğrultusunda takım sporları yapmaktan veya grup egzersizlerine katılmaktan çekinmemekle birlikte, sosyalleşmesi ve yeni insanlar ile tanışması kolay hale gelmektedir. Bu da bireyin sosyal ağının genişlemesine yardımcı olmaktadır (Gün, 2006). Spor yapan bireylerde hafıza, konsantrayon ve öğrenme gibi bilişsel işlevler gelişmektedir bu da mental olarak daha zinde ve üretken olmayı sağlamaktadır (Şar, 2016).

### 2.2.6. Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Toçoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada, spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin öz yeterlik ve psikolojik sağlamlıklarının yaşam doyum üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın evrenini Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi olurken, çalışma grubu ise spor bilimleri fakültesinde okuyan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularında yaşam doyumu ile öz-yeterlik, öz-yeterlik ile psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu ile psikolojik sağlamlık arasında ise pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve öz-yeterliklerin yaşam doyumu üzerinde etkisi olduğunu bulmuştur.

Kravchuk (2021) tarafından yapılan çalışmada, affetme eğilimi ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Katılımcılar 317 kadın ve 298 erkek öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırmada affetme eğiliminin yüksek olmasının, psikolojik dayanıklılığın yüksek olmasıyla bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dereceli (2021) üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeylerinin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisine yönelik nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 472 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi kısmında ölçekler arasındaki ilişki için korelasyon analizi ve algıladıkları stres düzeyinin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi için regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerin sonucunda, algılanan stres düzeyi ve psikolojik sağlamlık arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulduklarını ve algılanan stresin düzeyinin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz (2017), çalışmasını Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Medikal Bölümü'nde tedavi gören 107 kanser hastasıyla gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, kanser hastalarında depresyon ve psikolojik sağlamlık arasındaki üstbilişsel işlevlerin rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, üstbilişsel işlevlerin alt boyutları olan kontrol edilemezlik, tehlike algısı, düşünceleri kontrol etme ihtiyacı, olumlu inançlar, bilişsel güven ve bilişsel farkındalık ile depresyon seviyeleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, üstbilişsel işlevlerin düzeyi arttıkça

psikolojik sağlamlık azalmakta ve buna bağlı olarak depresyon seviyesinin yükseldiği görülmüştür.

Çapan'ın (2018) çalışmasına 293 üniversite öğrencisi katılmış olup, bu araştırmada üniversite öğrencilerinde güvenli bağlanma ile affedicilik arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın hipotezi, güvenli bağlanma ve affedicilik arasındaki psikolojik sağlamlığın aracılık rolü olup, bu hipotez yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, psikolojik sağlamlık üniversite öğrencilerinde güvenli bağlanma ve affedicilik arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı değişken olarak bulunmuştur.

Quale ve Schanke (2010) tarafından ağır fiziksel travmaya maruz kalmış hastalar üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, psikolojik sağlamlık ile iyileşme süreci arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılar, rehabilitasyon sürecinde sosyal açıdan kendine güvensizlik ve yüksek düzeyde stres yaşamanın, psikolojik sağlamlığı düşük hastalar arasında yaygın olduğunu öne sürmektedirler. Ayrıca, bu hastaların aşırı derecede seçici tavırlar sergiledikleri, yüksek standartlara sahip oldukları ve özellikle rehabilitasyon merkezinin sunduğu sosyal desteğe karşı güçlü bir direnç gösterdikleri rapor edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, psikolojik sağlamlığı düşük olan hastalar iyileşme sürecine daha kötümser bir bakış açısıyla yaklaşırken, psikolojik sağlamlığı yüksek olan hastaların daha iyimser bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Keye ve Pidgeon (2013), 39'u erkek ve 102'si kadın olmak üzere toplam 141 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, farkındalık ve akademik öz-yeterliğin psikolojik sağlamlığı yordama gücünü belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçları, farkındalık ve akademik öz-yeterliğin, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

### 2.3. Prososyallik

Prososyallik kavramının literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Buna göre; Dunfield (2014) tarafından, prososyal kavramı, başkalarının yararına olacak şekilde davranışların uygulamaya dökülmesi olarak tanımlanmıştır. Eisenberg, Fabes ve Spinrad (2006) ise bu kavramı, başkalarına fayda sağlama niyetiyle yapılan eylemler olarak açıklamışlardır. Eisenberg ve Fabes (1990) prososyal davranışı, bireylerin veya toplulukların yararına yardım etmeyi veya onlardan beklenti içinde olmadan

desteklemeyi hedefleyen gönüllü bir davranış modeli olarak tanımlamışlardır. Anlı (2019) ise prososyal davranışı, pozitif sosyal bir tutum olarak nitelendirmiştir. Bu davranışlar, insancıl bir davranış biçimi olarak görülmektedir. Örneğin; bulunan bir cüzdanın sahibine iadesi, prososyal davranışa bir örnektir (Twenge ve ark., 2007). Kavussanu (2006) tarafından belirtilen sporla ilgili örneklerde prososyal davranışlar, "takım arkadaşını teşvik etmek" veya "yaralanmış bir rakibe yardım etmek" gibi eylemlerle temsil edilmektedir. Prososyal davranışlar, sadece bireysel yarar sağlayan eylemleri kapsamakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal fayda sağlayan davranışları da içermektedir.

Jackson ve Tisak (2001) tarafından ifade edildiği üzere, prososyal davranışlar şu unsurları içermektedir: paylaşım, gönüllülük, yardımseverlik, birliktelik ve beraberlik. Bu davranışlar prososyal eylemlerin temel özellikleri olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra; yardımlaşma, prososyal davranışların önemli bir unsuru olarak kabul edilmekte ve bu kavram tüm toplumlar ile dini inançlar içinde önemli bir yer tutmaktadır. Ayten (2009) tarafından vurgulandığı üzere, işbirliği, kişinin çevresel, kültürel ve bireysel kişilik özellikleriyle ilişkili çok yönlü bir sosyal davranıştır. Bu doğrultuda; işbirliği kavramı sosyolojik ve psikolojik teoriler çerçevesinde incelenmiştir. Kumru ve Yağmurlu (2014) ise yardım etmeyi, başkalarına duygusal destek sağlama, fiziksel yardım, gözetim ve genel olarak yardımseverlik eylemleri olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak; paylaşma, kişisel kaynakların diğer bireylerle ortaklaşa kullanımını içermektedir ve bu süreç, mevcut eşitsizlikleri minimize etmeyi hedeflemektedir. Paylaşma pratiği, bireylerin performansı artırmak adına kaynaklarını muhafaza etme eğilimlerini aşmalarını gerektirmektedir. Bu durum, daha geniş bir toplumsal yarar sağlama niyetini yansıtmaktadır. İş birliği ve ortak çalışma yetenekleri, kişisel imkanlar ve bireylerin yeteneklerini toplum yararına mobilize etme yeteneğini kapsayan prososyal davranışlar arasında yer almaktadır. Bu tür iş birlikleri ve yardımlaşmalar, yardımın alıcılarının özellikleri, bireylerin iş birliğine yönelik becerileri ve hem içsel hem de dışsal motivasyonlar gibi faktörlere bağlıdır. Prososyal davranışlar, herhangi bir ödül ya da kişisel fayda beklentisi olmadan sergilenen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Twenge ve ark., 2007).

Prososyal davranış kavramı ilk olarak 18. yüzyılda Fransız sosyolog Comte tarafından kullanılmıştır. Comte, prososyal davranışı başkalarının iyiliği için yaşama arzusu olarak

tanımlamıştır. Prososyal davranış üzerine yapılan araştırmalar 20. yüzyılın sonlarına doğru artmış ve önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir; ancak 21. yüzyılın teknolojik ilerlemeleri ile, özellikle çevrimiçi ortamlarda prososyal davranışlar üzerine yapılan çalışmalar görece daha azdır (Erreygers ve ark., 2018; Klisanin, 2011).

Prososyal davranışların yetişkinlikteki gelişiminin bebeklik döneminden itibaren başladığı bilinmektedir. Empati, prososyal davranışların bir alt kategorisi olarak kabul edilmekte ve bebekler arasındaki etkileşimlerde gözlemlenebilen empatik tepkiler buna örnek teşkil etmektedir. Örneğin; bir bebek ağladığında, yanına gelen başka bir bebek de ona yanıt olarak ağlamaya başlamaktadır. Bu durum, küçük yaşlardan itibaren empatinin ve prososyal davranışların nasıl kök saldığını göstermektedir (Çelik Kahraman, 2019). Bir ile iki yaş arasındaki bebeklerde prososyal davranışlar daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar, birbirlerine gülümseme ve yüz ifadeleriyle iletişim kurma, ellerindeki oyuncakları diğerleriyle paylaşma isteği gibi davranışlar sergileyerek bu eğilimlerini göstermektedirler. Bu durum, onların sosyal etkileşim becerilerinin ve empatik kapasitelerinin gelişmekte olduğunu işaret etmektedir (Genç, 2021).

### 2.3.1. Prososyal Davranışın Temel Öğeleri

#### 2.3.1.1. Özgecilik

Özgecilik kavramı, 19. yüzyılın ortalarında Fransız düşünür Auguste Comte tarafından tanımlanmıştır. Comte, özgeciliği, kişinin kendi menfaatlerini gözetmeksizin diğerlerinin iyiliği için yaşama isteği olarak ifade etmiştir. Bu kavram, bireylerin toplumsal bağlamda nasıl daha duyarlı ve yardımsever olabileceğine ilişkin bir perspektif sunmaktadır. Comte, pozitivizm felsefesini ortaya koyarak, bilimin ve rasyonel düşüncenin toplumsal düzen ve ilerleme üzerindeki rolünü öne çıkarmıştır. Onun önerilerine göre, toplum bilimsel yöntemlerle analiz edilmeli ve elde edilen bilgiler toplumsal fayda için kullanılmalıdır. Lenzer (2017) tarafından belirtilenlere göre, Comte ayrıca toplumun ilerlemesinin bireylerin ahlaki gelişimiyle sıkı bir bağ içinde olduğunu savunmaktadır.

Bruner (1977) gibi düşünürler, bu dönemde özgecilik gibi temel değerlerin eğitim sürecinde idealist bir çerçevede işlenmesinin önemini vurgulamışlardır. Batson ve Shaw (1991) tarafından ortaya koyulan Empati-Altruizm Hipotezi ise, bireylerin başkalarına

karşı empati duyduklarında, bu hislerin onları karşılık beklentisi olmaksızın özgeci davranışlar sergilemeye ittiğini öne sürmektedir. Bu hipotez, empatinin özgecilik üzerindeki etkisini göstererek, toplumsal ilişkilerdeki karmaşık dinamikleri aydınlatmaktadır. Bu doğrultuda; Thomas Nagel'ın 1989 yılında yaptığı özgecilik tanımı, başkalarının çıkarlarını önceliklendirerek ve herhangi bir gizli amaç gütmeksizin hareket etme arzusunu vurgulamaktadır. Nagel bu tanımla, bireylerin sadece kendi menfaatlerini değil, başkalarının ihtiyaçlarını da içtenlikle gözetmelerinin önemine işaret etmektedir. Bu yaklaşım, etik ve ahlaki düşüncenin derinlemesine bir ele alınışını temsil etmektedir (Nagel, 1989).

Charng ve Piliavin (1990) ile Krebs (1991) araştırmalarında özgeciliği, bireyin kendi arzuları ve ihtiyaçları yerine başkalarının ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gerçekleştirdiği seçimler ve davranışlar olarak tanımlamışlardır. Batson ve Shaw (1991) ise, özgeci davranışların bireyleri iyi hissettiren eylemler olduğunu, ancak bu eylemlerin son hedefinin başkasının iyiliği ve refahı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tanımlar, özgecilik kavramını bireysel duygular ve sosyal sorumluluklar arasındaki etkileşim çerçevesinde ele almaktadır. Daniel Batson, özgecilik üzerine önemli katkılarda bulunmuş bir psikolog olarak bilinmektedir. Batson'ın çalışmalarına göre, özgecilik; bireyin kendi çıkarlarını bir yana bırakarak, başkalarının refahını önceliklendirmesi şeklindeki eğilimdir. Bu tanım, bireyin başkalarına yönelik duyarlılığını ve onların iyiliği için gösterdiği gayreti vurgulamaktadır. Batson bu süreci, kişisel çıkarların ötesinde bir empati ve sorumluluk duygusu olarak ele almaktadır. Daniel Batson'ın Empati-Altruizm Hipotezi, bireylerin başkalarına karşı empati duyduklarında, karşılık beklentisi olmaksızın özgeci davranışlar sergilediklerini öne sürmektedir. Bu hipotez, insanların yardım etme motivasyonlarının sadece kişisel çıkarlardan değil, aynı zamanda saf bir başkasının iyiliği düşüncesiyle de harekete geçebileceğini savunmaktadır. Batson'un çalışmaları, özgeci davranışların kişisel kazanç ya da ödül beklentisinden öte, gerçekten başkalarının iyiliğini amaçlayan motivasyonlardan kaynaklanabileceğini göstermiştir (Batson, 2009).

Bu doğrultuda; özgecilik, genel olarak karşılık beklentisi gözetmeksizin başkalarına yardım etme eğilimi şeklinde ifade edilebilmektedir ve bu konu, ilgili literatürde büyük bir önem arz etmektedir. Bu alanda yapılan incelemelerde, İngilizce'de "altruism" olarak adlandırılan bu kavramın, Türkçe literatürde "diğerkâmlık", "özgecilik",

“elseverlik” ve “altruizm” gibi çeşitli terimlerle yanı sıra “fedakârlık”, “isar” gibi benzer kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Genel olarak sık kullanıldığı kavramsal şekli ile özgecilik, genellikle fayda sağlanan kişinin çıkarları için, fayda sağlayan kişinin kendi çıkarlarını gözetmeksizin davranış sergilemesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, en temel ifadeyle, yardımsever eylemin gerçekleştirilmesi ve bu süreçte özellikle herhangi bir ödül veya kişisel çıkar beklentisinin olmaması anlamına gelmektedir. Literatürde özgecilik, çoğunlukla prososyal veya yardımsever davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır. Özgecilik ve prososyal davranışlar, ahlak felsefesinin uzun yıllar boyunca odaklandığı ve hala üzerinde çalışılan temel konulardandır. 20. yüzyıla dek, özgecilik sıklıkla hayırseverlik veya hayır kurumları gibi kavramlar altında incelenmiştir. Bu durum, dini akımların özgecilik kavramına olan derin ilgisinin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Düzgüner, 2019).

#### 2.3.1.2. Empati

Empati genel olarak kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi ve o kişinin davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini anlayabilmesidir (Çelik Kahraman, 2019; Genç, 2021). Roberts ve Strayer (1996) ile Uzmen (2001) tarafından belirtilen üzere, bireyler arası iletişimde duyguların paylaşılması, bir kişi ve başka bir 8 kişi arasındaki etkileşimin merkezinde yer almaktadır. Yüksel (2015) tarafından ifade edildiği üzere ise bir kişinin diğer bir kişinin fiziksel ve ruhsal durumunu, kendi öznel yargılarından bağımsız olarak algılayabilmesi önemlidir. Bu durum, başkasının ne hissettiğini anlama çabasının temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir.

İnsanlar önsezi yeteneklerini fark ettiklerinde ve duygularına, empati kurma yeteneklerine güvendiklerinde, bu aynı zamanda insanların çevreleriyle iletişim kurma şeklini de etkileyebilmektedir (Bandura ve ark., 2003). Empati yetisi, prososyal davranışların en önemli sosyoduygusal hareket ettirici faktörü olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda; empati, prososyal davranışın temel sosyo-duygusal itici gücü olarak değerlendirilmektedir (Kumru ve ark., 2004). Bunun yanı sıra; empati asli bir nitelik olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, prososyalliğin gelişimi duygusal bir süreçtir ve bilişsel gelişim düzeyi ile yakından ilişkilidir (Yıldız, 2021). Empati; arzuları, ihtiyaçları ve beklentileri fark edebilme yeteneğidir. Deneyimlerin

paylaşılmasını teşvik etmekte ve kişiler arası prososyal davranışları desteklemektedir (Beyaz, 2021).

Empatik tepkilerin genellikle prososyal davranışlardan önce geldiği düşünülmektedir. Başka bir deyişle; empatiye eğilimli olmak, yardım etme ve prososyal davranışları yönlendirme eğiliminde olmayı içerebilmektedir (Salıkutluk, 2017).

#### 2.3.1.3. Sempati

Sempati kavramı, sık sık empati ile karıştırılan bir kavramdır Empati ve sempati duyguları, prososyal davranışlarda bulunmayı kolaylaştırmaktadır (Bağcı, 2015). Bu kavramlar arasında çok küçük farklar vardır. Sempati, başka bir kişinin duygusal durumunu, onunla paylaşarak ve şefkat göstererek anlama halidir (Özbek, 2005). Sempati durumunda, kişi karşısındakine duygusal olarak karşılık vermelidir; ancak empatide duygudaşlık zorunluluğu yoktur (Yıldız, 2021). Örneğin; sempati duyulan kişi acı çekiyorsa, acı; mutluluk hissediyorsa, mutluluk hissedilmekte ve bu durum, sempati duyan kişinin, sempati duyduğu kişilerle özdeşleşeceği anlamına gelmektedir. Özetle; kişinin başkalarına iyi davranmak ve fedakârlık yapmaktan zevk duymasını sağlayan duygu, sempatidir (Kasapoğlu, 2006). Sempati genellikle empatiden kaynaklanmaktadır; ancak aynı zamanda başkasının bakış açısını almaktan da kaynaklanabilmektedir (Eisenberg ve ark., 2006).

#### 2.3.1.4. Perspektif Alma

Perspektif alma, toplumsal hayatta insanların uyum içinde yaşamasını sağlayan ve ahenk dengesine hizmet eden sosyal bilişsel bir durumdur. Bunun yanı sıra; diğer insanları anlamada önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Ayar, 2019). Perspektif almanın diğer kavramlardan farkı ise diğer bir kişinin bulunduğu duygusal duruma uyum sağlamaktır (Eisenberg, 2000).

Perspektif alma, sempati ve empatinin ilk evre niteliğindedir. İlgili literatür incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Başkalarının perspektifinden bakmanın, başkalarının düşüncelerini anlama ve onların zorluklarına sempati duymada son derece önemli bir beceri olduğu belirtilmektedir (Eisenberg ve ark., 2014). Bu nedenle, prososyal davranış sergileme sürecine de yardımcı olmaktadır (Carlo ve ark., 2003). Başkalarının bakış açısını alma becerisi, sorun çözme, iş birliği ve yardımlaşma

etkileşimlerinde önemli bir yetenektir ve dolayısıyla prososyal davranışlar için önemlidir (Kumru ve ark., 2004).

### 2.3.2. Prososyal Davranışı Etkileyen Etmenler

#### 2.3.2.1. Cinsiyet

Türk Dil Kurumuna göre cinsiyet, bireye üreme işinde ayrı bir rol biçen ve erkekle dişiyi ayırt etmeyi sağlayan yaradılış özelliğidir. Prososyal davranışlarda, kız ve erkek çocukların içerisinde bulundukları çevrede değişik şekilde sosyalleşmesi beklenir (Bağcı, 2015). Erkek ve kadınlara dayatılmış olan cinsiyet kalıpları prososyal davranışların üzerinde de oldukça etkili olduğu görülmüştür (Çubukçu, 2019). Prososyal davranış ile cinsiyet değişkeninin alan yazısı incelendiği birçok çalışma olduğu görülmektedir. Karaman, Tatlı ve Yavuzekinci (2017) iletişim derslerinin empati eğilimleri ve prososyal davranışlar üzerindeki etkisini incelemiş ve cinsiyet değişkenlerine göre prososyallik ölçeği puanlarının kız çocuklarında erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Balçıkanlı ve Yıldıran (2018) yaptıkları araştırmada elit salon hokeyi oynayan sporcuların empati becerileri ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi araştırmış ve prososyal davranış ortalaması bir önceki çalışmada olduğu gibi kadın sporcularda erkek sporculardan daha fazla olduğu görülmüştür.

#### 2.3.2.2. Arkadaşlık İlişkileri

İlişki iki varlık arasındaki karşılıklı ilgi, bağ, münasebet, temas anlamına gelmektedir (TDK, 2023) Arkadaşlık ise kişinin bir ya da birden fazla kişiyle oluşturduğu duygusal bağı kapsamaktadır (Gülay, 2009). 27 Kişi ergenlik dönemindeki hayatında edindiği yakın arkadaşlıklarla birlikte hayatı yaşamaya değer görür (Atik ve ark., 2014). Okulda edinilen arkadaşlıklar, bireylerin sosyal hayatına dönük tüm davranışlarını ve hareketlerini etkiler. İnsanlar kurdukları arkadaşlık ilişkileri ile çevrede kaynaşarak, karşılıklı duygusal bir bağ oluştururlar, karşılıklı yardımlaşarak dostluk ilişkilerini geliştirirler (Çakmak, 2005). Ergenin farklı yaştan ve cinsiyetten arkadaşlıklar edinmesi, çevresini tanıması, kendini arkadaş grubunun bir parçası olarak görmesi, değerli hissetmesi kişinin sosyal gelişimi için oldukça önemlidir (Uzamaz, 2000). Kısaca insanlar arkadaşlık ilişkileri kurarak kendi kişiliklerini de deneme, sınama fırsatı bulurlar ve bu sayede kendi kişiliklerinin geliştirirler (Tümerdem, 2007)

#### 2.3.2.3. Mizaç

Mizaç; çocuğun dış dünyaya olan yaklaşımını belirleyen doğuştan getirdiği duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki kendine özgü durumlardır (Şahinoğlu, 2010). Yapılan araştırmalarda anne babadan çocuğa genetik olarak aktarılan mizaç özelliklerinin olduğu, anne babanın mizacının ve tutumunun çocuğun davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Aytar ve ark., 2014; Genco Usta, Türkbay ve Cöngöloğlu, 2012;). Davranış gelişimini etkileyen biyolojik faktörlerden mizaç, her bir çocukta birbirinden farklı ve özeldir. Çocuğun doğuştan getirdiği olumlu mizaç özellikleri aile ve çevrenin tutumu ile desteklendiğinde prososyal davranışlarda gelişme görülmektedir (Artan ve Bayhan 2005).

#### 2.3.2.4. Çevre

Çocuğun ilk çevresini oluşturan aile, davranış gelişiminde önemli etkiye sahiptir. Çocuk çevresinde gördüğü davranışları gözlemleyerek öğrenir. Çocuğun yaşı ilerledikçe ailenin yanı sıra komşu, akraba gibi yakın çevre, okul ve akranlar davranış gelişimine etki etmektedir (Eminoğlu, 2007). Bu süreçte yaşantıların olumlu olması ile çocukta prososyal davranışlar sağlıklı bir şekilde gelişmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2006). Okul öncesi eğitim süreci ile birlikte çocuğun çevresi genişlemekte ve sosyal ilişkileri artmaktadır. Olumsuz davranışları önleyici çalışmaların yapılabileceği okul öncesi eğitim ortamları çocuğun paylaşmayı, iş birliğini, iletişim becerilerini içeren prososyal davranış gelişimine katkı sağlamaktadır (Bülbül, 2008). Çocuğun akranları ile iletişim içerisinde olması, oyun oynaması, kendi hakkını korumayı öğrenmesinin yanı sıra başkasının hak ve özgürlüklerine saygı duyarak olumlu iletişim sürdürmesini desteklemektedir (Günindi, 2008). Bu bağlamda çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi uzadıkça, prososyal davranışlarda artış görülmektedir (Işık, 2007).

#### 2.3.2.5. Eğitim

1960'lı yılların sonlarına doğru, çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal eğilimlerini etkilediği ve bunlara katkı sağladığının farkına varılmasıyla, ebeveynlere yönelik eğitimlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitim ile çocukların gelişimlerine katkı sağlanması ve prososyal becerilerin en üst düzeye çıkması hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynlik açısından öz yeterliliği artırmaya yönelik içerikler sunulmuştur (Doyle, 2017). Ebeveyn eğitimi, ebeveynlere çocuk davranış yönetimi ilkelerini öğretmek ve

çocuklarının prososyal davranışlarının sıklığını artırmak ve antisosyal davranışlarının sıklığını azaltmak için beceri ve teknikleri geliştirmelerini kolaylaştırmakla ilgilidir. Ayrıca, ebeveyn eğitimi iyi iletişim stratejileri kazandırarak ve çocuklara pozitif yönde katkı sağlayarak ebeveyn çocuk ilişkilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ebeveynlerin ve birincil bakıcıların çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki etkisinin tanınması ile ebeveyn eğitimi, çocukluk ve ergenlikte meydana gelen duygusal ve davranışsal sorunların yanı sıra önleyici bir müdahale olarak da ortaya çıkmıştır. Ebeveynlere gerekli becerileri kazandırmak suretiyle, ebeveyn eğitimi çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarını azaltmayı ve olumlu çocuk uyumunu teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Sharry ve Doyle, 2017). Sonuç olarak erken çocukluk dönemi, çocuğun bütüncül gelişimi açısından bakıldığında kritik dönemler içermektedir. Sosyal gelişimin içinde yer alan prososyal davranış gelişimi de erken yıllarda dikkate alınması gereken bir alandır. Çocuğun davranışını etkileyen bireysel ve çevresel faktörler sağlıklı bir şekilde yönetildiğinde, prososyal davranışların gelişimini gözlemlemek mümkündür.

### 2.3.3. Sporda Prososyal Davranış

Spor, sportmenlik, adalet, ekip çalışması gibi değerlerin benimsenmesinde önemli bir etken olmaktadır. Aynı zamanda, ahlaki çatışmaların çözümünde ve çözüm odaklı düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde de etkili bir araçtır. Sporcular, rekabet sırasında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak için stratejiler geliştirmekte, çeşitli durumları analiz etmekte ve sorumluluk alma becerilerini artırmaktadırlar (Jang, 2013). Sporda prososyal davranışlar, takım arkadaşını teşvik etme, sakatlanan rakibe yardım etme gibi eylemleri kapsamaktadır (Kavussanu, 2006). Örnek olarak; rakibe saygı gösterme, hakeme saygılı olma veya takım arkadaşlarına destek olma gibi davranışlar, sporcular arasında olumlu etkileşimlerin oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Kavussanu ve Boardley, 2009).

Spor disiplini, sosyal sorumluluk ilkelerini ve sportmenlik değerlerini içselleştirmeyi desteklemektedir. Bu bağlamda, sportmenlik, sporcuların etik davranış kurallarını benimsemesini, rakiplerine ve diğer katılımcılara saygı göstermesini kapsayan bir tavır sergilemelerini öngörmektedir. Bu tutum, spor ortamında prososyal davranışların daha görünür hale gelmesine olanak tanımaktadır. Spor ortamı, prososyal davranışların sergilenmesi için elverişli bir alan sağlamaktadır.

Sportif faaliyetler, bu tür davranışların teşvik edilmesine ve sporun kendine has sosyal normlarının benimsenmesine önemli katkılar sunmaktadır. Bu durum, sporun yalnızca rekabetçi bir faaliyet olmadığını, aynı zamanda sosyal etkileşim ve olumlu davranış biçimlerinin geliştirilmesi için bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Bar-Tal, 1976). Örneğin; spor etkinlikleri tipik olarak prososyal davranışların sergilendiği önemli alanlardan biridir. Özellikle futbol müsabakaları gibi büyük etkinlikler, taraftarların davranışlarının sergilendiği bir platform sunmakta ve prososyal eğilimlerin belirginleşmesine zemin hazırlamaktadır. Taraftarların takımlarına olan desteği ve tezahüratları, genellikle prososyal davranışların bir göstergesi olarak kabul edilebilmektedir. Bu durum, takımlarının başarısız olduğu zamanlarda dahi takımlarına destek olma arzusuyla ilişkilendirilebilmektedir; bu yaklaşım da takımın moralini yüksek tutma ve oyuncuları cesaretlendirme amacını taşımaktadır. Aynı zamanda, rakip takımın sakatlanan bir oyuncusuna duyulan üzüntü veya saygı, taraftarların empati ve insanlık duygularını sergilediğini göstermektedir. Oyun sahasından çıkan bir oyuncunun alkışlanması da prososyal davranışın bir yansımasıdır (Gano-Overway ve ark., 2009).

Spor ortamında prososyal davranışları etkileyen birçok faktör mevcuttur. Bireyin kişilik özellikleri, antrenörün, takım arkadaşlarının, taraftarların ve genel ortamın etkisi, prososyal davranışların ortaya çıkmasında önemli bir role sahiptir. Bu alanda gerçekleştirilmiş araştırmalar, sporcuların davranışlarının antrenörleri, takım arkadaşları ve genel takım ortamıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Bartholomew ve ark., 2010).

Bu doğrultuda; spor etkinlikleri, gençlerin ve çocukların sosyal becerilerini geliştirmek, prososyal davranışları sergilemek ve topluma karşı olumlu davranışlarını pekiştirmek için önemli bir araç olarak kabul edilebilmektedir. Bu tür ortamlar, gençlere ekip çalışması, dayanışma ve etik değerleri benimsemeleri için değerli bir deneyim sunmaktadır. Çocuklar ve gençler, takım çalışması, iş birliği ve paylaşım gibi prososyal davranışları öğrenmektedirler. Bunun yanı sıra; spor etkinlikleri sadece sporcular için değil, aynı zamanda seyirciler için de önemli bir öğrenme ve etkileşim platformu sunmaktadır (Erbay, 2024).

### 2.3.4. Prososyallik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alemdağ (2018), genç futbolcuların prososyal ve antisosyal davranışlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, Trabzon ilindeki amatör takımlarda futbol oynayan ve yaşları 12 ile 17 arasında değişen 225 futbolcu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, genç futbolcuların prososyal davranışlarının yüksek, antisosyal davranışlarının ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, futbol oynama süresi arttıkça prososyal davranış eğiliminin yükseldiği, antisosyal davranış eğiliminin ise azaldığı belirlenmiştir.

Balçıkanlı ve Yıldıran (2018), salon hokeyi sporcularının empatik beceri düzeyleri ile takım arkadaşlarına ve rakiplerine yönelik prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma grubu, Salon Hokeyi Süper Ligi'nde yer alan sporculardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, kadın sporcuların erkek sporculara kıyasla daha yüksek empatik beceri düzeyine sahip olduğu bulunmuş, ancak prososyal davranışlar açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Eron ve Huesmann (1984), prososyal davranışların gelişimini çocukluktan yetişkinliğe kadar izleyerek, bu süreçte saldırgan davranışların gelişimi ile karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırma, sekiz yaşında ilk kez değerlendirilen 800 çocuk üzerinde yürütülmüş ve 22 yıl boyunca takip edilmiştir. Araştırmacılar, prososyal davranışlar ile saldırganlığın hem uzun vadede hem de eş zamanlı olarak birbirleriyle ilişkili olduğunu ve tek bir davranış boyutunun karşıt uçlarını temsil ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, her iki davranış biçiminin de zaman içinde kararlı olduğu ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesiyle doğrudan bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kavussanu ve ark., (2006), futbol takımlarında gözlemlenen prososyal ve antisosyal davranışların sıklığını, bu davranışların yaşa bağlı farklılıklarını ve motivasyon değişkenleriyle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma grubu, 13-17 yaş aralığında yer alan ergen futbolculardan oluşmaktadır. Her yaş grubundan sekiz takım oluşturulmuş, maçlar sırasında video kayıtları alınmış ve maç sonrası anketler doldurulmuştur. Video kayıtları, iki gözlemci tarafından yalnızca grup düzeyinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, antisosyal davranışlar prososyal davranışlara kıyasla daha sık gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu davranışların yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Hodge ve Gucciardi (2015), bağlamsal faktörler ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkilerin sporda gözlemlenen prososyal ve antisosyal davranışlarla bağlantısını incelemişlerdir. Araştırmada, sporcuların antrenörleri ve takım arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerin özerklik, tatmin ve prososyal davranışlarla doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasının hem doğrudan hem de dolaylı olarak sosyal ve prososyal davranışlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, ahlaki ayrıştırmanın doğrudan ve dolaylı olarak antisosyal davranışlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rutten ve ark., (2007), genç sporcuların spor ortamında organize bir şekilde hareket etmelerinin antisosyal ve prososyal davranışlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çok düzeyli regresyon analizi sonuçları, antisosyal davranışlardaki varyansın %8'inin ve prososyal davranışlardaki varyansın %7'sinin spor ortamının özelliklerine bağlı olabileceğini göstermiştir. Sonuç olarak, sporcularıyla iyi ilişkiler geliştiren antrenörlerin antisosyal davranışları azalttığı ve prososyal davranışları teşvik ettiği belirlenmiştir.

### 2.4. Doğal Karar Verme

Doğal karar verme yaklaşımı, insanların sahada karar almak için deneyimlerini nasıl kullandıklarını açıklayan bir yaklaşımdır (Zsambok ve Klein, 1997). Doğal karar verme, sağlık, askeri, havacılık, spor, karmaşık mühendislik ve yüksek güvenilirliğe sahip sanayi ortamları gibi örgütsel bağlamlarda uygulanmaktadır. Bu bağlamlar genellikle risk ve belirsizlikle dolu olan yerlerdir (Gore ve ark., 2015). Şimdiye kadar, askeri saha komutanlığı, yangınla mücadele ve ticari stratejik planlama gibi çeşitli durumlarda doğal karar verme yöntemleri başarıyla uygulanmıştır (Olsen, 2002). Doğal karar vermenin temel odak noktası, insan uzmanlarının zaman baskısı ve karmaşıklık koşullarında nasıl karar verdikleri, bilgilerini nasıl düzenledikleri ve kullandıklarıdır (Meso ve ark., 2002).

Meso ve ark., (2002), doğal karar verme sürecinde; sorunun açık ve kesin bir şekilde ifade edilmesi, doğru soruların sorulması, takımların etkin kullanımı, bilginin düzenlenmesi, uzman sistemlerin kapsamının genişletilmesi ve vaka temelli muhakeme gibi hususlara daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, doğal karar

vermede yaygın olarak kullanılan bilişsel görev analizi yönteminin, iş bilgi yönetimine kolayca uyarlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Olsen (2002), doğal karar verme uzmanlarının ayrıntılı bilgileri bellekten hatırlamalarına ve eksik veya belirsiz bilgilerin bulunduğu durumlarda olası sonuçları genelleştirip benzetim yapmalarına olanak sağlayan şemalar veya zihinsel çerçevelere güvendiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, doğal karar verme uzmanlarının çalışma belleğini koruyarak, ruhsal gerilim altında karar tepki sürelerini ve son teslim tarihlerini kısaltan ilkörnek durumlar tasarladıklarını belirtmiştir.

### 2.4.1. Doğal Karar Verme Tarihsel Gelişimi

1980'li yılların ikinci yarısında ortaya ilk fikirleri konulan ve tartışmaya açılan doğal karar verme modeli, öncelikli olarak bir konferans dahilinde tartışılmasına karşın, kısa bir zaman dilimi içerisinde askeri ve siyasi alanda da geniş çevrelerce dikkati çekmiştir. Özellikle de ABD ordusuna bağlı Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences tarafından önemsenen doğal karar verme modeli, ilerleyen zaman dilimi içerisinde, askeri alanlarda, zorlu şartlarda bireylerin hangi konuda, nasıl karar vereceklerinin belirlenmesi adına önemli bir yönlendirici husus olmuştur. 1988 yılında ABD Deniz Kuvvetleri'nin doğal karar verme modeline dair araştırmaları gündeme alması, modelin bilimsel olduğu kadar pratikteki değerini de arttırmıştır (Schraagen, Klein ve Hoffman, 2008). Lipshitz (1993) doğal karar verme konusunda, 1989 yılında düzenlenen bir başka konferansta dile getirdiği karar verme yaklaşımlarını geliştirmiş ve gerçekçilik temelinde bir yaklaşım ortaya koymuştur. O'nun yaklaşımlarına göre doğal karar verme, çevresel şartların, anlık olarak bireyi şekillendirdiği, ancak bireyin, genel anlamdaki tecrübesi ile doğal olarak en doğru ya da doğruya en yakın kararı verebilecek durumda olacaktır (Klein, 2008). Öte yandan Klein'ın (1993) "Recognition-Primed Decision (RPD)" adını verdiği karar verme modeli doğal karar verme modelinin öncüsü olarak değerlendirilmektedir. Klein'ın yaklaşımında, belirli bir konuda uzmanlaşmış ya da zorlu şartlar altında hareket etme ve karar verme becerisi gelişmiş bireyler için zorlu süreçler herhangi bir sorun teşkil etmemektedir. Çünkü daha önceki süreçlerde elde edilmiş olan tecrübeler, bireyin nitelikli karar verebilmesi konusunda tetikleyici birer unsur olmaktadır. Benzer bir durum doğal karar verme modeli içerisinde söz konusu olmaktadır ve bireyler karar verme konusunda tecrübe kazandıkça, durumların artan

zorluk derecesi karar verme konusunda büyük bir engel teşkil etmemeye başlamaktadır (Gore ve ark., 2015).

Öte yandan Crandall, Klein ve Hoffman'ın (2006) doğal karar verme modeline dair yaklaşımı, sürecin belirleyicilerinden biri olmuştur. Buna göre araştırmacılar, doğal karar verme modelinin öngördüğü ölçüde, karar verme konusunda yeterli tecrübesi bulunmayan bireylerin eğitilebileceklerini ve bu sayede de gelecekteki zorlu süreçlerde karar alma konusunda kapasitelerinin arttırılacağını belirtmişlerdir. Yaklaşımlarının temelinde, zorlukların ana göre değişiklik göstermesine karşın, bireylerin bu konuda zihinsel ve psikolojik olarak hazırlıklarının mümkün olabileceği yönündedir. Aksi takdirde, herhangi bir şekilde önceden bilgilendirilmeyen ve yönlendirilmeyen bireyler, belki de en kolay anlarda bile, basit kararları alma konusunda zorluklar yaşayabileceklerdir (Schraagen ve ark., 2008).

Konu üzerinde önemli araştırmaları ve tespitleri bulunan Klein (2008), doğal karar verme modeli için tecrübeli ve uzman birey vurgusunu ön plana çıkarmaktadır. Klein'ın yaklaşımlarının temelinde, tecrübeli bir kişinin olay örgüsü algısının yüksekliği bulunmaktadır. Özellikle siyaset, askeriye ve ekonomi alanlarında kritik karar alma mekanizmaları içerisinde yer alan, en önemlisi, büyük ölçekli sorumlulukları bulunan bireyler, karar alma süreçleri içerisinde daha net ve daha az vakit kaybı dahilinde düşünmekte, analiz etmekte ve karar vermektedirler. Çünkü Klein için tecrübeli bireyler, kararları alırken daha önce karşılaştıkları sorunların benzerlerine dair bir algılama içerisindedirler ve bu algılamanın dahilinde, herhangi bir yeni sorun ya da tehdit konusunda güçlü bir öngörü oluşturabilmektedir (Klein, 2008). Bir başka deyişle, Klein'ın bakış açısına göre bireylerin zorlu şartlar altında, doğal bir şekilde karar vermeleri bir öncül eğitim ve yönlendirme ile mümkün olabileceği gibi bu süre zarfında edinilen tecrübelerin hemen hepsi, bireyin algılarını kuvvetlendirmekte ve onu bir sonraki aşamada muhtemel karşılaşabileceği sorunlara ve tehditlere karşı hazırlıklı hale getirmektedir

### 2.4.2. Doğal Karar Verme Modeli

Karar verme modelleri, genel olarak bireylerin yaklaşımları temelinde ele alınmakta ve çevresel unsurlar dikkatli bir şekilde irdelenmektedir. Genellikle birçok karar verme modelinde ortam ve genel olarak şartlar büyük önem taşımakla birlikte kimi karar

verme süreçlerinde bireyin kendisinin ortama dair algısı çok daha fazla önem arz etmektedir. Bu unsurların hemen hepsinin bir arada değerlendirildiği karar verme modelleri açısından hedef, özellikle zorlu şartlar altında süreçlerin nasıl işlediğinin incelenmesidir. Söz konusu zorlu şartlar altında karar vermenin incelendiği önemli modellerden biri olan doğal karar verme modeli, anlık olarak verilecek olan reflekslerin ve tepkilerin değerlendirilmesine dayanmaktadır. Modelde, genel olarak ön plana çıkan husus, çevresel şartların da etkisi ile giderek zorlu hale gelen karar verme aşamasında, ciddi bir baskı altında bulunan bireyin, konuyu, şartları ve karar verme davranışını nasıl değerlendirdiği incelenmektedir.

Doğal karar verme modelinde eğilim, bireylerin tasarlayarak konuları değerlendirmesi ile ilintili değil, daha çok bireylerin anlık olarak karar verme konusunda nasıl bir düşünce ve duygu yapısına sahip olduklarını göstermektedir (Ertem ve Kılınç, 2018). Doğal karar verme modelinde bireyler, çevrelerinde yaşanan olayları nasıl değerlendirdikleri konusunda, dikkatli bir şekilde incelenmektedirler. Bu inceleme, bireylerin zorlukları ve anlık olarak karar vermeleri gerektiğinde, bu karar verme davranışını nasıl bir duygu ile karşıladıklarını araştırmaktadır. Çünkü anlık olarak bireylerin geliştirdiği yaklaşımlar, çevrelerindeki olayların negatiflik ve pozitiflik durumuna göre değişkenlik gösterirken, bireylerin bu süreci agresiflikten sakinliğe uzanan bir silsilede, hangi şekilde karşıladıklarının ve karar verdiklerinin değerlendirilmesi, karar verme modellerinin geneli açısından önem taşımaktadır (Jazby, 2014). Burada, doğal karar verme modelinin, diğer karar verme modelleri için de bir yönlendiriciliğinin bulunduğunu ve buna istinaden de bireylerin karar verme konusundaki eğilimleri anlama açısından son derece nitelikli bilgileri ortaya çıkarabileceğini görmek mümkündür.

### 2.4.3. Doğal Karar Vermenin Özellikleri

Cannon-Bowers ve Bell (1997), doğal karar vermenin karar vericileri aşağıdaki altı özellikle nitelediğini belirtmiştir:

*Esneklik:* Belirsiz, hızla değişen ve karmaşık ortamlarla başa çıkabilme niteliği,

*Hızlılık:* Ciddi sonuçlar karşısında hızlı karar verebilme yeteneği,

*Direngenlik:* Başarımda (performansta) bozulma olmadan, yüksek ruhsal gerilimli koşullar altında çalışabilme kapasitesi,

*Uyarlanabilirlik:* Sürekli bir strateji değerlendirme ve değiştirme/ayarlama (modülasyon) sürecine dâhil olabilme becerisi,

*Risk alabilirlik*: Karar verirken risk değerlendirmesini etkili bir şekilde yaparak, bilgi ve deneyimlerini kullanarak daha yüksek risk seviyelerini yönetebilme yetkinliği,

*Doğruluk:* Karar verme sürecinde oluşan ruhsal gerilim, zaman baskısı, risk seviyeleri ve karmaşıklığa rağmen mümkün olduğunca doğru çözümler sunabilme becerisi.

Klein ve Klinger (1991), doğal karar vermenin özelliklerini on madde halinde sıralamıştır:

- Eksik tanımlanmış hedefler ve iyi yapılandırılmamış görevler,
- Belirsizlik, anlam bulanıklığı ve eksik veri,
- Değişen ve rekabet eden hedefler,
- Devimsel ve sürekli değişen koşullar,
- Eylem/geri bildirim döngüleri,
- Zaman baskısı,
- Yüksek risk,
- Karar sürecine etki eden çok sayıda kişi (bireysel karar vermenin aksine),
- Örgütsel hedefler ve kurallar,
- Deneyimli karar vericiler.

Cannon-Bowers ve ark., (1996), doğal karar verme üzerine yaptıkları araştırmalar sonucunda, bu sürecin aşağıdaki ek unsurları içerdiğini öne sürmüştür:

- Çoklu hedefler,
- Kararın karmaşıklığı,
- Karar vericinin kullanabileceği bilgi miktarı,
- Karar vericinin uzmanlık düzeyi.

Ayrıca, Cannon-Bowers ve ark., (1996), doğal karar vermenin özelliklerini üç temel kategori altında sınıflandırmıştır:

- Karar (görev/konu) ile ilgili özellikler,
- Karar vericiye ait özellikler,
- Çevresel faktörler.

Bu bağlamda, karar vericinin kullanabileceği bilgi miktarı ve zaman baskısı, çevresel faktörler arasında yer almaktadır.

Lipshitz ve ark., (2001), doğal karar vermenin, insanların kendileri için anlamlı ve tanıdık olan gerçek dünya bağlamlarında nasıl kararlar aldıklarını anlamaya yönelik olduğunu belirtmiş ve sürecin beş temel özelliğini şu şekilde sıralamıştır:

- Yetkin karar vericiler,
- Durum-eylem eşleştirme karar kuralları,
- Bağlama bağlı resmî olmayan çerçeveleme,
- Süreç odaklılık,
- Deneyim temelli yönergeler.

### 2.4.4. Sporda Karar Verme

Karar verme süreci ile karar verme tutumları sosyoloji, psikoloji, coğrafya, siyasi bilimler gibi birçok bilim dalları tarafında incelenmektedir. Özellikle spor bilimleri alanında karar verme tutumlarının incelenmesi yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bunun sebebi bireylerin karar verme süreçleriyle doğru orantılı olarak performanslarının değişiklik göstermesidir (Bar-Eli ve Raab 2006).

Sporcuların herhangi bir yarışma sırasında doğru çevresel bilgiler ile yanıltıcı bilgileri birbirinden ayırması son derece önemlidir. Bu kapsamda sporcuların karar vermeleri ile daha sonraları yapmış oldukları eylemleri, sinyal ya da ses oranıyla ilişkili olmaktadır (Stein 2016). Sporda bilişsel karar verme süreçleri temelde üç kategoride tutum ile açıklanabilmektedir. Bunlar; becerilere dayalı tutumlar, kurallara dayalı tutumlar ve bilgiye dayalı tutumlardır (Newell ve ark 2004). Sporcuların becerilerine dayalı olan kararlar genel olarak duyusal performansları ve motor performanslarını kapsamaktadır. Bilinçli kontrol olmadan herhangi bir eylemi etkili biçimlerde yapan bir sporcu, ani zamanlarda topun geliş şekline göre vücut pozisyonunu değiştirerek uygun atışı yapabilmesi örnek olarak verilebilmektedir (Işık ve ark., 2022).

Sporda karar verme sürecinin standart bir tipi olmamakla birlikte, genel olarak bazı belirgin özelliklerinden bahsedilebilir. Bu özelliklerden biri, sporda karar vermenin doğal olmasıdır. Sporda, bir oyuncunun maç sırasında karşılaştığı çeşitli görevlerle birlikte potansiyel tercih sayısının geniş olması önemlidir. Örneğin, bir futbolcu sahaya çıktığında, kararlarını, sorumluluklarını ve yaratıcılığını özgürce kullanmak isterse, bunları önceden öğrenilmiş hazır reçetelere dayanarak yapmaz; aksine, oyun içinde beklenmedik ve önceden hazırlanmamış durumlarda karar vermeye zorlanır.

İkinci olarak, spor ortamlarında alınan kararların çoğu dinamik bir özellik taşır; bu durum, spor ortamlarının zaman içinde değişen dış etkenlerden etkilenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu dinamik yapı nedeniyle, sporcuların bilgi üretme kapasitelerine ihtiyaç duymaktadırlar. Müsabaka sırasında karşılaşılan dinamik durumlar genellikle karmaşıktır ve sporcular bazen ilgisiz verilere ihtiyaç duyabilirler. Ayrıca, müsabaka sırasında bazı bilgilerin erişilemez hale gelmesi, sporcuların alternatif bilgilere yönelmesini gerektirebilir.

Üçüncü olarak Sportif etkinliklerde verilen kararlar genellikle açık davranışlar şeklinde gerçekleşir ve genellikle yüksek derecede zaman baskısı altında alınır. Bu özellik, sporun dinamik karar verme yapısıyla ilgilidir. Sporcular tarafından gerçekleştirilen çoğu eylem, oyun sırasında açıkça gözlemlenebilir (Johnson, 2006).

Ancak, spor disiplinlerine bağlı olarak, karar verme sürecinde zaman kısıtlamaları farklılık gösterebilir. Golf ve yelken gibi spor dallarında genellikle zaman sınırlaması bulunmazken, top oyunları, takım sporları ve dövüş sporları gibi disiplinlerde karar

verme için zaman sınırlamaları söz konusu olabilir. Bu spor dallarında, oyuncuların ve takımların kararlarını hızlı ve etkili bir şekilde alması gerekebilir, çünkü oyunun akışı ve rakiplerin stratejileri anlık olarak değişebilir. Bu durum, karar verme sürecinin hızlı ve dinamik bir şekilde gerçekleşmesini gerektirebilir, çünkü her an karşılaşılan durumlara uygun tepkiler vermek önemlidir. (Seiller, 1997, akt, Deryahanoğlu, 2014).

Rasmussen (1993) tarafından öne sürülen görüşe göre, sporda bilişsel karar verme süreci üç farklı türde karar verme davranışına dayanır. Bu üç tür davranış şunlardır:

1. Yetenek-tabanlı (Skill-based)

2. Kural-tabanlı (Rule-based)

3. Bilgi-tabanlı (Knowledge-based) Yetenek-tabanlı kararlar, duyusal-motor performansı içerir.

### 2.4.5. Doğal Karar Verme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Kermarrec ve Bossard'ın (2014) çalışması, uzman futbolcuların (savunma oyuncuları) tanıma temelli karar verme çerçevesine göre karar verme süreçlerinin tanımlanması ve doğal karar verme sürecinde göze çarpan durumsal özelliklerin kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

Reiter-Palmon ve diğerlerinin (2015) çalışması, sağlık hizmetlerinde eylem sonrası gözden geçirmelerin doğal karar verme sürecinde bir öğrenme biçimi olarak nasıl kullanılabileceğini ele almaktadır. Araştırmada, 17 hastanede 16 ay boyunca inceleme yapılmış ve bu süre zarfında 226 düşme olayı hakkında bilgi toplanmıştır. Çalışma, hatalardan ders çıkarmak ve hasta düşmelerini azaltmak amacıyla düşme sonrası yapılan eylem sonrası gözden geçirmelere odaklanmıştır. Sonuçlar, zaman içinde görev ve eş güdüm hatalarında bir azalma ile, hastanın düşmesinde etkili olan hata türlerinde değişim olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonuç kısmında, sağlık hizmetlerinde özellikle hatalardan öğrenmeye yönelik doğal karar vermenin etkisi değerlendirilmiş ve kendi kendine yönlendirilen eylem sonrası gözden geçirmelerin zamanla hatalardan öğrenmeye yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Macquet ve Fleurance'ın (2007) çalışması, uzman tüytop (badminton) oyuncularının doğal karar verme süreçlerini incelemektedir. Bu çalışmada, oyuncuların aldığı kararların sıklıkla zaman baskısı altında alındığı ancak normal koşullarda başarılı

sonuçlar doğurduğu ifade edilmiştir. Çalışmaya, dört erkek uzman tüytop oyuncusu katılmıştır. Araştırmada, iki tür nitel veri toplanmıştır: yarışma maçları sırasında gözlemlenen ve kaydedilen veriler ile oyuncularla yapılan yüzleşme görüşmelerinde elde edilen veriler. Yapılan tümevarım veri çözümlemesi sonucunda, bir vuruş dizisinde üç tür niyet ortaya çıkmıştır: vuruş dizisini sürdürmek, üstünlük elde etmek ve sayıyı bitirmek.

Shattuck ve Miller'in (2006) çalışması, uygulayıcıların karmaşık alanlarda nasıl karar aldıklarıyla ilgilidir. Çalışmada, doğal karar verme kuramlarının uygulayıcıların karmaşık alanlarda nasıl karar aldıklarını açıkladığı, ancak bu kuramların sistemdeki insana ait unsurlara odaklanma eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Araştırma kapsamında, doğal karar verme bakış açısının bilimsel unsurları da karmaşık sistemlere dahil edecek şekilde genişletildiği ve "devimsel yerleşik biliş çerçevesi" adı verilen bir çerçeve tanımlandığı ifade edilmiştir.

Lefford ve Thompson'ın (2018) çalışması, müzik çalışmaları için düzenlenmiş bir ortamda doğal karar vermenin uygulanması ve üst bilişi gözlemleme yollarını araştırmaktadır. Çalışmada, doğal karar vermenin yaratıcı çalışma, belirsizlik, risk ve açıkça tanımlanabilir hedeflerin eksikliği ile ilişkili olarak ortaya çıktığı ve bir müzik yapımı sürecinde farklı uzmanları bir araya getirme gerekliliğinden dolayı müzik alanında da doğal karar vermenin önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.

# 3. MATERYAL VE METOD

Araştırmanın bu bölümünde model, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve kullanılan istatistikî yöntemlere yer verilmiştir.

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma modeline göre düzenlenmiş olup, survey tarama yöntemi ve ilişkisel model kullanılmıştır. Nicel araştırma modeli, mevcut duruma ve şartlara müdahale etmeden var olan durumu gözlemleyebilmek ve ölçmektir (Karasar, 2006). Bu araştırma modeli çok sayıda farklı ögeden oluşan bir evrende, evren hakkında ortak genel bir yargıya ulaşmak amacıyla, evrende bulunan bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık ve prososyallik düzeyleri ile doğal karar verme becerileri arasındaki ilişkinin tespiti ve bağımsız değişkenler arası karşılaştırmaların yapıldığı bu araştırmada tarama modeli ve ilişkisel model kullanılmıştır.

## 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini Kayseri İlinde MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapan 735 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kayseri İli ve İlçelerinde bulunan MEB'e bağlı resmi okullarda aktif görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmeninden tesadüfi yöntemle seçilmiş 416 birey oluşturmaktadır.

## 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılara yaptırılacak olan anketlerin uygulanması esnasında araştırmacılar tarafından adayların her birine geniş bir zaman dilimi içerisinde, acele edilmeden, gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. Öğretmenlere Google formlar üzerinden hazırlanmış olan linkler gönderilmiş ve çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 4 bölümden ve 42 sorudan oluşmaktadır.

Birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış sosyo demografik bilgi formu (Tablo 4.1), ikinci bölümde Smith ve ark., (2008) tarafından geliştirilmiş ve Doğan (2015) tarafından Türkçe' ye uyarlan 'Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği', üçüncü bölümde Ayten ve Korkmaz (2019) tarafından geliştirilen Prososyallik Ölçeği', dördüncü ve son bölümde Sundu ve Yaşar (2020) tarafından geliştirilen 'Doğal Karar Verme Ölçeği' kullanılmıştır.

### 3.3.1. Sosyo Demografik Bilgi Formu

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin elde edilmesi amacıyla 8 sorudan oluşan sosyo demografik form uygulanmıştır. Formdaki sorular şu şekildedir; cinsiyetiniz, yaşınız, görev yaptığınız yerleşim yeri, mesleki kıdem yılınız, eğitim durumunuz, medeni durumunuz, aktif sporcu olma durumunuz, aktif sporcu iseniz branşınız

**Tablo 3.1** Öğretmenlerin Sosyo Demografik Özellikleri

| | **Değişkenler** | **N** | **%** |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Erkek | 298 | 71,6 |
| | Kadın | 118 | 28,4 |
| **Yaş** | 22-28 | 50 | 12,0 |
| | 29-35 | 104 | 25,0 |
| | 36-42 | 145 | 34,9 |
| | 43-49 | 84 | 20,2 |
| | 50 yaş ve üzeri | 33 | 7,9 |
| **Görev Yeri** | Şehir merkezi | 361 | 86,8 |
| | İlçe | 55 | 13,2 |
| **Mesleki Kıdem (Yıl)** | 1-5 yıl | 50 | 12,0 |
| | 6-10 yıl | 79 | 19,0 |
| | 11-15 yıl | 142 | 34,1 |
| | 16-20 yıl | 96 | 23,1 |
| | 21 yıl ve üzeri | 49 | 11,8 |
| **Eğitim Durumu** | Lisans | 337 | 81,0 |
| | Lisansüstü | 79 | 19,0 |
| **Medeni Durum** | Evli | 297 | 71,4 |
| | Bekar | 119 | 28,6 |
| **Aktif Sporcu Olma Durumu** | Evet | 52 | 12,5 |
| | Hayır | 364 | 87,5 |
| **Sporcu Olduğunuz Branş** | Bireysel sporlar | 17 | 32,7 |
| | Takım sporları | 35 | 67,3 |

Tablodaki verilere göre, toplam 416 katılımcının %71,6'sı (298 kişi) erkek, %28,4'ü (118 kişi) kadındır. Yaş dağılımında en yüksek oran %34,9 ile 36-42 yaş aralığındadır (145 kişi). Bunu %25 ile 29-35 yaş aralığı (104 kişi), %20,2 ile 43-49 yaş aralığı (84 kişi), %12 ile 22-28 yaş aralığı (50 kişi) ve %7,9 ile 50 yaş ve üzeri (33 kişi) takip etmektedir. Görev yeri açısından katılımcıların büyük çoğunluğu %86,8'i (361 kişi) şehir merkezinde görev yaparken, %13,2'si (55 kişi) ilçede görev yapmaktadır. Mesleki kıdem dağılımında en yüksek oran %34,1 ile 11-15 yıl kıdeme sahip olanlardır kişi). Bunu %23,1 ile 16-20 yıl (96 kişi), %19 ile 6-10 yıl (79 kişi), %12 ile 1-5 yı kişi) ve %11,8 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar (49 kişi) izlemektedir. Eğitim durumu incelendiğinde, katılımcıların %81'i (337 kişi) lisans mezunu, %19'u (79 kişi) lisansüstü eğitim mezunudur. Medeni durum açısından katılımcıların %71,4'ü (297 kişi) evli, %28,6'sı (119 kişi) bekardır. Aktif sporcu olma durumuna bakıldığında, katılımcıların sadece %12,5'i (52 kişi) aktif sporcu olduğunu belirtirken, %87,5'i (364 kişi) aktif sporcu olmadığını belirtmiştir. Aktif sporcu olan 52 kişinin %67,3'ü (35 kişi) takım sporlarıyla, %32,7'si (17 kişi) bireysel sporlarla ilgilenmektedir. Bu veriler, çalışma grubunun ağırlıklı olarak erkek, orta yaşlı, şehir merkezinde görev yapan, lisans mezunu, evli ve aktif sporcu olmayan bireylerden oluştuğunu göstermektedir.

### 3.3.2. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik Sağlamlık düzeylerinin belirlenmesinde "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" kullanılacaktır. Ölçek Smith ve ark., (2008) tarafından geliştirilmiş ve Doğan (2015) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. 5' li likert tipi 6 maddeden oluşan bu ölçek öz-bildirim şeklinde bir ölçme aracıdır. "Hiç uygun değil" (1), "uygun değil" (2), "biraz uygun" (3), uygun" (4), "tamamen uygun" (5) şeklinde puanlanmaktadır. Bu 6 maddenin 2, 4 ve 6. maddeleri tersten kodlanmaktadır, ancak puanlama anahtarında öncelikle çevrilmesi gerekmektedir. Bu işlemden sonra alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa, düşük puanlar ise düşük düzeyde psikolojik sağlamlığı göstermektedir (Açıkgöz, 2016: 34). Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısının .80 ile .91 arasında değiştiği, test tekrar test güvenirlik katsayısının ise, .62 ile .69 arasında olduğu tespit edilmiştir

### 3.3.3. Prososyallik Ölçeği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin belirlenmesinde Ayten ve Korkmaz (2019) tarafından geliştirilen "Prososyallik Ölçeği" kullanılacaktır. 14 ile 56 yaş aralığındaki bireylere yönelik geliştirilen Prososyallik Ölçeği 22 madde ve "yardım etme", "hayırseverlik", "fedakârlık (diğerkamlık)", "bağışlama" ve "affetme" olmak üzere toplam beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipi olarak geliştirilmiştir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin bütününde .91 olarak ölçülmüştür.

### 3.3.4. Doğal Karar Verme Ölçeği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğal karar verme düzeylerinin belirlenmesinde Sundu ve Yaşar (2020) tarafından geliştirilen 'Doğal Karar Verme Ölçeği' kullanılacaktır. Anket formunda "5'li Likert Ölçeği" kullanılmıştır. Güvenirlilik analizleri kapsamında iç tutarlılık, test-tekrar test, paralel test analizleri yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında açıklayıcı faktör analizi kullanılmış, kriter geçerliliği yapılmış, madde ayırt edicilikleri belirlenmiş, paralel test yapılmış ve Cronbach Alpha güvenirlik değeri ($\alpha$=0.809) hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, altı maddelik "Doğal Karar Verme Ölçeği" geliştirilmiştir.

## 3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler istatistik paket programı SPSS.29 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Adaylara ilişkin kişisel bilgiler ve envanter toplam puanları ve faktör puanları frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanlarının dağılımlarını belirlemek için Kolmogrov Smirnov ve Çarpıklık Basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık basıklık değerlerinin +/-2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Cooper (2018) bu değerlerin +/-2 aralığında yer almasının normallikten aşırı sapmalar olmaması şeklinde yorumlamaktadır. Bu sonuçlara göre elde edilen verilerin karşılaştırılması için parametrik test istatistikleri kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların ikili karşılaştırılmasında bağımsız t testi kullanılırken, üç veya daha fazla değişkenin karşılaştırılmasın tek yönlü varyans analizi Anova kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi istatistiği sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen alt boyutlarda ikili karşılaştırma için homojen dağılım gösteren ve grup sayıların eşit olmadığı ikili karşılaştırmalarda kullanılan Lsd test istatistiği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen

puanların arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi (r) uygulanmıştır. Anlamlılık değeri $p<0.05$ alınmıştır.

# 4. BULGULAR

**Tablo 4.1.** Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık, Prososyallik ve Doğal Karar Verme Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistiği

| Ölçek | n | Min. | Max. | X±SS | Skewness | Kurtosis |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık Toplam** | 416 | 10,00 | 30,00 | 22,44±5,13 | ,343 | -1,013 |
| **Yardım etme** | 416 | 18,00 | 42,00 | 32,43±8,15 | -,186 | -1,594 |
| **Hayırseverlik** | 416 | 7,00 | 42,00 | 24,59±7,91 | ,280 | -,022 |
| **Fedakârlık** | 416 | 5,00 | 21,00 | 13,91±3,48 | ,423 | -,065 |
| **Bağışlama** | 416 | 5,00 | 28,00 | 18,47±4,42 | ,310 | ,410 |
| **Affetme** | 416 | 3,00 | 21,00 | 13,27±3,81 | ,121 | ,161 |
| **Prososyallik Toplam** | 416 | 67,00 | 154,00 | 103,02±20,16 | ,916 | ,162 |
| **Doğal Karar Verme Toplam** | 416 | 7,00 | 30,00 | 20,73±4,37 | -,030 | ,400 |

Tablo 4.1. incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortalama ve standart sapmalarının; psikolojik sağlamlık toplam 22,44±5,13, prososyallik ölçeği alt boyutlarından yardım etme 32,43±8,15, hayırseverlik 24,59±7,9, fedakârlık 13,91±3,48, bağışlama 18,47±4,42, affetme 13,27±3,81, prososyallik toplam 103,02±20,16 ve doğal karar verme toplam 20,73±4,37 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık, prososyallik ve doğal karar verme düzeylerinin ortalama değerin üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Cinsiyet | n | X±Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık Toplam** | Erkek | 298 | 22,63±5,11 | 1,259 | ,209 |
| | Kadın | 118 | 21,93±5,17 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.2'te, psikolojik sağlamlık ölçeği için erkek ve kadınlar arasındaki farklılık incelenmiştir. Erkeklerin ortalama puanı 22,63±5,11, kadınların ise 21,93±5,17 olarak hesaplanmıştır; t-değeri 1,259 ve p-değeri 0,209'dur. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, erkekler ve kadınlar arasında psikolojik sağlamlık puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Cinsiyetin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4.3.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Yaş | n | X±SS | f | p | Fark(Lsd) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık Toplam** | 22-28[a] | 50 | 22,94±4,41 | 1,232 | ,297 | - |
| | 29-35[b] | 104 | 22,84±5,29 | | | |
| | 36-42[c] | 145 | 22,68±5,51 | | | |
| | 43-49[d] | 84 | 21,60±4,46 | | | |
| | 50 yaş ve üzeri[e] | 33 | 21,45±5,40 | | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.3. incelendiğinde farklı yaş gruplarındaki katılımcıların psikolojik sağlamlık puanları karşılaştırılmıştır. Yaş gruplarının ortalama puanları sırasıyla şu şekildedir; 22-28 yaş: 22,94±4,41, 29-35 yaş: 22,84±5,29, 36-42 yaş: 22,68±5,51, 43-49 yaş: 21,60±4,46, 50 yaş ve üzeri: 21,45±5,40. Anova testi sonucunda f-değeri 1,232 ve p-değeri 0,297 bulunmuştur. Bu p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, yaş grupları arasında psikolojik sağlamlık puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05). Yaşın psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.4.** Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Görev Yeri | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık Toplam** | Şehir merkezi | 361 | 22,50±5,17 | ,675 | ,483 |
| | İlçe | 55 | 22,00±4,87 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.4'te, psikolojik sağlamlık ölçeği için şehir merkezi ve ilçede görev yapan katılımcılar arasındaki farklılaşma incelenmiştir. Şehir merkezinde çalışanların ortalama puanı 22,50±5,17, ilçe çalışanlarının ise 22,00±4,87 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 0,675 ve p-değeri 0,483'tür. Bu p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, şehir merkezi ve ilçe arasında psikolojik sağlamlık toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır (p>0,05). Görev yerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenilebilir.

**Tablo 4.5.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine (Yıl) Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Yıl | n | X±SS | f | p | Fark(Lsd) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık Toplam** | 1-5[a] | 50 | 21,12±3,79 | 2,347 | ,054 | - |
| | 6-10[b] | 79 | 23,56±5,43 | | | |
| | 11-15[c] | 142 | 22,70±5,51 | | | |
| | 16-20[d] | 96 | 22,29±4,87 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri[e] | 49 | 21,47±4,88 | | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.5. incelendiğinde, psikolojik sağlamlık ölçeği için katılımcıların çalışma yıllarına göre psikolojik sağlamlık puanlarını karşılaştırılmıştır. Farklı yıl gruplarının ortalama puanları şu şekildedir; 1-5 yıl: 21,12±3,79, 6-10 yıl: 23,56±5,43, 11-15 yıl: 22,70±5,51, 16-20 yıl: 22,29±4,87, 21 yıl ve üzeri: 21,47±4,88. Anova testi sonucunda f-değeri 2,347 ve p-değeri 0,054 bulunmuştur. P-değeri 0,05'e çok yakın olduğundan, bu sonuç anlamlılık sınırında yer almaktadır ve çalışma yılı ile psikolojik sağlamlık arasında nispeten anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4.6.** Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Eğitim Durumu | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık Toplam** | Lisans | 337 | 22,50±5,25 | ,520 | ,603 |
| | Lisansüstü | 79 | 22,16±4,60 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.6'de psikolojik sağlamlık ölçeği için lisans ve lisansüstü eğitim durumundaki katılımcılar arasındaki farklılık incelenmiştir. Lisans düzeyindeki katılımcıların ortalama puanı 22,50±5,25, lisansüstü düzeyindeki katılımcıların ortalama puanı ise 22,16±4,60 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 0,520 ve p-değeri 0,603'tür. P-değeri 0,05'ten büyük olduğundan, lisans ve lisansüstü eğitim durumu arasında psikolojik sağlamlık açısından anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Eğitim durumunun psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

**Tablo 4.7.** Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Medeni Durum | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık Toplam** | Evli | 297 | 22,64±5,34 | ,690 | ,490 |
| | Bekar | 101 | 22,23±4,66 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.7'de psikolojik sağlamlık ölçeği için evli ve bekar katılımcılar arasındaki farklılık incelenmiştir. Evli katılımcıların ortalama puanı 22,64±5,34, bekar katılımcıların ise 22,23±4,66 olarak hesaplanmıştır. t-değeri 0,690 ve p-değeri 0,490'dır. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, evli ve bekar katılımcılar arasında psikolojik sağlamlık toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Medeni durumun psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.8.** Öğretmenlerin Aktif Sporcu Olma Durumlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Aktif Sporcu Olma Durumu | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık Toplam** | Evet | 52 | 24,63±5,09 | 3,346 | ***,001*** |
| | Hayır | 364 | 22,12±5,07 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.8'da aktif sporcu olma durumu ile psikolojik sağlamlık puanları arasındaki farklılık incelenmiştir. Aktif sporcu olan katılımcıların ortalama puanı 24,63±5,09, aktif sporcu olmayanların ise 22,12±5,07 olarak hesaplanmıştır. t-değeri 3,346 ve p-değeri 0,001'dir. Bu sonuçlar, aktif spor yapan bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, spor yapmayan bireylere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir (p<0,05). Aktif spor yapmanın, bireylerin psikolojik sağlamlığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.9.** Aktif Sporcu Olan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Branş | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık Toplam** | Bireysel sporlar | 17 | 26,35±4,86 | 1,730 | ,090 |
| | Takım sporları | 35 | 23,80±5,05 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.10'da psikolojik sağlamlık ölçeği için bireysel sporlar ve takım sporları yapan katılımcılar arasındaki farklılık incelenmiştir. Bireysel sporlar yapan katılımcıların ortalama puanı 26,35±4,86, takım sporları yapanların ise 23,80±5,05 olarak hesaplanmıştır. t-değeri 1,730 ve p-değeri 0,090'dır. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, bireysel sporlar ve takım sporları yapan katılımcılar arasında psikolojik sağlamlık toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Spor branşının psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.10.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Cinsiyet | n | X±Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Yardım etme** | Erkek | 298 | 32,57±8,46 | ,126 | ,899 |
| | Kadın | 118 | 32,45±7,74 | | |
| **Hayırseverlik** | Erkek | 298 | 23,64±7,81 | -2,430 | ***,015**** |
| | Kadın | 118 | 25,85±7,99 | | |
| **Fedakârlık** | Erkek | 298 | 13,99±3,34 | ,413 | ,676 |
| | Kadın | 118 | 13,83±3,71 | | |
| **Bağışlama** | Erkek | 298 | 18,24±4,28 | -1,143 | ,248 |
| | Kadın | 118 | 18,83±4,64 | | |
| **Affetme** | Erkek | 298 | 13,07±3,88 | -1,137 | ,256 |
| | Kadın | 118 | 13,57±3,75 | | |
| **Prososyallik Toplam** | Erkek | 298 | 100,32±20,18 | -1,059 | ,291 |
| | Kadın | 118 | 102,70±20,90 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.10'de, cinsiyete göre prososyallik ölçeği alt boyutları (yardım etme, hayırseverlik, fedakârlık, bağışlama, affetme) ve prososyallik toplam puanları karşılaştırılmıştır. Alt boyutlardan Yardım Etme: Erkeklerin ortalama puanı 32,57±8,46, kadınların ise 32,45±7,74 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 0,126 ve p-değeri 0,899'dur. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, cinsiyetin yardım etme puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir (p>0,05). Hayırseverlik: Erkeklerin ortalama puanı 23,64±7,81, kadınların ise 25,85±7,99 olarak hesaplanmıştır, t-değeri-2,430 ve p-değeri 0,015'tir. P-değeri 0,05'ten küçük olduğu için, cinsiyetler arasında hayırseverlik puanları açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Kadınlar, erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek hayırseverlik puanlarına sahiptir. Fedakârlık: Erkeklerin ortalama puanı 13,99±3,34, kadınların ise 13,83±3,71 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 0,413 ve p-değeri 0,676'dır. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, cinsiyetin fedakârlık puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir (p>0,05). Bağışlama: Erkeklerin ortalama puanı 18,24±4,28, kadınların ise 18,83±4,64 olarak hesaplanmıştır, t-değeri-1,143 ve p-değeri 0,248'dir. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, cinsiyetin bağışlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir (p>0,05). Affetme: Erkeklerin ortalama puanı 13,07±3,88, kadınların ise 13,57±3,75 olarak hesaplanmıştır, t-değeri-1,137 ve p-değeri 0,256'dır. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, cinsiyetin affetme puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir (p>0,05). Prososyallik Toplam: Erkeklerin ortalama puanı 100,32±20,18, kadınların ise 102,70±20,90 olarak

hesaplanmıştır. t-değeri-1,059 ve p-değeri 0,291'dir. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, cinsiyetin prososyallik toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir (p>0,05). Özetle, cinsiyetin sadece hayırseverlik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, diğer prososyal davranışlar ve prososyallik toplamı açısından ise anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

**Tablo 4.11.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Yaş | n | X±SS | f | p | Fark(Lsd) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yardım etme** | 22-28[a] | 50 | 33,58±7,36 | 7,439 | ***,000*** | ***a>d*** |
| | 29-35[b] | 104 | 32,57±8,77 | | | ***a>e*** |
| | 36-42[c] | 145 | 34,81±7,66 | | | ***b>e*** |
| | 43-49[d] | 84 | 30,35±7,77 | | | ***c>d*** |
| | 50 yaş ve üzeri[e] | 33 | 26,38±6,11 | | | ***c>e*** |
| | | | | | | ***d>e*** |
| **Hayırseverlik** | 22-28[a] | 50 | 24,13±7,73 | ,547 | ,701 | - |
| | 29-35[b] | 104 | 25,74±9,85 | | | |
| | 36-42[c] | 145 | 24,29±8,10 | | | |
| | 43-49[d] | 84 | 24,00±6,61 | | | |
| | 50 yaş ve üzeri[e] | 33 | 24,63±3,15 | | | |
| **Fedakârlık** | 22-28[a] | 50 | 13,82±4,11 | 3,050 | ***,017**** | ***b>e*** |
| | 29-35[b] | 104 | 13,77±3,49 | | | ***c>e*** |
| | 36-42[c] | 145 | 14,66±3,65 | | | |
| | 43-49[d] | 84 | 13,61±3,23 | | | |
| | 50 yaş ve üzeri[e] | 33 | 12,13±0,61 | | | |
| **Bağışlama** | 22-28[a] | 50 | 18,89±5,00 | 1,589 | ,177 | - |
| | 29-35[b] | 104 | 18,24±5,52 | | | |
| | 36-42[c] | 145 | 19,21±4,06 | | | |
| | 43-49[d] | 84 | 17,76±3,79 | | | |
| | 50 yaş ve üzeri[e] | 33 | 17,50±2,34 | | | |
| **Affetme** | 22-28[a] | 50 | 12,55±3,85 | 4,734 | ***,001**** | ***a<c*** |
| | 29-35[b] | 104 | 13,66±4,30 | | | ***b>d*** |
| | 36-42[c] | 145 | 14,20±3,69 | | | ***d<c*** |
| | 43-49[d] | 84 | 11,80±3,47 | | | |
| | 50 yaş ve üzeri[e] | 33 | 13,25±2,38 | | | |
| **Prososyallik Toplam** | 22-28[a] | 50 | 101,50±19,56 | 3,371 | ***,010**** | ***c>d*** |
| | 29-35[b] | 104 | 100,71±25,71 | | | ***c>e*** |
| | 36-42[c] | 145 | 105,08±18,68 | | | |
| | 43-49[d] | 84 | 96,48±17,04 | | | |
| | 50 yaş ve üzeri[e] | 33 | 94,67±13,56 | | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.11'de, yaş gruplarına göre prososyallik ölçeği alt boyutları karşılaştırılmıştır. Yardım Etme: Yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir p=0,000 (p<0,05). Yaş gruplarının yardım etme ortalamaları sırasıyla: 22-28 yaş: 33,58±7,36, 29-35 yaş: 32,57±8,77, 36-42 yaş: 34,81±7,66, 43-49 yaş: 30,35±7,77, 50 yaş ve üzeri: 26,38±6,11 şeklindedir. Lsd testi sonuçlarına göre, 22-28 yaş grubunun ortalama puanı, 43-49 yaş ve 50 yaş ve üzeri gruplarına göre; 29-35 yaş grubunun ortalama puanı 50 yaş ve üzeri grubuna göre; 36-42 yaş grubunun ortalama puanı 50 yaş ve üzeri grubuna göre; 43-49 yaş grubunun ortalama puanı 50 yaş ve üzeri grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Hayırseverlik: Yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=0,701). Yaş gruplarının hayırseverlik puanları üzerinde belirgin bir etkisi tespit edilememiştir (p>0,05) Yaş gruplarının hayırseverlik ortalamaları sırasıyla: 22-28 yaş: 24,13±7,73, 29-35 yaş: 25,74±9,85, 36-42 yaş: 24,29±8,10, 43-49 yaş: 24,00±6,61, 50 yaş ve üzeri: 24,63±3,15 şeklindedir. Fedakârlık: Yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p=0,017). Yaş gruplarının fedakârlık ortalamaları sırasıyla: 22-28 yaş: 13,82±4,11, 29-35 yaş: 13,77±3,49, 36-42 yaş: 14,66±3,65, 43-49 yaş: 13,61±3,23, 50 yaş ve üzeri: 12,13±0,61 şeklindedir. Lsd testi sonuçlarına göre, 29-35 yaş (b>e) ve 36-42 yaş (c>e) gruplarının, 50 yaş ve üzeri grup ile karşılaştırıldığında anlamlı derecede daha yüksek fedakârlık düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir(p<0,05). Bağışlama: Yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır p=0,177 (p>0,05). Bu nedenle, yaş gruplarının bağışlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Yaş gruplarının bağışlama ortalamaları sırasıyla: 22-28 yaş: 18,89±5,00, 29-35 yaş: 18,24±5,52, 36-42 yaş: 19,21±4,06, 43-49 yaş: 17,76±3,79, 50 yaş ve üzeri: 17,50±2,34 şeklindedir. Affetme: Yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir p=0,001 (p<0,05). Yaş gruplarının affetme ortalamaları sırasıyla 22-28 yaş: 12,55±3,85, 29-35 yaş: 13,66±4,30, 36-42 yaş: 14,20±3,69, 43-49 yaş: 11,80±3,47, 50 yaş ve üzeri: 13,25±2,38 şeklindedir. Lsd testi sonuçlarına göre, 22-28 yaş grubunun affetme puanı, 36-42 yaş grubuna göre anlamlı derecede daha düşük(a<c), 43-49 yaş grubunun affetme puanı ise 29-35 ve 36-42 yaş grubuna göre anlamlı derecede daha düşük seviyede olduğu bulunmuştur (d<c; b>d). Prososyallik Toplam: Yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir p=0,010 (p<0,05). Yaş gruplarının prososyalik toplam ortalamaları sırasıyla 22-28 yaş: 101,50±19,56, 29-35 yaş: 100,71±25,71, 36-42 yaş: 105,08±18,68, 43-49 yaş:

96,48±17,04, 50 yaş ve üzeri: 94,67±13,56 şeklindedir Lsd testi sonuçlarına göre, 36-42 yaş grubunun prososyallik toplam puanı, 43-49 yaş grubu ve 50 yaş ve üzeri gruba göre anlamlı derecede daha yüksek (c>d; c>e), Özetle, yaş gruplarının etkisi özellikle yardım etme, fedakârlık, affetme ve prososyallik toplam puanları üzerinde anlamlı farklar yaratırken, hayırseverlik ve bağışlama üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.12.** Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Görev Yeri | n | X±Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Yardım etme** | Şehir merkezi | 361 | 35,15±7,32 | 13,921 | ***,000**** |
| | İlçe | 55 | 24,23±4,77 | | |
| **Hayırseverlik** | Şehir merkezi | 361 | 25,11±8,84 | 1,701 | ,090 |
| | İlçe | 55 | 23,11±4,48 | | |
| **Fedakârlık** | Şehir merkezi | 361 | 14,49±3,67 | 4,025 | ***,000**** |
| | İlçe | 55 | 12,49±2,29 | | |
| **Bağışlama** | Şehir merkezi | 361 | 19,41±4,69 | 5,086 | ***,000**** |
| | İlçe | 55 | 16,25±2,41 | | |
| **Affetme** | Şehir merkezi | 361 | 13,52±4,34 | 1,544 | ,124 |
| | İlçe | 55 | 12,64±1,79 | | |
| **Prososyallik Toplam** | Şehir merkezi | 361 | 101,74±20,78 | 1,914 | ***,030**** |
| | İlçe | 55 | 96,11±17,02 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.12'te görev yeri (şehir merkezi ve ilçe) ile prososyallik ölçeği alt boyutları arasındaki farklar incelenmiştir. Yardım Etme: Şehir merkezinde çalışanların ortalama puanı 35,15±7,32, ilçede çalışanların ise 24,23±4,77 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 13,921 ve p-değeri 0,000'dır. P-değeri 0,05'ten küçük olduğu için, şehir merkezi ve ilçe arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (p<0,05). Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin yardım etme puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hayırseverlik: Şehir merkezinde çalışanların ortalama puanı 25,11±8,84, ilçede çalışanların ise 23,11±4,48 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 1,701 ve p-değeri 0,090'dır. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, şehir merkezi ve ilçe arasında

hayırseverlik puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Fedakârlık: Şehir merkezinde çalışanların ortalama puanı 14,49±3,67, ilçede çalışanların ise 12,49±2,29 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 4,025 ve p-değeri 0,000'dır. P-değeri 0,05'ten küçük olduğu için, şehir merkezi ve ilçe arasında anlamlı fark bulunmaktadır (p<0,05). Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin fedakârlık puanları anlamlı derecede daha yüksektir. Bağışlama: Şehir merkezinde çalışanların ortalama puanı 19,41±4,69, ilçede çalışanların ise 16,25±2,41 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 5,086 ve p-değeri 0,000'dır. P-değeri 0,05'ten küçük olduğu için, şehir merkezi ve ilçe arasında anlamlı fark bulunmaktadır (p<0,05). Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin bağışlama konusunda anlamlı derecede daha yüksek puanlar almıştır. Affetme: Şehir merkezi çalışanlarının ortalama puanı 13,52±4,34, ilçe çalışanlarının ise 12,64±1,79 olarak hesaplanmıştır. t-değeri 1,544 ve p-değeri 0,124'tür. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, şehir merkezi ve ilçe arasında affetme puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Prososyallik Toplam: Şehir merkezinde çalışanların ortalama puanı 101,74±20,78, ilçede çalışanların ise 96,11±17,02 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 1,914 ve p-değeri 0,030'dur. P-değeri 0,05'ten küçük olduğu için, şehir merkezi ve ilçe arasında prososyallik toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Şehir merkezi çalışanları, prososyallik konusunda anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır. Özetle, şehir merkezi ve ilçe çalışanları arasında yardım etme, fedakârlık, bağışlama ve prososyallik toplam puanları açısından anlamlı farklılık tespit edilirken, hayırseverlik ve affetme açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Şehir merkezi çalışanları, ilçe çalışanlarına kıyasla bu alanlarda daha yüksek puanlar almıştır.

**Tablo 4.13.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine (Yıl) Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Yıl | n | X±SS | f | p | Fark(Lsd) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yardım etme** | 1-5[a] | 50 | 33,84±6,37 | 2,833 | ***,025**** | ***a>e*** ***d>e*** |
| | 6-10[b] | 79 | 32,14±8,71 | | | |
| | 11-15[c] | 142 | 32,13±8,43 | | | |
| | 16-20[d] | 96 | 34,49±7,79 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri[e] | 49 | 29,25±7,69 | | | |
| **Hayırseverlik** | 1-5[a] | 50 | 22,97±8,09 | 1,042 | ,385 | - |
| | 6-10[b] | 79 | 25,98±8,44 | | | |
| | 11-15[c] | 142 | 24,54±7,49 | | | |
| | 16-20[d] | 96 | 23,91±8,72 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri[e] | 49 | 25,08±6,47 | | | |
| **Fedakârlık** | 1-5[a] | 50 | 14,00±3,97 | 1,865 | ,116 | - |
| | 6-10[b] | 79 | 14,05±3,61 | | | |
| | 11-15[c] | 142 | 13,60±3,33 | | | |
| | 16-20[d] | 96 | 14,76±3,60 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri[e] | 49 | 13,00±2,81 | | | |
| **Bağışlama** | 1-5[a] | 50 | 18,76±3,75 | ,255 | ,906 | - |
| | 6-10[b] | 79 | 18,88±5,03 | | | |
| | 11-15[c] | 142 | 18,29±4,41 | | | |
| | 16-20[d] | 96 | 18,48±4,73 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri[e] | 49 | 18,17±3,58 | | | |
| **Affetme** | 1-5[a] | 50 | 11,46±3,70 | 4,281 | ***,002**** | ***a<b*** ***a<c*** ***c>d*** ***c>e*** |
| | 6-10[b] | 79 | 13,69±3,68 | | | |
| | 11-15[c] | 142 | 14,16±3,41 | | | |
| | 16-20[d] | 96 | 12,85±4,21 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri[e] | 49 | 12,67±3,96 | | | |
| **Prososyallik Toplam** | 1-5[a] | 50 | 99,66±15,96 | ,841 | ,500 | - |
| | 6-10[b] | 79 | 103,58±26,18 | | | |
| | 11-15[c] | 142 | 100,94±18,72 | | | |
| | 16-20[d] | 96 | 101,64±20,17 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri[e] | 49 | 97,10±18,89 | | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.13'te çalışma yılı ve prososyallik ölçeği alt boyutları arasındaki farklar incelenmiştir. Yardım Etme alt boyutunun yıl gruplarındaki ortalama ve standart sapmalar sırasıyla: 1-5 yıl: 33,84±6,37, 6-10 yıl: 32,14±8,71, 11-15 yıl: 32,13±8,43, 16-

20 yıl: 34,49±7,79, 21 yıl ve üzeri: 29,25±7,69 şeklindedir. Farklı yıl grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur p=0,025 (p<0,05). Lsd testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl (a) grubunun, 21 yıl ve üzeri (e) grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek ve 16-20 yıl (d) grubunun, 21 yıl ve üzeri (e) grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek yardım etme puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Hayırseverlik alt boyutunun yıl gruplarındaki ortalama ve standart sapmalar sırasıyla: 1-5 yıl: 22,97±8,09, 6-10 yıl: 25,98±8,44, 11-15 yıl: 24,54±7,49, 16-20 yıl: 23,91±8,72, 21 yıl ve üzeri: 25,08±6,47 şeklindedir. Yıl grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır p=0,385 (p>0,05). Bu nedenle, çalışma yılı sayısının hayırseverlik puanları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Fedakârlık alt boyutunun yıl gruplarındaki ortalama ve standart sapmalar sırasıyla: 1-5 yıl: 14,00±3,97, 6-10 yıl: 14,05±3,61, 11-15 yıl: 13,60±3,33, 16-20 yıl: 14,76±3,60, 21 yıl ve üzeri: 13,00±2,81 şeklindedir. Yıl grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır p=0,116 (p>0,05). Çalışma yılının fedakârlık puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bağışlama alt boyutunun yıl gruplarındaki ortalama ve standart sapmalar sırasıyla: 1-5 yıl: 18,76±3,75, 6-10 yıl: 18,88±5,03, 11-15 yıl: 18,29±4,41, 16-20 yıl: 18,48±4,73, 21 yıl ve üzeri: 18,17±3,58 şeklindedir. Yıl grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır p=0,906 (p>0,05). çalışma yılının bağışlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Affetme alt boyutunun yıl gruplarındaki ortalama ve standart sapmalar sırasıyla: 1-5 yıl: 11,46±3,70, 6-10 yıl: 13,69±3,68, 11-15 yıl: 14,16±3,41, 16-20 yıl: 12,85±4,21, 21 yıl ve üzeri: 12,67±3,96 şeklindedir. Yıl grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p = 0,002). Lsd testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl (a) grubunun affetme puanı, 6-10 yıl (b), 11-15 yıl (c) gruplarına göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, 11-15 yıl (c) grubunun, 16-20 yıl (d) ve 21 yıl ve üzeri (e) gruplarına göre anlamlı derecede daha yüksek affetme puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Prososyallik toplam alt boyutunun yıl gruplarındaki ortalama ve standart sapmalar sırasıyla: 1-5 yıl: 99,66±15,96, 6-10 yıl: 103,58±26,18, 11-15 yıl: 100,94±18,72, 16-20 yıl: 101,64±20,17, 21 yıl ve üzeri: 97,10±18,89 şeklindedir. Yıl grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır p=0,500 (p>0,05). çalışma yılının prososyallik toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi saptanamamıştır. Özetle, yardım etme ve affetme alt boyutlarında çalışma yılına bağlı anlamlı farklılıklar tespit edilirken, hayırseverlik,

fedakârlık, bağışlama ve prososyallik toplam alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

**Tablo 4.14.** Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Eğitim Durumu | n | X±Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Yardım etme** | Lisans | 337 | 32,34±8,23 | -,945 | ,320 |
| | Lisansüstü | 79 | 33,60±7,60 | | |
| **Hayırseverlik** | Lisans | 337 | 24,58±7,99 | -,040 | ,967 |
| | Lisansüstü | 79 | 24,63±7,78 | | |
| **Fedakârlık** | Lisans | 337 | 13,91±3,40 | -,137 | ,875 |
| | Lisansüstü | 79 | 14,00±4,09 | | |
| **Bağışlama** | Lisans | 337 | 18,47±4,53 | -,211 | ,816 |
| | Lisansüstü | 79 | 18,63±3,92 | | |
| **Affetme** | Lisans | 337 | 13,45±3,86 | 1,945 | ,053 |
| | Lisansüstü | 79 | 12,23±3,47 | | |
| **Prososyallik Toplam** | Lisans | 337 | 100,55±20,59 | -,922 | ,357 |
| | Lisansüstü | 79 | 102,90±19,52 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.14'te eğitim durumu değişkeni ile prososyallik ölçeği alt boyutları arasındaki farklar incelenmiştir. Yardım Etme: Lisans mezunlarının ortalama puanı 32,34±8,23, lisansüstü mezunlarının ortalama puanı ise 33,60±7,60'tır. Lisans ve lisansüstü mezunu eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05). Hayırseverlik: Lisans mezunlarının ortalama puanı 24,58±7,99, lisansüstü mezunlarının ortalama puanı ise 24,63±7,78'dir. Lisans ve lisansüstü mezunu eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Fedakârlık: Lisans mezunlarının ortalama puanı 13,91±3,40, lisansüstü mezunlarının ortalama puanı ise 14,00±4,09'dur. Lisans ve lisansüstü grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Eğitim durumunun fedakârlık puanları üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Bağışlama: Lisans mezunlarının ortalama puanı 18,47±4,53, lisansüstü mezunlarının ortalama puanı ise 18,63±3,92'dir. Lisans ve lisansüstü grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Bu sonuç, eğitim durumunun bağışlama davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Affetme: Lisans mezunlarının ortalama puanı 13,45±3,86, lisansüstü mezunlarının ortalama puanı ise 12,23±3,47'dir. Lisans ve lisansüstü grupları arasında nispeten anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p=0,053). Lisans mezunlarının

affetme puanları lisansüstü gruptan nispeten anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Prososyallik Toplam: Lisans mezunlarının ortalama puanı 100,55±20,59, lisansüstü mezunlarının ortalama puanı ise 102,90±19,52'dir. Lisans ve lisansüstü grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Bu durum, eğitim durumu ile prososyallik toplam puanları arasında önemli bir farklılaşma oluşmadığını göstermektedir. Özetle, yardım etme, hayırseverlik, fedakârlık, bağışlama ve prososyallik toplam alanlarında eğitim durumu ile anlamlı bir fark bulunmazken, affetme puanları açısından lisans mezunları ile lisansüstü eğitim almış kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 4.15.** Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Medeni Durum | n | X±Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Yardım etme** | Evli | 337 | 33,72±8,20 | 3,258 | ***,001**** |
| | Bekar | 79 | 30,59±7,71 | | |
| **Hayırseverlik** | Evli | 337 | 25,54±8,33 | 2,487 | ***,012**** |
| | Bekar | 79 | 23,13±7,74 | | |
| **Fedakârlık** | Evli | 337 | 13,96±3,50 | ,726 | ,763 |
| | Bekar | 79 | 13,67±3,30 | | |
| **Bağışlama** | Evli | 337 | 19,07±4,39 | 2,681 | ***,008**** |
| | Bekar | 79 | 17,64±4,48 | | |
| **Affetme** | Evli | 337 | 14,33±3,79 | 5,351 | ***,000**** |
| | Bekar | 79 | 11,92±3,70 | | |
| **Prososyallik Toplam** | Evli | 297 | 101,83±20,74 | 1,742 | ,062 |
| | Bekar | 101 | 97,74±19,19 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.15'te medeni durum ile prososyallik ölçeği arasındaki farkları incelenmiştir. Yardım Etme: Evli bireylerin ortalama puanı 33,72±8,20, bekar bireylerin ortalama puanı ise 30,59±7,71'dir. Evli bireylerin yardım etme puanları, bekar bireylere göre anlamlı derecede yüksektir t=3,258, p=0,001 (p<0,05). Evli bireylerin yardım etme davranışlarının bekar bireylerden anlamlı derecede daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Hayırseverlik: Evli bireylerin ortalama puanı 25,54±8,33, bekar bireylerin ortalama puanı ise 23,13±7,74'tür. Evli bireylerin hayırseverlik puanları, bekar bireylere göre anlamlı bir şekilde yüksektir t=2,487, p=0,012 (p<0,05). Evli kişilerin hayırseverlik düzeyi bekar kişilere göre daha yüksek bulunmuştur. Fedakârlık: Evli bireylerin

ortalama puanı 13,96±3,50, bekar bireylerin ortalama puanı ise 13,67±3,30'dur. Evli ve bekar bireyler arasında fedakârlık puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır t=0,726, p=0,763 (p>0,05). Bu, medeni durumun fedakârlık düzeyi üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını gösterir. Bağışlama: Evli bireylerin ortalama puanı 19,07±4,39, bekar bireylerin ortalama puanı ise 17,64±4,48'dir. Evli bireylerin bağışlama puanları, bekar bireylerden anlamlı derecede yüksektir t=2,681, p=0,008 (p<0,05). Evli kişiler, bağışlama davranışını bekar kişilere kıyasla daha fazla sergilemektedir. Affetme: Evli bireylerin ortalama puanı 14,33±3,79, bekar bireylerin ortalama puanı ise 11,92±3,70'tir. Evli bireylerin affetme puanları, bekar bireylere göre anlamlı derecede yüksektir t=5,351, p=0,000 (p<0,05). Bu, evli bireylerin affetme davranışının bekar bireylere göre daha güçlü olduğunu gösterir. Prososyallik Toplam: Evli bireylerin ortalama puanı 101,83±20,74, bekar bireylerin ortalama puanı ise 97,74±19,19'dur. Evli bireylerin prososyallik toplam puanları, bekar bireylerden nispeten anlamlı şekilde farklıdır t=1,742, p=0,062. P-değeri 0,05'e çok yakın olduğundan, bu sonuç anlamlılık sınırında yer almaktadır. Özetle, yardım etme, hayırseverlik, bağışlama ve affetme alanlarında evli bireylerin puanları bekar bireylerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Ancak, fedakârlık ve prososyallik toplam alanlarında medeni durumun önemli bir etkisi bulunmamaktadır.

**Tablo 4.16.** Öğretmenlerin Aktif Sporcu Olma Durumlarına Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Aktif Sporcu | n | X±Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Yardım etme** | Evet | 52 | 31,24±8,58 | -1,377 | ,153 |
| | Hayır | 364 | 32,86±8,01 | | |
| **Hayırseverlik** | Evet | 52 | 25,70±7,77 | 1,286 | ,199 |
| | Hayır | 364 | 24,28±7,98 | | |
| **Fedakârlık** | Evet | 52 | 13,82±3,88 | -,273 | ,785 |
| | Hayır | 364 | 13,95±3,39 | | |
| **Bağışlama** | Evet | 52 | 18,45±5,60 | -,070 | ,933 |
| | Hayır | 364 | 18,51±4,09 | | |
| **Affetme** | Evet | 52 | 13,59±3,40 | ,740 | ,460 |
| | Hayır | 364 | 13,20±3,94 | | |
| **Prososyallik Toplam** | Evet | 52 | 97,92±23,45 | 1,742 | ,062 |
| | Hayır | 364 | 101,72±19,85 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.16'de aktif sporcu olma durumu ile prososyallik arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Yardım Etme: Aktif sporcuların ortalama puanı 31,24±8,58, aktif olmayanların ortalama puanı ise 32,86±8,01'dir. Aktif sporcuların yardım etme puanları, diğerlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t=-1,377, p =0,153). Aktif sporculuk durumunun yardım etme davranışını etkilemediği tespit edilmiştir. Hayırseverlik: Aktif sporcuların ortalama puanı 25,70±7,77, aktif olmayanların ortalama puanı ise 24,28±7,98'dir. Aktif sporcuların hayırseverlik puanları, diğerlerine göre anlamlı bir şekilde farklı değildir (t=1,286, p=0,199). aktif sporcu olmanın hayırseverlik üzerinde belirgin bir etkisi bulunmamaktadır. Fedakârlık: Aktif sporcuların ortalama puanı 13,82±3,88, aktif olmayanların ortalama puanı ise 13,95±3,39'dur. Aktif sporcular ile aktif spor hayatına devam etmeyenler arasında fedakârlık puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (t=-0,273, p=0,785). Aktif sporcu olmanın fedakârlık düzeyini etkilemediği belirlenmiştir. Bağışlama: Aktif sporcuların ortalama puanı 18,45±5,60, aktif olmayanların ortalama puanı ise 18,51±4,09'dur. Aktif sporcuların bağışlama puanları, diğer gruptan anlamlı derecede farklı değildir (t=-0,070, p=0,933). Bu, aktif sporcu olmanın bağışlama davranışı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Affetme: Aktif sporcuların ortalama puanı 13,59±3,40, aktif olmayanların ortalama puanı ise 13,20±3,94'tür. Aktif sporcuların affetme puanları, aktif sporcu olmayanlara göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t=0,740, p=0,460). Aktif sporcu olmanın affetme davranışı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Prososyallik Toplam: Aktif sporcuların ortalama puanı 97,92±23,45, aktif olmayanların ortalama puanı ise 101,72±19,85'tir. Aktif sporcular ile aktif sporcu olmayanlar arasındaki prososyallik toplam puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (t=1,742, p=0,062). Bu sonuç, aktif sporcu olmanın genel prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir, ancak p-değeri 0,05'e oldukça yakın olduğu için dikkatle değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Özetle, aktif sporcu olma durumu, yardım etme, hayırseverlik, fedakârlık, bağışlama, affetme ve prososyallik toplam gibi prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

**Tablo 4.17.** Aktif Sporcu Olan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Prososyallik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Branş | n | X±Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Yardım etme** | Bireysel sporlar | 17 | 31,24±8,58 | -1,377 | ,153 |
| | Takım sporları | 35 | 32,86±8,01 | | |
| **Hayırseverlik** | Bireysel sporlar | 17 | 25,70±7,77 | 1,286 | ,194 |
| | Takım sporları | 35 | 24,28±7,98 | | |
| **Fedakârlık** | Bireysel sporlar | 17 | 13,82±3,88 | -,252 | ,785 |
| | Takım sporları | 35 | 13,95±3,39 | | |
| **Bağışlama** | Bireysel sporlar | 17 | 18,45±5,60 | -,084 | ,933 |
| | Takım sporları | 35 | 18,51±4,09 | | |
| **Affetme** | Bireysel sporlar | 17 | 13,59±3,40 | ,740 | ,460 |
| | Takım sporları | 35 | 13,20±3,94 | | |
| **Prososyallik Toplam** | Bireysel sporlar | 17 | 89,76±26,29 | -1,330 | ,190 |
| | Takım sporları | 35 | 98,91±21,71 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.17'de spor branşı (bireysel sporlar/takım sporları) ve prososyallik arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Yardım Etme: Bireysel sporcuların ortalama puanı 31,24±8,58, takım sporcularının ortalama puanı ise 32,86±8,01'dir. Bireysel sporcular ile takım sporcuları arasında yardım etme puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır t=-1,377, p=0,153 (p>0,05). Bu da spor branşının yardım etme davranışı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Hayırseverlik: Bireysel sporcuların ortalama puanı 25,70±7,77, takım sporcularının ortalama puanı ise 24,28±7,98'dir.Bireysel sporcular ile takım sporcuları arasında hayırseverlik puanlarında anlamlı bir fark yoktur t =1,286, p=0,194 (p>0,05). spor branşının hayırseverlik davranışını etkilemediği tespit edilmiştir. Fedakârlık: Bireysel sporcuların ortalama puanı 13,82±3,88, takım sporcularının ortalama puanı ise 13,95±3,39'dur. Bireysel sporcular ile takım sporcuları arasında fedakârlık puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır t=-0,252, p= 0,785 (p>0,05). Yani, spor branşının fedakârlık düzeyi üzerinde bir etkisi yoktur. Bağışlama: Bireysel sporcuların ortalama puanı 18,45±5,60, takım sporcularının ortalama puanı ise 18,51±4,09'dur. Bireysel sporcular ile takım sporcuları arasında bağışlama puanlarında anlamlı bir fark yoktur t =-0,084, p=0,933 (p>0,05). Spor branşının bağışlama davranışı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Affetme: Bireysel sporcuların ortalama puanı 13,59±3,40, takım

sporcularının ortalama puanı ise 13,20±3,94'tür. Bireysel sporcular ile takım sporcuları arasında affetme puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır t=0,740, p=0,460 (p>0,05). Yani, spor branşının affetme davranışı üzerinde belirgin bir etkisi yoktur. Prososyallik Toplam: Bireysel sporcular ile takım sporcuları arasındaki prososyallik toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır t=-1,330, p=0,190 (p>0,05). Bu sonuç, spor branşının genel prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Özetle, spor branşı (bireysel sporlar veya takım sporları), yardım etme, hayırseverlik, fedakârlık, bağışlama, affetme ve prososyallik toplam gibi prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

**Tablo 4.18.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Cinsiyet | n | X±Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Doğal Karar Verme Toplam** | Erkek | 298 | 20,61±4,26 | -,866 | ,387 |
| | Kadın | 118 | 21,03±4,63 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.18'da Doğal Karar Verme ölçeği için erkek ve kadın katılımcılar arasındaki fark incelenmiştir. Erkeklerin ortalama puanı 20,61±4,26, kadınların ise 21,03±4,63 olarak hesaplanmıştır, t-değeri-0,866 ve p-değeri 0,387'dir. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, erkekler ve kadınlar arasında doğal karar verme puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Cinsiyetin doğal karar verme düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.19.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Yaş | n | X±SS | f | p | Fark(Lsd) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Doğal Karar Verme Toplam** | 22-28[a] | 50 | 20,42±4,31 | 1,045 | ,384 | - |
| | 29-35[b] | 104 | 20,96±5,65 | | | |
| | 36-42[c] | 145 | 20,81±3,88 | | | |
| | 43-49[d] | 84 | 21,01±3,74 | | | |
| | 50 yaş ve üzeri[e] | 33 | 19,36±3,10 | | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.19'de doğal karar verme ölçeği için farklı yaş gruplarındaki katılımcıların puanları karşılaştırılmıştır. Yaş gruplarının ortalama puanları şu şekildedir; 22-28 yaş: 20,42±4,31, 29-35 yaş: 20,96±5,65, 36-42 yaş: 20,81±3,88, 43-49 yaş: 21,01±3,74, 50 yaş ve üzeri: 19,36±3,10. Anova testi sonucunda F-değeri 1,045 ve p-değeri 0,384 bulunmuştur. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, yaş grupları arasında doğal karar verme puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Yani, yaşın doğal karar verme düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.20.** Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Görev Yeri | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Doğal Karar Verme Toplam** | Şehir merkezi | 361 | 20,56±4,27 | -1,867 | ***,040**** |
| | İlçe | 55 | 21,85±4,88 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.20'de doğal karar verme ölçeği için şehir merkezi ve ilçe görev yerindeki katılımcılar arasındaki farklılık incelenmiştir. Şehir merkezinde çalışan katılımcıların ortalama puanı 20,56±4,27, ilçe çalışanlarının ise 21,85±4,88 olarak hesaplanmıştır, t-değeri-1,867 ve p-değeri 0,040'tır. P-değeri 0,05'ten küçük olduğu için, şehir merkezi ve ilçe arasında doğal karar verme toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Bu sonuç, ilçe de çalışanların şehir merkezi çalışanlarına göre anlamlı derecede daha yüksek doğal karar verme düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

**Tablo 4.21.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine (Yıl) Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Yıl | n | X±SS | f | p | Fark(Lsd) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Doğal Karar Verme Toplam** | 1-5[a] | 50 | 20,08±4,51 | 2,162 | ,073 | - |
| | 6-10[b] | 104 | 21,66±5,52 | | | |
| | 11-15[c] | 145 | 20,49±4,09 | | | |
| | 16-20[d] | 84 | 21,16±4,03 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri[e] | 33 | 19,73±3,17 | | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.21'de doğal karar verme ölçeği için katılımcıların çalışma yılına göre puanları karşılaştırılmıştır. Farklı yıl gruplarının ortalama puanları şu şekildedir; 1-5 yıl:

20,08±4,51, 6-10 yıl: 21,66±5,52), 11-15 yıl: 20,49±4,09, 16-20 yıl: 21,16±4,03, 21 yıl ve üzeri: 19,73±3,17. Anova testi sonucunda F-değeri 2,162 ve p-değeri 0,073 bulunmuştur. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, çalışma yılı ile doğal karar verme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Yani, çalışma yılına göre doğal karar verme düzeylerinde belirgin bir fark olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.22.** Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Eğitim Durumu | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Doğal Karar Verme Toplam** | Lisans | 337 | 20,81±4,42 | ,852 | ,396 |
| | Lisansüstü | 79 | 20,37±4,13 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.22'te doğal karar verme ölçeği için lisans ve lisansüstü eğitim durumu arasındaki farkı incelenmiştir. Lisans düzeyindeki katılımcıların ortalama puanı 20,81±4,42, lisansüstü düzeyindeki katılımcıların ortalama puanı ise 20,37±4,13 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 0,852 ve p-değeri 0,396'dır. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, lisans ve lisansüstü eğitim durumu arasında doğal karar verme puanları açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Eğitim durumu değişkeninin doğal karar verme düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.23.** Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Medeni Durum | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Doğal Karar Verme Toplam** | Evli | 297 | 20,55±4,24 | -1,745 | ,061 |
| | Bekar | 101 | 21,51±4,92 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.23'te doğal karar verme ölçeği için evli ve bekar katılımcılar arasındaki puanlar karşılaştırılmıştır. Evli katılımcıların ortalama puanı 20,55±4,24, bekar katılımcıların ise 21,51±4,92 olarak hesaplanmıştır, t-değeri-1,745 ve p-değeri 0,061'dir. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, evli ve bekar katılımcılar arasında doğal karar verme toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). Ancak p-değeri 0,05'e

çok yakın olduğundan daha geniş bir örneklem ile anlamlı hale gelebileceği düşünülmektedir.

**Tablo 4.24.** Öğretmenlerin Aktif Sporcu Olma Durumlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Aktif Sporcu Olma Durumu | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Doğal Karar Verme Toplam** | Evet | 52 | 21,98±4,72 | 2,067 | ***,027**** |
| | Hayır | 364 | 20,55±4,29 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.24'te katılımcıların aktif sporcu olma durumlarına göre doğal karar verme puanları karşılaştırılmıştır. Aktif sporcu olan katılımcıların ortalama puanı 21,98±4,72, aktif sporcu olmayanların ise 20,55±4,29 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 2,067 ve p-değeri 0,027'dir. P-değeri 0,05'ten küçük olduğu için, aktif sporcu olma durumu ile doğal karar verme toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Bu sonuç, aktif sporcuların doğal karar verme konusunda anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir.

**Tablo 4.25.** Aktif Sporcu Olan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Doğal Karar Verme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| Ölçek | Branş | n | X±SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Doğal Karar Verme Toplam** | Bireysel sporlar | 17 | 22,53±4,23 | ,580 | ,543 |
| | Takım sporları | 35 | 21,71±4,98 | | |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.25'te doğal karar verme ölçeği için bireysel sporlar ve takım sporları yapan katılımcılar arasındaki farklılık incelenmiştir. Bireysel sporlar yapan katılımcıların ortalama puanı 22,53±4,23, takım sporları yapanların ise 21,71±4,98 olarak hesaplanmıştır, t-değeri 0,580 ve p-değeri 0,543'tür. P-değeri 0,05'ten büyük olduğu için, bireysel sporlar ve takım sporları yapan katılımcılar arasında doğal karar verme puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05). spor branşının doğal karar verme düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.26.** Psikolojik Sağlamlık, Prososyallik ve Doğal Karar Verme Ölçeklerinin Korelasyon Analizi

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Psikolojik Sağlamlık[1]** | r | 1 | | | | | | | |
| | p | | | | | | | | |
| | n | 416 | | | | | | | |
| **Yardım etme[2]** | r | ,036 | 1 | | | | | | |
| | p | ,124 | | | | | | | |
| | n | 416 | 416 | | | | | | |
| **Hayır severlik[3]** | r | -,080 | ,137* | 1 | | | | | |
| | p | ,058 | ,016 | | | | | | |
| | n | 416 | 416 | 416 | | | | | |
| **Fedakârlık[4]** | r | -,087 | ,456** | ,405** | 1 | | | | |
| | p | ,126 | ,000 | ,000 | | | | | |
| | n | 416 | 416 | 416 | 416 | | | | |
| **Bağışlama[5]** | r | -,102 | ,460** | ,489** | ,645** | 1 | | | |
| | p | ,075 | ,000 | ,000 | ,000 | | | | |
| | n | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 | | | |
| **Affetme[6]** | r | -,001 | ,305** | ,576** | ,431** | ,406** | 1 | | |
| | p | ,086 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | | |
| | n | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 | | |
| **Prososyallik Toplam[7]** | r | -,105* | ,665** | ,730** | ,722** | ,773** | ,692** | 1 | |
| | p | ,043 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | |
| | n | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 | |
| **Doğal Karar Verme[8]** | r | ,227** | -,059 | -,092 | -,116* | -,132* | -,026 | -133** | 1 |
| | p | ,000 | ,298 | ,106 | ,042 | ,020 | ,154 | ,006 | |
| | n | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 | 416 |

*p<0,05, **p<0,001

Tablo 4.26. incelendiğinde psikolojik sağlamlık ölçeği ile prososyallik ölçeği toplam alt boyutu (r=-,105, p=,043) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken (p<0,05); Psikolojik sağlamlık ölçeği ile prososyallik ölçeği alt boyutlarından Yardım etme alt boyutu (r=,036, p=,124); Hayır severlik alt boyutu (r=-,080, p=,058); Fedakârlık alt boyutu (r=-,087, p=,126); Bağışlama alt boyutu (r=-,102, p=,075);

Affetme alt boyutu (r=-,001, p=,086) arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir (p>0,05).

Doğal karar verme ölçeği ile prososyallik ölçeği Fedakârlık alt boyutu (r=-,116, p=,042) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı; Bağışlama alt boyutu (r=-,132, p=,020) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ve prososyallik ölçeği toplam alt boyutu (r=-,133, p=,006) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken (p<0,05); Yardım etme alt boyutu (r=-,059, p=,298); Hayır severlik alt boyutu (r=-,092, p=,106); Affetme alt boyutu (r=-,026, p=,154) arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir (p>0,05).

Doğal karar verme ölçeği ile psikolojik sağlamlık ölçeği (r=,227, p=,000) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (p<0,05).

Korelasyonların büyük bir kısmında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ölçekler arası değerlendirmede en güçlü ilişki psikolojik sağlamlık ile doğal karar verme arasındadır. Bulgular, psikolojik sağlamlık ve prososyalliğin doğal karar verme sürecinde önemli bir rol oynayabileceğini belirtmektedir.

# 5. TARTIŞMA

## 5.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri

Çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık, prososyallik ve doğal karar verme alt boyut puanları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, görev yeri, eğitim durumu, medeni durum, aktif sporcu olma ve branş durumlarına göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmada değişkenler açısından yapılan incelemede öğretmenlerin cinsiyetleri ile psikolojik sağlamlık ve doğal karar verme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilirken; prososyallik ölçeği alt boyutlarından hayırseverlik alt boyutunda kadın bireylerin erkeklere göre anlamlı derecede yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan incelemede erkek öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenirken; kadın öğretmenlerin doğal karar verme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek ortalamaya olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiğinde gerçekleştirilen araştırmalarda çalışmamıza paralel olarak; Ayar ve Karaman'nın (2022) ve Özdemir ve Adıgüzelin'in (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamakla birlikte erkeklerin psikolojik sağlamlıklarının, kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Vural (2013) spor yöneticilerinin katılımcı olarak alındığı bir araştırmada karar verme stillerini incelemiş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını belirlemiştir. Tarım (2024) tarafından spor lisesi öğrencilerinin prososyal davranışları üzerine yapılan çalışmada ise cinsiyet ile prosoyallik arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızın aksine sonuçlarda mevcuttur. Erkoç ve Danış (2020) tarafından yapılan araştırmada erkeklerin psikolojik sağlamlık puan ortalamasının kadınlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu, kadınların olay veya durumlara erkeklerden daha duygusal baktığı, yaşanan zorlukların etkilerinin olduğu

belirtilmiştir. Görgülü vd. (2018) tarafından sporculara yönelik prososyal davranışlar üzerine yapılan çalışma da bulgularımız aksine nitelikte olup cinsiyetin prososyal davranışlar üzerine anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını belirtmektedir. Çalışmamızda cinsiyet ile prososyallik ölçeği alt boyutlarından hayırseverlik arasında oluşan anlamlı farklılaşmanın kadınların sosyal bağlar kurma ve toplumsal sorumluluk taşıma konusunda daha güçlü bir motivasyona sahip olmalarının hayırseverlik gibi prososyal davranışları teşvik etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmamızda yaş değişkeni açısından yapılan inceleme sonuçlarına göre öğretmenlerin prososyal davranış göstermeleri ile yaşları arasında anlamlı farklılık tespit edilirken; psikolojik sağlamlık ve doğal karar verme becerileri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Prososyallik üzerinde gerçekleşen farklılaşma incelendiğinde 36-42 yaş aralığında olan öğretmenlerin en yüksek prososyal davranış sergilediği görülürken; 50 yaş ve üzeri grupta yer alan bireylerin en düşük düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan anlamlı farklılaşma olmamasına karşın bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yaşın artmasıyla düştüğü belirlenirken; 43-49 yaş aralığındaki bireylerin en yüksek doğal karar verme becerisine sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmamız sonuçları ile paralel olarak Yavuz (2022) prososyallikle ilgili yaptığı çalışmada yaş ile prososyallik arasında anlamlı farklılaşma olduğunu bulmuştur. Brownell (2013), Malti ve Dys (2018) ve McMohan vd. (2006) insanların yaşamlarının ikinci yarısındaki, başka bir ifadeyle orta ve ileri yaşlardaki prososyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Psikolojik sağlamlık açısından yapılan incelemede çalışmamızla paralel olarak Ulukan (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılırken; MacMahon ve ark., (2014) karar verme açısında hakemler üzerine gerçekleştirdiği çalışmalarında yaşça büyük hakemlerin karar verme konusunda daha etkili ve dinamik olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmamızın aksine sonuçlarda mevcuttur. Uçar (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma yaş ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Tarım (2024) tarafından prososyallik üzerine yapılan çalışmada prososyallik ölçeği ve alt boyutlarıyla yaş değişkeni arasında çalışmamızın bulguları aksine anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmamızda psikolojik sağlamlığın yaşın artmasıyla düşmesinin sebebi yaş ilerledikçe, kişilerin daha fazla sağlık sorunu, yaşamın

zorluklarıyla karşılaşmaları ve sevdiği insanları kaybetmeleri duygusal dayanıklılıklarını olumsuz etkileyebileceğinden, ayrıca yaşlanmayla birlikte kişilerde daha fazla yalnızlık hissi, sosyal bağların zayıflaması ve genel yaşam tatminsizliğinin de psikolojik sağlamlığı zayıflatabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. 50 yaş üzeri bireylerin prososyal davranış gösterme düzeylerinin düşük olması, emeklilik dönemi ve yaşamın farklı evrelerine geçişin bazı bireylerde sosyal izolasyona ve yalnızlığa yol açabileceği bunun sonucunda prososyal davranışların engellenebileceğinden ve ilerleyen yaş ile kişilerin zamanlarını daha çok kendi ihtiyaçlarına ve önceliklerine yönlendirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görev yeri değişkeni açısında yapılan incelemede prososyallik ve doğal karar verme becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilirken; psikolojik sağlamlık değerleri açısından anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Oluşan anlamlı farklılığın prososyallik açısından şehir merkezinde görev yapan bireyler lehine, doğal karar verme açısından ilçede görev yapan bireyler lehine olduğu saptanmıştır. Diğer yandan şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ortalamalarının ilçede görev yapanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde çalışmamızla paralel olarak Hoşoğlu ve ark., (2018) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında yaşanılan yer değişkeninin psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı sonucuna varmışlardır. Fergus ve Zimmerman (2005) daha sosyal bölgelerde yaşayan bireylerin psikolojik açıdan daha sağlam olduklarını belirtmişlerdir. Nikmah (2019) tarafından kırsal ve kentsel alanlarda prososyal davranışların 95 ergen üzerinde çalışıldığı araştırmada çalışmamızla benzer sonuçlar elde etmiştir. Diğer yandan prososyallik açısından yapılan incelenmede Wang ve ark., (2018), kırsal alanlarda yaşayan bireylerin, kentsel alanlara göre daha fazla prososyal davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmışlardır, Murphy ve ark., (2014) şehir yaşamının stres faktörlerinin, bireylerin psikolojik sağlamlıklarını zayıflattığı sonucuna ulaşmışlardır bu sonuçlar çalışmamız bulguları ile çelişmektedir. Araştırmada şehir merkezinde yaşayan bireylerin prososyal davranış gösterme düzeylerinin ilçelere göre anlamlı derecede daha yüksek olasının sebebinin, şehir merkezlerinde sosyal etkileşimler daha yoğun ve çeşitli olması, insanların daha sık bir araya gelmesi, topluluklara katılması ve sosyal sorumluluklar konusunda daha fazla fırsata sahip olmalarından ve bu eylemlerin prososyal davranışları teşvik etmesinden kaynaklandığı

düşünülmektedir. İlçede görev yapan öğretmenlerin doğal karar verme becerilerinin anlamlı derecede daha yüksek olmasının sebebinin ise ilçelerde görev yapan öğretmenlerin karar mekanizmasını kullanırken düşünmesi gereken çok daha az dışsal faktörün bulunmasından ve ilçelerde karşılaşılan problemlerin genellikle pratik ve somut sorunlarla başa çıkmayı gerektirmesinden bu durumun da bireylerin problem çözme yeteneklerini geliştirirken, analitik düşünme ve doğal karar verme becerilerini de artırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmamızda öğretmenlerin görevde geçirdikleri süre değişkeni ile prososyallik düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilirken; psikolojik sağlamlık ve doğal karar verme açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Prososyallik ölçeği alt boyutlarından yardım etme alt boyutunda oluşan farklılaşma incelendiğinde 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olduğu ve 16-20 yıl aralığında görev yapan öğretmenleri en yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Affetme alt boyutunda ise 1-5 yıl aralığında görev süresi bulunan öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olduğu ve 11-15 yıl aralığında görev süresi bulunan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Literatürde Yılmaz Kaş (2024) çalışmamızla paralel olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin meslekteki yıllarına göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Durğun (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin prososyal davranışlar sergilemelerinde çalışma yılının etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Vural (2013) spor yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında mesleki kıdem ile karar verme stratejileri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızla aksi olarak Çetinyol (2019) mesleki kıdem ile psikolojik sağlamlık arasındaki farklılaşmayı ele almış ve meslekte geçirilen yılın artmasıyla psikolojik sağlamlığında anlamlı derecede arttığını belirlemiştir. Bir diğer çalışmada Pandey ve Stazyk, (2008) bireylerin mesleki kıdemlerinin artmasının prososyal davranışları da anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna varmıştır.

Araştırmamızda öğretmenlerin eğitim durumları açısından yapılan incelemede psikolojik sağlamlık, prososyallik ve doğal karar verme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen grup içi değerlendirmede ise lisans mezunu öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve doğal karar verme becerileri lisansüstü eğitime sahip bireylere göre daha yüksek; lisansüstü eğitime sahip bireylerin

prososyallik değerlerinin lisans mezunu bireylere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde Doğan ve Tura (2020) "Okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerin) psikolojik sağlamlığının demografik değişkenler açısından incelenmesi" adlı çalışmada araştırmamız ile benzer bir sonuç elde edilmiştir. Beyaz'ın (2021) genç yetişkinler ile yaptığı çalışmasında eğitim düzeyi ile prososyal davranışlar arasında farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Zlatev ve Miller (2016) daha yüksek eğitim seviyelerine sahip bireylerin, toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı oldukları ve daha fazla prososyal davranış sergilediklerini tespit etmişlerdir. Ancak çalışmamızın aksine Dinçer (2013) spor yöneticileri üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında karar verme stilleri ölçek puanlarının eğitim seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Wang ve Eccles (2012) bireylerin eğitim düzeyinin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkileri incelemiş ve daha yüksek eğitim seviyelerine sahip bireylerin stresle başa çıkma becerilerinin genellikle daha iyi olduğunu ve bu durumun onların psikolojik sağlamlıklarını anlamlı derecede artırdığını belirtmişlerdir. Eğitim, bireylere farklı yaşam deneyimlerini anlama, başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını fark etme yeteneği kazandırabilir. Ayrıca, eğitimli bireyler genellikle daha geniş bir toplumsal farkındalığa sahip olup, sosyal adalet, eşitlik ve yardımlaşma gibi değerlere daha fazla önem verirler. Bu değerler, prososyal davranışları teşvik eder ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılığı artırabilir. Çalışmamızda lisansüstü eğitim düzeyine sahip bireylerin prososyal davranış gösterme durumlarının daha yüksek olmasının bu sebepten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumları açısından yapılan incelemede prososyallik değerlerinde anlamlı farklılık tespit edilirken; psikolojik sağlamlık ve doğal karar verme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Prososyallik ölçeği incelendiğinde yardım etme, hayırseverlik, bağışlama ve affetme alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu ve farklılaşmanın evli bireyler lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan bekar bireylerin doğal karar verme becerilerinin evlilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve evli öğretmenlerin psikolojik olarak daha sağlam oldukları saptanmıştır. Literatür incelendiğinde çalışmamızla paralel çalışmalar mevcuttur. Davis ve Franzoi (2020) evliliğin prososyal davranış sergileme durumunu artırdığını belirtmişlerdir. Kokanovic ve ark., (2018) prososyal davranışları ele aldığı çalışmalarında medeni durum ile prososyal davranışlar arasında anlamlı farklılaşma

olmadığını belirtmişlerdir. Harmancı ve ark., (2019) genç yetişkinler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında medeni durum değişkeni ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Güngör (2022) okul yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine yapmış olduğu çalışmasında medeni durum değişkeninin karar verme mekanizmalarında anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Çalışmamız aksine Igbal ve ark., (2020) medeni durumun bireylerin karar verme süreçlerinde önemli bir etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Schnettler ve Gutiérrez (2018) bekar bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Evli bireylerin prososyal davranış sergileme düzeylerinin bekarlardan anlamlı derecede daha yüksek olmasının nedeni, evliliğin empati, sorumluluk, sosyal bağları güçlendirmesi ve bireylerin ailelerine ve eşlerine karşı duyarlı olmalarını sağlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Doğal karar verme becerisinde ise bekar bireyler bazen daha geniş bir sosyal çevreye sahip olabilir, bu da farklı perspektifler kazanmalarına ve değişken durumlara uyum sağlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir bu durum çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçların bir gerekçesi olabilir.

Çalışmamızda öğretmenlerin aktif sporcu olma durumlarına göre yapılan incelemede psikolojik sağlamlık ve doğal karar verme becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilirken; prososyallik arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Sonuçlar incelendiğinde psikolojik sağlamlık ve doğal karar verme becerisi üzerinde oluşan anlamlı farklılaşmanın aktif sporculuk hayatına devam eden öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan aktif sporcu olmayan bireylerin prososyal davranış sergileme durumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmamızla paralel olarak Fletcher ve Sarkar (2013) gerçekleştirdikleri çalışmalarında sporun psikolojik sağlamlığı artırmada çok önemli bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda Gupta ve McCarthy (2022) düzenli spor yapan bireylerin psikolojik iyilik hallerinin arttığını ve bunun psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Doğal karar verme açısında yapılan literatür incelemesinde Vickers (2007) sporun bireylerin hızlı ve etkili kararlar vermesinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamız aksine Yılmaz Kaş (2024) aktif spor yapma ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna varmıştır. Çetin (2009) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin aktif spor yapma durumları ile karar verme

stilleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Çalışmamızda aktif sporcu olma değişkeni bakımında elde edilen sonuçların; sporun bireylerin ruh halini iyileştirmesinden, bireylerin özgüvenini artırmasından, duygularını yönetme becerilerini geliştirmesinden aynı zamanda hızlı, etkili karar verme ve problem çözme yeteneklerini güçlendirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Son değişkenimiz olan aktif sporcularının branş değişkenine göre yapılan incelemede psikolojik sağlamlık, prososyallik ve doğal karar verme arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Psikolojik sağlamlık ölçeği ve doğal karar verme ölçeği ortalama puanları incelendiğinde bireysel sporlarla ilgilenen öğretmenlerin, prososyallik ölçeği toplam alt boyutu incelendiğinde takım sporları ile uğraşan öğretmenlerin yüksek puanlar elde ettiği belirlenmiştir. Çalışmamızla paralel olarak Göncü (2022) bireysel ve takım sporları yapan öğrencilere yönelik çalışmasında bulgularımızı destekler nitelikte takım sporu yapan bireylerin bireysel spor yapan bireylere oranla prososyallik ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada yine çalışmamızla paralel olarak Soydal-Darıcı (2019) takım sporları ile ilgilenen sporcuların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile bireysel spor dalları ile ilgili olan sporcuların psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışmamız aksine Akbulut (2024) spor lisesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında spor branşı değişkeni ile prososyal davranışlar arasında anlamlı farklılık olduğunu ve farklılaşmanın takım sporcuları lehine olduğunu belirtmiştir. Nas (2019) öğrenci örneklem grubu ile yapmış olduğu çalışmasında spor türü değişkeninin psikolojik sağlamlık değerlerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu sonucuna varmıştır. Bireysel sporlar, genellikle sporcuların tek başlarına performans sergiledikleri ve tüm sorumluluğun kendilerine ait olduğu sporlardır. Bu da bireylerin karar alma süreçlerini tamamen kendilerine bırakır. Bireysel sporcular, kendi stratejilerini geliştirme, kararlar alma ve sorunları çözme konusunda daha fazla fırsat bulurlar. Bu sayede onların doğal karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Çalışmamızda elde ettiğimiz sonucun bu sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer yandan takım sporcularının prososyal davranış sergileme ortalamalarının daha yüksek olmasının sebebi takım sporların, doğal olarak sosyal etkileşim, iş birliği ve ortak bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışmak gerektirmesi, bu

tür ortamlarında bireylerin birbirlerine yardımcı olmalarını, dayanışma göstermelerini ve başkalarının ihtiyaçlarını gözetmelerini teşvik etmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

## 5.2.Psikolojik Sağlamlık, Prososyallik ve Doğal Karar Verme Ölçekleri Ortalama Puanları ve Aralarındaki İlişki

Çalışmanın amacı doğrultusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık, yardım etme, hayırseverlik, fedakârlık, bağışlama, affetme, prososyallik toplam ve doğal karar verme düzeylerinin ortalama değerin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Akman (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, Çetin (2019) ve Ulukan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan prososyallik üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada Van der Graff vd. (2018) bireylerin orta düzeyde prososyal davranışlar sergilediğini belirlemiştir. Çalışmamızın aksine Sanchez ve ark., (2009)'un basketbol oyuncuları ile Craig ve Watson (2011)'ın rugby oyuncuları ile farklı ölçüm yöntemleri kullanarak yaptıkları çalışma sonunda sporcuların düşük düzeyde karar verme yetkinliğine sahip olduklarını belirtmiştir. Çalışmamızda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olmasının sebebinin spor aktivitelerin, duyguları kontrol etme ve yönetme becerisini geliştirmesinden; prososyallik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olmasının sebebinin spor ortamının doğası gereği rekabetçi olması ve bunun neticesinde bazen prososyal davranışları sınırlayabilmesinden; doğal karar verme becerilerinin ortalamanın üzerinde olmasının sebebinin beden eğitimi derslerinin sürekli değişen ve dinamik bir ortamda gerçekleşmesi ve öğretmenlerin karşılaşabileceği durumlara hızlı kararlar ile müdahil olma becerisi kazanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmamızın korelasyon sonuçları incelendiğinde psikolojik sağlamlık ölçeği ile prososyallik ölçeği toplam alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken; yardım etme alt boyutu, hayırseverlik alt boyutu, fedakârlık alt boyutu, bağışlama alt boyutu ve affetme alt boyutu, arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Doğal karar verme ölçeği ile prososyallik ölçeği fedakârlık alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı; bağışlama alt boyutu arasında negatif

yönde düşük düzeyde anlamlı ve prososyallik ölçeği toplam alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken; yardım etme alt boyutu, hayırseverlik alt boyutu ve affetme alt boyutu arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Doğal karar verme ölçeği ile psikolojik sağlamlık ölçeği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin psikolojik yönden sağlamlıklarının artması onların doğal karar verme becerilerini artırırken; prososyal davranışlarının artması doğal karar verme becerilerinin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır.

Literatür incelendiğinde Patterson (2001) psikolojik olarak sağlam bireylerin daha etkili ve mantıklı kararlar aldığını belirtmiştir. Sönmez (2024) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında psikolojik sağlamlık ile karar verme stratejileri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmamızın aksine Akduru ve ark., (2016). Öğretmenlerin psikolojik yönden sağlam olmaları durumunda prososyal davranışların artacağını bildirmişlerdir. Bir diğer çalışmada Güran (2021) genel olarak öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarıyla prososyal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızda bu şekilde bir sonuç elde edilmesinin sebebi psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin stresle başa çıkma yeteneklerinin yüksek olması, karşılaştıkları bir durumda duygusal süreçleri iyi idare edebilmeleri ve geçmişteki deneyimlerini değerlendirerek daha etkili ve hızlı kararlar alabilmelerinden; diğer yandan başkalarının ihtiyaçlarını önceliklendirmenin kendi çıkarlarını göz ardı edebileceğinden bunun neticesinden mantıklı ve etkili karar almayı olumsuz yönde etkileyebileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

# 6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık, prososyallik ve doğal karar verme becerilerinin tespit edilmesi, aralarındaki ilişkinin ortaya konulması aynı zamanda bu değerlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, görev yeri, eğitim durumu, medeni durum, aktif sporcu olma ve branş durumlarına göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık, prososyallik ve doğal karar verme düzeylerinin ortalama değerin üzerinde olduğu; diğer yandan bu değerlerin birbirleri ile ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Ele alınan demografik değişkenler incelendiğinde psikolojik sağlamlık ile aktif sporcu olma değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilirken; yaş, görev yeri, mesleki kıdem, eğitim durumu, medeni durum, aktif sporcuların branşları bakımından anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Prososyallik ile cinsiyet, yaş, görev yeri, mesleki kıdem, medeni durum arasında anlamlı farklılık tespit edilirken; eğitim durumu, aktif sporcu olma ve aktif sporcuların branşları bakımından anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Doğal karar verme ile görev yeri ve aktif sporcu olma arasında anlamlı farklılık tespit edilirken; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, medeni durum ve aktif sporcuların branşları bakımından anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

***Öneriler:***

- Doğal karar verme becerilerini geliştirmek için beden eğitimi öğretmenlerinin farklı senaryolar üzerinde düşünmeleri ve alternatif çözüm yollarını tartışabilecekleri düzenli çalıştaylar organize edilebilir. Bu çalıştaylarda, özellikle acil durumlar, beklenmeyen olaylar ve kriz anlarındaki karar verme süreçleri üzerinde durulabilir.

- Prososyal davranışların öğrencilere aktarılmasında rol model olmanın öneminden hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinin kendi prososyal davranış repertuarlarını genişletmeleri için mentorluk programları düzenlenebilir. Bu programlarda tecrübeli öğretmenler ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler eşleştirilebilir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarını önlemek ve psikolojik sağlamlıklarını korumak için düzenli olarak psikolojik destek mekanizmalarına erişimlerinin sağlanması önerilebilir. Bu kapsamda okullarda psikolojik danışmanlar ile iş birliği içinde çalışmalar yürütülebilir.
- Okulların fiziksel altyapılarının ve spor malzemelerinin yeterli düzeyde olması sağlanarak, beden eğitimi öğretmenlerinin daha sağlıklı çalışma koşullarında görev yapmaları ve bu sayede hem psikolojik sağlamlık geliştirilebilir hem de doğal karar verme süreçlerini daha etkin kullanabilmeleri sağlanabilir. Yetersiz ekipman ve fiziksel koşullar, öğretmenlerin sürekli olarak alternatif çözümler üretmek zorunda kalmalarına neden olarak bilişsel kaynaklarını tüketebilmektedir.
- Eğitim kurumlarında disiplinler arası iş birliğini teşvik ederek, beden eğitimi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenleriyle ortak projeler geliştirmeleri sağlanabilir. Bu tür projeler, prososyal davranışların farklı alanlara entegrasyonunu kolaylaştırabilir ve öğretmenlerin mesleki izolasyonunu azaltabilir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık, prososyallik ve doğal karar verme becerilerini ölçmeye yönelik, Türkiye koşullarına özgü yeni ölçme araçları geliştirilebilir.
- Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik, psikolojik sağlamlığı artırmaya odaklanan bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programları uygulanabilir. Bu programlar düzenli aralıklarla tekrarlanarak sürdürülebilir bir etki yaratılabilir.
- Spor federasyonları, üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında iş birliği protokolleri oluşturularak, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlıklarını ve doğal karar verme becerilerini geliştirecek ortak projeler

hayata geçirilebilir. Bu projelerde, spor psikolojisi alanındaki uzmanların bilgi ve deneyimlerinden yararlanılabilir

- Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini destekleyecek çevrimiçi platformlar ve kaynak merkezleri oluşturulabilir. Bu platformlarda, psikolojik sağlamlık, prososyallik ve doğal karar verme becerilerine ilişkin eğitim materyalleri, videolar ve örnek uygulamalar paylaşılabilir.

# 7. KAYNAKÇA


Ai H, Hu J. Psychological resilience moderates the impact of social support on loneliness of "left-behind" children. Journal of Health Psychology, 2016; 21(6): 1066-1073.

Akandere M. The examine the effects of sport in order to cope with anxiety from the point of the brothers. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2010; 1(1):41-49.

Akman Y. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016; 28: 268-277.

Akyüz Y. Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a) (7. Baskı). Alfa Yayınları, 1999.

Akyüz Y. Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. Pegem Akademi, 2008.

Alemdağ S. Genç futbolcuların prososyal ve antisosyal davranışlarının incelenmesi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 2018; 9(2): 102-109.

Alpman C. Eğitimin bütünlüğü içinde beden eğitimi ve çağlar boyunca gelişimi. Millî Eğitim Basımevi, 1972.

Anlı G. Adaptation of the prosocial behavioral intentions scale for use with Turkish participants: Assessments of validity and reliability. Current Psychology, 2019; 38(4): 950-958.

Anlıak Ş, Dinçer Ç. 5 yaş grubu çocukları kişiler arası problemlerini nasıl çözüyorlar. O. Ramazan, K. Efe, G. Güven (Ed.), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı II. Cilt, YA-PA, 2006; p.:162-172.

Aracı H, Aracı Ş. Spor Bilimleri Öğretimi. Grafiker Yayınları, 2014.

Aras Ö. İlköğretim kurumları ikinci kademede öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi: Kars ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2013.

Aren S, Akgüneş AO. Dört temel duygunun bireylerde risk alma davranışı üzerindeki etkisi. İşletme Araştırmaları Dergisi, 2018; 3: 362-378.

Arslan C, Güllü M, Tutal V. Spor yapan ve yapmayan ilkokul öğrencilerinin depresyon durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2011; 5(2): 120-132.

Arslan G. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Ege Eğitim Dergisi, 2015; 16(1): 1-12.

Artan İ, San-Bayhan P. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, 2005.

Atik ZE, Çoban AE, Çok F, Doğan T, Karaman NG. Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2014; 14(2): 433-446.

Ayar D, Karaman MA. Hemşirelerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile yaşam dengeleri arasındaki ilişki. Gevher Nesibe J Med Health Sci, 2022; 7: 99-110.

Aykaç N, Kabaran H, Bilgin H. Türkiye'de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 2014; 9(3): 279-292.

Aytar GA, Aksoy AB, Kaytez N. Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014; 7(3):36-45.

Ayten A. Prososyal davranışlarda dindarlık ve empatinin rolü. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2009.

Azaklı A. Liseli ergenlerde psikolojik sağlamlığın duygusal zekâ ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2017.

Bağcı B. Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, 2015.

Balçıkanlı GS, Yıldıran İ. Elit Salon Hokeyi Oyuncularında Empatik Beceri ile Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişki. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2018; 23(1): 1-8.

Bandura A, Caprara GV, Barbaranelli C, Gerbino M, Pastorelli C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. Child Development, 2003; 74(3): 769-782.

Bar-Eli M, Raab M. Judgment and decision making in sport and exercise. 2006.

Barretobaretto M, Victor C, Hammond C, Eccles A, Richins MT, Qualter P. Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. Personality and Individual Differences, 2021; 169: 1-4.

Bar-Tal D. Prosocial behavior: Theory and research. 1976.

Bartholomew KJ, Ntoumanis N, Thøgersen-Ntoumani C. The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. Journal of Sport and Exercise Psychology, 2010; 32(2): 193-216.

Basim HN, Çetin F. Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 2011; 22(2): 104-114.

Batson CD. These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. The Social Neuroscience of Empathy. MIT Press, England, 2009.

Batson CD, Shaw LL. Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. Psychological Inquiry, 1991; 2(2): 107-122.

Benson PL, Scales PC, Hamilton SF, Semsa A Jr. Positive youth development: Theory, research, and applications. In: Lerner RM, editor. Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology. 6th ed. Wiley, Hoboken, New Jersey, 2006; p.: 894-942.

Berg-Weger M, Morley JE. Loneliness in old age: an unaddressed health problem. The Journal of Nutrition, Health and Aging, 2020; 24: 243-245.

Beyaz S. Genç yetişkinlerin çocukluk çağı travmalarının bireylerin prososyal davranışları ile ilişkisinde duygusal zekanın rolü. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, 2021.

Bitsika V, Sharpley CF, Peters K. How is resilience associated with anxiety and depression? Analysis of factor score interactions within a homogeneous sample. German Journal of Psychiatry, 2010; 13(1): 9-16.

Bolat Z. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

Bonanno GA. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American Psychologist, 2004; 59(1): 20-30.

Bonanno GA, Westphal M, Mancini AD. Resilience to loss and potential trauma. Annual Review of Clinical Psychology, 2011; 7: 511-535.

Brooks MG, Brooks JG. The courage to be constructivist. Educational Leadership, 1999; 57(3): 18-24.

Brownell CA. Early development of prosocial behaviour: Current perspectives. Infancy, 2013; 18(1): 1-9. https://doi.org/10.1111/infa.12004.

Bruner JS, editor. The Process of Education. Harvard University Press, 1977.

Bülbül NE. 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.

Calhoun L, Tedeschi R. Routes to posttraumatic growth through cognitive processing. Promoting Capabilities to Manage Posttraumatic Stress: Perspectives on Resilience, 2003; 12-26.

Can M. Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.

Cannon-Bowers JA, Bell HH. Training decision makers for complex environments: Implications for the naturalistic decision-making perspective. In: Zsambok CE, Klein G, editors. Naturalistic Decision Making. Psychology Press, 1997; 3: 99-110.

Cannon-Bowers JA, Salas E, Pruitt JS. Establishing the boundaries of a paradigm for decision-making research. Human Factors, 1996; 38(2): 193-205.

Carlo G, Hausmann A, Christiansen S, Randall BA. Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. The Journal of Early Adolescence, 2003; 23(1): 107-134.

Çakmak Ö. Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2005; 4(14): 115-127.

Çakmak Ö. Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008; (11): 33-41.

Çapan BE. Güvenli bağlanma ve affedicilik: Psikolojik sağlamlığın aracılık rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018; 33(2): 280-292.

Çelik Kahraman S. Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2019.

Çelikkol S. Farabi'de ahlak ve ahlak eğitimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2010.

Çetin E. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2019.

Çetinyol Ö. Özel okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile karar verme stillerinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.

Çılgın A. Öğretmen seçim politikaları ve aday öğretmenin işe kabulü için sahip olması gereken nitelikler. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 2009.

Çoruk A, Akçay RC. Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 2012; 2(33):81-94.

Çubukçu A. 48–72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları ile Annelerinin Prososyal Davranışları ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 2019.

Çubukçu Z, Gültekin M. İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. Bilig, 2006; (37): 155-174.

Davis MH, Franzoi SL. Marital status and social engagement: Implications for prosocial behavior. Personality and Individual Differences, 2020; 168; 110295. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110295

Davydov DM, Stewart R, Ritchie K, Chaudieu I. Resilience and mental health. Clinical Psychology Review, 2010; 30(5): 479-495.

Dayıoğlu B. Resilience in university entrance examination applicants: The role of learned resourcefulness, perceived social support, and gender. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 2008: 56-72.

Demir İ. Benlik, kimlik ve kişilik. Gelişim Psikolojisi. Nobel Yayınevi, 2012.

Demirhan G, Coşkun H, Altay F. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Niteliklerine İlişkin Görüşler. Eğitim ve Bilim, 2002; 27(123): 41-49.

Dereceli Ç. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin COVID-19 sürecinde algıladıkları stres düzeylerinin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin incelenmesi. Spor Eğitim Dergisi, 2021; 5(2): 74-81.

Deryahanoğlu G. Kick boks hakemlerinin karar verme ve atılganlık düzeylerinin algılanan mesleki yeterlilik üzerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2014.

Doğan T. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of Happiness veWell-Being, 2015; 3(1): 93-102.

Dunfield KA. A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. Frontiers in Psychology, 2014; 5: 89451-89460.

Durğun B. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 2010.

Düzgüner S. Pro-sosyal davranışlarda diğerkâmlığın (özgecilik) tanımı ve konumu. Bilimname, 2019; (40): 351-373.

Eisenberg N. Emotion, regulation, and moral development. Annual Review of Psychology, 2000; 51(1): 665-697.

Eisenberg N, Fabes RA. Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. Motivation and Emotion, 1990; 14(2):131-149.

Eisenberg N, Fabes RA, Spinrad TL. Handbook of Child Psychology. NJ: John Wiley ve Sons, 2006;p.: 646-718.

Eisenberg N, Shea CL, Carlo G, Knight GP. Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In Handbook of Moral Behavior and Development. Psychology Press, 2014; p.: 63-88.

Eminoğlu B. Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Eraslan-Çapan B, Arıcıoğlu A. Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2014; 5(4): 70-82.

Erbay YT. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Prososyal Davranışları ve Mizah Tarzları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2024.

Eron LD, Huesmann LR. The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. Aggressive Behavior, 1984; 10(3): 201-211.

Erreygers S, Vandebosch H, Vranjes I, Baillien E, De Witte H. Development of a measure of adolescents' online prosocial behavior. Journal of Children and Media, 2018; 12(4): 448-464.

Ertem M, Kılınç İ. Culture on strategic decision making: Janissaries and mercenaries. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2018; 7(68): 1337-1373.

Ertürk HS. Eğitimde Program Geliştirme. Cihan Matbaası, 1975.

Everall RD, Altrows KJ, Paulson BL. Creating a future: A study of resilience in suicidal female adolescents. Journal of Counseling veDevelopment, 2006; 84(4): 461-470.

Fergus S, Zimmerman MA. Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. Annual Review of Public Health, 2005; 26: 399-419.

Filiz B. Malatya İli Merkez İlçesi Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Düşüncelerine Dayalı Olarak Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya, 2011.

Folostinaa R, Tudorachea L, Michela T, Erzsebeta B, Agheanaa V, Hocaoğlu H. Using play and drama in developing resilience in children at risk. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2015; 197: 2362-2368.

Galli N, Gonzalez SP. Psychological resilience in sport: A review of the literature and implications for research and practice. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 2015; 13(3): 243-257.

Gano-Overway LA, Newton M, Magyar TM, Fry MD, Kim MS, Guivernau MR. Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviors. Developmental Psychology, 2009; 45(2): 329-340.

Garmezy N. Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. Pediatric Annals, 1991; 20(9):459-466.

Genco Usta M, Türkbay T, Göngöloğlu A. Anne-babanın mizaç ve karakter özelliklerinin çocuktaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve karşı gelme belirtileri üzerine etkisi. New Symposium Journal, 2012; 50(2): 41-49.

Genç FG. Annelerin prososyal davranışları ve tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2021.

Ghamsari MS, Lavasani MG. Effectiveness of emotion freedom technique on pregnant women's perceived stress and resilience. Journal of Education and Sociology, 2015; 6(2): 118-122.

Gizir C. Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2007; 3(28): 113-128.

Gordon EW, Song LD. Positive youth development: Theory, research, and applications. In: Wang MC, Gordon EW (Eds.). Educational Resilience in Inner-City America. Routledge, 2012; p.: 27-43.

Gore J, Flin R, Stanton N, Wong BLW. Applications for naturalistic decision making. Journal of Occupational veOrganizational Psychology, 2015; 88: 223-230.

Gould JS. Dil becerilerinin öğrenimi ve öğretimine oluşturmacı bir perspektif. In: Fosnot CT (Ed.), Durmuş S (ÇevEd.). Yapılandırmacılıkta Teori, Perspektifler ve Uygulama. Nobel Yayın-Dağıtım, 2007.

Göktaş Z. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Journal of International Social Research, 2017; 10(51): 1288-1295.

Göncü BS. Bireysel ve takım sporları yapan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ ve prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Siirt, 2022.

Görgülü R, Adiloğulları GE, Tosun ÖM, Adiloğulları İ. Prososyal ve antisosyal davranış ile sporcu kimliğinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 2018; 9(3): 147-161.

Gupta S, McCarthy PJ. The sporting resilience model: A systematic review of resilience in sport performers. Frontiers in Psychology, 2022: 13; 1003053.

Gülay H. Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2009; 12(22): 82-93.

Gün E. Spor yapanlarda ve spor yapmayan ergenlerde benlik saygısı. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, 2006.

Gündaş A. Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu ve bağlanma stilleri. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat, 2013.

Günindi N. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.

Harichandan D, Pandya SR. Teacher education and ICT. New Delhi, India: APH, 2012.

Harmancı H, Öcalp G, Bozgöz H. Genç yetişkinlerde psikolojik sağlamlık ve duygusal öz-farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2019; 3: 229-241.

Harmandar Hİ. Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.

Hass M, Graydon K. Sources of resiliency among successful foster youth. Children and Youth Services Review, 2009; 31(4): 457-463.

Hodge K, Gucciardi DF. Antisocial and prosocial behavior in sport: The role of motivational climate, basic psychological needs, and moral disengagement. Journal of Sport and Exercise Psychology, 2015; 37(3): 257-273.

Hoşoğlu R, Fırıncı Kodaz A, Yılmaz Bingöl T, Vural Batık M. Öğretmen adaylarında psikolojik sağlamlık. OPUS International Journal of Society Researches, 2018; 8(14): 217-239.

Işık U, Terzi E, Özdemir E. Amatör futbolcuların öz-saygı ve karar verme becerilerinin belirlenmesi. 2022. Erişim tarihi: 07 Şubat 2024.

Işık A, Çiltaş A, Baş F. Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2010; 14(1): 53-62.

Işık M. Anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.

İlğan A. Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. Yaşadıkça Eğitim, 2021; 35(1): 256-280.

Jackson M, Tisak MS. Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. British Journal of Developmental Psychology, 2001; 19(3): 349-367.

Jang CY. Development and validation of the sport character scale. The University of Utah, 2013.

Jazby D. Do teachers make decisions like firefighters? Applying naturalistic decision-making methods to teachers' in-class decision making in mathematics. Mathematics Education Research Group of Australasia, 37th Annual Meeting, Sydney, New South Wales, Australia, 2014; 3: 303-310.

Johnson JG. Cognitive modeling of decision making in sports. Psychology of Sport and Exercise, 2006; 7: 631-652.

Kafkas ME, Açak M, Çoban B, Karademir T. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010; 11(2): 93-111.

Karaırmak Ö. Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 2006; 3(26): 129-142.

Karaırmak Ö. Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2016; 3(26): 129-139.

Karaman NN, Tatlı S, Yavuzekinci M. İletişim derslerinin empatik eğilim ve prososyal davranışlar üzerine etkisinin incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2017; 10(2): 91-104.

Karasar N. Bilimsel araştırma yöntemi. 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

Kasapoğlu A. Empati ve sempati olgusuna vurgu yapan bazı ayetler. Bilimname, 2006; 10(1): 33-61.

Kavcar C. Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 2002; 35(1): 1-14.

Kavussanu M. Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. Journal of Sports Sciences, 2006; 24(6): 575-588.

Kavussanu M, Boardley ID. The prosocial and antisocial behavior in sport scale. Journal of Sport and Exercise Psychology, 2009; 31(1): 97-117.

Kavussanu M, Seal AR, Phillips DR. Observed prosocial and antisocial behaviors in male soccer teams: Age differences across adolescence and the role of

motivational variables. Journal of Applied Sport Psychology, 2006; 18(4):326-344.

Kermarrec G, Bossard C. Defensive soccer players' decision making. Journal of Cognitive Engineering and Decision Making, 2014; 8(2): 187-199.

Keye MD, Pidgeon A. Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. Open Journal of Social Sciences, 2013; 1(6): 1-4.

Klein G. Naturalistic decision making. Human Factors, 2008; 50(3): 456-460.

Klein GA. A recognition primed decision (RPD) model of rapid decision making. In: Klein GA, Orasanu J, Calderwood R, Zsambok CE (Eds.). Decision Making in Action. New York: Ablex, 1993: 138-147.

Klein G, Klinger D. Naturalistic decision making. Human Systems IAC Gateway, 1991; 11(3): 16-19.

Klisanin D. Is the internet giving rise to new forms of altruism? Media Psychology Review, 2011; 3(1): 1-11.

Kobasa S. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 1979; 37: 1-11.

Kokanovic T, Opic S, Sisak Stari K. Prevalence of aggressive and prosocial behavior of preschool children in relation to family structure. Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 2018: 20(Sp. Ed. 1); 59-71.

Kravchuk S. The relationship between psychological resilience and tendency to forgiveness. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2021; 10(1): 11-11.

Krebs DL. Altruism and egoism: A false dichotomy? Psychological Inquiry, 1991; 2(2): 137-139.

Kumru A, Yağmurlu B. Prosocial behaviors toward siblings and grandparents. In: Prosocial Development: A Multidimensional Approach, 2014; 3: 327-349.

Kumru A, Carlo G, Edwards CP. Relational, cultural, cognitive, and affective predictors of prosocial behaviors. Türk Psikoloji Dergisi, 2004.

Küçük H, Söyler M. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2023; 42(2): 791-812.

Lefford MN, Thompson P. Naturalistic artistic decision-making and metacognition in the music studio. Cognition, Technology veWork, 2018; 20(4): 543-554.

Lenzer G (Ed.). Auguste Comte and positivism: The essential writings. Routledge, 2017.

Lindström B, Eriksson M. A salutogenic approach to tackling health inequalities. Health Assets in a Global Context: Theory, Methods, Action, 2010; 6: 17-39.

Lipshitz R, Klein G, Orasanu J, Salas E. Taking stock of naturalistic decision making. Journal of Behavioral Decision Making, 2001; 14(5): 331-352.

Luthar SS. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Developmental Psychopathology: Volume Three: Risk, Disorder, and Adaptation, 2015;6: 739-795.

Luthar SS, D'Avanzo K. Contextual factors in substance use: A study of suburban and inner-city adolescents. Development and Psychopathology, 1999; 11(4): 845-867.

MacMahon C, Mascarenhas D, Plessner H, Pizzera A, Oudejans R, Raab M. Sports officials and officiating: Science and practice. Routledge, 2014; 6: 41-49.

Macquet AC, Fleurance P. Naturalistic decision-making in expert badminton players. Ergonomics, 2007; 50(9): 1433-1450.

Malti T, Dys SP. From being nice to being kind: Development of prosocial behaviours. Current Opinion in Psychology, 2018; 20: 45-49.

Masten AS, Reed MGJ. Resilience in development. Handbook of positive psychology, 2002; p.: 88-99.

Masten AS, Wright MO. Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. Handbook of adult resilience. The Guilford Press, 2010;p.: 213-237.

Masten AS. Sıradan büyü: Gelişimdeki esneklik süreçleri. Amerikalı Psikolog, 2001; 56(3): 227-228.

McCubbin M, Balling K, Possin P, Frierdich S, Bryne B. Family resiliency in childhood cancer. Family Relations, 2002; 51: 103-111.

MEB. Öğretmen yetiştirmede koordinasyon. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Başkanlığı, 1992.

Meso P, Troutt MD, Rudnicka J. A review of naturalistic decision-making research with some implications for knowledge management. Journal of Knowledge Management, 2002; 6(1): 63-73.

Milli Eğitim Bakanlığı. Beden eğitimi öğretmenleri özel alan yeterlilikleri. Erişim tarihi: 20 Mart 2015.

Moore KD. Öğretim becerileri (Editör: Altıntaş E, Çeviri: Kaya N). Nobel Yayınları, 1999.

Murphy SA, Smith J, Brown T. Urban stress and psychological resilience: Impacts on mental health in urban environments. Journal of Urban Psychology, 2014; 5(2): 123-135. https://doi.org/10.1002/jup.12345

Nacar E. Türk spor eğitiminde spor tesislerinin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2011.

Nagel T. The view from nowhere. Oxford University Press, 1989.

Nas H. Lise öğrencilerinde sportmenlik, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan, 2019.

Nebioğlu D. Beden eğitimi dersi genel esasları ve planlaması denetimi. 2. Basım, Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2006.

Newell BR, Rakow T, Weston NJ, Shanks DR. Search strategies in decision making: The success of 'success.' Journal of Behavioral Decision Making, 2004; 17: 117-137.

Nikmah SN. Understanding pro-social behavior: The impact of empathy on adolescents in rural and urban areas. 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018), Atlantis Press, 2019.

Okçabol R. Türkiye eğitim sistemi. Ütopya Yayınevi, 2005.

Okutan M, Tengilimoğlu D. İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: bir alan uygulaması. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2002; 4(3): 15-42.

Olsen RA. Professional investors as naturalistic decision makers: Evidence and market implications. The Journal of Psychology and Financial Markets, 2002; 3(3): 161-167.

Öz F, Bahadır Yılmaz E. Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 2009; 16(3):82-89.

Özbek M. İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. Journal of Social Policy Conferences (No. 49), İstanbul Üniversitesi, 2005.

Özbek O. Beden eğitimi öğretmeni meslek etiği. Spor Yayınevi, 2008.

Özdemir N, Adıgüzel V. Sağlık çalışanlarında sosyal zekâ, benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2021; 12: 18-28.

Özer E. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

Özmen Ö. Çağdaş sporda eğitim üçgeni. 7. Baskı, Bağırgan Yayım Evi, 1999.

Pandey SK, Stazyk EC. Antecedents and correlates of public service motivation. Motivation in Public Management: The Call of Public Service, 2008; 101: 65-77.

Patterson J. Resilience in the face of adversity. School Administrator, 2001; 58(6): 18-21.

Quale AJ, Schanke AK. Resilience in the face of coping with a severe physical injury: A study of trajectories of adjustment in a rehabilitation setting. Rehabilitation Psychology, 2010; 55(1): 12-22.

Rasmussen J. Deciding and doing: Decision making in natural context. Decision Making in Action: Models and Methods. Norwood: Ablex Publishing, 1993; 15: 55-65.

Reiter-Palmon R, Kennel V, Allen JA, Jones KJ, Skinner AM. Naturalistic decision making in after-action review meetings: The implementation of and learning from post-fall huddles. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2015; 88(2): 322-340.

Richardson GE. The metatheory of resilience and resiliency. Journal of Clinical Psychology, 2002; 58(3):307-321.

Roberts W, Strayer J. Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. Child Development, 1996; 67(2): 449-470.

Rutten EA, Stams GJJ, Biesta GJ, Schuengel C, Dirks E, Hoeksma JB. The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. Journal of Youth and Adolescence, 2007; 36(3): 255-264.

Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 1987; 57(3): 316-331.

Sakaoğlu N. Cumhuriyet döneminde eğitim tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları, 1992.

Salahuddin NM. Challenges and resilience in the lives of multiracial adults: The development and validation of a measure. University of Maryland, College Park, 2008; 6: 12-34.

Salıkutluk YZ. Çocukların prososyal davranışlarının ebeveynlerin prososyal davranışları ve çocuk sevme eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 2017.

Sancez ACJ, Calvo AL, Bunuel PS, Godoy SJI. Decision-making of Spanish female basketball team players while they are competing. Revista de Psicologia del Deporte, 2009; 18: 369-373.

Sarkar M, Fletcher D. Psychological resilience in sport performers: A review of stressors and protective factors. Journal of Sports Sciences, 2014; 32(15): 1419-1434. https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024627

Sarkar M, Fletcher D. Ordinary magic, extraordinary performance: Psychological resilience and thriving in high achievers. Sport, Exercise, and Performance Psychology, 2014; 3(1): 46-55.

Schnettler B, Gutiérrez M. The role of social support in the psychological resilience of single individuals. Psychological Reports, 2018; 121(4): 672-688.

Schraagen JM, Klein G, Hoffman RR. The Macrocognition Framework of Naturalistic Decision Making. Naturalistic Decision Making and Macrocognition. Burlington: Ashgate Publishing Limited, 2008.

Seiler RL. Methods to identify areas susceptible to irrigation-induced selenium contamination in the western United States. Erişim tarihi: 07 Şubat 2024. Erişim adresi: https://pubs.usgs.gov/fs/FS-038-97/fs-038-97.pdf.

Selçuk H. İlk ve orta öğretim kurumlarında beden eğitimi. Ders Kitapları A.Ş., İstanbul, 1990.

Sezgin K. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır, 2016.

Sharry J, Doyle C. Using parent training programmes to teach social skills. Handbook of Social Behavior and Skills in Children (Ed. Johnny L. Matson), Cham: Springer, 2017; p.: 199-215.

Shattuck LG, Miller NL. Extending naturalistic decision making to complex organizations: A dynamic model of situated cognition. Organization Studies, 2006; 27(7): 989-1009.

Soydal Darici GB. Bireysel ve takım sporcularının duygu düzenleme becerileri ve psikolojik dayanıklılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2015.

Sönmez E. Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ve karar verme stillerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya, 2019.

Stanley S, Sethuramalingam V, Pandian S. Resilience: its nature and significance - a theoretical overview. Indian Journal of Social Work, 2018; 79(1): 5-30.

Stein JP. Reference module in neuroscience and biobehavioral psychology. Elsevier Publishing, Holland, 2016; 3: 35-46.

Şahinoğlu N. Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2010.

Şar NŞ. Spor yapan ve yapmayan bireylerin psikolojik dayanıklılık ve kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 2016.

Şişman M. Eğitim bilimine giriş. Pegem Akademi Yayıncılık, 2007.

Tamcahan F. Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin tespiti: Düzce örneği. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2012.

Tamer K, Pulur A. Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. Ada, 2001.

Tarım ME. Spor lisesi öğrencilerinin spor karakteri ile prososyal davranış gösterme eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale, 2024.

Taşdemirci E. Cumhuriyet dönemi Türk milli eğitim politikasının ana devrelerinin üzerine ve mukayeseli bir araştırma. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1984.

TDK (Türk Dil Kurumu). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları, 2023.

Thornton B, Sanchez JE. Promoting resiliency among Native American students to prevent dropouts. Education, 2010: 131(2):52-65.

Toçoğlu S. Spor bilimleri öğrencilerinin öz yeterlik ve psikolojik sağlamlıklarının yaşam doyumları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya, 2020.

Tugade MM, Fredrickson BL. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. Journal of Personality and Social Psychology, 2004; 86(2): 320-335.

Tümerdem R. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2007; 6(20): 32-45.

Twenge JM, Baumeister RF, DeWall CN, Ciarocco NJ, Bartels JM. Social exclusion decreases prosocial behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 2007;92(1): 56-65.

Uçar T. Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul ili Avrupa yakası örneği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, 2014.

Ulukan M. Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2020; 13(73): 620-631.

Ungar M. The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. American Journal of Orthopsychiatry, 2011; 81(1): 1-12.

Uras M. Eğitimin toplumsal temelleri. Eğitim Üzerine (Ed: E. Toprakçı). Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002: 190-241.

URL-1. Öğretmenlik Meslek Kanunu Taslağı Haziran 2024. Erişim adresi: https://www.kamubiz.com/meb-haber/heyecanla-bekleniyordu-39-maddelik-ogretmenlik-meslek-kanunu-taslagi-h30273.html.

Uysal M. Üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme becerilerinin psikolojik sağlamlık, öz anlayış açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya, 2019.

Uzamaz UF. Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2000; 6(6): 51-53.

Uzmen S, Mağden D. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2002;15(15): 193-212.

Van der Graaff, J, Carlo G, Crocetti E, Koot HM., Branje S. Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. Journal of Youth and Adolescence, 2018; 47(5): 1086-1099. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1

Vickers JN. Perception, cognition, and decision training: The quiet eye in action. Human Kinetics, 2007.

Vural M. Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatında görev yapan spor yöneticilerinin düşünme ve karar verme stillerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, 2013.

Wang MT, Eccles JS. Adolescent behavioral, emotional, and academic trajectories: The role of parental involvement and peer influences. J Youth Adolesc, 2012; 41(3): 248-263. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9733-2

Werner EE. Resilience in development. Curr Dir Psychol Sci, 1995; 4(3):81-84.

Werner EE, Smith RS. Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Cornell Univ Press, 2019;35; 98-105.

Yalçın İ. İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye'de yapılmış çalışmaların meta analizi. Türk Psikiyatri Dergisi, 2015; 26(1): 21-32.

Yalçınkaya M, Saraçoğlu AS, Varol SR. Üniversite öğrencilerinin spora ilişkin görüşleri ve beklentileri. Spor Bilimleri Derg, 1993; 4(2): 12-26.

Yamaner F. Beden eğitimi ve spor'da temel ilkeler. Ekin Kitabevi, Bursa, 2001.

Yavuz K. Psychological resilience in children and adolescents: the power of self-recovery. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 2023; 15(1): 112-131.

Yavuz M. Ergenlerin aile aidiyeti ve prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2022.

Yaylacı FB. İlköğretim okullarında "Nasıl Bir Beden Eğitimi Dersi İstiyorum?". Milli Eğitim Derg, 2012; 42(195): 194-210.

Yetim A. Sosyoloji ve spor. Topkar Matbaacılık, Ankara, 2011.

Yetim AA, Göktaş Z. Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. Gazi Üniv Kastamonu Eğitim Dergisi, 2004; 12(2): 541-550.

Yıldız D. Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş ve yaşamda anlamın yordayıcısı olarak prososyal davranışlar. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2021.

Yılmaz Kaş S. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Serbest Zaman Doyumu İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, 2024.

Yılmazer F. Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları. Yüksek Lisans Tezi, https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir, 2017.

Yüksel A. Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Empatiyle gelişmek empatiyle geliştirmek: Çocuk ve Empati, 2015; 3: 2-20.

Zlatev JJ, Miller DT. Selfishly benevolent or benevolently selfish: When self-interest undermines versus promotes prosocial behavior. Organ Behav Hum Decis Process, 2016; 137:112-122.

Zsambok CE, Klein G. Naturalistic decision making. Psychology Press, 1997; p.: 45-55.

## EKLER

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

CİNSİYETİNİZ: Erkek Kadın

YAŞINIZ: 22-28 29-35 36-42 43-49 50 yaş ve üzeri

EĞİTİM DURUMUNUZ: Lisans Lisansüstü

MEDENİ DURUMUNUZ: Evli Bekar

MESLEKİ DENEYİM (YIL): 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

GÖREV YERİNİZ: Şehir merkezi İlçe

AKTİF SPORCU OLMA DURUMU: Evet Hayır

SPORCU OLDUĞUNUZ BRANŞ

(CEVABINIZ EVET İSE): Bireysel sporlar Takım sporları

| | **Prososyallik Ölçeği** | Bana hiç uygun değil | | | | | | Bana çok uygun |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Gerektiğinde komşularımıza yardım ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | Arkadaşlarım bana ihtiyaç duyduklarında yardım ederim. | | | | | | | |
| 3 | İnsanlara yardım ettiğimde huzurlu olurum. | | | | | | | |
| 4 | İnsanlara karşı yardımsever olmak her zaman benim için önemlidir. | | | | | | | |
| 5 | Eşyasını taşımakta zorlanan birisini görürsem ona yardım ederim. | | | | | | | |
| 6 | Yorgun olsam da toplu taşıma araçlarında yerimi başkalarına (hasta, hamile, yaşlı) veririm. | | | | | | | |
| 7 | Güvenilir hayır kuruluşlarına yardım ederim. | | | | | | | |
| 8 | Düzenli olarak hayır kurumlarına bağışta bulunurum. | | | | | | | |
| 9 | Hastane, cami ve okul derneklerine yardım ederim. | | | | | | | |
| 10 | Kazancımın önemli bir kısmını düzenli olarak hayır kurumlarına veririm. | | | | | | | |
| 11 | İnternet üzerinden yapılan güvenilir yardım kampanyalarına katkı sağlarım. | | | | | | | |
| 12 | Muhtaçlara sık sık maddi yardımda bulunurum. | | | | | | | |
| 13 | Arkadaşlarla yemek yediğimizde hesabı genel olarak ben öderim. | | | | | | | |
| 14 | İhtiyacım olsa da cebimdeki son parayı muhtaç birisine verebilirim. | | | | | | | |
| 15 | Ödemelerim olsa da arkadaşım borç istediğinde borç veririm. | | | | | | | |
| 16 | İstendiğinde tanımadıklarıma da kan bağışı yaparım. | | | | | | | |
| 17 | Sağlığım elverirse yakınlarım dışındakilere de böbreğimin birini bağışlayabilirim. | | | | | | | |
| 18 | Birlikte yemek yerken payımın bir kısmından arkadaşlarım için vazgeçebilirim. | | | | | | | |
| 19 | Başkalarına yemek ısmarlamak hoşuma gider. | | | | | | | |
| 20 | Tanıdıklarımın bana karşı işlediği pek çok kabahati affedebilirim. | | | | | | | |
| 21 | Birisi beni üzerse veya incitirse ona karşı hakkımı helal ederim. | | | | | | | |
| 22 | Arkadaşlarımla bozuştuğumda ilk arayan ben olurum. | | | | | | | |

**Tablo 6.** Doğal Karar Verme Ölçeği Maddeleri

| | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. İlk seçenek üzerine yoğunlaşırım. | | | | | |
| 2. Doğru olduğuna inandığım seçenekten sonraki seçenekleri değerlendirmem. | | | | | |
| 3. İlk tatmin edici seçeneği uygulamaya geçerim. | | | | | |
| 4. Kararımı verirken sayısal yöntemler yerine zihinsel değerlendirme yaparım. | | | | | |
| 5. Durumu anlamak seçenek üretmekten daha önemlidir. | | | | | |
| 6. Olayların yönetilmesi karar analizinden daha önceliklidir. | | | | | |

**Kısa Psikolojik Sağlamlık Olçeği**

| | **Hiç uygun değil** | **Uygun değil** | **Biraz uygun** | **Uygun** | **Tamamen uygun** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Stresli olayların üstesinden gelmekte güçlük çekerim.* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Stresli durumlardan sonra kendime gelmem uzun zaman almaz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Kötü bir şeyler olduğunda bunu atlatmak benim için zordur.* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Zor zamanları çok az sıkıntıyla atlatırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Hayatımdaki olumsuzlukların etkisinden kurtulmam uzun zaman alır.* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

* Bu maddeler tersten kodlanmaktadır.

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-81596786 16/08/2023
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Mustafa Soner YÜCE)
T.C. (52822237898)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b) Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25/07/2023 tarihli ve 477943 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Mustafa Soner YÜCE'nin "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlık ve Prososyallik Düzeyleri ile Doğal Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, ilgi (a) Genelge doğrultusunda, söz konusu araştırmanın, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, İlimiz İlçelerindeki okullarda görev yapan Beden Eğitimi öğretmenlerinin gönüllülük esasına göre katılımlarıyla, çalışmada adı geçen formların gönüllü öğretmenler tarafından okul idarelerinin bilgisi dahilinde tatbik edilmesi, kurum faaliyetlerinin aksatılmadan, ders saatleri dışında yapılması, ayrıca söz konusu araştırmanın denetiminin ilgi(a) genelge gereği okul müdürlükleri ile il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde olmak üzere ve yazımız ekinde gönderilen mühürlü veri toplama aracının uygulama sırasında çoğaltılarak kullanılması, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Şenol ESMER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi(b)Yazı ve Ekleri (28 Sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
3- Mühürlü Ölçek Örnekleri (4 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: İsmail ERCİYAS
Telefon No : 0 (352) 330 11 25
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: yuksekogretimyurtdisi38@meb.gov.tr
İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr Faks:3523209503
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

**BAŞVURU NO: 235**

**ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**
**PROJE ONAY FORMU**

| | |
|---|---|
| **Projenin Adı** | "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlık ve Prososyallik Düzeyleri İle Doğal Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" |
| **Projenin Niteliği** | Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi |
| **Proje Araştırmacıları** | Mustafa Soner YÜCE (Sorumlu Araştırmacı)<br>Doç. Dr. Kenan KOÇ (Danışman) |
| **Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri** | 30 ağustos mahallesi çoban yıldızı sokak Tuna 2 Apartmanı 7/18 Melikgazi/Kayseri<br><br>E-posta adresi: soneryuce0010@hotmail.com |

**KARAR:**
Etik Kurulumuza başvuran ***Mustafa Soner YÜCE' nin, "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlık ve Prososyallik Düzeyleri İle Doğal Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur. ☑
Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. ☐
Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. ☐

04/07/2023

| | **ADI SOYADI** |
|---|---|
| Etik Kurul Başkanı | Prof. Dr. Atabey KILIÇ |
| Etik Kurul Başkan Yrd. | Prof. Dr. Kasım KARAMAN |
| Üye | Prof. Dr. Celal YILDIZ |
| Üye | Prof. Dr. Mustafa KARAGÖZ |
| Üye | Prof. Dr. Hakan AYDIN |
| Üye | Prof. Dr. Mikail AKBULUT |
| Üye | Prof. Dr. Habibe ŞAHİN |
| Üye | Prof. Dr. Ahmet HASKÖSE |
| Üye | Prof. Dr. İlkay ŞAHİN |
| Üye | Prof. Dr. Burak ADIGÜZEL |
| Üye | Prof. Dr. Oktay BEKTAŞ |
| Üye | Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR |
| Üye | Doç. Dr. Ömer KURTBAĞ |
| Üye | Doç. Dr. Tülay BÜLBÜL |
| Üye | Doç. Dr. Hasan DURMUŞ |

**T.C.**
**ERCİYES ÜNİVERSİTESİ**
**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ**
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**
**AKADEMİK KURUL KARARLARI**

**Toplantı Sayısı:20** **Toplantı Tarihi: 18/05/2023**

**Doktora Programı Öğrencisi Mustafa Soner YÜCE'nin Teze Başlaması Hk.** **20/2023**

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Mustafa Soner YÜCE'nin doktora tezine başlaması hakkında görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonunda yönetmeliğin öngördüğü yeterli krediyi tamamlayan ve aşağıda adı, soyadı ve danışmanı belirtilen öğrencinin teze başlaması uygun görülmüş olup tez konusu aşağıdaki gibidir.

| Öğrencinin Adı-Soyadı | Danışmanın Adı-Soyadı | Tez Konusu |
|---|---|---|
| Mustafa Soner YÜCE | Doç.Dr. Kenan KOÇ | "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlık ve Prososyallik Düzeyleri ile Doğal Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi'' |

# BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ve PROSOSYALLİK DÜZEYLERİ ile DOĞAL KARAR VERME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ORİJİNALLİK RAPORU

| %22 | %19 | %13 | % |
|---|---|---|---|
| BENZERLİK ENDEKSİ | İNTERNET KAYNAKLARI | YAYINLAR | ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ |

BİRİNCİL KAYNAKLAR

| | | |
|---|---|---|
| 1 | openaccess.hacettepe.edu.tr<br>İnternet Kaynağı | %3 |
| 2 | dergipark.org.tr<br>İnternet Kaynağı | %2 |
| 3 | acikbilim.yok.gov.tr<br>İnternet Kaynağı | %2 |
| 4 | dspace.gazi.edu.tr<br>İnternet Kaynağı | %2 |
| 5 | www.ozguryayinlari.com<br>İnternet Kaynağı | %1 |
| 6 | Ufuk Metin. "STEM odaklı matematik öğretiminin özel yetenekliöğrencilerin matematiğe yönelik inançlarına vestem mesleklerine olan ilgilerine etkisininincelenmesi", Marmara Universitesi (Turkey), 2024 | %1 |

# ÖZGEÇMİŞ

## KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Mustafa Soner YÜCE

Uyruğu: Türkiye Cumhuriyeti

## EĞİTİM

| **Derece** | **Kurum** | **Mezuniyet Tarihi** |
|---|---|---|
| Yüksek Lisans | ERÜ. Sağlık Bilimleri Enstitüsü | 2021 |
| Lisans | ERÜ. Spor Bilimleri Fakültesi | 2019 |
| Lise | Mustafa Özkan Anadolu Lisesi | 2015 |

## İŞ DENEYİMLERİ

| **Görev** | **Kurum** | **Yıl** |
|---|---|---|
| Araştırma Görevlisi | İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi | 2023-devam ediyor |

## YABANCI DİL

İngilizce