T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı

Spor Yönetimi Bilim Dalı

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN PROSOSYAL DAVRANIŞLARI İLE DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Güneş MEMİZ

Danışman

Doç. Dr. Mustafa Can KOÇ

İstanbul – 2024

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı	**:** Güneş MEMİZ
Tezin Dili	**:** Türkçe
Tezin Adı	**:** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Prososyal Davranışları ile Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişki
Enstitü	**:** Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Anabilim Dalı	**:** Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı
Tezin Türü	**:** Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	**:** 10.09.2024
Sayfa Sayısı	**:** 94
Tez Danışmanları	**:** Doç. Dr. Mustafa Can KOÇ
Dizin Terimleri	**:** Öğretmenlik mesleği, prososyal davranış, kişilerarası duygu düzenleme becerisi
Türkçe Özet	**:** Bu çalışma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin prososyal davranışları ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinde prososyal davranış düzeyinin kişilerarası duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.
Dağıtım Listesi	**:** 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne 2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Güneş MEMİZ

T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı

Spor Yönetimi Bilim Dalı

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN PROSOSYAL DAVRANIŞLARI İLE DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Güneş MEMİZ

Danışman

Doç. Dr. Mustafa Can KOÇ

İstanbul – 2024

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Güneş MEMİZ

.../.../2024

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Güneş MEMİZ' in **"Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Prososyal Davranışları İle Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişki"** adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı Spor Yönetimi Bilim Dalı YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan _____
Doç. Dr. Taner ATASOY

Üye _____
Doç. Dr. Mustafa Can KOÇ
(Danışman)

Üye _____
Doç. Dr. Aydın PEKEL

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
.... / .... / 2024

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin prososyal davranışları ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul il merkezinde bulunan ortaokullar ile liselerde görev yapan 170 erkek ve 201 kadın olmak üzere toplam 371 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", "Yetişkin Prososyallik Ölçeği" ve "Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde SPSS 22.0 programında Independent Samples T-test, One Way ANOVA analizi ve Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin prorosyal davranış düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin de orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin prososyal davranış düzeylerinin yaş grubu, mesleki kıdem ve mevcut kurumda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna karşılık öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği bulunmuştur ($p<0.05$). Bunun yanında öğretmenlerin prososyal davranış düzeyleri ile kişilerarası duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerinde prososyal davranış düzeyinin kişilerarası duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, prososyal davranış, kişilerarası duygu düzenleme becerisi

SUMMARY

This study aimed to examine the relationship between physical education teachers' prosocial behaviors and emotion regulation strategies. A total of 371 physical education teachers, 170 males and 201 females, working in secondary schools and high schools in Istanbul, participated in the research. “Personal Information Form”, “Adult Prosociality Scale” and “Interpersonal Emotion Regulation Scale” were used to collect data. Independent Samples T-test, One Way ANOVA analysis and Pearson Correlation analysis were used in the SPSS 22.0 program for data analysis.

At the end of the research, it was found that teachers' prosocial behavior levels were above the medium level. It was determined that the teachers' interpersonal emotion regulation skills were above the medium level. It was determined that the prosocial behavior levels of the teachers participating in the research showed significant differences according to their age group, professional seniority and working hours in the current institution ($p < 0.05$). On the other hand, it was found that teachers' interpersonal emotion regulation skills did not differ according to demographic variables ($p < 0.05$). Additionally, it was determined that there was a positive significant relationship between teachers' prosocial behavior levels and interpersonal emotion regulation skills ($p<0.05$).

As a result, it can be said that the level of prosocial behavior in physical education teachers positively affects their interpersonal emotion regulation skills.

Keywords: Teaching profession, prosocial behavior, interpersonal emotion regulation skills

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
SUMMARY ..... **ii**
İÇİNDEKİLER ..... **iii**
KISALTMALAR ..... **v**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **vi**
EKLER LİSTESİ ..... **viii**
ÖNSÖZ ..... **ix**
GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. Prososyal Davranış Kavramı 8
1.2. Prososyal Davranışlar 9
1.2.1. Özgecilik 9
1.2.2. Sempati 10
1.2.3. Empati 10
1.2.4. Öz Değer 11
1.3. Prososyal Davranış Kuramları 11
1.3.1. Davranışsal–Sosyal Öğrenme Yaklaşımı 12
1.3.2. Psikanalitik Yaklaşım 13
1.3.3. Evrimci Yaklaşım 15
1.3.4. Psikososyal Gelişim Kuramı 15
1.4. Prososyal Davranışları Etkileyen Faktörler 16
1.5. Prososyal Davranışlar Üzerine Yapılan Araştırmalar 17
1.6. Duygu Düzenleme Kavramı 25
1.7. Duygu Düzenleme Stratejileri 26
1.8. Duygu Düzenlemenin Önemi 27
1.9. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen 27
1.10. Duygu Düzenleme Güçlükleri 28
1.11. Duygu Düzenleme Üzerine Yapılan Araştırmalar 29
1.12. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları 30
1.13. Öğretmenlik Mesleği 31

1.14. Öğretmenlerin Mesleki Görevleri 32
1.15. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 33

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Çalışma Yeri 34
2.2. Araştırm Modeli 34
2.3. Evren ve Örneklem 34
2.4. Verilerin Toplanması 35
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu 36
2.4.2. Yetişkin Prososyallik Ölçeği 36
2.4.3. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği 36
2.5. Verilerin İstatistiksel Analizi 37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması 38
3.2. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması 40
3.3. Yetişkin Prososyallik Ölçeği ve Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 46
SONUÇ VE ÖNERİLER 48
KAYNAKÇA 61
EKLER 77

KISALTMALAR

%	**:**	Yüzde
N	**:**	Kişi Sayısı
p	**:**	Anlamlılık Düzeyi
r	**:**	Korelasyon Katsayısı
s.	**:**	Sayfa
SPSS	**:**	Statistical Package for the Social Sciences
α	**:**	Güvenilirlik Katsayısı Alpha
f	**:**	One Way Anova F Değeri
SS	**:**	Standart Sapma
t	**:**	Independent Sample T Test Değeri
x	**:**	Aritmetik ortalama

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Demografik Bilgilerin Dağılımları 35
Tablo 2. Prososyallik Ölçeği ve Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Cronbach's Alpha, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 37
Tablo 3. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanları 38
Tablo 4. Yetişkin Prososyallik Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 38
Tablo 5. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanlarının Yaş Grubu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 38
Tablo 6. Yetişkin Prososyallik Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 39
Tablo 7. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 39
Tablo 8. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanlarının Mevcut Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 40
Tablo 9. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 40
Tablo 10. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Puanları 41
Tablo 11. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 41
Tablo 12. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Yaş Grubu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 42
Tablo 13. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 43
Tablo 14. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 43
Tablo 15. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Mevcut Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 45
Tablo 16. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 46

Tablo 17. Yetişkin Prososyallik Düzeyleri ve Kişilerarası Duygu Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....47

EKLER LİSTESİ

EK-1: Yetişkin Prososyallik Ölçeği

EK-2: Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği

EK-3: İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı

ÖNSÖZ

Tez çalışmamda bana yardımcı olan, kıymetli hocalarım ve tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa Can Koç'a

Yüksek lisans ve tez sürecim boyunca her daim desteklerini esirgemeyen sevgili dostum Murat Özyolcu'ya

Aldığım kararlarda yanımda olan, tüm eğitim hayatım boyunca ihtiyacım olan her şeyi koşulsuzca sunarak beni ve başarımı destekleyen, bana güvenen Aileme

Sonsuz teşekkürlerimi ve saygımı sunarım.

GİRİŞ

Spor, kişinin organik ve ruhsal sağlığını iyileştiren, toplumsal açıdan kontrol altına alan, zihinsel ve motorsal becerilerin belirli düzeyde bir seviyeye gelmesine yardımcı olan sosyolojik, biyolojik ve pedagojik faktör olarak açıklanmaktadır (Ölmez, 2010; s.24). Spor faaliyetlerine katılımın kişilerin psikolojik durumları üzerinde pek çok faydası olduğu bilinmektedir. Literatürde bu konu üzerinde yapılan araştırma sonuçları da spora katılımın psikolojik olarak pek çok sağlık probleminin önüne geçmede yararlı olduğu görüşünü desteklemektedir (Donaldson ve Ronan, 2006; s.369). Spora katılımın bireylerin sosyal gelişimleri üzerinde etkileri değerlendirildiğinde spora katılımın psiko-sosyal gelişimi pozitif yönde etkilediği ve kişinin sosyalleşmesine destek sağladığı anlaşılmaktadır (İlhan, 2008; s.315; Küçükbaş-Duman, 2020; s.19).

Spora katılımın sosyal gelişim açısından olumlu etkileri prososyal davranışların geliştirilmesinde sporu önemli bir konu haline getirdiği görülmektedir. Kavramsal olarak incelendiğinde prososyal davranışlar kişinin dayanışma ve yardımlaşma gibi olumlu olarak gösterdiği davranışları ortaya kıymaktadır (Carlo ve Randall, 2002; s.1). Prososyal davranışlar kişinin toplumsallaşma sürecine destek olduğu için küçük yaşlardan beridir geliştirilmesi gereken davranışlar arasında bulanmaktadır. Bu durum günümüzde prososyal davranış gelişimini etkileyen faktörlerin değerlendirildiği araştırmaların artmasına temel hazırladığı görülmüştür (Lapidot-Lefler ve Barak, 2015; s.1). Bu konuda yapılan araştırmalarda spora katılımın prososyal davranış gelişimini pozitif yönde etkileyen faktörler arasında olduğu belirtilmektedir (Rutten vd, 2007; s.255).

Spora katılımın psikolojik sağlığın korunmasında ve duygusal gelişimin desteklenmesinde de önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda da sporun psikolojik yapıyı koruduğu ve geliştirdiği, bunun yanında duygusal gelişimi desteklediği belirtilmektedir (Salar vd, 2012; s.123; Özdenk, 2018; s.1). Prososyal davranışların da büyük oranda psikolojik ve duygusal yapı ile yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğu zaman bireyin prososyal davranışlar sergileme düzeyleri ile duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı ilişki olması beklenmektedir (Yavuzer, 2017; s.105). Mesleki açıdan ele alındığı zaman diğer

meslek dalları ile kıyaslandığı zaman beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sporla iç içe bir yaşam tarzına sahip olmalarının prososyal davranışları daha fazla sergilemelerine ve olumlu duygu düzenleme stratejilerine sahip olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna karşılık yapılan literatür taraması sonunda sporla iç içe bir yaşam tarzına sahip olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin prososyal davranışları sergileme düzeyleri ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin prososyal davranışları ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin meslek yaşamlarında başarılı olmaları için sahip olmaları gereken bazı özellikler ve nitelikler bulunmaktadır. Son yıllarda literatürde yer alan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki nitelik ve yeterlik düzeylerini ele alan birçok çalışma yapıldığı görülmekle beraber (Ololube, 2008; s.44; Zahoor vd, 2019; s.158), bu alanda yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yürütüldüğü göze çarpmaktadır (Tul vd, 2019; s.103; Macdonald vd, 2006; s.231). Beden eğitimi öğretmenlerin hayatlarının büyük bir bölümünde spor ile iç içe bir yaşam tarzına sahip oldukları için sosyal ve duygusal özellikleri gelişmiş kişiler arasında yer almaktadır. Ancak yapılan literatür taraması sonunda beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal özellikleri arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin prososyal davranışları ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise;

Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyal davranış düzeylerinin cinsiyete, yaş grubuna, eğitim düzeyine, mesleki kıdem düzeyine, mevcut kurumda çalışma sürelerine ve görev yapılan okul türüne göre incelenmesi,

Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyete, yaş grubuna, eğitim düzeyine, mesleki kıdem düzeyine, mevcut kurumda çalışma sürelerine ve görev yapılan okul türüne göre incelenmesi,

Beden eğitimi öğretmenlerinde prososyal davranış sergileme düzeyi ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Spora katılımın psikolojik ve sosyal gelişime katkı sağladığı bilinmektedir. Literatürde farklı örneklem grupları üzerinde yapılan birçok çalışmada da spora katılımın psikolojik ve sosyal gelişimi desteklediği belirtilmektedir (İlhan, 2008; s.315). Spora katılım sayesinde sosyal becerileri gelişen bireylerin prososyal davranışlar sergileme düzeyleri de yükselmektedir. Bu durum özellikle beden eğitimi öğretmenlerinde prososyal davranışlar sergileme düzeyinin yüksek olacağını ortaya koymaktadır. Çünkü beden eğitimi öğretmenleri hayatlarının büyük bir bölümünü sporla iç içe geçirmektedir. Ancak yapılan literatür taraması sonunda yetişkinlerde prososyal davranış düzeyinin ele alındığı birçok çalışma bulunmakla beraber (Wenner ve Randall, 2016; s.1), beden eğitimi öğretmenlerinde prososyal davranışlar üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Prososyal davranışların yanında günlük yaşamda insanların sosyal ilişkilerini sağlıklı bir biçimde yürütebilmesi için kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Prososyal davranışlar sergileme düzeyi yüksek olan bireylerin özellikle empati becerilerinin gelişmiş olması kişilerarası duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yapılan literatür taraması sonunda prososyal davranışlar ile kişilerarası duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirildiğinde araştırmaların kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle söz konusu bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Araştırmanın Problemi

İnsanlar sosyal birer varlık oldukları için toplum içerisinde diğer kişiler ile uyumlu yaşamak durumundadır. İnsanların toplum içinde uyumlu ve huzurlu bir biçimde yaşamaları için sahip olmaları gereken bazı özellikler ve sergilemeleri gereken bazı olumlu davranış türleri bulunmaktadır. Söz konusu davranışların başında prososyal davranışlar gelmektedir (Penner vd, 2005; s.1; Malti ve Dys, 2017; s.1). Prososyal davranışlar temelde bireyin başkalarını düşünerek gönüllü olarak sergiledikleri ve karşılığında herhangi bir çıkar beklemedikleri davranışlardan meydana gelmektedir (Esmer ve Özdaşlı, 2017; s.74). Bunun yanında prososyal davranışlar başkalarına yarar sağlayan, bireyin herhangi bir zorlama olmaksızın kasıtlı

olarak gerçekleştirdiği, sergileyen kişinin herhangi bir ödül beklentisi içine girmediği, bireyin davranışı sergilerken kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak hareket ettiği davranışlar arasında yer almaktadır. Empati, sempati, özgecilik ve öz değer temel prososyal davranışlar arasında yer almaktadır (Salıkutluk, 2017; s.1; Göncü, 2022; s.22; Dinçer ve Dalkılıç, 202; s.104). Bireyin sergilediği prososyal davranışlar çocukluk yaşantıları, eğitim, aile, çevre etkileşimi ve akran grupları gibi faktörlerden etkilenmektedir (Williams ve Berthelsen, 2017; s.73; Bevilacqua vd, 2020; s.1; McCauley ve McCullough, 2022; s.1). Bireyin kişilik özellikleri, demografik faktörler ve sosyo-kültürel özellikler de prososyal davranışların gelişimini etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır (de Guzman vd, 2014; s.1; Thielmann vd, 2020; s.30; Tariq ve Naqvi, 2020; s.54).

Bireyin sergileyeceği prososyal davranışlar sahip olunan duygusal yapı özelliklerinden de etkilenmektedir. Özellikle duygu düzenleme stratejileri bireyi sergileyeceği prososyal davranışlar üzerinde önemli birer belirleyicidir (Lockwood vd, 2014; s.1; Schipper ve Petermann, 2013; s.101). Bireyin duygu düzenleme stratejileri içerisinde olumlu stratejileri kullanmaları olumlu davranışlar sergileme düzeylerini de arttırmaktadır. Dolayısıyla olumlu duygu düzenleme stratejilerinin prososyal davranış sergileme düzeyini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda prososyal davranışlar ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerin sıklıkla ele alındığı görülmekle beraber (Powell, 2018; s.602; Panfile ve Laible, 2012; s.1), bu konuda yetişkin bireyler üzerinde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında literatür taraması sonunda beden eğitimi öğretmenleri üzerinde bu alanda yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Bilindiği gibi spora katılım hem prososyal davranışları hem de duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum sporla iç içe bir yaşama sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinde prososyal davranışların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmanın problem cümlesi "Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyal davranışları ile duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Yapılan bu çalışmanın problem cümlesine yanıt bulabilmek için geliştirilen alt problemler aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

4. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

5. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri mevcut kurumlarında çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

6. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

7. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

8. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?

9. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

10. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

11. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri mevcut kurumlarında çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

12. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

13. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri ile duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Araştırmanın Hipotezleri

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir.

2. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir.

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

4. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir.

5. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri mevcut kurumlarında çalışma sürelerine göre farklılık göstermektedir.

6. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermektedir.

7. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir.

8. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir.

9. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

10. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir.

11. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri mevcut kurumlarında çalışma sürelerine göre farklılık göstermektedir.

12. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermektedir.

13. Beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri ile duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların anket formunda yer alan sorulara tarafsız ve doğru yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

2. Araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu çalışmanın iki temel sınırlığı bulunmakla beraber, araştırmanın sınırlıkları aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

1. Yürütülen bu çalışma örneklem grubunu medyana getiren 170 erkek ve 201 kadın olmak üzere toplam 371 beden eğitimi öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Bu çalışma örneklem grubuna uygulanan veri toplama aracından elde edilen araştırma bulguları ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırma kapsamına ilişkin literatürden genel bilgiler ve araştırma kapsamında araştırılan özellikler arasındaki ilişkilere ait temel kuramsal bilgiler yer almaktadır

1.1. Prososyal Davranış Kavramı

Kişi tek başına doğmuş olmasına rağmen tek başına hayatının devam ettirmek istemeyen canlılar olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin biyolojik bir canlıdan, sosyal bir canlı haline gelmesi birçok faktöre bağlı olarak farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. İçerisinde olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların devamlı olarak etkisinde olan kişi, bu unsurların harmanlanmış etkileşimi neticesinde bir birey açısından varlığını sürmeye gayret etmektedir. Çocuklar fiziksel bakımdan gelişimlerinin sonuna doğru gelmiş, akademik ve bilişsel becerilerde istendik seviyeye ulaşmış, dil bakımından gelişimini tamamlamış durumda olsalar bile sosyal etkileşim ve iletişimleri sürmekte güçlük çekiyorsa sosyal gelişimleri konusunda problem yaşadıkları manasına geldiği ifade edilmektedir (Çekin, 2013; s.35).

İnsan sosyal varlıklar oldukları için yalnız başına yaşayamaz, bir arada yaşamaktadırlar. Bireylerin bu biçimde beraber yaşamaları, bireyler arası bazı gönüllü eylemleri de ardından getirmektedir. Herhangi bir beklenti olmaksızın, başkalarını düşünerek ve gönüllü olarak yapılan bu eylemler prososyal davranışlar olarak açıklanmaktadır (Esmer ve Özdaşlı, 2017; s.74). Prososyal davranışların altında yer alan beceriler ise iş birliği, yardımlaşma, paylaşma ve iletişim davranışları olarak tanımlanmaktadır (Genç, 2021; s.11). Bu hususta bireylerin sosyal yaşama uyun sağlamaları adına göstermeleri gereken birtakım davranışlar bulunmaktadır. Bugün karşımıza çıkan bir kavram olan prososyal faktörü diğer ismiyle olumlu sosyal davranış, yardım konusunu temel alan ve günümüz toplumunda karşı karşıya kalınmak istenen davranışlar türü olarak açıklanmaktadır. Söz konusu davranışların zamanla geliştiği, çocukluktan yetişkinliğe kadar giden gelişim evresinin içerisine entegre olduğu görülmektedir (Tekin, 2019; s.4).

Toplum ile insanın uyum içerisinde yaşaması adına prososyal davranışların kazanılması büyük önem arz etmektedir. Sosyal gelişimin belli başlı faktörlerinden olan prososyal davranış, olumlu olan bütün sosyal davranışı kapsayabilecek kadar geniş olduğu için literatürde pek çok farklı tanımlamanın olduğu görülmektedir (Sarıkutluk, 2017; s.12). Bu çerçevede prososyal davranışlar bireylerin sosyal hayatta kullandıkları olumlu davranışlardan oluştuğu bilinmektedir (Bağcı-Çetin, 2021; s.2).

1.2. Prososyal Davranışlar

Yardım etme davranışının toplum ve insan ilişkilerinin oldukça değerli bir parçasını meydan getirdiği ve bu davranışın sosyal boyutunun karmaşık olmasıyla literatürde söz konusu davranışı farklı açıları ile değerlendiren pek çok yaklaşım ve kuram bulunmaktadır (Yıldız, 2021; s.41). Özetle prososyal davranış empati, iş birliği, yardım etme, paylaşma boyutlarıyla kendini göstermektedir (Bingöl, 2023; s.6). Prososyal davranışları açıklayan kuramlar aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

1.2.1. Özgecilik

Prososyal davranışlar, temelinde yatan motivasyona göre ben merkezci ya da özgeci olarak ikiye ayrılmaktadır. Kişiler özgeci motivasyon ile yapmış oldukları yardım davranışı neticesinde, dolaylı veya doğrudan herhangi bir karşılık beklemeksizin gerçekleşmektedir. Ancak kişiler benmerkezci motivasyon ile yapmış oldukları yardım davranışları neticesinde dolaylı olarak karşılık beklentisi içerisine girmektedir (Simpson ve Willer, 2008; s.37; Atabaeva, 2019; s.1). Alanyazı değerlendirildiğinde bir davranışın özgeci davranış olarak tanımlanabilmesi adına şu beş niteliği taşıması gerektiği savunulmaktadır:

a) Davranış bir başkasına yarar sağlamalı,

b) Sağlanan yararın bir amacı olmalı,

c) Davranış kasten gerçekleştirilmeli

e) Davranış gönüllü olarak gerçekleştirilmeli,

f) Birey davranışlarının neticesinde bir ödül beklentisi içinde olmamalıdır (Salıkutluk, 2017; s.16-17).

1.2.2. Sempati

Alanyazında empati kavramıyla benzerlik gösteren ya da karıştırılan kavram sempatisi olmaktadır. Sempati etimolojisi olarak empati kavramıyla benzerlik göstermiş olsa da birisi hakkında pozitif duygular hissetmek veya ortak hususlar çerçevesinde birisinin bir diğerine samimi davranması olarak açıklanmaktadır (Ertürk, 2021; s.57). Sempati kavramına yönelik bazı nitelikler aşağıda verilmiştir (Baykut, 2022; s.13);

a) Duygudaşlık bulunmakta olup karşıdaki bireyle üzülür veya sevinilir,

b) Sempatide durumu kendi açından değerlendirirsin,

c) Sempatide birey ne olursa olsun haklı olarak kabul edilir,

d) Sempatide duyguların bilincine varmak yeterli olmaktadır.

Sempati kavramı her ne kadar etimolojik açıdan empati kavramına benzer olsa da anlam ve davranış açısından farklılık göstermektedir. Sempati kavramı kişinin karşısındaki kişiye yönelik samimi ve yakınlık hissetmesi ve iyi niyet ile davranmasını sürekli kılmasıyla açıklanmaktadır (Türkgeldi, 2019; s.78; Switankowsky, 2000; s.96; Baykut, 2022; s.13).

1.2.3. Empati

Yardım, toplum olma bilincini arttıran, dayanışma ve yardımlaşmayı sağlayan ve olması istenen bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Ancak, bugün zamanla yalnız bir kriz durumunda veya etrafın olumlu düşüncelerini kazanmak için yapılan hatta bireylerin yardıma tamamen duyarsızlaştığı görülmektedir (Tekin, 2019; s.1). Genel empati becerisi gelişmiş olan bireylerin duygu paylaşımını yoğun olarak yaşadıkları söylenmektedir (Göncü, 2022; s.22). Bunun yanında yapılan çalışmalarda empati ile duygu düzenleme ve duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Uyanık-Balat vd, 2014; s.893; Duman ve Acaroğlu, 2014; s.25).

Bu hususta empati önemli bir konu olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Empati kavramı, etkilimin olduğu esnada karşısında olan bireyin tarafından bakmaya başlayarak durum ve olayları bu çerçevede değerlendirmeye başlamaktadır. Başka bir söylemle empati, bir başkasının iç dünyasında hissedilebilmesi, fikirlerine ve düşünebilmesi, duygularına cevap verebilmesi olarak açıklanmaktadır. Empati

duygusal olarak kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak beceri açısından ilk evvela kendi duygularını kişi tanımaya ihtiyaç duymaktadır (Pala, 2008; s.14; Katman, 2010; s.2).

Empati, bireyin yaşamının her evresinde, ilişkilerinde ve birbirlerine yaklaştırma, etkileşimi kolaylaştırma özelliğine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kişiler kendileriyle empati gerçekleştiğinde, algılandıkları unsurları ve kendilerine verilen önemi hissetmektedirler (Oğuz, 2006; s.1). Yapılan tanımlamalardan da görüldüğü gibi empati kavramı bireylerin öz beklentilerini karşılarındaki bireylerin yerine koyabilmesi ve ortak duygulanımlarını hissedebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Göncü, 2022; s.23)

1.2.4. Öz Değer

Öz-değer, sadece birey olmaktan veya içerisinde olduğu toplumun bir üyesi olmaktan geldiği ve asla ödül, başarı veya zafere dayanmayan kişinin doğal bir gerçeği olmaktadır. Sosyal çevrede bireylerin diğer kişilere göstermiş olduğu amaçlar, verdikleri sorumluluklar çerçevesinde öz değerin biçimlenmesinde, doğal akışı bozduğu görülmektedir (Dinç ve Kılıç, 2017; s.79). Öz değere ilişkin en yalın tanımlama, bireyin kendisine vermiş olduğu değer olarak açıklanmaktadır. Diğer bir açıdan bireyin kendisi ile alakalı neler düşündüğü ve hissettiği anlamına gelmektedir. Bir bebeğin öz değerinin pozitif mi yoksa negatif mi gelişeceğini etrafındaki bireylerin ona yönelik nasıl bir tutum göstereceklerini, o bireylerden aldığı olumsuz veya olumlu geri dönütler şekillendirmektedir (Dinçer ve Dalkılıç, 2023; s.104).

Öz-değerin iki alt boyutu bulunmaktadır;

1. Bireyin mutlu bir hayat sürmesi adına kendi becerilerine ve aklına güven duyması,

2. Bireyin kendisine hayata uygun kabul etmesi (Cüceloğlu, 2010; akt. Baykut, 2022; s.14).

1.3. Prososyal Davranış Kuramları

Anlaşılacağı gibi gelişim psikolojisi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bilinen büyük teoriler özellikle geçmişte, prososyal gelişim konusunda düşünmeyi etkilemektedir (Bağcı-Çetin, 2021; s.12). Bu nedenle sosyal öğrenme, davranışçılık ve

psikanalitik teori ve bilişsel gelişim teorisi ile alakalı düşüncelere kısaca yer verilecektir.

1.3.1. Davranışsal–Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Davranışçı kuram; bireyin öğrenme şekline yönelik yaklaşımlarına farklı eleştiriler getiren ve davranışçı kuramların bireyin davranışlarını tam olarak açıklayamadığından hareket ile gelişim gösteren "Sosyal Öğrenme Kuramı" bugün psikoloji ve eğitim alanında geniş şekilde kabul görülmektedir. Bazı zamanlarda "Sosyal Bilişsel Kuram" olarak da atfedilen bu kuram bireyin öğrenmesinin çevresel, bireysel ve davranışsal unsurların karşılıklı etkileşimi neticesinde meydana geldiğini belirtmektedirler. Buna paralel olarak bireyin sosyal bir canlı olmasından yola çıkarak toplumda kişilerin diğer bireyleri model alarak ve gözlem yaparak da öğrendiği görülmektedir (Bandura, 1999; s.154; Bayrakçı, 2007; s.190).

Mevcut bilişsel sosyal öğrenme kuramında, ahlaki gelişimindeki çevresel ve bilişsel etkilerin karşılıklı etkileşimi karmaşık olmaktadır. Tecrübeye dayanarak, bireyler hangi unsurların ahlaki olarak uygulanabilir olduğunu ve birine ne düzeyde değer verilmesi gerektiğini öğrenmektedirler. Sosyalleşen insanlar farklı davranış şekilleri için davranışsal alternatifler, beklentiler konusunda bilgi edinerek ahlaki davranışları örnek almaktadırlar (Bağcı-Çetin, 2021; s.14).

McFall (1982) göre sosyal yeterliliğin nitelikleri şu şekilde değerlendirilmektedir:

a) Yeterlilik, kişinin performansının başkaları tarafından değerlendirilmesi anlamına gelmektedir.

b) Yeterlilik başkalarınca yapılan bir değerlendirme olduğu için önyargı ve hatalara açık bir durumdadır. Bu ilkelere göre farklı bireyler farklı şekilde değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir.

c) Değerlendirme her zaman belirlenmiş olan bir ölçüye göre yapılacağından ölçüte karar verilmesi gerekmektedir.

d) Yeterlilik her zaman ölçüt ve duruma göre değerlendirilmektedir. Böylece durumlarda ve görevlerde farklılık kişinin performansını yeterli şekilde görüp değerlendirmektedir.

e) Kişinin özellikleri, cinsiyet, yaş, tecrübe gibi faktörler değerlendirmeyi etkilemektedir (Akt. Önalan-Akfırat, 2006; s.40).

Sosyal öğrenme kuramı ile tanınan Albert Bandura, pek çok çalışmanın temeline yerleştirebilecek düşünceler yaratan önemli bir bilim insanıdır. Sosyal öğrenme faktörü bireylerin karşılıklı olarak nedensellik ve öz yeterli kavramları ile öğrenmenin gelişimine dikkat çekildiği görülmektedir. davranışçılığı geliştirmiş olan ve yeni perspektifler sunduğu bilinmektedir. Bandura, öğrenme evrelerindeki aşamaları kuramsal açıdan alanyazına kazandırması bakımından önemli bir düşünürdür. Şiddet, medya, saldırganlık, toplumsal cinsiyet gibi farklı disiplinlerde kullanılabilecek sosyolojik ve psikolojik bir teorik altyapı ortaya koymaktadır (Tatlıoğlu, 2021; s.15).

1.3.2. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik kuram alanyazında Freud'un kişilik teorisi olarak bilinmektedir. Freud, saldırganlık ve cinsellik eylemlerinin kişiliği düzenleyen ve şekillendiren iki unsur bulunduğunu belirtmektedir. Bahsedilen saldırganlık güdüsü bireylerin yaşamlarındaki güvenlik ihtiyaçlarını, cinsel arzuları ilse bireylerin yaşamlarını sürdürmek adına üreme içgüdülerinden bahsedilmektedir. Buna paralel olarak bireyin hayatının doğasında olan hisler ve duygular toplumlarca reddedilen eylemler olarak ifade edilmektedir. Böylelikle Freud açısından bakıldığında saldırganlık ve cinsellik istekleri ve güdüleri bastırılmış birtakım duygular olarak yaşamlarını sürdüklerini vurgulamaktadır (Tuzcuoğlu, 2005; s.126). Psikoanalitik yaklaşıma göre her insan hayatının bazı dönemlerinde takıntılara sahip olabilmekte ve söz konusu takıntılar kapsamında gelişim dönemine göre bazı değişimler gösterebilmektedir. Kişilerin takıntılarının farklılık gösterdiği her dönem "psikoseksüel dönem" olarak da tanımlanmaktadır (Özdemir vd, 2012; s.571). Prososyal gelişim evrelerini etkileyen söz konusu gelişim dönemleri aşağıda açıklanmıştır.

Oral dönem (0-1 yaş aralığı): bireyin oral evresinde kişilik gelişimlerindeki ilk dönem olarak açıklanmaktadır. Söz konusu evrede olan kişilerin cinsel bakımdan duyarlılığı yüksek olan birey beden hatlarının ilk sırasında ağız, dudak ve dil organları gelmektedir. Toplam altı aylık olan bebek kısa vadede dudak, ağız ve dil gelmektedir. Altı aylık bir bebek kısa zamanda içerisinde elinde olan nesneyi ağzına götürmek istediği kolaylıkla takip edebilmektedir. Bu evrede bebeklerin anne memesinden

uzaklaştırılarak ek gıdaya başlamasıyla ilgili birtakım problemle karşılaşmaları psişik enerjilerinin ortaya çıkması, bunu yanında oral kişilik bozukluklarının oluşmasına zemin hazırladığı belirtilmektedir. Oral kişilik bozukluğuna sahip bireyler yetişkinliğe kadar diğerlerine bağımlı oldukları görülmekte ve dişleri çıktıktan sonra da kişilere yönelik saldırgan davrandıkları bilinmektedir (Burger, 2006; s.87; Cameron, 2001; s.38).

Anal dönem (1-3 yaş aralığı): bu evrede bebeklerin haz duygularının ağız kısmında olduğu yaptıkları davranışlardan anlaşılmaktadır. Anal dönemde bulunan bebeklerin haz duydukları bölgeleri anal organlar ile olduğu belirtilmektedir. Çocuklar bu evrede tuvalet alışkanlıklarını kazanmaya başladıkları için özerklik duyguları da giderek gelişim gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda çocuklarda ego gücünün ortaya çıktığı bu dönemde çocuklar birtakım tutumlar (takıntılar) meydana getirdiği belirtilmektedir. Bu takıntıların en başında cimrilik, cömertlik vb. kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır (Topses ve Serin, 2012; s.26; Elkatawneh, 2013; s.1).

Fallik dönem (3-6 yaş aralığı): fallik dönemde çocuklar daha çok bedenini özellikle de üreme organları hususunda sorular sormaya başladığı görülmektedir. Çocukların yaşamış olduğu cinsel keşifler kapsamında ebeveynlerine ilişkin sorunların sertçe eleştirilmesi çocuklarda zamanla suçluluk duygusunun geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır (Tuzcuoğlu, 2005: 133; Elkatawneh, 2013; s.1).

Latent dönem (6-12 yaş aralığı): söz konusu dönemde çocuklar kendilerini yaşadıkları topluma kabul ettirme için cinselliğe ilişkin hoşlantı hislerimi arka plana atmaktadır. Buna paralel olarak sahip olunan yeterlilikleri ön plana çıkarma çabası içinde oldukları bilinmektedir. Çocuklar bu dönemde genelde rol model olarak kabullendikleri bireyler ile özdeşleşme gayreti ve toplumsal ilişkilerini geliştirmeye çabaladıkları görülmektedir. Buna paralel olarak bireyler bilişsel ve duyuşsal eylemlerinde gerçeklik prensiplerini yaşamaya başladıkları görülmektedir (Elkatawneh, 2013; s.1; Topses ve Serin, 2012; s.27). Latent dönem diğer gelişimsel dönemlerde olduğu gibi durağan ve sakin bir süreç yaşadığı için çocukların kişiliğini etkileyecek bazı durumları sınırlı tutmaktadır (Tuzcuoğlu, 2005; s.133).

Genital dönem (12-18 yaş aralığı): bu evrede adolesan dönemin en başında olduğundan dolayı hormonal bir yapıda olan pek çok farklılık gösterdiği ve kişilerin kimlik kazanma çabasına dikkat çekmektedir. Bireyler bazen vücut hatlarındaki

farklılaşmalara ilişkin kimlik açısından karmaşası yaşayabilmektedir. Bu evrede üreme organlarında ciddi bir değişim ve gelişim görüldüğü genital organlar üreme fonksiyonlarını henüz gerçekleştirebilecek düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır (Topses ve Serin, 2012: 27; Elkatawneh, 2013; s.2).

1.3.2.1. Davranışsal–Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal öğrenme yaklaşımı kurucularının en başında Bandura ve Mischel gelmektedir. Söz konusu yaklaşımda en temel öğrenme yöntemi gözleme dayalı olan değerlendirme olarak açıklanmaktadır. Bandura, öğrenme yaklaşımında gözlemin ciddi bir yerinin olduğu vurgulanmış ve kişilerin davranışlarının denetim altına alınabilir ve eğitilebilir olduğunu ifade etmiştir. Sosyal öğrenme modeline göre bireyler kendi düşünce ve bilişsel yapılarını denetlenebilmektedir (Aydın, 2005; s.12). Bu kurama göre çocuklar geçmiş zamanlarda kedilerini öven kardeşlerinin ve ailelerinin davranışlarını taklit etme eğilimi göstermektedirler. Sosyal öğrenme kuramının Freud'un gelişim teorisine kazandırdığı diğer yaklaşım çocukların ortaya koyduğu saldırganlık be yansıtma eylemleri ile ilgili olduğundan söz edilmektedir. Buna göre çocuklar gerileme, saldırganlık veya yansıtma gibi davranışlar kapsamında gözlemleyerek kazandıkları görülmektedir (Miller, 2008: 239; DeWall vd, 2011; s.245).

1.3.3. Evrimci Yaklaşım

Prososyal davranışları evrimsel bir yaklaşım ile değerlendiren bilim insanları, birbirinden farklı bazı varsayımlar geliştirdikleri görülmektedir. "Akrabalık Seçimi Hipotezi"ne göre, Bunlardan biri bireyin kendi soyunu devam ettirebilmek için akraba veya ailelerine yardım etmeye çalışmaktadırlar. Diğeri ise "Genetik Benzerlik Hipotezi" ise kişilerin kendi soyundan olan diğer bireylere en yüksek ihtimalle yardım ettikleri görülmektedir (Mysterud, 2000; s.581; Çekin, 2013; s.35).

1.3.4. Psikososyal Gelişim Kuramı

Psikososyal gelişim kuramına göre duygusal gelişim on sekiz ay sürmektedir. Bu dönemde bebekler, diğer insanlara özellikle de temel gereksinimlerini gideren bireylere güven duymaya başlamaktadırlar. Kendilerinin ebeveynlerini yerini alan bireylerin bakımı altında oldukları ve bütün gereksinimlerinin bu bireyler tarafından

karşılandığını algılamaktadırlar. Bebekler dünyaya geldiklerinde dış çevrenin tanımamalarından kaynaklı onu tehdit eden bir faktör olarak algılamaktadırlar (Bayram, 2020; s.1997). Erikson tarafından geliştirilen psikososyal gelişim kuramı temelde gelişimin büyüme ve çevre etkileşiminin bir ürünü olduğunu öne sürmektedir (Green vd, 2015; s.1025).

1.4. Prososyal Davranışları Etkileyen Faktörler

Prososyal davranışların şekillenmesinde biyolojik faktörlerin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Biyolojik faktörler olumlu sosyal davranışların bireylerde doğuştan bulunduğu mu yoksa sonradan çevreden edinildiği mi karmaşıklığını tartışmaktadır. Olumlu sosyal davranışları tanımayan sosyo-biyolojik kuramlara göre bireyler kendilerinde olan yaşamda kalma gayretlerinin etkisi ile diğer bireylere yardımlarda bulunarak yaşam içerisinde kendilerine bir yer edinmeye çabaladıkları görülmektedir (Bozyiğit, 2023; s.149). Bunun yanında diğer gelişim özelliklerinde olduğu gibi prososyal davranışları da etkileyen bireysel, çevresel ve toplumsal faktörler bulunmaktadır. Prososyal davranışların şekillenmesini etkileyen söz konusu faktörler aşağıda açıklanmıştır.

a) Eğitim yaşamı öğrencilerin prososyal davranışlar kazanmasına katkı sağlamaktadır. Literatürde yer alan çalışmada da hem bireysel ve toplumsal değerlerin hem de prososyal davranışların kazandırılmasında eğitimin önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Caprara vd, 2015; s.1).

b) Aile içi ilişkiler, aile içindeki iletişim problemleri, algılanan ebeveyn tutumları ve ailenin sosyo-ekonomik yapısı gibi aile ile ilişkili değişkenler prososyal davranışları etkilemektedir (Malonda vd, 2019; s.1; Richaud vd, 2012; s.1).

c) Yaşanılan sosyal çevre ve öğrencilerin eğitim gördükleri okulların demografik özellikleri prososyal davranışların sergilenme düzeyini, bunun yanında olumsuz sosyal davranışların sergilenme sıklığını etkilemektedir (Piff vd, 2010; s.771; Çalık vd, 2009; s.555).

d) Çocukluk çağı travmaları genellikle psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkilediği için prososyal davranışları sergileme düzeyini azaltmakta, buna karşılık olumsuz sosyal davranışların sergilenme eğilimini arttırmaktadır (Frazier vd, 2013; s.286; Bevilacqua vd, 2021; s.1).

1.5. Prososyal Davranışlar Üzerine Yapılan Araştırmalar

Çakıcı (2023; s.1) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin prososyal davranış seviyeleri ile sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Söz konusu çalışma kapsamında 300 öğretmenin verileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda katılımcıların prososyal davranış seviyeleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif düzeyde ilişki bulunmuştur.

Eryılmaz (2021; s.965) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 412 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerinin prososyallik seviyelerinin orta seviyede olduğu, buna paralel olarak öğretmenlerin özgecilik, hayırseverlik ve affetme seviyelerinin orta düzeyde olduğu, bağışlama ve affetme seviyelerinin düşük düzeyde olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla prososyallik seviyelerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Durdu (2021; s.5) tarafından yapılan araştırmada eğitim kurumlarında prososyal davranış ve pozitif ses çıkartma davranışlarının medyana gelmesinde lider-üye etkileşiminin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 750 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda lider/üye etkileşimi boyutunda yaş, cinsiyet, medeni durum açısından anlamlı farklılık bulunmazken, öğretmenlerin okul büyüklüğü ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, prososyal davranışlarda sadece okul türüne gör anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, prososyal davranışlarda sadece okul türüne göre farklılık bulunurken, pozitif ses çıkartma davranışlarında okul türü ve medeni durum değişkeninde anlamlı düzeyde farklılık olduğu, bunun yanında prososyal davranışlar ile pozitif ses arasında yer alan ilişkide lider üye etkileşiminin düzenleyicilik etkisi de olduğu bulunmuştur.

Ünsal (2021; s.1) gerçekleştirdiği araştırmada çalışan kadınların stres düzeyleri ile prososyal davranışları ve psikolojik düzeylerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 300 çalışan kadın katılmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde; kadınların iş stresi ile prososyal davranışları arasında ilişki olduğu, bu ilişkinin de negatif ancak zayıf düzeyde olduğu, aynı zamanda prososyal ve psikolojik dayanıklılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Kayacı (2021; s.122) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 107 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin empati alt boyutuna ilişkin puanlarının yüksek olduğu, öğretmenlerin yaşları ve cinsiyetlerine göre empatik davranış eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, mesleki yeterlilik faktörünün öğretmenlerin empatik davranış eğilimlerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Sucu (2020; s.665) tarafından yapılan araştırmada çalışanların prososyal davranışlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede 209 işgörene ait yanıtlar incelenmiştir. Verilerin sonucunda ise işgörenlerin duygusal zekâlarının prososyal davranışlarının ortaya çıkması konusunda etkili olduğu rapor edilmiştir.

Taşdemir (2020; s.1) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin prososyal davranışların mesleki tükenmişlik ve iş doyumu üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda 601 öğretme ait yanıtlar incelenmiştir. Verilerin sonucunda erkek öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin alt boyutlarından (duyarsızlaşma) ve pozitif sosyal davranışın kamusal pozitif sosyal davranışa ait alt boyutundan aldığı puan ortalamalarının kadınlara kıyasla oldukça fazla olduğu, katılımcıların medeni durum açısında prososyal davranışları incelendiğinde itaatkâr olumlu sosyal davranıl ie gizli prososyal davranışların alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının farklılık gösterdiği bekâr olanların evli olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde puan aldığı, diğer alt boyutlar incelendiğinde medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı, öğretmenlerin prososyal davranışlarının ve mesleki tükenmişliklerinin iş doyumuna aracı görevi gördüğü rapor edilmiştir.

Certel vd, (2018; s.41) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin bilişsel esnekliklerini yordamada mesleki deneyim, hoşgörü, empati ve okuma ilgilerinin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Kayseri'de 197, Antalya 200 görev yapan 397 beden eğitimi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda prososyal davranışların alt boyutu olan hoşgörü ve empatinin bilişsel esnekliği önemli ölçüde yordadığı rapor edilmiştir.

Güleç ve Şentürk-Leylek (2018; s.857) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerinin iletişim becerilerinin cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan okul gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Çalışmaya 77 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin çalışma süresi ve cinsiyet faktörüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak mezun olunan okul değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Altınok (2017; s.3-4) tarafından yapılan örgütsel prososyal ve örgütsel bağlılık boyutunun işten ayrılma üzerinde oluşturduğu etkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 148 çalışanın yanıtı toplanmıştır. Verilerin soncunda bireylerin prososyal davranışlarının işten ayrılma üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaşar-Ekici vd, (2017; s.1) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışı olan iletişim becerileri boyutunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 300 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin iletişim becerileri çalışılan okul türü, yaş, gelir seviyesi, medeni durum, kadro durumu, sınıftaki öğrenci sayısı ve mesleki kıdem durumuna göre farklılık göstermediği, eğitim durumu ve iletişim becerilerine ilişkin eğitim almama durumuna göre zihinsel becerilerin alt boyutlarında farklılık olduğu, iletişim becerileri ile alakalı öğretmenlerin zihinsel iletişim becerileri, iletişim becerileri ile alakalı eğitim almamış olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Özkan ve Yılmaz (2016; s.72) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin empati seviyelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 170 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmaya öğretmenlerin empati puanları cinsiyet ve branşlarına göre farklılık gösterdiği, hizmet yılına göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Kaya (2016; s.229) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının empati düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 87'si kadın, 62'si erkek olmak üzere 149 dahil edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının empati düzeylerinin duygusal tepkisellik alt boyutuna ilişkin puanlarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Çelikkaleli ve Avcı (2015; s.61) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışları ile istenmeyen öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede 320 öğretmenin yanıtı dikkate alınmıştır. Verilerin sonunda öğretmenlerin empatik eğilimi ile kişilerarası yetkinlik düzeyleri arasında

pozitif yönde ilişki olduğu, öğrenci davranışları ile öğretmenlerin empatik davranışları arasında negatif açıdan ilişki bulunduğu bildirilmiştir.

Bulut ve Düşmez (2014; s.105) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin empatik davranış eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin empatik davranış eğilimlerinin medeni duruma kıyasla fark oluşturduğu bulunmuştur.

Elikesik ve Alım (2013; s.167) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin empatik davranışlarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede 94 öğretmenin yanıtı dikkate alınmıştır. Yanıtların sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin empatik davranışlarının cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre fark oluşturmadığı anlaşılmıştır.

Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013; s.159) birlikte yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin empati, konuşma ve dinleme becerilerinin çocuk sevme tutumu bakımından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya 155 öğretmenin yanıtı dikkat alınmıştır. Yanıtların sonuçları değerlendirildiğinde; katılımcıların çocukları sevme durumları ile iletişimlerinde ve empati boyutlarının arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Uğurlu (2013; s.51) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin empatik davranışları ile iletişim becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 416 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik davranış düzeylerinin çocuk sevme düzeylerini birlikte arttığı sonucuna varılmıştır.

Nacar ve Tümkaya (2011; s.793) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kişilerarası problem çözme ve iletişim becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 7002 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda katılımcıların kişiler arası problem çözme becerilerinin ve iletişim becerilerinin bazı demografik değişkenler (okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem, gelir düzeyi, yaş) açısından farklılaştığı, ancak eğitim verilen sınıfın kademesi ve kişilerarası problem çözme becerileri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çelik ve Çağdaş (2010; s.23) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin empatik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmaya 175 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin empatik eğilim seviyelerinin, yaş, kıdem, eğitim, medeni durum, öğrenci sayısı, okul türü, çalışma şekli ve sahip olunun çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği, bunun yanında mesleğini sevenlerin empatik eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Akbulut (2010; s.9) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin empatik davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 1257 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin empati eğilimleri ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu, kadın öğretmenlerin empatik eğilim puanlarının yüksek düzeyde olduğu, eğitim durumu, medeni durum, mezun oldukları fakülte türü, öğrenci sayısı, mesleki kıdem, çalışılan yer, mesleğinden memnun olma durumu, okutulan sınıf düzeyi ile empatik davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farlılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yiğiter (2008; s.5) gerçekleştirdiği çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerileri düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 101 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda erkek öğretmenlerin empatik becerilerinin kadınların empatik becerilerinin, evli olanların bekarlara kıyasla puanlarının daha yüksek olduğu, lisans mezunlarının, yüksek lisans mezunlarına göre daha düşük seviyede olduğu bulunmuştur.

Pala (2008; s.13) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin empatik davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 464 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin empatik davranışlarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin aylık gelir, kitap okuma sıklığı ve lisans programı açısından farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Yavaş (2007; s.3-4) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin empati becerilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede 212 öğretmenin yanıtına başvurulmuştur. Yanıtların sonucunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, öğretmenlerin empati davranışlarına göre farklılaşmadığı, öğretmenlerin empati becerilerinin, öğretmenlerin yaş düzeyine göre farklılık gösterdiği, öğretmenlerin yaş düzeyleri arttıkça empati becerilerinin düştüğü, öğretmenlerin empati becerilerinin, öğretmenlik bölümü mezunu olması, çalışma süresi, sınıfın mevcudu ve uygulama yapılan eğitim

örgütündeki öğrenci ailelerinin sosyoekonomik düzey değişkenlerine kıyasla farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bozkurt-Bulut (2003; s.1) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 128 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin cinsiyetine göre iletişim becerilerinde farklılık olduğu, kadın katılımcıların erkeklere kıyasla iletişim becerilerinin yeterlilik ve etkililik açısından daha yüksek seviyede puan aldıkları, öğretmenlerin iş verimi açısından algı düzeylerine kıyasla iletişim becerilerine ilişkin toplam puan ortalamaları ve empati düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Whang vd, (2021; s.1) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hem okul içinde hem de okul dışında dijital eğitim kaynaklarına ilişkin paylaşım davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 709 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda okul içi ve okul dışı paylaşım davranışıyla ilişkili farklı motivasyon faktörlerinin olduğu bulunmuştur. Daha spesifik olarak, iç motivasyon her iki bağlamda da paylaşım davranışıyla olumlu, dış motivasyon ise olumsuz yönde ilişkili olduğu, ayrıca, paylaşma niyeti ve paylaşım iklimi, öğretmenlerin paylaşım davranışlarını anlamlı bir şekilde açıkladığı, iç motivasyonun okul içindeki paylaşım niyeti üzerindeki etkisine öz yeterlilik ve tutumlar aracılığıyla aracılık ettiğini, dış motivasyonun okul dışındaki paylaşım niyeti üzerindeki etkisine ise yalnızca tutumlar aracılığıyla aracılık ettiği sonucuna varılmıştır.

Chiva-Bartoll vd, (2020; s.2) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin prososyal davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin prososyal davranışlarının öğrencilerin öğrenme evrelerin de etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Huang vd, (2020; s.1366) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin empati ve ruh sağlığının özelliklerini ortaya koymayı ve öğretmenlerin ruh sağlığında empatinin rolünü incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini, öğretmenlik tecrübe yıllarına göre (2'den az, 2-5, 5-10 ve 10 yıldan fazla) dört gruba ayrılan 4348 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın somunda yaşın etkisinden bağımsız olarak, öğretme deneyimi arttıkça semptomların arttığı, empatik kaygılar ve perspektif alma azalan eğilimler gösterdiği ve kişisel sıkıntı artan bir eğilim gösterdiği,

öğretmenlerde empati ve ruh sağlığı arasında nispeten karmaşık bir ilişki bulunduğu, öğretmenlerde ruh sağlığı belirtilerini olumlu yönde yordarken, perspektif alma ve empatik ilgi, semptomların çoğuyla olumsuz yönde ilişkili olduğu, empatinin bireylerin ruh sağlığı açısından hem risk faktörlerini hem de koruyucu faktörleri içerdiği ve bu faktörlerin yılların öğretmenlik deneyiminden etkilendiği görülmektedir.

Zhang vd, (2019; s.539) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 50 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda ortalama yoğunluk açısından hem grup içi hem de gruplar arası etkileşim ağlarının yüksek yoğunluklu olduğu, ancak her grup içindeki etkileşimlerin sayısı eşit olmadığı, sosyal bilgi oluşturma davranış kalıpları, çok katmanlı etkileşim faaliyetinin farklı aşamalarında farklı özellikler gösterdiği, öğretmenlerin işbirlikçi öğrenme farkındalığını bir dereceye kadar geliştirmiş olmalarına rağmen, kolektif eylemliliklerinin hâlâ geliştirilecek alana sahip olduğunu sonucuna varılmıştır.

Garcia-Farina vd, (2018; s.1) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmenleri tarafından iletişimin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 65 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretmen etkililiği üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Hassan vd, (2016; s.29) tarafından yapılan araştırmada bilgi paylaşımı davranışının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Pakistan Üniversitelerinde görev yapan 157 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda tüm çalışma değişkenleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Mazer (2013; s.253) tarafından yapılan araştırmada öğretmen iletişim davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 518 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenin yakınlığı ve netliği ile öğrencinin bilişsel ilgisi arasında önemli bir etkileşim etkisinin yanı sıra öğrencinin duygusal ve bilişsel ilgisi ile katılımı arasında da anlamlı bir etkileşim etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Suditu vd, (2011; s.1168) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışı alt boyutu empati davranışının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 90 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda mesleki deneyim,

hoşgörü ve empatinin bilişsel esnekliği önemli ölçüde yordadığını sonucuna varılmıştır.

Hou vd, (2009; s.101) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bilginin paylaşım düzeyi, problem çözme becerileri ve çevrimiçi bilgi paylaşımı etkinliklerinin uygun şekilde kullanılmasının öğretmenlerin bilgi paylaşımına yardımcı olma üzerinde etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin yardımseverlik v paylaşımcılık düzeylerinin yüksek olduğu, aynı zamanda problem çözme becerileri ile paylaşımcılık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Allen ve Shaw (2009; s.308) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin iletişim davranışlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya bu konuda yapılmış olan bilimsel çalışmalar dahil edilmiştir. Çalışmanın sonundan öğretim öğretmenlerinin iletişim kurma istekliliği, sözel olmayan yakınlık ve iletişim yeterliliğinin, müfettişlerin öğrencilerin öğrenimi ve genel öğretim etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinin yordayıcısı olduğu, Etkili öğretimin bilişsel ve davranışsal öğrenmeden ziyade duyuşsal öğrenme üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu algılandığı rapor edilmiştir.

Goodboy ve Bolkan (2009; s.204) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranışları: öğrenci iletişim davranışları ve geleneksel öğrenme sonuçları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 343 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmen istenmeyen davranışlarının doğrudan ve dolaylı olarak öğretmenin sahip olduğu ve öğrencinin sahip olduğu direnç stratejileri, durum motivasyonu ve öğrenci iletişim memnuniyeti ile ve dolaylı olarak öğrenci katılımı ve bilişsel öğrenme ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Rathel vd, (2008; s.1) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle prososyal alt boyutu olan iletişim davranışlarını artırmada müfettiş performansının etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya öğretmenler dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin prososyal davranışlarından iletişimin müfettişlerin değerlendirme süreçlerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Gillies (2004; s.257) tarafından yapılan araştırmada iletişim becerilerinin, işbirlikli öğrenme sürecinde öğretmenlerin sözel davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 826 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin işbirlikçi öğrenme sırasında belirli iletişim becerilerini kullanmak üzere eğitildiklerinde (işbirlikçi-etkileşimli durum), işbirlikçi grup uygulamak üzere eğitilmiş öğretmenlere göre daha fazla aracılı öğrenme etkileşimine girdiklerini, daha fazla soru sorduklarını ve daha az disiplinle ilgili yorumlarda bulunduklarını göstermektedir. Buna karşılık, işbirlikçi-etkileşimli gruplardaki çocuklar, öğretmenlerine verdikleri yanıtların çoğunu modellemişler ve yalnızca işbirlikçi gruplardaki akranlarına göre daha ayrıntılı açıklamalar yapmışlar, daha kısa yanıtlar vermişler ve daha fazla soru sordukları rapor edilmiştir.

Allen ve Blackston (2003; s.22) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin işbirlikçi problem çözme eğitiminin, özellikle işbirlikçi geliştirilen programların etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma beş öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenin iş birliğiyle geliştirilen müdahale planlarına nispeten yüksek düzeyde bağlılığını, hedef öğrenci davranışı için olumlu sonuçları ve senaryonun yüksek düzeyde kabul edilebilirliğini gösterdiği, öğretmenlere işbirlikçi problem çözme konusunda eğitim vermenin ve sınıf öğretmenleriyle istişarede bulunurken işbirlikçi bir yaklaşımın kullandıkları rapor edilmiştir.

McAllister vd, (2002; s.1) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 34 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin empatik eğilim ve davranışları kullandıkları ve geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

1.6. Duygu Düzenleme Kavramı

Asırlar boyunca farklı boyutları ile araştırılmış bir kavram olan duygu unsuru bilimsel bakımdan psikolojinin de dikkati çekmeyi başarmıştır. Bu açıdan duyguların meydana gelme işlevselliği ve çeşitli değişkenler ile ilişkileri değerlendirilen konular arasında olduğu belirtilmektedir (Gökçe, 2013; s.58). Duygu düzenlemenin en iyi, duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlar kapsamında her bir boyutun kendi çerçevesinde dinamikleri bulunan kavram olarak açıklanmaktadır (Cole vd, 2008; Akt.

Duy ve Yıldız, 2014; s.24). Anlaşıldığı gibi duygu düzenlemenin tanımında yalnızca içsel bir evre olmayıp, bunun yanında dışsal bir evreyi de barındırdığı, bununla birlikte düzenlemenin gayesine ilişkin bir süreç olduğu belirtilmektedir (Onat ve Otrar, 2010; s.124).

1.7. Duygu Düzenleme Stratejileri

İnsanlar negatif duyguları kontrol altına alamadıkları ve bu duygunun genetik boyutlardan ya da çevresel boyutlardan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Böylece negatif duygular ile başa çıkmada kısa yollar seçilmekte ya da kaçış teknikleri aranmaktadır (Bozoğlan ve Çankaya, 2012; s.16). Bu hususta insanların duygu düzenleme stratejilerini doğru şekilde yönetebilmeleri ciddi bir konu olarak kabul edilmektedir. Duygu düzenleme stratejileri, duyguların, tepkiden evvel veya tepkinin ardından gelişimine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Buradan hareketle iki çeşit duygu düzenleme yöntemi tanımlanmış olup aşağıda belirtilmiştir;

1) Tepki-odaklı stratejiler

2) Öncül-odaklı stratejiler (Gökçe, 2013; s.60-61).

Tepki-odaklı strateji yaklaşımının bir kez duygu gelişimi oluştuktan sonra kullanılan bir yaklaşım tarzıdır. Tepki-odaklı stratejinin içinde olan baskılama faktörü bir çeşit tepki düzenleme fonksiyonu olmaktadır. Bireyin alışagelmiş duygu ifade edici yanıtı/tutumunu baskılama ve engellemesini ifade etmektedir. Bir diğer söylemle baskılama, duygu oluştuktan sonra kullanılmaktadır. Haliyle baskılama sırasında yaşanan duygu deneyimini değiştirmemekte gerek olumsuz gerekse de olumlu duygu aktaran davranışları azalmaktadır. Pozitif duygu ifade edici davranışları da azalttığı için toplumsal etkileşimi engelleyebilir ve etkileşimde olan kişilerin negatif cevap vermesine sebep olabilmektedir (Gökçe, 2013; s.61; Kever vd, 2015; s.20; Demaree vd, 2006; s.1248).

Öncül-odaklı strateji yaklaşımı; davranışsal ve psikolojik cevap eğilimi ortaya çıkmamışken yararlanılan stratejilerden olduğu belirtilmektedir. Diğer ifadeyle öncül-odaklı stratejiler, bireylerin duyguların fonksiyonlarını ilk başta farklılaştırmaktadır. Öncül-odaklı stratejilerden olduğu bilinen ve bilişsel niteliğe sahip yeniden çerçeveleme, duyguyu oluşturan durumun duygusal etkisinin düzeyini azaltmak adına durumun bilişsel açıdan yeniden değerlendirilmesi ya da tekrar çerçevelemesini ortaya

koymaktadır. Yeniden çerçeveleme, duygunun gelişim evresinin başında ortaya çıkmakta ve potansiyel duygu ortaya çıkarıcı durumu bilişsel olarak nötrleştirmeyi kapsamaktadır. Haliyle de tecrübeye dayalı, psikolojik ve davranışsak yanıtları azaltmaktadır. Yeniden çerçevelemede duyguyu oluşturan durumun anlamını tercihen değiştirebilmektedir. Bundan dolayı bu strateji, duygusal olarak negatif durumlarda negatif duygusal davranışların düzeyini azaltır fakat olumlu duygusal davranışları azaltmamaktadır (Gökçe, 2013; s.61; Schutte vd, 2009; s.21).

1.8. Duygu Düzenlemenin Önemi

Mevcut olan düşünceler duygu düzenleme becerisinin geliştirilmesi yöntemi ile kişilerin daha etkili ve mutlu yaşayabileceğinin muhtemel bir durum olduğunu belirtmektedir (Duy ve Yıldız, 2014; s.24). Haliyle duygusal işleyişi anlamaya çabalamak, geçmişten bu zamana kadar düşünürlerin gözüne çarpmaktadır. Bugün ise duygu düzenleme, önemli bir hayat becerisi olarak pek çok psikoterapi teorisinin müdahalesi olarak değerlendirilmektedir (Totan, 2015; s.154). Ataman'a (2011; s.1) göre, duygu düzenlemenin başarılı bir biçimde oluşması kişilerin psikolojik iyilik durumlarının korunmasında ciddi bir nokta olarak kabul edilmektedir. Alanyazında yer alan pek çok araştırmada da duygu düzenlemenin bireyin hayatında önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir (Gökçe, 2013; s.58).

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde duygu düzenlemenin olumlu etkilerinin ele alındığı çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda duygu düzenleme becerilerinin psikolojik iyi oluş düzeyini olumlu yönde etkilediği (Özen-Rıza, 2016; s.1), akademik başarı ve güdülenme düzeyini arttırdığı (Demireğen ve Şener, 2021; s.593), tükenmişlik yaşama düzeyinin en aza indirilmesine (Şahin, 2021; s.1), iş yaşamında mesleki doyumun yükselmesine (Karacaoğlan ve Hisli-Şahin, 2016; s.421) ve günlük yaşam döngüsü içinde yüksek yaşam doyumuna sahip olmasına destek olduğu belirtilmektedir (Küçüker, 2016; s.1).

1.9. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen

Çocuklarda duygusal ve davranışsal düzenleme beceri düzeylerinin gelişmesi için toplumsal yetkinlik, diğer bireyler tarafından kabul edilme, rutin yaşama uyum ve akademik düzeyde başarı için önemli bir yeri bulunmaktadır. Duygu düzenleme becerileri gerek yaş ile gerekse de tecrübe ile birlikte gelişim göstermektedir (Bronson,

2000). Brownel ve Kopp da (2007), çocuklarda duygu düzenleme gelişiminin emek sarf ederek kendini kontrol etmenin gelişimiyle meydana geldiği ifade edilmektedir (Akt. Ertan, 2013; s.8).

Duygu düzenleme faktörünü etkileyen faktörler içinde çocukların bağlanma tarzları da önem teşkil etmektedir. Yapılan araştırmalarda da duygu düzenleme ile bağlanma stilleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Karabacak ve Demir, 2017; s.271). Bağlanma stilinin bebeklerin ihtiyaçlarına ilişkin duyarlı, her zaman erişilebilir durumun olup/olmaması bebeğin yakınlığını korumak adına duygularının ne seviyede göstermesi gerektiğine ilişkin bazı durumları öğrenmesi açısından önemli bir faktördür. Buna paralel olarak aile içerisindeki bağlanma tarzı duyguların özgür şekilde ve açık bir biçimde aktarılıp aktarılmaması vasıtasıyla çocuğun duygu düzenleme becerileri açısından güçlü veya zayıf olmasında da etkili olmaktadır (Yüksel, 2014; s.19). Alanyazında bulunan araştırmada bulguları da duygusal gelişimin ve duygu düzenleme evresinde anne ve babaların oldukça ciddi bir yer edindiğini ortaya koymaktadır (Güven ve Erden, 2017; s.18; Ural vd, 2015; s.591; Şahin ve Arı, 2015; s.1).

1.10. Duygu Düzenleme Güçlükleri

Duygu düzenleme beceri güçlükleri, uyumsuz olan davranışlara neden olmaktadır. Bu durum uyumsuz davranışlar esnasında duyguları düzenlemeye ilişkin katkı sağlamakta veya hatalı bir duygu düzenlemenin sonucun olarak meydana gelmektedir (Koerner, 2012; Akt. Gülgez ve Gündüz, 2015; s.193). Duygu düzenleme güçlükleri bireyin kişilik özelliklerini ve sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemekle beraber, iş yaşamında ve eğitim hayatında da ciddi sorunlar yaşamasına zemin hazırlamaktadır (Curun vd, 2020; s.599; Çelik ve Atilla, 2018; s.2628).

Yıkıcı duygu durum düzenleme bozukluğu DSM-5'te bazı kriterler ile çalışılmıştır (APA, 2013):

Sözel (sözgelimi; Öfkeden çılgına dönme) ya da davranışsal biçimde meydana çıkan, kışkırtıcı veya bulunduğu durum çerçevesinde yoğunluk ya da süre bakımından ciddi açıdan dengesiz yineleyici öfke patlamaları yaşamaktadır.

Öfke patlamalarında yaşana gelişim seviyesinde tutarsız olması,

Öfke patlamaları, ortalama olarak en az haftada üç ya da daha fazla gelişim göstermektedir.

Öfke patlamaları açısından duygudurum neredeyse hemen her gün devamlı olarak ani sinirlenme ile kendisini göstermektedir.

A-D tanı kriterleri 12 aydır veya daha uzun bir zamandır bulunmaktadır. Bu süre zarfında kişinin A-D tanı kriterlerindeki tüm semptomların bulunmadığı ardışık üç ya da daha uzun bir zaman zarfından olmamıştır.

A-D tanı kriterleri üç ortamdan en az ikisinde bulunmakta ve bunlardan en az birinde yoğun biçimde kendini göstermektedir.

Söz konusu tanı kriterleri ilk olarak altı yaşından önce veya Onsekiz yaşından sonra konmamalıdır.

Öyküden aktarılan bilgi ve yapılan gözetlemelere göre A-E tanı kriterlerinin başlangıç yaşı on yaş ve evveli olarak belirtilmektedir.

Söz konusu davranışlar yalnızca majör depresyon bozukluğu evresinde gelişmez ve başka bir psikoloji bozuklukla daha iyi açıklanamamaktadır (Akt. Güven, 2018; s.11-12).

1.11. Duygu Düzenleme Üzerine Yapılan Araştırmalar

Taşdemir ve Murat (2021; s.2188) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme durumlarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 336 öğretmenin yanıtı değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğretmenlerin bilişsel esneklik ile pozitif duygu düzenleme tarzları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak olumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Castillo-Gualda vd, (2019; s.146) tarafından yapılan araştırmada duygusal düzenleme yeteneğinin etkilerini hem kesitsel hem de öncesi-sonrası sosyal ve duygusal öğrenme müdahalesi çalışmaları aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 243 İspanyol devlet okulu öğretmeni dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda duygusal düzenleme yeteneğinin, kişisel başarı üzerinde kişiliğin etkisini önemli ölçüde etkilediği, kişilerarası duygu yönetiminin öğretmenler için temel talepler

olduğu göz önüne alındığında, sosyal ve duygusal yeteneklere odaklanan müdahale programlarının geliştirilmesinin gerektiği rapor edilmiştir.

Burak (2019; s.5) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 334 öğretmenin yanıtı dikkate alınmıştır. Değerlendirme sonunda öğretmenlerin kendi duygularını ne düzeyde sosyalleştirmişlerse o düzeyde duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Acer (2018; s.4) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygu düzenleme seviyelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 220 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin duyguyu tekrar düşünme ve baskılama seviyelerinin medeni durum, yaş, okul türü ve çocuk sahibi olma durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Mérida-López vd, (2017; s.540) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 185 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin depresif, kaygılı ve stres belirtilerine ilişkin puanlarıyla olumsuz yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Lee vd, (2016; s.843) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin duygu ve duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 189 öğretmenin yanıtı değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sonunda öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

1.12. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları

Beden eğitimi ve spor, toplumu meydana getiren kişilerin hayatında üstlendiği görevler ve gayeler bakımından artık büyük önem teşkil etmektedir. Bugün beden eğitimi ve spor kişilerin değişik beklenti ve aruzlarına cevap verebilmek adına ilgi alanını genişleterek toplumsal problemlerin çözümünde güçlü bir eğitim aracı olarak işlev görmeye başladığı ifade edilmektedir. Beden eğitimi ve spor aslında insanların zihinsel, fiziksel ve ruhsal açıdan gelişimlerinin yanı sıra eğitim evresi içinde sosyalleşme işlevini de yerine getirmektedir. Böylelikle genel eğitimin tamamlayıcısı olan farkındalıklı ve planlı faaliyetler olarak açıklanmaktadır (Çelik ve Pulur, 2011; s.116).

Kavramsal açıdan ele alındığı zaman beden eğitimi; insanların sosyalleşme süreçleri içerisinde fiziksel, ruhsal ve zihinsel olarak kendini geliştirmesi için gerçekleştirilen sistemli eğitim faaliyetleridir. Spor kavramı ise "ilgilenenler açısından yarışma kazamaya dönük zihinsel, fiziksel ve teknik bir gayret, takip edenler bakımından estetik duygular kazandıran bir evre olup, genel bütünlüğü kapsamında ise anatomi, psikoloji, biyomekanik, ortopedi ve fizyoloji gibi disiplinlerin yardımı ile gelişim gösteren, bunu devam ettiren bilimsel olgu olarak açıklanmaktadır (Çoban ve Ünveren, 2007; s.1). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi beden eğitimi ve spor etkinlikleri bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimine destek olmaktadır. Literatürde farklı kültürlerde yapılan araştırma sonuçları da beden eğitimi ve sporun fiziksel performansı geliştirdiğini, sosyal becerileri geliştirdiğini, bunun yanında psikolojik sağlığı koruduğunu göstermektedir (Eime vd, 2013; s.1; Bailey, 2006; s.397; Bailey, 2005; s.71).

1.13. Öğretmenlik Mesleği

Birey duyuşsal, bilişsel ve psikomotor nitelikleri bakımından bilgiye, gelişmeye ve öğrenmeye ihtiyaç duyan bir canlıdır. Bilgi ihtiyaçları giderilen birey sahip olduğu bilgiler ile anlam kazanmakta ve anlamını davranışlarıyla değerle kılmaktadır. Birey bilgi seviyesi arttıkça değeri de artmaktadır. Bu hususta bireyi bilgiye sevk eden yöntemler kutsanmış, bireye yaşamın anlamını ve özünü keşfetmesi adına bilgi ile aydınlatan bireylere saygınlık ile bakıldığı görülmüştür. Haliyle bireyin bilgi ile donanmasını sağlayan, yetiler kazandıran, bireye misyon ve vizyon yükleyen öğretmenler ve öğretmenlerin gerçekleştirdikleri meslek, hemen hemen her dönemde ve her toplumda önemli kabul edilmektedir (Karataş, 2020; s.40; Yıldırm-Yakar vd, 2021; s.220).

Öğretmenlik, devletlerin geleceğini oluşturacak olan nesilleri yetiştirmesi ve hazırlaması bakımından her zaman değerini taze tutan mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmenin hal ettiği bu önem hakkettiği şekilde görmesi mesleğini gerçekleştirmesi ve bunu icra ederken motive eden önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin toplumlardaki kültürel, sosyal ve ekonomik konumunun iyi bir düzeyde olması mesleki başarılarını da ardından getirmektedir (Pişkin ve Parlar, 2021; s.1).

1.14. Öğretmenlerin Mesleki Görevleri

Her şeyden evvel bir öğretmen olarak beden eğitimi öğretmeninin diğer öğretmenler gibi eğitim örgütlerinde nöbet tutma, öğrenci kişisel gelişimi ve ruhsal gelişim dosyalarını oluşturma, sınıfın rehber öğretmeni olma, veli görüşmelerini düzenleme vb. görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bütün bunların dışında beden eğitimi öğretmenlerinin kendi başına özgü farklı sorumluluk ve görevleri de yer almaktadır. Söz konusu görev ve sorumluluklar, MEB'e ait "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmalar Rehberi" isimli yayımında öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının altı çizilmiş olup bazı başlıklar altında toplanmıştır (MEB, 2020; s.2; Gündüz ve Yılmaz, 2009; s.86).

a) İl millî eğitim müdürlüğü ile formatör ve beden eğitimi öğretmenleri arasında koordinasyonu sağlama,

b) Koordinatör formatör, Formatör ve beden eğitimi öğretmenleri arasındaki koordinasyonu kurmak,

c) Eğitim ve Öğretim dönemi başında ve bitiminde gerçekleştirilecek olan toplantıların yeri, günü ve saatini, konusunu il milli eğitim müdürlüğünün öneri ve görüşlerini dikkate alarak belirlemek,

ç) Beden eğitimi ve spor ile alakalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki problemlerini belirlemek için araştırma yapmak, anket yapma ve sonuçları raporlaştırarak il milli eğitim müdürlüğüne sunmak,

d) Formatör ve koordinatör formatörler arasında senelik faaliyetlere ilişkin görev bölümü yapmak,

e) Eğitim örgütlerinin ve spor salonlarının verimli ve ortak kullanımı adına gerekli çalışmalar yapmak,

f) Kutlama, tören ve sportif faaliyetlerinin organizasyonuna destek olabilecek birey, örgütler ile ortak iş birliği yapmak,

g) Mahallî spor faaliyetlerine katılımı istenmeyen şekilde etkileyen sebepleri saptamak, sonuçları rapor olarak Daire Başkanlığına sunmak için il milli eğitim müdürlüğüne iletmek,

ğ) Beden eğitimi ve spor ile alakalı olarak Bakanlık tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılacak beden eğitimi öğretmenlerinin tercihi adına il millî eğitim müdürlüğüne öneride bulunmak (MEB, 2009; s.358).

1.15. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Spor, bugün sosyal düzenin ayrılmaz bir puzzle olarak karşımıza çıkmaktadır. Büyük toplumları etkileyen ve yönlendiren etken olarak söz edilmektedir. Toplumun bir bütünü olarak açıklanan sporun öğreticilerinin de uzman olması beklenmektedir (Gülle, 2015; s.3). Beden eğitimi öğretmenleri, alan bilgisinin dışında öğrencilere, danışmanlık, rehberlik ve yönlendirme gibi bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Söz konusu fonksiyonları gerçekleştirme bakımından beden eğitimi öğretmenleri ciddi düzeyde önem teşkil etmektedir. Devletlerin spor düzeyi be kültürünü arttırmadaki vizyonu da beden eğitimi öğretmenini ayrı tutmaktadır. Öğrencilerin spor ile tanışmaların daha çok eğitim örgütlerinde olduğu düşünülse de öğrencilerin ilk spor eğitiminin beden eğitimi öğretmenleri vermektedir. Bu kapsamda sporcu tercihi eğitimi ve yönlendirilmesi bakımından da öğretmenin yeri göz önünde tutulması gerekmektedir (Uğraş, 2013; s.13).

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma yerine, çalışma grubuna, verilerin toplanma sürecine ve veri analiz aşamasında kullanılan tekniklere ilişkin temel bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Çalışma Yeri

Yürütülen bu araştırma İstanbul il merkezinde bulunan ve çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptığı ortaokullar ile liselerde yürütülmüştür.

2.2. Araştırm Modeli

Yürütülen bu çalışma kapsamında bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde faydalanılan "İlişkisel Tarama Modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmalarda en az iki ve daha fazla bağımlı değişken arasındaki ilişki tespit edilebilmektedir. Bunun yanında değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü de (pozitif ya da negatif yönlü ilişki) ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmalar ile ortaya konulabilmektedir (Can, 2014). Yapılan bu çalışmada ele alınan bağımlı değişkenler prososyal davranışlar ve duygu düzenleme stratejileridir.

2.3. Evren ve Örneklem

Yapılan bu araştırmanın evrenini İstanbul il merkezinde bulunan ortaokullar ile liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri meydana getirmektedir. Araştırmanın örneklem grubu ise tesadüfü örneklem seçim yöntemi ile evren içerisinden seçilmiş olan 170 erkek ve 201 kadın olmak üzere toplam 371 beden eğitimi öğretmeninden meydana gelmiştir. Tesadüfü örneklem seçim yönteminde evrende yer alan her bir üyenin örnekleme seçilme olasılığının benzer düzeyde olduğu belirtilmektedir (Can, 2014). Örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin sahip olduğu demografik özelliklere ilişkin temel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Bilgilerin Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek.	170	45,8
	Kadın.	201	54,2
Yaş grubu	22-27.	114	30,7
	28-33.	134	36,1
	34-39.	64	17,3
	40 yaş ve üzeri.	59	15,9
Eğitim durumu	Lisans.	334	90,0
	Lisansüstü.	37	10,0
Meslekteki kıdemi	1 – 5 yıl.	146	39,4
	6 – 10 yıl.	125	33,7
	11 – 15 yıl.	60	16,2
	16 yıl ve üzeri.	40	10,8
Mevcut kurumdaki mesleki kıdemi	1 – 5 yıl.	192	51,8
	6 – 10 yıl.	124	33,4
	11 – 15 yıl.	32	8,6
	16 yıl ve üzeri.	23	6,2
Görev yaptığı okul türü	Ortaokul.	156	42,0
	Lise.	215	58,0

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılanların %45,8'inin erkek, %54,2'sinin kadın, %30,7'sinin 22-27 yaş grubunda, %36,1'inin 28,33 yaş grubunda, %17,3'ünün 34-39 yaş grubunda, %15,9'unun 40 ve üzeri yaş grubunda, %90'ının lisans mezunu, %10'unun yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %39,4'ünün mesleki kıdemi 1-5 yıl, %33,7'sinin 6-10 yıl, %16,2'sinin 11-15 yıl, %10,8'inin 16 yıl ve üzeri olduğu, mevcut kurumlarındaki çalışma süresinde ise katılımcıların %51,8'inin mevcut kurumunda 1-5 yıldır çalıştığı, %33,4'ünün 6-10 yıldır çalıştığı, %8,6'sının 11-15 yıldır çalıştığı, %6,2'sinin 16 yıl ve üzeri süredir çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların %42'si ortaokulda görev yaparken, %58'i lisede görev yapmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Yürütülen bu çalışmanın veri toplama aşamasında online veri toplama (Google Forms) yönteminden yararlanılmış olup, veri toplama sürecinde "Kişisel Bilgi Formu", "Yetişkin Prososyallik Ölçeği" ve "Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan araçlara ilişkin temel bilgiler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında öğretmenlerin sahip olduğu demografik özellikler kişisel bilgi formu ile belirlenmiştir. Kişisel bilgi formunda bulunan sorular ile öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaş gruplarına, eğitim düzeylerine, mesleki kıdemlerine, mevcut kurumlarında çalışma sürelerine ve görev yaptıkları okul türlerine ilişkin bilgilere erişilmesi amaçlanmıştır.

2.4.2. Yetişkin Prososyallik Ölçeği

Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin tespit edilmesinde Caprara vd, (2005) tarafından geliştirilen, Türkçeye geçerlik ve güvenirlik çalışması Bağcı (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan "Yetişkin Prososyallik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek yapısı itibariyle ilgilenme, paylaşma, yardımlaşma ve empati gibi becerileri ölçekle birlikte yapılan faktör analizi sonucunda 16 maddeden ve dört alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçek 5'li likert türünde olmakla beraber, ölçekte bulunan maddelere verilen yanıtlar 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında derecelendirilmektedir. Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0.87 olduğu rapor edilmiştir (Bağcı, 2015). Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireyin prososyal davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

2.4.3. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin belirlenmesinde "Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Carpenter ve Curtiss (2016) tarafından geliştirilmiş, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Gökdağ vd, (2019) tarafından yürütülmüştür. Ölçekte sosyal model alma, yatıştırılma, olumlu duyguları artırma ve bakış açısı edinme olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmakta olup, maddeler 5'li Likert tipi ölçekte yanıtlar 1-5 puan (hiç doğru değil ve tümüyle doğru 1 doğru) arasındadır. Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasında iç tutarlık katsayılarının sosyal model alma alt boyutunda 0.89, yatıştırılma alt boyutunda 0.86, olumlu duyguları artırma alt boyutunda 0.86 ve bakış açısı edinme alt boyutunda 0.81 olduğu bulunmuştur. Bunun yanında ölçeğin maddelerinin iç tutarlık katsayısının ise 0.91 olduğu belirtilmiştir

(Çamurcu, 2023). Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireyin kişiler arası duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizlerinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Veri analizlerinde ilk aşamada güvenilirlik ve normal dağılım düzeyi incelenmiştir.

Tablo 2. Prososyallik Ölçeği ve Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Cronbach's Alpha, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Alt boyut	α	Çarpıklık	Basıklık
Yetişkinler için prososyallik ölçeği	Toplam puan	,919	-,712	,213
Kişilerarası duygu düzenleme ölçeği	Sosyal model alma	,852	-,392	,398
	Yatıştırılma	,855	-,267	-,774
	Olumlu duyguları artırma	,833	-,692	,064
	Bakış açısı edinme	,846	-,276	-,858

Tablo incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan 2 ölçeğin de yüksek düzeyde güvenilir olduğu (α>0,80) görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, 2 ölçeğin de değerlerinin normal dağılım aralığı olan -2 ile +2 arasında olduğu ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında toplanan ölçek verileri normal dağılıma uygun olduğundan dolayı parametrik analizler kullanılmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu ve görev yapılan okul türüne göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Independent Samples T-test, yaş grubu, mesleki kıdem ve mevcut kurumdaki çalışma süresine göre kıyaslanmasında One Way ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA analizinde post-hoc test olarak Tukey kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon analiz ile incelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde veri toplama sürecinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen çalışma bulgularına yer verilmiştir.

3.1. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan yetişkin prososyallik ölçeği puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır

Tablo 3. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanları

Ölçek	N	En düşük	En yüksek	X	SS
Prososyallik	371	28	80	62,82	10,62

Tablo incelendiğinde, katılımcıların prososyallik düzeyinin (X=62,82) orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Yetişkin Prososyallik Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Prososyallik	Erkek.	170	61,44	11,56	-2,307	,022
	Kadın.	201	63,98	9,64		

Tablo incelendiğinde, kadın katılımcıların (X=63,98) prososyallik düzeyinin erkek katılımcılardan (X=63,44) anlamlı açıdan daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 5. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanlarının Yaş Grubu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş grubu	N	X	SS	F	p	Gruplar arası fark
Prososyallik	22-27	114	60,89	12,08	11,251	,000	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
	28-33	134	60,57	10,77			
	34-39	64	65,78	7,91			
	40 yaş ve üzeri	59	68,42	6,38			

Tablo incelendiğinde, yaş grupları açısından prososyallik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0,05). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, 34-39 yaş grubundaki katılımcıların (X=65,78) ile 40 yaş ve üzerindeki katılımcıların (X=68,42) prososyallik düzeyinin 22-27 yaş (X=60,89 ve 28-33 yaş (X=60,57) gruplarındaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05) görülmektedir.

Tablo 6. Yetişkin Prososyallik Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim durumu	N	X	SS	t	p
Prososyallik	Lisans	334	62,49	10,87	-1,780	,076
	Lisansüstü	37	65,76	7,60		

Tablo incelendiğinde, lisans mezunu katılımcıların (X=62,49) ve lisansüstü mezunu katılımcıların (X=65,76) prososyallik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 7. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki kıdem	N	X	SS	F	p	Gruplar arası fark
Prososyallik	1 – 5 yıl	146	61,44	11,64	11,113	,000	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
	6 – 10 yıl	125	60,46	10,70			
	11 – 15 yıl	60	67,27	7,50			
	16 yıl ve üzeri	40	68,55	5,37			

Tablo incelendiğinde, mesleki kıdem açısından prososyallik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir Farklılıkların hangi mesleki kıdemler arasında olduğu incelendiğinde, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan katılımcıların (X=67,27) ve mesleki kıdemi 1y yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=68,55) prososyallik düzeyinin mesleki kıdemi 1-5 yıl (X=61,44) ve 6-10 yıl (X=60,46) olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05) görülmektedir.

Tablo 8. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Puanlarının Mevcut Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Çalışma süresi	N	X	SS	F	p	Gruplar arası fark
Prososyallik	1-5 yıl	192	62,55	11,00	5,778	,001	1<4, 2<3, 2<4
	6-10 yıl	124	60,99	10,79			
	11-15 yıl	32	67,06	7,57			
	16 yıl ve üzeri	23	69,00	5,41			

Tablo incelendiğinde, mevcut kurumda çalışma süresi açısından prososyallik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir Farklılıkların hangi çalışma süreleri arasında olduğu incelendiğinde, mevcut kurumundaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların prososyallik düzeyinin (X=69,00) mevcut kurumundaki çalışma süresi 1-5 yıl (X=62,55) ve 6-10 yıl (X=60,99) olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), ayrıca mevcut kurumunda çalışma süresi 11-15 olan katılımcıların prososyallik düzeyinin (X=67,06) mevcut kurumundaki çalışma süresi 6-10 yıl (X=60,99) olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05) görülmektedir.

Tablo 9. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Okul türü	N	X	SS	t	p
Prososyallik	Ortaokul	156	62,20	11,04	-,954	,341
	Lise	215	63,27	10,31		

Tablo incelendiğinde, ortaokulda görev yapan katılımcıların (X=62,20) ve lisede görev yapan katılımcıların (X=63,27) prososyallik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

3.2. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan kişilerarası duygu düzenleme ölçeği puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır

Tablo 10. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Puanları

Ölçek	N	En düşük	En yüksek	X	SS
Sosyal model alma	371	6	30	21,78	4,85
Yatıştırılma	371	5	25	17,07	4,91
Olumlu duyguları artırma	371	9	25	20,45	3,61
Bakış açısı edinme	371	4	20	13,50	4,19

Tablo incelendiğinde, katılımcıların duygu düzenlemeye ilişkin sosyal model alma (X=21,78) ve olumlu duyguları artırma (X=20,45) düzeyinin orta seviyenin üzerinde olduğu, yatıştırılma beklentisi (X=17,07) ve bakış açısı edinme (X=13,50) düzeylerinin ise orta seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Sosyal model alma	Erkek	170	21,96	4,69	,657	,512
	Kadın	201	21,63	4,98		
Yatıştırılma	Erkek	170	17,26	4,81	,702	,483
	Kadın	201	16,91	5,00		
Olumlu duyguları artırma	Erkek	170	20,04	3,57	-2,002	,046
	Kadın	201	20,79	3,62		
Bakış açısı edinme	Erkek	170	13,99	3,79	2,080	,038
	Kadın	201	13,08	4,47		

Tablo incelendiğinde, sosyal model almada erkek katılımcılar (X=21,96) ve kadın katılımcılar (X=21,63) arasında, yatıştırılmada erkek katılımcılar (X=17,26) ve kadın katılımcılar (X=16,91) arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı (p>0,05), ancak kadın katılımcıların olumlu duygu arama düzeyinin (X=20,79) erkek katılımcılardan (X=20,04) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), erkek katılımcıların ise bakış açısı edinme düzeyinin (X=13,99) kadın katılımcılardan (X=13,08) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir (p>0,05).

Tablo 12. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Yaş Grubu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş grubu	N	X	SS	F	p	Gruplar arası fark
Sosyal model alma	22-27	114	21,06	5,00	8,611	,000	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
	28-33	134	20,80	4,73			
	34-39	64	23,19	4,69			
	40 yaş ve üzeri	59	23,86	3,99			
Yatıştırılma	22-27	114	16,53	5,27	2,740	,043	1<3, 2<3
	28-33	134	16,62	4,72			
	34-39	64	18,38	4,73			
	40 yaş ve üzeri	59	17,73	4,59			
Olumlu duyguları artırma	22-27	114	20,64	3,62	4,602	,004	2<4
	28-33	134	19,62	3,92			
	34-39	64	20,84	3,12			
	40 yaş ve üzeri	59	21,53	2,94			
Bakış açısı edinme	22-27	114	12,95	4,23	3,808	,010	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
	28-33	134	13,02	3,99			
	34-39	64	14,47	4,28			
	40 yaş ve üzeri	59	14,59	4,17			

Tablo incelendiğinde, yaş grubu açısından duygu düzenleme düzeylerinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir Farklılıkların hangi yaş grupları arasında olduğu incelendiğinde, sosyal model alma düzeylerinde 34-39 yaş grubundaki katılımcıların (X=23,19) ve 40 yaş ve üzeri katılımcıların (X=23,86) sosyal model alma düzeyinin 22-27 yaş (X=21,06) ve 28-33 yaş (X=20,80) grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), yatıştırılma düzeylerinde 34-39 yaş grubundaki katılımcıların (X=18-38) yatıştırılma düzeyinin 22-27 yaş (X=16,53) ve 28-33 yaş (X=16,62) grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), olumlu duyguları artırma düzeylerinde 40 yaş ve üzeri katılımcıların (X=21,53) olumlu duyguları artırma düzeyinin 28-33 yaş (X=19,62) grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), bakış açısı edinme düzeylerinde 34-39 yaş grubundaki katılımcıların (X=14,47) ve 40 yaş ve üzeri katılımcıların (X=14,59) bakış açısı edinme düzeyinin 22-27 yaş (X=12,95) ve 28-33 yaş (X=13,02) grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05) görülmektedir.

Tablo 13. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim durumu	N	X	SS	t	p
Sosyal model alma	Lisans	334	21,81	4,78	,422	,673
	Lisansüstü	37	21,46	5,45		
Yatıştırılma	Lisans	334	17,17	4,89	1,186	,236
	Lisansüstü	37	16,16	5,09		
Olumlu duyguları artırma	Lisans	334	20,46	3,63	,170	,865
	Lisansüstü	37	20,35	3,47		
Bakış açısı edinme	Lisans	334	13,54	4,11	,639	,523
	Lisansüstü	37	13,08	4,87		

Tablo incelendiğinde, sosyal model almada lisans mezunu katılımcılar (X=21,81) ve lisansüstü mezunu katılımcılar (X=21,46) arasında, yatıştırılmada lisans mezunu katılımcılar (X=17,17) ve lisansüstü mezunu katılımcılar (X=16,16) arasında, olumlu duyguları artırmada lisans mezunu katılımcılar (X=20,46) ve lisansüstü mezunu katılımcılar (X=20,35) arasında, bakış açısı edinmede lisans mezunu katılımcılar (X=13,54) ve lisansüstü mezunu katılımcılar (X=13,08) arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 14. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki kıdem	N	X	SS	F	p	Gruplar arası fark
Sosyal model alma	1 – 5 yıl	146	20,99	4,87	9,605	,000	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
	6 – 10 yıl	125	21,02	4,79			
	11 – 15 yıl	60	23,45	4,42			
	16 yıl ve üzeri	40	24,53	3,98			
Yatıştırılma	1 – 5 yıl	146	16,26	5,16	4,009	,008	1<4
	6 – 10 yıl	125	17,02	4,75			
	11 – 15 yıl	60	17,87	4,65			
	16 yıl ve üzeri	40	19,00	4,22			
Olumlu duyguları artırma	1 – 5 yıl	146	20,45	3,72	4,630	,003	2<4
	6 – 10 yıl	125	19,72	3,82			
	11 – 15 yıl	60	20,92	3,09			
	16 yıl ve üzeri	40	22,00	2,61			
Bakış açısı edinme	1 – 5 yıl	146	12,67	4,19	6,944	,000	1<3, 1<4, 2<4
	6 – 10 yıl	125	13,24	4,10			
	11 – 15 yıl	60	14,83	3,54			
	16 yıl ve üzeri	40	15,33	4,43			

Tablo incelendiğinde, mesleki kıdem açısından duygu düzenleme düzeylerinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir Farklılıkların hangi mesleki kıdemleri arasında olduğu incelendiğinde, sosyal model alma düzeylerinde mesleki kıdemi 11-15 yıl olan katılımcıların (X=23,45) ve 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=24,53) sosyal model alma düzeyinin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan (X=20,99) ve 6-10 yıl olan (X=21,02) katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), yatıştırılma düzeylerinde mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=19,00) yatıştırılma düzeyinin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan (X=16,26) katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), olumlu duyguları artırma düzeylerinde mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=22,00) olumlu duyguları artırma düzeyinin mesleki kıdemi 6-10 yıl (X=19,72) olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), bakış açısı edinme düzeylerinde mesleki kıdemi 11-15 yıl olan katılımcıların (X=14,83) ve 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=15,33) bakış açısı edinme düzeyinin mesleki kıdemi 1-5 yıl (X=12,67) olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), ayrıca mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=15,33) bakış açısı edinme düzeyinin mesleki kıdemi 6-10 yıl (X=13,24) olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Tablo 15. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Mevcut Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Çalışma süresi	N	X	SS	F	p	Gruplar arası fark
Sosyal model alma	1-5 yıl	192	21,14	4,81	11,365	,000	1<3, 1<4, 2<4
	6-10 yıl	124	21,41	4,80			
	11-15 yıl	32	23,59	4,26			
	16 yıl ve üzeri	23	26,61	2,41			
Yatıştırılma	1-5 yıl	192	16,55	5,01	5,202	,002	1<4, 2<4
	6-10 yıl	124	16,98	4,78			
	11-15 yıl	32	18,03	4,81			
	16 yıl ve üzeri	23	20,57	3,22			
Olumlu duyguları artırma	1-5 yıl	192	20,34	3,68	6,223	,000	1<4, 2<4
	6-10 yıl	124	19,90	3,68			
	11-15 yıl	32	21,28	2,82			
	16 yıl ve üzeri	23	23,17	2,01			
Bakış açısı edinme	1-5 yıl	192	12,77	4,21	11,540	,000	1<3, 1<4, 2<4
	6-10 yıl	124	13,52	4,07			
	11-15 yıl	32	14,78	3,79			
	16 yıl ve üzeri	23	17,70	1,72			

Tablo incelendiğinde, mevcut kurumlarında çalışma süresi açısından duygu düzenleme düzeylerinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir Farklılıkların hangi çalışma süreleri arasında olduğu incelendiğinde, sosyal model alma düzeylerinde mevcut kurumunda çalışma süresi 11-15 yıl olan katılımcıların (X=23,59) ve 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=26,61) sosyal model alma düzeyinin mevcut kurumunda çalışma süresi 1-5 yıl olan (X=21,14) katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), ayrıca mevcut kurumunda çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=26,61) sosyal model alma düzeyinin mevcut kurumunda çalışma süresi 6-10 yıl olan (X=21,41) katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), yatıştırılma düzeylerinde mevcut kurumunda çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=20,57) yatıştırılma düzeyinin mevcut kurumunda çalışma süresi 1-5 yıl olan (X=16,55) ve 6-10 yıl olan (X=16,98) katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), olumlu duyguları artırma düzeylerinde mevcut kurumunda çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=23,17) olumlu duyguları artırma düzeyinin mevcut kurumunda çalışma süresi 1-5 yıl olan (X=20,34) ve 6-10 yıl (X=19,90) olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), bakış açısı edinme düzeylerinde mevcut kurumunda çalışma süresi 11-15 yıl olan katılımcıların (X=14,78) ve 16 yıl ve

üzeri olan katılımcıların (X=17,70) bakış açısı edinme düzeyinin mevcut kurumunda çalışma süresi 1-5 yıl olan (X=12,77) katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05), ayrıca mevcut kurumunda çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların (X=17,70) bakış açısı edinme düzeyinin mevcut kurumunda çalışma süresi 6-10 yıl olan (X=13,52) katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p<0,05),

Tablo 16. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçek Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Okul türü	N	X	SS	t	p
Sosyal model alma	Ortaokul	156	21,69	4,33	-,315	,753
	Lise	215	21,85	5,19		
Yatıştırılma	Ortaokul	156	16,63	4,67	-1,479	,140
	Lise	215	17,39	5,07		
Olumlu duyguları artırma	Ortaokul	156	20,17	3,56	-1,277	,202
	Lise	215	20,65	3,64		
Bakış açısı edinme	Ortaokul	156	13,42	4,02	-,321	,749
	Lise	215	13,56	4,31		

Tablo incelendiğinde, sosyal model almada ortaokulda görev yapan katılımcılar (X=21,69) ve lisede görev yapan katılımcılar (X=21,85) arasında, yatıştırılmada ortaokulda görev yapan katılımcılar (X=16,63) ve lisede görev yapan katılımcılar (X=17,39) arasında, olumlu duyguları artırmada ortaokulda görev yapan katılımcılar (X=20,17) ve lisede görev yapan katılımcılar (X=20,65) arasında, bakış açısı edinmede ortaokulda görev yapan katılımcılar (X=13,42) ve lisede görev yapan katılımcılar (X=13,56) arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

3.3. Yetişkin Prososyallik Ölçeği ve Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan yetişkin prososyallik ölçeği ve kişilerarası duygu düzenleme ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır

Tablo 17. Yetişkin Prososyallik Düzeyleri ve Kişilerarası Duygu Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		1	2	3	4	5
1. Prososyallik	r	-				
	p					
2. Sosyal model alma	r	,439	-			
	p	,000				
3. Yatıştırılma	r	,361	,631	-		
	p	,000	,000			
4. Olumlu duyguları artırma	r	,478	,622	,530	-	
	p	,000	,000	,000		
5. Bakış açısı edinme	r	,248	,720	,666	,450	-
	p	,000	,000	,000	,000	

Tablo incelendiğinde, katılımcıların prososyallik düzeyleri ile sosyal model alma arasında (r=,439, p<0,05), yatıştırılma arasında (r=,361, p<0,05) ve olumlu duyguları artırma arasında (r=,478; p<0,05) pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu, prososyallik düzeyleri ile bakış açısı edinme arasında (r=,248; p<0,05) pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma kapsamında öğretmenlerin prososyallik düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur. Literatürde yetişkin bireylerde prososyallik düzeyinin sıklıkla ele alındığı görülmektedir (Guinote vd, 2015; s.731; Wright ve Li, 2011; s.1959; Wenner ve Randall, 2016; s.1; Cutler vd, 2021; s.880). Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalarda genellikle öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin orta düzeyin üzerinde ya da yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun temelinde hem öğretmenlerin meslek yaşamı öncesinde aldıkları eğitimin hem de meslekleri gereği öğrenciler, yöneticiler ve veliler ile sosyal ilişkilerinin gelişmiş olmasının yattığı düşünülebilir. Çakıcı (2023; s.51), bu konuda okul öncesi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada demografik unsurlar ışığında öğretmenlerin prososyallik düzeylerini incelemiştir. İlgili çalışmada öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Çakıcı (2023; s.1) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışlar sergileme düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış, söz konusu çalışmada öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda ülkemizde yürütülen farklı çalışma bulguları da öğretmenlerde prososyal davranış sergileme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Eryılmaz, 2021; s.965; Kayacı, 2021; s.122).

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre prososyallik düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında çalışmaya katılan öğretmenlerin beden eğitimi alanında uzmanlaşmış olmalarının ve uzun yıllardır spor ile iç içe bir yaşam tarzına sahip olmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim, düzenli olarak spor yapan ve sporla iç içe yaşam tarzına sahip olan kişilerde prososyal davranışlar sergileme düzeyi yükselmektedir (Rutten vd, 2011; s.294; Liang ve Qin, 2022; s.126; Rutten vd, 2007; s.255; Zhu ve Han, 2019; s.1; Yıldız vd, 2018; s.1). Araştırmada ulaşılan bu sonucun literatür ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu konuda yapılan ve sağlık çalışanları üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada çalışanların cinsiyetlerine göre prososyallik düzeylerinin farklılık göstermediği bulunmuştur (Sucu, 2020; s.689). Güleç ve

Şentürk-Leylek (2018; s.857), öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada prososyal davranışlar arasında yer alan iletişim becerisinin kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Kılınç vd, (2019; s.143) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında yetişkin bireylerinde prososyallik düzeyini etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış, söz konusu çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre prososyallik düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Çelikkaleli ve Avcı (2015; s.72) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışları sergileme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre prososyal davranışlar sergileme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bulut ve Düşmez (2014: 105) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerde prososyal beceriler arasında yer alan empati becerisini sergileme düzeyinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elikesik ve Alım (2013; s.167) tarafından yapılan araştırmada kapsamında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre prososyal davranışlar sergileme düzeylerinin farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Bu çalışmada ulaşılan bulguların aksine yapılan bazı araştırma sonuçları cinsiyet faktörünün prososyallik üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Alarcon ve Forbes, 2017; s.117; Afolabi, 2013; s.124; Abdullahi ve Kumar, 2016; s.171; Espinosa ve Kovarik, 2015; s.1; Pursell vd, 2008; s.472). Bu alanda okul öncesi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada demografik değişkenler ışığında öğretmenlerin prososyallik düzeyleri incelenmiş, araştırma 248 kadın ve 52 erkek öğretmen üzerinde yapılmıştır. Çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin prososyallik düzeyleri arasında farklılık görüldüğü bulunmuş, kadın öğretmenlerde prososyallik düzeyinin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Çakıcı, 2023; s.52). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının katılım sağladığı bir çalışmada kadın adaylara kıyasla erkek öğretmen adaylarında prososyal davranış düzeyinin daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir (Eryılmaz, 2021; s. 965).

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerde prososyal davranış düzeyini etkileyen değişkenlerin incelendiği bir çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin prososyal davranış sergileme düzeyleri arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Söz konusu araştırmada erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerde prososyal

davranış sergileme düzeyinin daha yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir (Durdu, 2021; s.120). Kadınlarda prososyal davranış düzeyinin düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalarda genellikle kadınların daha stresli bir yaşam tarzına sahip olmalarının, bunun yanında iş yaşamında sıklıkla stres yaratan unsurlar ile karşılaşmalarının prososyal davranış sergileme düzeyini azalttığı belirtilmektedir (Ünsal, 2021; s.1). Öğretmenlerde prososyal davranışlar sergileme düzeyini etkileyen değişkenlerin incelendiği bir çalışmada kamusal ve özgeci olumlu sosyal davranış sergileme düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı, buna karşılık duygusal, gizli ve itaatkâr olumlu sosyal davranış sergileme düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Taşdemir, 2020; s.61). Özkan ve Yılmaz (2016; s.72) tarafından öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre prososyallik düzeylerinin farklılık göstermediği bulunmuştur. Kayacı (2021; s.131) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan diğer bir çalışmada da öğretmenlerin prososyal davranışlar arasında yer alan empati davranışını sergileme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı rapor edilmiş, bu kapsamda kadın ve erkek öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin benzer seviyede olduğu tespit edilmiştir. Nacar ve Tümkaya (2011; s.793) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin prososyal davranışlar sergileme düzeylerinin empati alt boyutunda cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. İlgili çalışmada erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerde empati becerisinin daha fazla geliştiği bulunmuştur.

Yukarıda cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan sonuçlar ve araştırma bulguları değerlendirildiği zaman, çalışma sonuçları arasında tutarsızlıklar olduğu görülmektedir. Bunun temel nedenlerinin başında araştırmaların her ne kadar yetişkin bireyler üzerinde yürütülse de farklı meslek dallarında yer alan bireyler üzerinde yürütülmesinin yattığı düşünülebilir. Bunun yanında kadın ve erkeklerin hem kişilik özelliklerinin hem de duygusal yapılarının birbirinden farklı olduğu bilinmektedir (Padilla-Walker ve Fraser, 2014; s.1; Kaltwasser vd, 2017; s.298; Kanacri vd, 2014; s.1). Söz konusu unsurların da cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkeklerin prososyalllik düzeylerinin farklılık göstermesine zemin hazırladığı söylenebilir.

Yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin yaş gruplarına göre prososyallik düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin

yaş gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, 40 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin daha küçük yaş gruplarında yer alan öğretmenlere göre prososyallik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun temel nedeni olarak ileri yaş grubunda olan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ve iş yaşamları boyunca sosyal ilişki içine girdikleri öğrenci, veli ve yönetici sayısının fazla olması gösterilebilir. Literatürde yer alan farklı çalışmalarda da yaş ve hayat tecrübesi gibi temel faktörlerin prososyal davranış sergileme üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Benish-Weisman vd, 2019; s.241). Bu konuda yapılan ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada 35 yaş altı öğretmenlere kıyasla 35 yaş üzerindeki öğretmenlerde prososyal davranışlar sergileme düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun temel gerekçesi olarak öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk yıllarında diğer öğretmenler ve okul yöneticileri ile ilişkilerinde daha temkinli olmaları gösterilmiştir. Yaş ilerledikçe öğretmenlerin okul içerisindeki sosyal ilişkilerinin daha gelişmiş olduğu ve prososyal davranışları sergileme düzeylerinin arttığı belirtilmiştir (Durdu, 2021; s.121). Nacar ve Tümkaya (2011; s.793) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin prososyal davranışlar sergileme düzeylerinin empati alt boyutunda yaş grubu değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. İlgili çalışmada yaş grubu yükseldikçe öğretmenlerin empati davranışı sergileme düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir.

Literatürde bu alanda yetişkin bireyler üzerinde yapılan farklı bir çalışmada hem genel prososyallik düzeyinin hem de prososyal davranış alt boyutlarına ilişkin sonuçların katılımcıların yaş gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Kılınç vd, 2019; s.152). Bazı çalışmalarda ise yaş unsurunun yetişkin bireylerde prososyallik düzeyi üzerinde belirleyici olmadığını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmenlerde prososyallik düzeyinin yaş grubu değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Çakıcı, 2023; s.53). Ünsal (2021; s.55) tarafından farklı meslek dallarında yer alan kadın çalışanlar üzerinde yapılan çalışmada yaş grubu değişkenine göre kadınlarda prososyallik düzeyinin farklılaşmadığı rapor edilmiştir. Kayacı (2021; s.131) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada prososyal davranış alt boyutları arasında yer alan empati becerisini etkileyen demografik unsurların incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada öğretmenlerin empati becerilerinin gelişmiş olduğu ve empati becerilerinin yaş

gruplarına (27-39 yaş, 40-49 yaş, 50-59 yaş) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı rapor edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim durumlarına (lisans, lisansüstü) göre prososyallik düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun temel nedeni olarak araştırmaya dahil olan öğretmenlerin büyük bir bölümünün aynı eğitim düzeyine sahip olmaları ve lisans mezunu olmaları gösterilebilir. Bu alanda farklı branşlarda yer alan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda da genellikle prososyalik düzeyinin eğitim durumuna göre farklılık göstermediği belirtilmektedir (Çakıcı, 2023; s.53). Elikesik ve Alım (2013; s.167) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin eğitim durumlarına göre prososyal davranışlar sergileme düzeylerinin farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Literatürde eğitim düzeyinin yüksek olmasının prososyal davranış sergileme düzeyini arttıran bir unsur olduğunu ortaya koyan çalışma sonuçları da bulunmaktadır. Bu konuda çalışan kadınlar üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada eğitim düzeyinin prososyallik üzerinde belirleyici olduğu bulunmuştur. İlgili çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise mezunu kadınlara kıyasla lisans ve lisansüstü eğitime sahip olan kadınların prososyallik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ünsal, 2021; s.55). Bu alanda yürütülen bazı araştırmaların ise eğitim düzeyi ile prososyal davranışlar arasında negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koyduğu göze çarpmaktadır. Sağlık çalışanları üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada lise ya da üniversite mezunu olan çalışanların prososyallik düzeyinin yüksek lisans ve doktora mezunu çalışanlardan daha yüksek düzeyde olduğu rapor edilmiştir (Sucu, 2020: 688). Yiğiter (2008; s.5) tarafından beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmada lisans mezunu olan öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Kılınç (2019; s.153) tarafından yetişkin bireyler üzerinde yapılan başka bir çalışmada demografik değişkenlere göre katılımcıların prososyal davranış sergileme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış, söz konusu çalışmada eğitim düzeyi yükseldikçe katılımcıların prososyal davranış sergileme düzeylerinin azaldığı bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre prososyallik düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin

mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerde prososyallik düzeyinin diğer öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bunun temel nedeni olarak mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin sosyal ilişki içine girdikleri öğrenci, veli ve yönetici sayısının da artması gösterilebilir. Öğretmenlerde mesleki kıdemin prososyallik üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan başka bir çalışmada mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlere kıyasla mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerde prososyallik düzeyinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerde kıdem arttıkça prososyallik düzeylerinin de yükseldiği belirtilmiştir. İlgili çalışmada mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin meslekte yeni olmaları ve düşük mesleki deneyim nedeniyle prososyal davranışları yeterli düzeyde sergileyemedikleri belirtilmiştir (Durdu, 2021; s.1). Bu konuda farklı meslek dallarında yer alan yetişkinler üzerinde yapılan diğer bir çalışmada mesleki kıdem düzeyi yüksek olan kişilerde prososyal davranış sergileme düzeyinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kılınç, 2019; s.143). Nacar ve Tümkaya (2011; s.793) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin prososyal davranışlar sergileme düzeylerinin empati alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. İlgili çalışmada empati davranışı sergileme düzeyinin mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Bu alanda yetişkinler ve öğretmenler üzerinde yapılan bazı çalışmalarda ise mesleki kıdem süresinin prososyallik üzerinde belirleyici olmadığı ifade edilmektedir. Bu konuda okul öncesi öğretmenlerinin katıldığı bir çalışmada mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerde prososyallik düzeyinin farklılaşmadığı bulunmuştur (Çakıcı, 2023; s.54). Çalışan kadınlar üzerinde bu alanda yapılan farklı bir çalışmada demografik değişkenlere göre kadınların prososyallik düzeyleri incelenmiş, araştırmada kadınların mesleki kıdemlerine göre prososyallik düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Ünsal, 2021; s.55). Güleç ve Şentürk-Leylek (2018; s.857), öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada prososyal davranışlar arasında yer alan iletişim becerisinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Elikesik ve Alım (2013; s.167) tarafından yapılan araştırmada kapsamında da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre prososyal davranışlar sergileme düzeyinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kayacı (2021; s.131) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada prososyal davranış alt boyutları arasında yer alan empati becerisini etkileyen unsurların tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada öğretmenlerin empati becerilerinin mesleki kıdemlerine (1-9 yıl, 10-19 yıl, 20 yıl ve üzeri) göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı rapor edilmiştir. Yaşar-Ekici vd, (2017: 1) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerde prososyal davranış sergileme düzeyinin mesleki kıdem faktörüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin mevcut kurumda çalışma sürelerine göre prososyallik düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin mevcut kurumda çalışma sürelerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, mevcut kurumundaki çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin prososyallik düzeyinin mevcut kurumundaki çalışma süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl) olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mevcut kurumda çalışma süresinin prososyal davranışlar üzerinde belirleyici olmasının temelinde kurumda çalışma süresinin sosyal iletişim ve etkileşim düzeyini etkilemesinin yattığı düşünülebilir. Bunun yanında yapılan literatür taraması sonunda beden eğitimi öğretmenlerinde prososyal davranışlar sergileme düzeyinin medeni durum değişkenine göre ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre prososyallik düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yaşar-Ekici vd, (2017; s.1) tarafından bu alanda gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine prososyallik düzeylerinin farklılık göstermediği belirtilmiştir. Özkan ve Yılmaz (2016; s.72) tarafından öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da öğretmenlerin okul türlerine göre prososyallik düzeylerinin farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin okul türüne göre farklılık göstermemesinin temelinde öğretmenlerin benzer okul iklimine sahip okullarda görev yapmalarının yattığı düşünülebilir. Bu görüşü destekleyen birçok çalışmada okul iklimi ve örgüt kültürü değişkenlerinin prososyal davranışlar sergileme üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Di Stefano vd, 2019; s.2482; Vieweg, 2018; s.1; Kumar vd, 2007; s.1). Bu kapsamda öğretmenlerin prososyal davranışlar sergileme düzeyleri ele

alınırken okul türünün yanında okul ile ilişkili diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerde görev yapılan okul türü değişkeninin prososyal davranışlar üzerinde belirleyici olduğu rapor edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin katıldığı bir çalışmaya devlet okullarında görev yapan 240 ve özel okullarda görev yapan 60 öğretmen dahil edilmiş, çalışma kapsamında öğretmenlerde görev yaptıkları okul türlerine göre prososyal davranış düzeylerinin farklılaştığı rapor edilmiştir (Çakıcı, 2023; s.54). Resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katıldığı başka bir çalışmada okul türünün öğretmenlerde prososyal davranış sergileme düzeyini etkilediği bulunmuş, söz konusu çalışmada özellikle okul büyüklüğünün öğretmenlerin prososyal davranışları üzerinde belirleyici olduğu tespit edilmiştir (Durdu, 2021; s.123).

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin duygu düzenleme durumlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, duygu düzenlemeye ilişkin sosyal model alma ve olumlu duyguları artırma düzeyinin orta seviyenin üzerinde olduğu, yatıştırılma beklentisi ve bakış açısı edinme düzeylerinin ise orta seviyede olduğu bulunmuştur. Bu konuda yapılan ve okul öncesi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin orta seviyede olduğu rapor edilmiştir (Acer, 2018; s.38). Lee vd, (2016; s.843) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin yüksek seviyede olduğu bulunmuştur.

Yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin duygu düzenleme durumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu kapsamda sosyal model alma, yatıştırılma, olumlu duyguları arttırma ve bakış açısı edinme düzeyinde cinsiyete göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular ile benzerlik gösteren ve öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada kişilerarası duygu düzenleme becerilerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış, araştırma 384 kadın ve 158 erkek öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin duygu düzenleme alt boyutlarına (duygu durumunu değiştirme, bilişsel yönlendirme, dikkati yönlendirme, duygusal tepkileri düzenleme) ilişkin puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı rapor edilmiştir (Aybatan, 2018; s.48).

Genç ve orta yaş grubunda yer alan bireylerde kişilerarası duygu düzenleme becerilerini etkileyen değişkenlerin incelendiği başka bir çalışmada da kadın ve erkeklerin kişilerarası duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir (Özen, 2022; s.63). Bazı çalışma sonuçları ise kişilerarası duygu düzenleme becerileri üzerinde cinsiyet faktörünün önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2023; s.99; Kul, 2023; s.48; Zimmermann ve Iwanski, 2014; s.182; Liddell ve Williams, 2019; s.1). Bu konuda yapılan bir çalışmada yetişkin bireylerde kişilerarası duygu düzenleme stratejilerinin bakış açısı edinme ve sosyal model alma alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık yatıştırılma ve olumlu duyguları arttırma alt boyutunda cinsiyete göre farklılık olduğu bulunmuştur (Uzun, 2021; s.54). Yetişkin bireylerde kişilerarası duygu düzenleme becerilerini etkileyen unsurların ele alındığı diğer bir çalışmada da kadınlarda duygu düzenleme becerilerinin erkek katılımcılardan daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Balatekin, 2022; s.35). Anlı (2023; s.24), bu konuda yürüttüğü çalışmada olumlu duyguları arttırma düzeyini kadınlar lehine, bakış açısı edinme becerisinin ise erkek katılımcılar lehine yüksek olduğunu rapor etmiştir.

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme durumlarının yaş grubu değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu kapsamda sosyal model alma, yatıştırılma, olumlu duyguları arttırma ve bakış açısı edinme düzeyinde yaş grubuna göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yetişkin bireyler üzerinde bu alanda yapılan farklı bir çalışmada kişilerarası duygu düzenleme alt boyutları arasında yer alan olumlu duyguları arttırma ve yatıştırılma düzeyinde yaş grubu değişkenine göre farklılık gözlenmediği rapor edilmiştir (Uzun, 2021; s.67). Özen (2022; s.64) tarafından genç ve orta yaş gruplarında yer alan bireyler üzerinde yürütülen çalışmada da kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin yaş grubu değişkenine göre farklılaşmadığı rapor edilmiştir.

Literatürde yapılan ve bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermeyen bazı çalışmalarda ise duygu düzenleme becerilerinin yaş grubu değişkenine göre farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır (Niven, 2021; s.1; Lopez-Perez ve Pacella, 2021; s.1; Lopez-Perez, 2016; s.1). Bu alanda yapılan bir çalışmada yaş ilerledikçe bireyin duygularını daha rahat bir biçimde açığa çıkardığı ve bireyin duygu düzenleme sürecinde daha az sorun yaşadığı belirtilmiştir (Acer, 2018; s.40). Genç ve yetişkin

bireyler arasında duygu düzenleme becerilerinin incelendiği diğer bir çalışmada kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin genellikle ilerleyen yaş ile birlikte arttığı bulunmuştur. Söz konusu çalışmada yaş ilerledikçe bireyin olumsuz etkenlere karşı daha dirençli hale geldiği ve kendisini daha kolay ifade edebildiği tespit edilmiştir (Allen ve Winsor, 2017; s.1).

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme durumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu kapsamda sosyal model alma, yatıştırılma, olumlu duyguları arttırma ve bakış açısı edinme düzeyinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu konuda yetişkin bireyler üzerinde yapılan bir çalışmada eğitim düzeyi düşük olan bireylerin olumlu duyguları arttırma puanlarının yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerden daha iyi olduğu bulunmuştur. Aynı çalışma kapsamında yatıştırılma, bakış açısı edinme ve sosyal model alma puanlarında ise katılımcıların eğitim düzeylerine göre farklılaşma olmadığı rapor edilmiştir (Uzun, 2021; s.68).

Yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme durumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu kapsamda sosyal model alma, yatıştırılma, olumlu duyguları arttırma ve bakış açısı edinme düzeyinde mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu konuda okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmenlerde duygu düzenleme becerilerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Acer, 2018; s.43). Bu konuda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerde üzerinde yapılan başka bir çalışmada da mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerde kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Aybatan, 2018; s.1).

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme durumlarının mevcut kurumda çalışma sürelerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu kapsamda sosyal model alma, yatıştırılma, olumlu duyguları arttırma ve bakış açısı edinme düzeyinde mevcut kurumda çalışma süresine göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme becerileri ile ilişkili unsurların ele alındığı birçok çalışma yapıldığı

görülmekle beraber (Castillo-Gualda vd, 2019; s.146; Fried, 2011; s.1; Broekhuizen vd, 2017; s.135), mevcut kurumda çalışma süresine göre öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme durumlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu kapsamda sosyal model alma, yatıştırılma, olumlu duyguları arttırma ve bakış açısı edinme düzeyinde görev yapılan okul türüne göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerde kişilerarası duygu düzenleme becerilerini etkileyen unsurların incelendiği benzer bir çalışmada görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Aybatan, 2018; s.54).

Yapılan bu çalışmada bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmenlerin prososyallik düzeyleri ile sosyal model alma arasında ve olumlu duyguları artırma arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu, bunun yanında prososyallik düzeyleri ile yatıştırma düzeyleri arasında ve bakış açısı edinme arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre, öğretmenlerin prososyal davranış sergileme düzeyleri arttıkça kişilerarası duygu düzenleme düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçların literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler üzerinde bu konuda yapılan bir araştırmada prososyallik düzeyi ile kişilerarası duygu düzenlemede önemli bir yere sahip olan empatik eğilim arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu rapor edilmiştir (Kayacı, 2021; s.122). Sucu (2020; s.665) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kişilerarası duygu düzenleme becerisi ile yakından ilişkili olan duygusal zekâ düzeyinin prososyal davranışlar sergilemeyi etkilediği belirtilmiştir. Mubarique (2016; s.41), bu alanda yürüttüğü çalışmada ergenlerde duygusal olumlu sosyal davranış ile duygu düzenleme güçlükleri arasında anlamlı ilişki olduğunu rapor etmiştir.

Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin prososyallik düzeyleri ile kişilerarası duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin ele alındığı bu çalışmanın sonunda öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuş, benzer şekilde duygu düzenleme becerilerinin de orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenlere göre ele alındığı zaman

öğretmenlerin prososyallik düzeylerinin yaş grubu, mesleki kıdem ve mevcut kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna karşılık prososyallik düzeyinin cinsiyet, eğitim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin ise çalışmada ele alınan demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmanın bağımlı değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuş, bu kapsamda öğretmenlerin prososyallik düzeyleri arttıkça kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular ışığında araştırma konusu ile ilgili olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Beden eğitimi öğretmenlerinde farklı demografik unsurlara (devlet okulu ya da özel okulda görev yapma durumu, medeni durum, gelir düzeyi vb.) göre hem prososyallik düzeyinin hem de kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

2. Öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde aldıkları eğitim ile öğrenciler ve veliler ile olan iletişimleri branşlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerde branş değişkenine göre prososyallik düzeyi ile duygu düzenleme becerilerinin incelendiği araştırmalar yürütülebilir. Bunun yanında meslek dallarının sahip olduğu karakteristik özelliklerin de insan davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda öğretmenler ile diğer meslek dallarında yer alan çalışanların prososyal davranışlar sergileme düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

3. Beden eğitimi öğretmenlerin prososyallik ve kişilerarası duygu düzenleme becerilerini etkileyen unsurlara ilişkin daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşmak için daha büyük örneklem grupları üzerinde benzer araştırmalar yapılabilir. Bunun yanında yaşanılan coğrafi bölgenin insan davranışları üzerinde belirleyici olduğu göz önünde bulundurularak farklı coğrafi bölgelerde yaşayan öğretmenlerin prososyal davranış sergileme düzeyleri ile kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

4. Öğretmenlerde prososyallik düzeyi ve kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin örgütsel davranış biçimleri (iş doyumu, örgütsel bağlılık, iş motivasyonu, işe adanmışlık, mesleki tükenmişlik vb.) üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında örgüt yapısı ile ilişkili faktörlerin (örgüt içi iletişim, algılanan yönetici liderlik tarzları, okul iklimi vb.) prososyal davranışlar ve kişilerarası duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmalar yürütülebilir.

5. Öğretmenlere prososyallik düzeyini ve kişilerarası duygu düzenleme becerileri geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin prososyal davranışlar sergileme düzeyleri ile kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin (akademik başarı, ders motivasyonu, derse yönelik tutum, akademik erteleme davranışı vb.) incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.

6. Kişilerarası duygu düzenleme stratejileri bireyin sahip olduğu duygusal özellikler ile yakından ilişkilidir. Buna karşılık literatürde öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme stratejilerini etkileyen duygusal unsurların ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin kişilerarası duygu düzenleme stratejileri ile duygusal özellikleri (duygusal zekâ, duygu düzenleme güçlüğü vb.) arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Abdullahi, I. A. ve Kumar, P. (2016). Gender differences in prosocial behaviour. *International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 171-175.

Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Afolabi, O. A. (2013). Roles of personality types, emotional intelligence and gender differences on prosocial behavior. *Psychological Thought*, 6(1), 124-139.

Akbulut, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Alarcón, G. ve Forbes, E. E. (2017). Prosocial behavior and depression: a case for developmental gender differences. *Current Behavioral Neuroscience Reports*, 4, 117-127.

Allen, J. L., & Shaw, D. H. (2009). Teachers' communication behaviors and supervisors' evaluation of instruction in elementary and secondary classrooms. *Communication Education*, 39(4), 308-322.

Allen, S. J. ve Blackston, A. R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact on teacher and studentbehavior change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, 18(1), 22–51.

Allen, V.C., & Windsor, T.D. (2017). Age differences in the use of emotion regulation strategies derived from the process model of emotion regulation: A systematic review. *Aging Ment Health*, 17, 1-14.

Altınok, A.E. (2017). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel prososyal davranışların işten ayrılma niyeti ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Anlı, B. (2023). *Evlilik Uyumu ile Duygu Düzenleme Becerileri, Öz Şefkat Ve Çocukluk Çağı Travmaları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.

APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association.

Atabaeva, N. B. (2019). Psychological factors affecting the development of altruism in humans. *Central Asian Journal of Education*, 3(1), 98-119.

Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aybatan, K. (2018). *Çalışanların Proaktif Kişilik Özellikleri ile Duygu Yönetimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel Basımevi.

Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Bağcı-Çetin, B. (2021). *Prososyal davranış psikoeğitim programının okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.

Balatekin, N. (2022). *Flört Şiddetinde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Kişilerarası Duygu Düzenleme ve Öz Şefkatin Rolü.* Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of Personality,* 2, 154-96.

Baykut, İ.E. (2022). *Ergenlerin prososyal davranışları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Bayrakcı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.

Bayram, H. (2020). Psikososyal gelişim kuramının sosyal bilgiler dersi kapsamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1993-2001.

Bevilacqua, L., Kelly, Y., Heilmann, A., Priest, N. ve Lacey, R. E. (2021). Adverse childhood experiences and trajectories of internalizing, externalizing, and prosocial behaviors from childhood to adolescence. *Child Abuse & Neglect*, 112, 104890.

Bingöl, H.Z. (2023). *60-72 Ay çocukların prososyal davranışları ile duygusal zekâ ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.

Bozkurt-Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.

Bozoğlan, B. ve Çankaya, İ. (2012). Psikolojik danışmanların duygularla başa çıkma yollarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 15-27.

Bozyiğit, T. (2023). *Olumlu sosyal davranışların gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. İstanbul: Kalan Yayınları.

Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., van Aken, M. A. ve Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development*, 28(2), 135-153.

Bulut, H. ve Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5, 105-115.

Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Cameron, L. (2001). Oral history in the Freud archives: Incidents, ethics, and relations. *Historical Geography*, 29(1), 38-44.

Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.

Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M. ve Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth And Adolescence*, 44, 2211-2229.

Caprara, G. V., Steca, P. Zelli, A. ve Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 77-89.

Carlo, G. ve Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth And Adolescence*, 31, 31-44.

Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. A. ve Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146-158.

Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. A. ve Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management,* 26(2), 146-158.

Certel, Z., Bahadır, Z., Kabaca, E. ve Seraki, S. (2018). Professional experience, tolerance, empathy and reading interests as variables predicting cognitive flexibilities of physical education teachers. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications,* 9(3), 41-51.

Chiva-Bartoll, O., Montero, P. J. R., Capella-Peris, C. ve Salvador-García, C. (2020). Effects of service learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 331-339.

Curun, F., Tangör, B. B. ve Kaya, E. Ç. (2020). Olumlu/olumsuz duygulanım ve özgün kişilik: Duygu düzenleme güçlüklerinin aracı rolü. *Psikoloji Çalışmaları*, 40(2), 599-623.

Cutler, J., Nitschke, J. P., Lamm, C. ve Lockwood, P. L. (2021). Older adults across the globe exhibit increased prosocial behavior but also greater in-group preferences. *Nature Aging*, 1(10), 880-888.

Çakıcı, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin prososyal davranış düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60, 555-576.

Çamurcu, B. (2023). *Kişilerarası duygu düzenlemenin yaygın anksiyete bozukluğu ve depresyona etkisinde psikolojik sağlamlığın düzenleyici rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 6(28), 34-45.

Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23-38.

Çelik, Y., & Atilla, G. (2018). Üniversite öğrencilerinin nomofobi, duygu düzenleme güçlüğü ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Manavgat MYO örneği. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR),* 5(26), 2628-2639.

Çelik, Z. ve Pulur, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel), 115-121.

Çelikkaleli, Ö. ve Avcı, R. (2015). Öğretmenlerin empatik eğilimi ve istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişki: öğretmenlerin kişilerarası yetkiliğinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 61-88.

Çoban, B. ve Ünveren, A. (2007). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Nobel Basımevi.

Demaree, H. A., Robinson, J. L., Pu, J. ve Allen, J. J. (2006). Strategies actually employed during response-focused emotion regulation research: Affective and physiological consequences. *Cognition and Emotion,* 20(8), 1248-1260.

Demireğen, Z. ve Kılınç, T. Ş. (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 23(2), 593-618.

de Guzman, M. R. T., Do, K. A. ve Kok, C. M. (2014). The cultural contexts of children's prosocial behaviors. Prosocial development: A multidimensional approach, *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*,1, 221-241.

DeWall, C. N., Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2011). The general aggression model: Theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence,* 1(3), 245-258.

Di Stefano, G., Scrima, F. ve Parry, E. (2019). The effect of organizational culture on deviant behaviors in the workplace. *The International Journal of Human Resource Management,* 30(17), 2482-2503.

Donaldson, S. J. ve Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence,* 41(162), 369-389.

Duman, D. ve Acaroğlu, R. (2014). Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 22(1), 25-32.

Durdu, İ. (2021). *Okullarda prososyal davranış ve pozitif ses çıkartma davranışı oluşumunda lider-üye etkileşiminin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty,* 14(1), 159-174.

Duy, B. ve Yıldız, M.A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal,* 5(41), 23-35.

Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. ve Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 10(1), 1-21.

Elikesik, M. ve Alim, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167-180.

Elkatawneh, H. (2013). *Freud's psychosexual stages of development*. United States, Minneapolis: Walden Universily.

Ertan, N. (2013). *Okul öncesi çağdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ertürk, H.A. (2021). *Empati ve sempati bağlamında pandemi*. Konya: Tablet Basım Yayın Dağıtım.

Eryılmaz, Ö. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının prososyallik düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 965-977.

Esendemir, E. (2019). *İş tatmini algısı ve prososyal davranış eğilimleri ilişkisinde örgütsel muhalefet davranışının aracılık rolü: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Esmer, Y. Özdaşlı, K. (2017). *Akademik yönetimde psikolojik sözleşme ihlali etik liderlik ve prososyal davranışlar*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Espinosa, M. P. ve Kovářík, J. (2015). Prosocial behavior and gender. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9, 88.

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(3), 1-11.

García-Fariña, A., Jiménez-Jiménez, F. ve Anguera, M. T. (2018). Observation of communication by physical education teachers: Detecting patterns in verbal behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, 334.

Genç, F.G. (2021). *Annelerin prososyal davranışları ve tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gillies, R. M. (2004). The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 257-279.

Goodboy, A. K. ve Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73(2), 204-219.

Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gökdağ, C., Sorias, O., Kıran, S. ve Ger, S. (2019). Kişilerarası duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Turk Psikiyatri Dergisi, 30*(1), 57-66.

Göncü, B.S. (2022). *Bireysel ve takım sporları yapan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ ve prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

Green, C., Kalvaitis, D. ve Worster, A. (2016). Recontextualizing psychosocial development in young children: A model of environmental identity development. *Environmental Education Research*, 22(7), 1025-1048.

Guinote, A., Cotzia, I., Sandhu, S. ve Siwa, P. (2015). Social status modulates prosocial behavior and egalitarianism in preschool children and adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(3), 731-736.

Güleç, S. ve Leylek, B. S. (2018). Communication skills of classroom teachers according to various variables. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 857-862.

Gülgez, Ö. ve Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(2), 191-208.

Gülle, M. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Gündüz, N. ve Yılmaz, G. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin meslekle ilgili hedef ve sorumlulukları ve beden eğitimi dersine ilişkin eğitim öğretim yaklaşımları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 85-91.

Güven, E. (2018). *Çocuklarda duygu düzenleme güçlüğü bağlamında sistematik bir model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güven, E. ve Erden, G. (2017). Duygu sosyalleştirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 18-32.

Hassan, M., Ibrahim, A., Nawaz, M. S. ve Shaukat, S. (2016). Knowledge sharing behavior of business teachers of Pakistani universities: an empirical testing of theory of planned behavior. *European Scientific Journal*, 12(13), 29-40.

Hou, H. T., Sung, Y. T. ve Chang, K. E. (2009). Exploring the behavioral patterns of an online knowledge-sharing discussion activity among teachers with problem-solving strategy. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 101-108.

Huang, H., Liu, Y. ve Su, Y. (2020). What is the relationship between empathy and mental health in preschool teachers: The role of teaching experience. *Frontiers in Psychology*, 11, 1366.

İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.

Kaltwasser, L., Hildebrandt, A., Wilhelm, O. ve Sommer, W. (2017). On the relationship of emotional abilities and prosocial behavior. *Evolution and Human Behavior*, 38(3), 298-308.

Kanacri, B. P. L., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., Castellani, V. ve Caprara, G. V. (2014). Trajectories of prosocial behavior from adolescence to early adulthood: Associations with personality change. *Journal of Adolescence*, 37(5), 701-713.

Karabacak, A. ve Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.

Karacaoğlan, B. ve Şahin, N. H. (2016). Bilgece farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 421-444.

Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.

Katman, H. (2010). *Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi: Isparta il merkezi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Kauppinen, A. (2014). Empathy, emotion regulation, and moral judgment. *Empathy And Morality*, 97-121.

Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 229-237.

Kayacı, E. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin empati eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 4(1), 122-137.

Kever, A., Pollatos, O., Vermeulen, N. ve Grynberg, D. (2015). Interoceptive sensitivity facilitates both antecedent-and response-focused emotion regulation strategies. *Personality and Individual Differences*, 87, 20-23.

Kılınç, M., Yiğit, V. ve Doğanşah, Y. (2019). Sağlık çalışanlarında örgütsel muhalefet ve örgütsel prososyal davranışlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 143-158.

Kul, B. (2023). *Kişilerarası Duygu Düzenlemenin Ayrışma Bireyleşme ve Öz Duyarlık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.

Kumar, M., Jha, V. ve Vaidya, S. D. 138. Empirical investigation of impact of organizational culture, prosocial behavior and organizational trust on sharing mistakes in knowledge management systems. *Pacific Asia Conference on Information Systems*, 1-14.

Küçükbaş-Duman, F. (2020). Sporun sosyal bütünleşme üzerindeki etkileri. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(3), 169-177.

Küçüker, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Lapidot-Lefler, N. ve Barak, A. (2015). The benign online disinhibition effect: Could situational factors induce self-disclosure and prosocial behaviors? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(2), 1-19.

Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E. ve Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19, 843-863.

Liang, X. ve Qin, X. (2022). The influence mechanism of sports participation on prosocial behavior of college students. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 6(8), 126-136.

Liddell, B. J. ve Williams, E. N. (2019). Cultural differences in interpersonal emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 10, 433201.

Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A. ve Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PloS one*, 9(5), 1-6.

Lopez-Perez, B., (2016). Developmental differences in children's interpersonal emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 40, 767-780.

Lopez-Perez, B. ve Pacella, D. (2021). Interpersonal emotion regulation in children: Age, gender, and cross-cultural differences using a serious game. *Emotion*, 21(1), 17.

Macdonald, D., Mitchell, J. ve Mayer, D. (2006). Professional standards for physical education teachers' professional development: technologies for performance? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 231-246.

Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P. ve Mestre, M. V. (2019). Parents or peers? Predictors of prosocial behavior and aggression: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2379.

Malti, T. ve Dys, S. P. (2018). From being nice to being kind: Development of prosocial behaviors. *Current Opinion in Psychology*, 20, 45-49.

Mazer, J. P. (2013). Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement: An examination of direct and interaction effects. *Communication Education*, 62(3), 253-277.

McAllister, G. ve Irvine, J. J. (2023). The role of empathy in teaching culturally diverse students: a qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 191-199.

McCauley, T. G. ve McCullough, M. E. (2022). Retrospective self-reported childhood experiences in enriched environments uniquely predict prosocial behavior and personality traits in adulthood. *Evolutionary Psychology*, 20(3), 1-20.

MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Formatör ve Koordinatör Formatör Beden Eğitimi Öğretmenleri Hakkında Yönerge. www.mevzuat.gov.tr. Erişim tarihi: 04.01.2024

MEB. (2020). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretmen rehber kitapçığı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Mérida-López, S., Extremera, N. ve Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 67(7), 540-545.

Miller, P.H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge Kitabevi.

Mubarique, M. (2016). *Ergenlerin Anne ve Babalarına Güvenli Bağlanmaları ile Olumlu Sosyal Davranışları Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme ve Empatinin Aracılık Rolünün İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Mysterud, I. (2000). Important evolutionary book with relevance for environmental problems. *Population and Environment*, 581-588.

Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.

Niven, K. (2022). Does interpersonal emotion regulation ability change with age. *Human Resource Management Review*, *32*(3), 100847.

Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Onat, O. ve Otrar, M. (2013). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 31, 123-143.

Ölmez, E. (2010). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecine sporun etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Önalan, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.

Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.

Özdenk, S. (2018). Beden eğitimi ve spor, faydaları, önemi ve sınıflandırılması. www.researchgate.net Erişim tarihi: 13.01.2024

Özen, İ. (2022). *Depresyon Belirtileri Yüksek Olan Katılımcılarda Çocukluk Çağı Travması ile Kendine Zarar Verme Davranışı Arasındaki İlişkide Kişilerarası Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü.* (Yüksek Lisans Tezi). Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi, İstanbul.

Özen-Rıza, S. (2016). *Evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik iyi oluşları ve evlilik doyumları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.

Özkan, B. ve Yılmaz, Ö. (2016). Okul öncesi bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenlerinin empati düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 2(2), 72-78.

Padilla-Walker, L. M. ve Fraser, A. M. (2014). How much is it going to cost me? Bidirectional relations between adolescents' moral personality and prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 37(7), 993-1001.

Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 13-23.

Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21.

Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. ve Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annu. Rev. Psychol*., 56, 365-392.

Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H. ve Keltner, D. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality And Social Psychology*, 99(5), 771.

Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 1-28.

Powell, P. A. (2018). Individual differences in emotion regulation moderate the associations between empathy and affective distress. *Motivation And Emotion*, 42(4), 602-613.

Pursell, G. R., Laursen, B., Rubin, K. H., Booth-LaForce, C. ve Rose-Krasnor, L. (2008). Gender differences in patterns of association between prosocial behavior, personality, and externalizing problems. *Journal of Research in Personality*, 42(2), 472-481.

Rathel, J. M., Drasgow, E. ve Christle, C. C. (2008). Effects of supervisor performance feedback on increasing preservice teachers' positive communication behaviors with students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(2), 67-77.

Richaud, M. C., Mesurado, B. ve Lemos, V. (2013). Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 637-646.

Rutten, E. A., Schuengel, C., Dirks, E., Stams, G. J. J., Biesta, G. J. ve Hoeksma, J. B. (2011). Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context. *Social Development*, 20(2), 294-315.

Rutten, E. A., Stams, G. J. J., Biesta, G. J., Schuengel, C., Dirks, E.ve Hoeksma, J. B. (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. *Journal of Youth And Adolescence*, 36, 255-264.

Rutten, E. A., Stams, G. J. J., Biesta, G. J., Schuengel, C., Dirks, E. ve Hoeksma, J. B. (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 255-264.

Salar, B., Hekim, M. ve Tokgöz, M. (2012). 15-18 yaş grubu takım ve ferdi spor yapan bireylerin duygusal durumlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 123-135.

Salıkutluk, Y.Z. (2017). *Çocukların prososyal davranışlarının ve ebeveynlerin prososyal davranışları ve çocuk sevme eğilimleriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Schipper, M. ve Petermann, F. (2013). Relating empathy and emotion regulation: Do deficits in empathy trigger emotion dysregulation? *Social Neuroscience*, 8(1), 101-107.

Schutte, N. S., Manes, R. R. ve Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28, 21-31.

Simpson, B. ve Willer, R. (2008). Altruism and indirect reciprocity: The interaction of person and situation in prosocial behavior. *Social Psychology Quarterly*, 71(1), 37-52.

Sucu, M. (2021). Pandemi döneminde sağlık çalışanlarının duygusal zekâ durumları ile prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 19*(41), 665-698.

Suditu, M., Stan, E., Safta, C. G. ve Iurea, C. (2011). Improvement of the emotional empathy coefficient through a training program during the initial formation of the students, future teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1168-1172.

Switankowsky, I. (2000). Sympathy and empathy. *Philosophy Today*, 44(1), 86.

Şahin, G. ve Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 1-12.

Şahin, Z. (2021). *Evli ve çalışan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve çift uyumları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, İstanbul.

Tariq, F. T. ve Naqvi, I. (2020). Relationship between personality traits and prosocial behavior among adolescents. *Foundation University Journal of Psychology*, 4(2), 54-63.

Taşdemir, O. (2020). *Öğretmenlerde prososyal davranışların iş doyumu ve mesleki tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Taşdemir, S. H. ve Murat, M. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2188-2209.

Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.

Tekin, F.N. (2019). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile prososyal davranış arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Thielmann, I., Spadaro, G., & Balliet, D. (2020). Personality and prosocial behavior: A theoretical framework and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(1), 30-90.

Topses, G. Serin, N.B. (2012). *Psikolojik danışma ve kişilik kuramları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Totan, T. (2015). Duygu düzenlenme anketi Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi,* 3, 153-161.

Tul, M., Leskosek, B. ve Kovac, M. (2019). The professional competences of physical education teachers from north-eastern Italy. *CEPS Journal*, 9(1), 103-120.

Tuzcuoğlu, S. (2005). *Kişilik gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Türkgeldi, S. K. (2019). İzleyici-karakter ilişkisi bağlamında empati ve sempatinin içkinliği:" Arka Pencere" örneği. *SineFilozofi*, 4(7), 74-88.

Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 589-598.

Uyanık-Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H. ve Gümüştekin, T. (2014). Duygusal zekâ ve empatik eğilim: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 893-201.

Uzun, E. (2021). *Kişilerarası Duygu Düzenleme Stratejileri, Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kaygı ve Depresyon Arasındaki İlişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Kent Üniversitesi, İstanbul.

Ünsal, T. (2021). *Çalışan kadınların stres düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık ve prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Wang, J., Tigelaar, D. E. ve Admiraal, W. (2021). Rural teachers' sharing of digital educational resources: From motivation to behavior. *Computers & Education*, 161, 1-17.

Vieweg, J. C. (2018). Prosocial behaviors: Their motivations and impacts on organizational culture. *The Journal of Values-Based Leadership,* 11(2), 1-13.

Wenner, J. R. ve Randall, B. A. (2016). Predictors of prosocial behavior: Differences in middle aged and older adults. *Personality and Individual Differences*, 101, 322-326.

Williams, K. E. ve Berthelsen, D. (2017). The development of prosocial behaviour in early childhood: Contributions of early parenting and self-regulation. *International Journal of Early Childhood*, 49, 73-94.

Wright, M. F. ve Li, Y. (2011). The associations between young adults' face-to-face prosocial behaviors and their online prosocial behaviors. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1959-1962.

Yaşar-Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 11, 1-27.

Yavaş, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin empati becerileri ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yavuzer, N. (2017). Bir prososyal davranış kaynağı olarak özgeci motivasyonun ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 105-126.

Yıldırım-Yakar, Z., Uzun-E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245.

Yıldız, D. (2021). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş ve yaşamda anlamın yordayıcısı olarak prososyal davranışlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yıldız, M., Şenel, E., Yıldıran, I. ve Şenel, E. (2018). Prosocial and antisocial behaviors in sport: the roles of personality traits and moral identity. *Sport Journal*, 8(1), 5-17.

Yılmaz, S.S. (2023). *Beliren Yetişkinlerde Kişilerarası Duygu Düzenlemenin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir.

Yiğiter, K. (2008). Kocaeli ilinde görevli ortaöğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerinin incelenmesi (Kocaeli il merkezi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Zahoor, F., Jumani, N. B. ve Malik, S. (2019). Professional Qualifications and Competencies of Teacher Educators and Subject Teachers of Education: Gender Wise Analysis. *Global Regional Review*, 4(4), 158-167.

Zhang, S., Wen, Y. ve Liu, Q. (2022). Exploring student teachers' social knowledge construction behaviors and collective agency in an online collaborative learning environment. *Interactive Learning Environments*, 30(3), 539-551.

Zhu, Q. ve Han, J. Y. (2019). Effects of different sport participations on prosocial and antisocial behaviors. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 31(1), 1-12.

Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. International Journal of Behavioral Development, 38(2), 182-194.

EKLER

EK-1

Yetişkin Prososyallik Ölçeği	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Arkadaşlarıma/meslektaşlarıma çalışmalarında yardım etmekten memnunum.					
Arkadaşlarımla sahip olduğum şeyleri paylaşırım.					
Başkalarına yardım etmeye çalışırım.					
İhtiyacı olanlara yardım için gönüllü çalışmalara katılırım.					
Başkalarının duygularını anlayıp, kendimi onların yerine koyabilirim.					
İhtiyacı olanlara hemen yardım ederim.					
Başkalarının sıkıntıya düşmemelerine yardım etmek için elimden geleni yaparım.					
Başkalarının hissettiklerini yoğun bir şekilde ben de hissederim.					
Bilgi ve yeteneklerimi başkalarıyla paylaşırım.					
Üzgün olanları teselli etmeye çalışırım.					
Para veya başka şeyleri kolayca ödünç verebilirim					
Sıkıntısı olan insanların yerine kendimi kolayca koyabilirim.					
İhtiyacı olanlara göz kulak olmaya çalışırım.					
Bana gelen iyi bir fırsatı arkadaşlarımla kolayca paylaşırım.					
Kendini yalnız hisseden arkadaşlarla vakit geçiririm.					
Doğrudan benimle ilgisi olmayan durumlarda bile arkadaşlarımın rahatsızlıklarından hemen ben de etkilenirim.					

EK2

Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği	**Hiç doğru değil**	**Çok az doğru**	**Orta düzeyde doğru**	**Oldukça doğru**	**Tümüyle doğru**
Arkadaşlarıma/meslektaşlarıma çalışmalarında yardım etmekten memnunum.					
Arkadaşlarımla sahip olduğum şeyleri paylaşırım.					
Başkalarına yardım etmeye çalışırım.					
İhtiyacı olanlara yardım için gönüllü çalışmalara katılırım.					
Başkalarının duygularını anlayıp, kendimi onların yerine koyabilirim.					
İhtiyacı olanlara hemen yardım ederim.					
Başkalarının sıkıntıya düşmemelerine yardım etmek için elimden geleni yaparım.					
Başkalarının hissettiklerini yoğun bir şekilde ben de hissederim.					
Bilgi ve yeteneklerimi başkalarıyla paylaşırım.					
Üzgün olanları teselli etmeye çalışırım.					
Para veya başka şeyleri kolayca ödünç verebilirim					
Sıkıntısı olan insanların yerine kendimi kolayca koyabilirim.					
İhtiyacı olanlara göz kulak olmaya çalışırım.					
Bana gelen iyi bir fırsatı arkadaşlarımla kolayca paylaşırım.					
Kendini yalnız hisseden arkadaşlarla vakit geçiririm.					
Doğrudan benimle ilgisi olmayan durumlarda bile arkadaşlarımın rahatsızlıklarından hemen ben de etkilenirim.					

EK3

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-99750169 28/03/2024
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Güneş MEMİZ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Gelişim Üniversitesi Rektörlüğünün 15.03.2024 tarihli ve 120828 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.03.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Prososyal Davranışları ile Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişki
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler	: Beden Eğitimi Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi	: 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 28
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : VHKİ
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 692c-7f4a-3519-9a42-872d kodu ile teyit edilebilir.