

Tuncay MERAL

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS 2026



**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ALGILANAN
SOSYAL DESTEK İLE ALGILANAN STRES
İLİŞKİSİNDE SPORTMENLİK DAVRANIŞININ
DÜZENLEYİCİ ETKİSİ**

Tuncay MERAL

Danışman: Prof. Dr. Yakup KOÇ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANA BİLİM DALI**

ERZİNCAN

Ocak 2026

Her Hakkı Saklıdır.

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ALGILANAN SOSYAL
DESTEK İLE ALGILANAN STRES İLİŞKİSİNDE
SPORTMENLİK DAVRANIŞININ DÜZENLEYİCİ ETKİSİ**

Tuncay MERAL

Danışman: Prof. Dr. Yakup KOÇ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANA BİLİM DALI**

**ERZİNCAN
Ocak 2026
Her Hakkı Saklıdır.**

Bilimsel Etiğe Uygunluk

“Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile algılanan stres ilişkisinde sportmenlik davranışının düzenleyici etkisi” isimli “Yüksek Lisans” tezim tarafımca intihal tespit programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiğı gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 09/01/2026

(İmza)

Tuncay MERAL

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ALGILANAN SOSYAL DESTEK İLE ALGILANAN STRES İLİŞKİSİNDE SPORTMENLİK DAVRANIŞININ DÜZENLEYİCİ ETKİSİ

Tuncay MERAL

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Yakup KOÇ

Amaç: Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile algılanan stres ilişkisinde sportmenlik davranışının düzenleyici etkisini incelemektir.

Materyal ve Metot: İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, Erzincan il merkezinde 3 farklı lisede öğrenim gören 362 kadın ve 275 erkek olmak üzere toplam 637 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada “Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği”, “Algılanan Stres Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın hipotezlerini test etmek üzere tanımlayıcı istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide düzenleyici değişkenin etkisini test etmek amacıyla PROCESS Macro Model 1 kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada, elde edilen bulgular, sportmenlik ile stres arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen, sportmenlik ile algılanan sosyal destek arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. En çarpıcı bulgu ise, sportmenlik davranışının, algılanan sosyal desteğin stres üzerindeki etkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir düzenleyici role sahip olduğudur. Eğitim analizi, bu etkinin yönünü net bir şekilde göstermiştir.

Sonuç: Sportmenlik seviyesi arttıkça, algılanan sosyal desteğin stresi azaltıcı etkisinin güçlendiği sonucuna varılmıştır.

2026, 78 Sayfa

Anahtar Kelimeler: “Algılanan Sosyal Destek”, “Algılanan Stres”, “Düzenleyici Etki”, “Ortaöğretim Öğrencileri”, “Sportmenlik Davranışı”

ABSTRACT

MSc Thesis

THE MODERATING EFFECT OF SPORTSMANSHIP BEHAVIOR ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AND PERCEIVED STRESS AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Tuncay MERAL

Erzincan Binali Yıldırım University
Graduate School of Health Sciences
Department of Physical Education and Sports Supervisor

Supervisor: Prof. Dr. Yakup KOÇ

Purpose: The purpose of this study is to examine the moderating effect of sportsmanship behavior on the relationship between perceived social support and perceived stress among high school students.

Material and Method: The sample of this study, conducted using a correlational screening model, consisted of a total of 637 students (362 female and 275 male) attending three different high schools in the Erzincan city center. The study used the "Physical Education and Sports Class Sportsmanship Behavior Scale," the "Perceived Stress Scale," and the "Multidimensional Scale of Perceived Social Support." Descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were calculated to test the research hypotheses in the data analysis. PROCESS Macro Model 1 was then used to test the effect of the moderator variable on the relationship between the independent variable and the dependent variable.

Results: The results revealed that although there was no direct and significant relationship between sportsmanship and stress, there was a positive and significant relationship between sportsmanship and perceived social support. The most striking finding was that sportsmanship behavior had a statistically significant moderating role in the effect of perceived social support on stress. Slope analysis clearly demonstrated the direction of this effect

Conclusion: The study concluded that as the level of sportsmanship increases, the stress-reducing effect of perceived social support becomes stronger.

2026, 78 Pages

Keywords: “High School Students”, “Moderating Effect”, “Perceived Social Support”, “Perceived Stress”, “Sportsmanship Behavior”

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans yolculuğumda bana her zaman destek olan, sadece klasik anlamda bir akademik rehber olmanın çok ötesinde, değerleriyle, yaşam felsefesiyle ve mesleki tutkusuyla bana ilham veren çok kıymetli danışman hocam Prof.Dr. Yakup KOÇ'a, süreç boyunca gösterdiği anlayış, empatik yaklaşım ve değerli rehberliği için içtenlikle teşekkür ediyorum. Kendisi, bana yalnızca akademik anlamda değil, insan olarak da önemli bir yol arkadaşı oldu.

Süreç boyunca yanımda olan, desteklerini hiç esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Oğuz Kaan ESENTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tez jüri üyem Sayın Prof. Dr. Aynur Yılmaz hocama da değerli katkılarından ötürü şükran borcumu bildirmek isterim.

Beni dönüştüren, hayatımda yeni ufuklar açmamı sağlayan, değerli eşime sonsuz teşekkür ederim.

Unutmayın ki, spor sadece bir fiziksel aktivite değil, hayatın her alanında öğrenmeyi, mücadeleleyi ve kendini keşfetmeyi sağlayan önemli bir öğretmendir. Hepinizin hem sporun hem de hayatın her anında mutlu ve sağlıklı kalmanızı diliyorum. Bu çalışma, sizinle daha güçlü ve daha bilinçli bir geleceğe adım atmak için atılmış bir adımdır.

Tuncay MERAL
Ocak, 2026

İÇİNDEKİLER

Tez Kabul ve Onay	i
Bilimsel Etiğe Uygunluk.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	x
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Algılanan Sosyal Destek	4
2.2. Algılanan Stres	6
2.2.1. Algılanan Stres Türleri	7
2.2.2. Spor Psikolojisi Alanında Stres ve Stres Kaynakları	8
2.2.3. Sporcularda Stresin Sonuçları	10
2.3. Sportmenlik Davranışı	11
2.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Sportmenlik	13
2.4. Ortaöğretim Öğrencilerinde Gelişim özellikleri	15
2.5. Kuramsal Çerçeve	17
2.5.1 Stres ve Başa Çıkmanın İşlemsel Modeli	17
2.5.2 Sosyal Öğrenme Kuramı	18
2.5.3 Pozitif Duyguların Genişlet ve İnşa Et Teorisi	19
2.5.4 Pozitif Psikoloji	20
2.6. İlgili Araştırmalar.....	21
2.6.1. Spor Bilimlerinde Algılanan Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar.....	21
2.6.2. Spor Bilimlerinde Algılanan Stres ile İlgili Araştırmalar	23
2.6.3. Sportmenlik Davranışları ile İlgili Araştırmalar	25
3. MATERYAL VE METOT.....	31
3.1. Araştırma Modeli	31
3.2. Araştırma Grubu.....	31
3.3. Veri Toplama Araçları	32

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	32
3.3.2. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ)	32
3.3.3. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)-10.....	33
3.3.4. Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği (BEDSDÖ)	34
3.4. Verilerin Analizi.....	35
4. BULGULAR.....	36
5. TARTIŞMA.....	38
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	45
KAYNAKLAR	47
EKLER	58
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	58
Ek-2 Algılanan Stres Ölçeği-10	59
Ek-3 Beden Eğitimi Ders Sportmenlik Davranış Ölçeği (BEDSDÖ).....	60
Ek-4 Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	61
Ek-5 Etik Kurul İzni.....	62
Ek-6 Araştırma Uygulama İzin Belgesi	63
Ek-7 Ölçek Kullanma İzinleri	64
ÖZGEÇMİŞ	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Düzenleyici Etki Grafiği	37
---	----



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Sosyo-demografik Değişkenlerin İncelenmesi	32
Tablo 4.2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ve Tanımlayıcı Analizler	36
Tablo 4.3. Düzenleyici Etki	36



SİMGELER ve KISALTMALAR

Simgeler

%	Yüzde
α	Güvenirlilik Katsayısı
β	Beta Katsayısı
r	Korelasyon Katsayısı
S	Standart Sapma
Sd	Serbestlik Derecesi
SE	Standart Hata

Kısaltmalar

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
CMIN	Ki-kare
GFI	Uyum İyiği İndeksi
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

1. GİRİŞ

Lise öğrencileri, zihinsel sağlıklarını ve refahlarını etkileyen çok sayıda zorlukla karşı karşıyadır. Ergenlik dönemindeki bu eğitim basamağı, bireylerin fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan önemli değişimler yaşadığı ve bu değişimlerin stres yaratabilecek durumlara yol açabileceği bir gelişim dönemidir (Steinberg, 2014). Bu zorluklar arasında, algılanan stres ve onu etkileyen faktörler özellikle endişe vericidir. Zorlu koşullardan kaynaklanan zihinsel veya duygusal gerginlik hali olarak tanımlanan stres, akademik performans, fiziksel sağlık ve genel yaşam memnuniyeti üzerinde zararlı etkilere sahip olabilir (Lazarus ve Folkman, 1984). Stresin ergenler üzerindeki etkisi belgelenmiştir. Araştırmalar, yüksek stres seviyelerinin depresyon, anksiyete ve azalan akademik başarı gibi bir dizi olumsuz sonuçla bağlantılı olduğunu göstermektedir (Nolen-Hoeksema, 2012). Özellikle lise öğrencileri, akademik baskılar, sosyal dinamikler ve ders dışı taahhütler nedeniyle strese karşı hassastır (Baker ve Siryk, 1984). Strese karşı birincil koruyucu faktörlerden biri, psikolojik araştırmalarda yaygın olarak kabul görmüş olan sosyal destektir. Sosyal destek, aile, arkadaşlar ve önemli diğer kişilerden hem duygusal hem de araçsal olarak algılanan yardım mevcudiyetini ifade eder (Cohen ve Wills, 1985). Çok sayıda çalışma, sosyal desteğin stresin olumsuz etkilerini azaltmada ve psikolojik refahı artırmada önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Thoits, 2011). Ergen öğrenciler bağlamında, akranlardan, aile üyelerinden ve öğretmenlerden alınan sosyal destek, daha iyi toplumsal uyum sonuçları ile ilişkilendirilmiştir (Malecki ve Demaray, 2003).

Sosyal desteğin önemine rağmen, tüm öğrenciler bundan eşit şekilde faydalanamayabilir. Kişilik özellikleri ve davranış eğilimleri gibi bireysel farklılıklar, sosyal desteğin stresi azaltmadaki etkinliğini etkileyebilir. Özellikle spor ortamlarında bu ilişkiyi yumuşatabilecek bu tür bireysel faktörlerden biri de sportmenlik davranışıdır. Sportmenlik, dürüstlük ve adalet gibi temel ahlaki değerlerin spor ortamlarında yansımaları olarak tanımlanmaktadır (Tel, 2014). Rekabetçi oyun dürtüsünü ahlaki amaçlarla düzenleme erdemi olan sportmenlik, özellikle mücadelenin tansiyonunun yükseldiği anlarda başarı ile birlikte daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle başarıya

ulaşma sürecinde etik davranışların da belirleyici bir rol oynaması beklenmektedir (Shields ve Bredemeier, 1995). Sportmenlik, eğitim teorileriyle bütünleştirildiğinde öğrencilerin sosyal ve ahlaki becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta; uygunsuz davranışları azaltmakta, sosyal etkileşimi artırmakta ve sorumluluk bilincini geliştirmektedir (London ve ark., 2015; Pehlivan, 2004; Pennington, 2017; Yıldıran, 2005).

Yüksek düzeyde sportmenlik davranışı sergileyen öğrenciler stresi yönetmek ve sosyal desteği etkili şekillerde kullanmak için daha donanımlı olabilirler. Özellikle, sportmenlik davranışının algılanan stresi azaltmada sosyal desteğin olumlu etkisini güçlendireceği hipotezini ne sürüyoruz. Bu hipotez, destekleyici ilişkilerin mevcudiyetinin stresin fizyolojik ve psikolojik etkilerini azalttığını ne süren sosyal destek ve stres tamponlama teorisine (Cohen ve Wills, 1985) dayanmaktadır. Ancak, bu modeli, sosyal desteğin stresi azaltmadaki etkinliğini artırabilecek bir düzenleyici değişken olarak sportmenlik davranışı kavramını tanıtarak daha da genişletiyoruz. Bazı kuramlar sportmenlik davranışının bu ilişkide neden bir düzenleyici olarak hizmet edebileceğini açıklamaya yardımcı olur. Öncelikle, stres ve başa çıkmanın işlemsel modeli (Lazarus ve Folkman, 1984), bir bireyin strese ilişkin değerlendirmesinin ve başa çıkma kaynaklarının stres tepkisini belirlemede önemli roller oynadığını ileri sürmektedir. Bu modele göre, sportmenlik gibi olumlu kişilerarası özelliklere sahip olan bireylerin sosyal desteği yararlı olarak algılama ve etkili bir şekilde kullanma olasılığı daha yüksektir. İkinci olarak, Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi (1986), davranışı şekillendirmede öz düzenleme ve gözlemsel öğrenmenin rolünü vurgular. z kontrol ve etik karar vermeyi gerektiren sportmenlik davranışları, böylece uyarlanabilir başa çıkma stratejilerini teşvik edebilir ve öğrencilerin olumlu sosyal etkileşimleri teşvik ederek stresli durumlarda daha iyi yol almalarına yardımcı olabilir. Pozitif duyguların genişlet ve inşa et teorisi (Fredrickson, 2001), sportmenlik davranışının stresi azaltmadaki rolünü anlamak için başka bir bakış açısı sağlar. Bu teori, sportmenlikle ilişkilendirilen saygı (Koç ve Seçer, 2018), sabır (Koç, 2017b), empati (Koç, 2017a), sorumluluk (zdemir ve Aęęn, 2022) gibi pozitif duyguların, sosyal destek ve dayanıklılık gibi kişisel kaynaklar oluşturabileceğini ve böylece bireylerin stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmasını sağlayabileceğini ne sürer. Güçlü sportmenlik davranışlarına sahip

öğrencilerin mevcut sosyal desteği konforlarını artıracak şekillerde kullanma olasılıkları daha yüksek olabilir.

Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek, algılanan stres ve sportmenlik davranışının kesişimi, hem araştırma hem de uygulama için önemli çıkarımlara sahip olabilir. Sportmenlik davranışının sosyal destek ve stres arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini anlamak, ergenler arasında ruh sağlığını ve refahı teşvik etmeyi amaçlayan müdahaleleri şekillendirebilir. Örneğin, okul beden eğitimi ve spor ortamlarında sportmenliği teşvik etmek, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve başa çıkma stratejilerini geliştirebilir, daha düşük stres seviyelerine ve daha iyi ruh sağlığı sonuçlarına yol açabilir. Ayrıca bu araştırma stres yönetiminde pozitif psikolojik özelliklerin rolü ve ergenler için destekleyici ortamlar oluşturma'nın önemi üzerine büyüyen literatüre katkıda bulunmaktadır.

Çalışma, sportmenlik davranışının lise öğrencileri arasında algılanan sosyal destek ile algılanan stres arasındaki ilişkiyi nasıl düzenlediğinin anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Sosyal destek teorisini, stres ve başa çıkmanın işlemsel modelini ve pozitif duyguların genişletme ve inşa etme teorisini entegre ederek, daha yüksek seviyelerde sportmenlik davranışı sergileyen öğrencilerin algılanan stresi azaltmada sosyal desteğin daha güçlü pozitif etkilerini deneyimleyeceklerini varsayıyoruz. Bu araştırma, ergen ruh sağlığını iyileştirmek ve stres karşısında etkili başa çıkma stratejilerini teşvik etmekle ilgilenen eğitimciler, danışmanlar ve politika yapıcılar için değerli sonuçlar sağlamayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, okul ve spor temelli psikososyal müdahaleler ve gençlere yönelik sosyal beceri programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan mevcut çalışma, ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile algılanan stres arasındaki ilişkiye sportmenlik davranışlarının düzenleyici etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın hipotezleri;

H1: Algılanan sosyal destek ile algılanan stres arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Algılanan sosyal destek stresi olumlu yönde etkiler. (İlişki). →Korelasyon

H2: Algılanan sosyal desteğin algılanan stres ile ilişkisinde sportmenlik davranışının düzenleyici rolü vardır. (düzenleyicilik) → Model 1

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Algılanan Sosyal Destek

Sosyal destek kavramı, bireyin eşinden, sosyal çevresinden veya toplumdan aldığı ya da algıladığı araçsal ve duygusal yardımları kapsamaktadır (Sarason ve ark., 1983). Cobb (1976), sosyal desteği bireyin sevildiğini, değerli bulunduğunu ve bir gruba aidiyet hissettiğini algılaması olarak tanımlarken; Flaherty ve Richman (1989) sosyal desteği, yakın çevrede bulunan bireylerin etkileşimleri üzerinden açıklamaktadır. Winemiller ve vd. (1993) ise sosyal desteğe ilişkin farklı tanımları destekleyerek, alınan doyumun, işlevselliğin ve çevresel faktörlerin algılanan sosyal desteğin anlaşılmasında belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal destek, bireyin yaşam kalitesini artıran temel bir unsurdur. Özellikle algılanan sosyal desteğin ruhsal iyilik hâli üzerinde daha belirleyici olduğu belirtilmektedir. Algılanan sosyal destek, bireyin çevresinden aldığı desteği algılama, değerlendirme ve yorumlama biçimini ifade etmektedir. Bu bağlamda, sağlanan destek ile algılanan destek kavramları birbirinden farklıdır. Nitekim birey, yeterli düzeyde destek almasına rağmen bunu yetersiz olarak algılayabileceği gibi, sınırlı desteği de yeterli görebilmektedir (Topkaya ve Kavas, 2015). Algılanan desteğin yeterliliği, bireyin ihtiyaç duyduğu destek ile elde ettiği desteğin uyumuna bağlıdır (Mert, 2014). Çevresinden sevgi, değer ve yardım gördüğünü düşünen bireylerin algılanan sosyal destek düzeyi yüksek olmakta; bu beklentilerin karşılanmadığını düşünen bireylerin ise algısı düşük kalmaktadır (Çiçek, 2012). Bu nedenle sosyal destek ağının niceliğinden ziyade, bireyin bu ağı nasıl algıladığı daha belirleyici olmaktadır.

Sosyal destek yalnızca yardım davranışını değil, aynı zamanda arkadaşlık, sosyalizasyon, bilişsel rehberlik, inanç geliştirme ve duygusal paylaşım gibi süreçleri de kapsamaktadır. Bu yönüyle bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığını koruyan ve iyilik hâlini artıran bir psikososyal mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Gottlieb, 2009). Sosyal destek, güvene dayalı ilişkiler aracılığıyla bireyin sosyal kaynaklardan yararlanmasına imkân tanırken (Johnson ve Sarason, 1979), bireyin ihtiyaç duyduğu

anda ortaya çıkan ve algılanan bir işlevselliğe sahiptir. Bu noktada, alınan destek ile algılanan destek arasında ayırım yapılması önemlidir. Alınan sosyal destek, bireyin geçmişte edindiği somut yardımları ifade ederken; algılanan sosyal destek, gelecekte benzer durumlarla karşılaşıldığında bireyin çevresinden yardım göreceğine ilişkin inancını yansıtmaktadır (Elmacı, 2006). Algılanan destek, bireyin değer gördüğünü hissetmesiyle birlikte psikolojik iyilik hâlinin güçlenmesine katkıda bulunur (Oktan, 2005). Ayrıca cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklerin de sosyal destek algısını etkileyebildiği belirtilmektedir (Sorias, 1988).

Araştırmalar, bireylerin olaylara yönelik değerlendirmelerinde algıladıkları sosyal desteğin belirleyici rol oynadığını göstermektedir (Ünüvar, 2003). Bireyin sosyal ağlarının güvenilirliği, bağlanma ilişkilerinin niteliği ve destek kaynaklarına ilişkin bilişsel algısı, sosyal desteğin subjektif olarak değerlendirilmesinde etkili olmaktadır (Oktan, 2005). Başka bir ifadeyle, birey sosyal ilişkilerini kendi deneyimlerine göre anlamlandırmakta ve değerlendirmektedir (Altay, 2007). Bu bağlamda, algılanan destek bireyin kendini değerli hissetmesine, yardım isteyebileceği kişilerin varlığına inanmasına ve sosyal açıdan tatmin duygusuna ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Karadağ, 2007).

Sosyal desteğin fiziksel ve psikolojik sağlık üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, destek kaynaklarının çeşitliliği ve niteliği de önemli görülmektedir (Den Oudsten ve ark., 2010). Zimet ve vd. (1988) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nde aile, arkadaş ve özel bir insan olmak üzere üç temel kaynak tanımlanmıştır. Bu kaynakların etkisi farklılık gösterebilmekte; özellikle aile desteği daha sürekli ve istikrarlı bir yapı sergilerken (Dahlem ve ark., 1991), arkadaş desteği güven, rehberlik ve değer verme açısından öne çıkmaktadır (Dülger, 2009). Ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin ebeveyn desteği kadar önemli olduğu belirtilmektedir. Özel bir insan desteği ise bireyin yaşamında yer alan flört, nişanlı, eş, akraba, komşu veya doktor gibi kişilerden sağlanan yardımları kapsamaktadır (Eker ve ark., 2001).

Liseli ergenler açısından değerlendirildiğinde, öncelikli olarak üç temel sosyal destek türünün öne çıktığı görülmektedir. Bunlar; öğretmen desteği, ebeveyn desteği ve akran

desteğidir. Elcik (2015) de söz konusu sosyal destek türlerini aşağıdaki şekilde sınıflandırmaktadır:

Ebeveyn Sosyal Desteği: Çoğu araştırmacı, ebeveynlerinden yüksek düzeyde sosyal destek almış ergenlerin sosyal ve duygusal olarak geliştiği ve okula ve akranlarına daha iyi adapte olduğunu söylüyor.

Akran Sosyal Desteği: Öğrencilerin ergenlik çağlarında sosyal ve duyuşsal olarak arkadaş gruplarının olumlu veya olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir. Bu yaş grubundaki gençler, arkadaş topluluklarından aldıkları sosyal desteği önemserler.

Öğretmen Sosyal Desteği: Bazı öğrenciler öğretmenlerini ebeveynlerinden daha olumlu görür, onları dinler ve onları örnek alabilir (Elcik, 2015). Yukarıda belirtildiği gibi, bir çok araştırmacı sosyal destek türlerini farklı gruplara ayırmıştır.

2.2. Algılanan Stres

Stres kavramı köken itibarıyla Latince “*Estrictia*” ve Fransızca “*Estrece*” sözcüklerinden türemiştir. 17. yüzyılda felaket, bela, musibet, keder ve elem anlamlarında kullanılan bu kavram, 18. ve 19. yüzyıllarda anlam genişlemesine uğrayarak güç, baskı ve zorlama gibi durumları ifade etmek için de kullanılmıştır. Ayrıca “bütünlüğü koruma” ve “öze dönme çabası” bağlamında da değerlendirildiği belirtilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1993).

Stres, istenmeyen bir durum karşısında bireyi daha hızlı düşünmeye ve hareket etmeye zorlayan, sürekli baskı altında hissetme hâli olarak da tanımlanmaktadır (Tires, 1987). Kavram, baskı, zor, gerilim, gerginlik ve bir kuvvetin tatbiki gibi anlamlar taşımakla birlikte; baskı altında kalma, yüklenme ve zorlanma durumlarını da ifade etmektedir. Tıp literatüründe ise stres, “yüklenme” ve “zorlanma” kavramları çerçevesinde açıklanmaktadır. Bu bağlamda, yüklenme organizmanın tehlike yaratan durumlara karşı uyum mekanizmalarının bozulduğu hâli; zorlanma ise organizmanın dengesini bozabilecek nitelikteki *stresör* etkilerin bütünü tanımlamaktadır (Saygılı, 2005).

2.2.1. Algılanan Stres Türleri

Stres, günlük yaşamda sıklıkla kullanılan bir kavram olup, bağlama göre farklı anlamlar kazanabilmektedir. Genel olarak bir zorluk durumu olarak tanımlanan stresin evrensel kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Stres araştırmalarının öncülerinden Selye (1976), stresi bedenin kendisinden talep edilene verdiği belirsiz tepki olarak açıklamış; Cox ve Mackay (1976), ise stresi birey ile çevresi arasındaki karmaşık ve dinamik etkileşim sürecinin bir parçası olarak değerlendirmiştir. Levi (1996) ise stresi, bireyin ihtiyaçları ve yapabilecekleri ile çevresinden beklenenler ve sunulanlar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan bir durum olarak ele almaktadır. Araştırmacılar, stresin her zaman olumsuz bir deneyim olmadığını, *distress* (olumsuz stres) ile *eustress* (olumlu stres) arasında bir ayrım yapılması gerektiğini belirtmişlerdir (Lin ve Yusoff, 2013). Ayrıca stres, fizyolojik ve psikolojik boyutlarıyla da incelenmektedir. Psikolojik stres, bireyin çevresel taleplere karşı kaynaklarının yetersiz kalması sonucu yaşadığı içsel zorlanmayı ifade ederken; fizyolojik stres, organizmanın bir uyarana maruz kaldığında gösterdiği fiziksel tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Krohne, 2002).

Bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı değişim süreçleri stres kaynağı olabilmektedir. Yeni bir topluma uyum sağlama, iş değişikliği ya da üniversiteye başlama gibi yaşam olayları stresli olarak algılanabilir. Ancak her birey bu olayları farklı düzeylerde stres kaynağı olarak değerlendirebilir. Bu nedenle stresin öznel bir deneyim olduğu, objektif olarak ölçülemeyeceği ifade edilmektedir. Bireyin bir olayı nasıl değerlendirdiği ve buna ilişkin verdiği duygusal tepkiler “algılanan stres” kavramı ile açıklanmaktadır (Cohen ve ark., 1983). Bu bağlamda stres, bireyin zihinsel süreçler aracılığıyla olaylara yüklediği anlam ve bu süreçteki başa çıkma kapasitesinin yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir (White ve ark., 2008).

Alan yazında stres farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Fizyolojik stres, organizmanın dışsal uyaranlara verdiği tepkilerle açıklanmakta ve üç aşamadan oluşmaktadır: alarm, direnç ve tükenme. Alarm aşamasında kalp ritmi, solunum ve adrenalin düzeyinde artış ile kaslarda gerginlik gözlenirken; direnç aşamasında organizma stres durumuna uyum göstermeye çalışır. Ancak stresin devam etmesi hâlinde tükenme süreci yaşanır ve bireyde davranışsal ve duygusal olumsuzluklar ortaya çıkabilir (Glanz ve Schwartz, 2008). Psikolojik stres ise bireyin karşılaştığı olayların hasar, tehdit ve meydan okuma

şeklinde algılanmasıyla ilişkilendirilir. Bu süreçte duygular önemli rol oynamakta olup; olumsuz duygular (kaygı, öfke, suçluluk, keder vb.), olumlu duygular (mutluluk, gurur, sevgi vb.) ve çift kutuplu duygular (umut, merhamet) olmak üzere üç kategoride değerlendirilmektedir. Her bir duygunun kendine özgü bir çekirdek ilişkisel tema içerdiği belirtilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984).

2.2.2. Spor Psikolojisi Alanında Stres ve Stres Kaynakları

Araştırmacılar, sporcu öğrencilerin deneyimlerini ve sporcu kimliğinin doğasında barındırdığı stres faktörlerini incelemeye çalışmıştır (Selby ve ark., 1990; Kimball ve Freysinger, 2003; Papanikolaou ve ark., 2003; Giacobbi ve ark., 2004; Stevens ve ark., 2013). Bu bağlamda sporcuların stres faktörlerine verdikleri tepkiler önem arz etmektedir. Weinberg ve Gould'un (1999) kuramsal açıklamalarına göre sporcularda stresin ortaya çıkışı beş aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada psikolojik ve fiziksel çevresel talepler yer almakta, ikinci aşamada ise bu taleplerin birey tarafından tehdit olarak algılanma düzeyi öne çıkmaktadır. Üçüncü aşamada, bu taleplere verilen fizyolojik ve psikolojik tepkiler (uyarılma, kas gerginliği, dikkat değişiklikleri ve durumluk kaygı) görülmektedir. Dördüncü aşamada bu tepkilerin performans üzerindeki davranışsal sonuçları ortaya çıkarken, son aşamada ise sporcu homeostatik dengeye geri dönmektedir.

Sporcular açısından önemli bir stres kaynağı da örgütsel faktörlerdir. Örgütsel stres, birey ile içinde bulunduğu spor organizasyonu arasındaki etkileşimden kaynaklanmaktadır (Woodman ve Hardy, 2001). Fletcher ve Hanton'a (2003) göre, aile sorunları ya da finansal problemler doğrudan organizasyonla ilişkili olmasa da örgütsel stres kapsamında değerlendirilebilmektedir. Bu durum, sporcuların yalnızca organizasyonel beklentilerden değil, spor dışı yüklerden de etkilendiğini göstermektedir. Nitekim birçok araştırma, sporcuların kariyerleri boyunca örgütsel stres faktörlerine maruz kaldığını ortaya koymuştur (Woodman ve Hardy, 2001; Fletcher ve Hanton, 2003; Didymus ve Fletcher, 2012).

Arnold ve Fletcher (2012), spor alanındaki stres faktörlerini dört ana kategori altında toplamıştır: (1) liderlik ve kişisel sorunlar, (2) kültürel ve takım ilişkileri, (3) lojistik ve çevresel sorunlar, (4) performans ve bireysel sorunlar. Liderlik boyutunda özellikle

antrenör davranışları, dışsal beklentiler, medya ve hakem kararları öne çıkmaktadır. Antrenörlerin yetersiz teknik bilgiye sahip olmaları, destekleyici olmamaları ya da sporcuları eleştirmeleri çatışma ve stres kaynağı olabilmektedir. Benzer şekilde, aile, sponsor veya medya beklentileri de sporcuların üzerinde baskı yaratmaktadır. Kültürel ve takım ilişkileri kapsamında ise takım arkadaşlarıyla yaşanan iletişim sorunları, rol belirsizlikleri ve hedeflerin net olmaması önemli stres faktörleri arasında yer almaktadır.

Lojistik ve çevresel boyut; tesislerin ve ekipmanların yetersizliği, ulaşım ve konaklama problemleri, yarışma formatları ve iklim koşulları gibi unsurları kapsamaktadır (Arnold ve Fletcher, 2012). Performans ve bireysel sorunlar boyutunda ise sakatlık, finansal yetersizlikler, diyet ve dehidrasyon, kariyer geçişleri ve spor sonrası yaşam belirsizlikleri önemli stresörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Noblet ve Gifford, 2002; Fletcher ve Sarkar, 2012). Özellikle içsel beklentiler (kendi performansına yönelik baskılar) ve dışsal beklentiler (antrenör, takım, medya veya izleyici baskısı) sporcuların sıkça yaşadığı stres kaynaklarıdır.

Elit sporcuların yanı sıra öğrenci sporcuların da benzer stres faktörlerine maruz kaldıkları görülmektedir. Ancak öğrenci sporcular, akademik sorumlulukları ile sportif sorumluluklarını dengelemek zorunda oldukları için ek stresörlerle karşılaşmaktadırlar (Papanikolaou ve ark., 2003; Stevens ve ark., 2013). Sakatlık süreci (başlangıç, rehabilitasyon ve geri dönüş) öğrenci sporcular için kalıcı bir stres kaynağıdır. Yaralanma sürecinde tükenmişlik, bağımsızlığın kaybı, rehabilitasyonun yavaş ilerlemesi ve tekrar sakatlanma korkusu öne çıkan faktörlerdir (Evans ve ark., 2012). Ayrıca öğrenci sporcuların ikili rol (öğrenci ve sporcu kimliği) taşımaları, gelişimsel görevlerini karmaşık hale getirmekte ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilemektedir (Settles ve ark., 2002).

Literatürde, öğrenci sporcuların stres kaynakları sekiz başlık altında sınıflandırılmıştır: spor yaralanmaları, performans beklentileri, antrenör ilişkileri, antrenmana uyum, kişilerarası ilişkiler, romantik ilişkiler, aile ilişkileri ve akademik sorumluluklar (Lu ve ark., 2012). Bu bulgular, öğrenci sporcuların hem sportif hem de akademik bağlamda çoklu stresörlerle baş etmek durumunda olduklarını ve bu durumun onların psikolojik dayanıklılığını kritik bir unsur haline getirdiğini göstermektedir.

2.2.3. Sporcularda Stresin Sonuçları

Öğrenci sporcuların önemli bir kısmı, stresin öfke, sinirlilik, çatışma ve korku gibi patlamalara yol açarak zihinsel ve duygusal sağlıklarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Stevens ve ark., 2013). Spor katılımının psikolojik sağlık üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ileri süren araştırmalar bulunmakla birlikte (Stevens ve ark., 2013), Kimball ve Freysinger (2003) rekabetçi spora katılımın stresin olumsuz sonuçlarını da beraberinde getirebileceğini vurgulamaktadır. Nitekim öğrenci sporcular üzerine yapılan çalışmalarda depresif belirtilerin yüksek olduğu ve bu durumun büyük ölçüde optimum performans sergileme baskısından kaynaklandığı ortaya konmuştur (Yang ve ark., 2007). Yüksek stres düzeyi, sporculardan beklenen performansın sergilenememesine yol açabilmekte; bilişsel (kaygı, olumsuz içsel konuşma) ve somatik (otonomik uyarılma) düzeyde baskıları artırarak güven, doyum ve konsantrasyonu olumsuz etkileyebilmektedir (Parnabas ve ark., 2013).

Stres, yalnızca performansı düşürmekle kalmamakta, aynı zamanda sporcuların sakatlık riskini de artırmaktadır. Mann ve ark. (2016) tarafından yapılan araştırmada, yüksek ve düşük stres düzeylerinin hem antrenman hem de maç süreçlerinde sakatlık oranlarını artırdığı; özellikle akademik stres dönemlerinde yaralanmaların daha sık yaşandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla stres, öğrenci sporcular için hem fiziksel hem de psikolojik bir tehdit unsuru olarak değerlendirilmektedir.

Sporcu öğrenciler, sporu çoğunlukla bir meslek veya kariyer yolu olarak gördüklerinden, hemen her gün çok sayıda stres faktörü ile karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle stresle başa çıkma ve yönetim becerileri kritik bir önem taşımaktadır. Ancak literatürde, özellikle ilk yıllarında sporcuların yaşamlarındaki stres etkenlerini yönetmekte zorlandıkları ve bunun hem akademik hem de atletik performanslarını olumsuz etkilediği ortaya konmuştur (Papanikolaou ve ark., 2003). Spor ortamında strese verilen tepkilerden biri kaçınma davranışlarıdır (örneğin, maçta aldığı sürenin yetersizliği nedeniyle antrenörle tartışmak). Akademik bağlamda ise daha çok sınıfa gitmeme ya da ödevleri yapmama gibi kaçınma tepkileri görülmektedir (Papanikolaou ve ark., 2003).

Öğrenci sporcuların stres nedeniyle uyumsuz davranışlar geliştirme olasılıklarının sporcu olmayan akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu, bu durumun onları daha fazla risk altında bıraktığı belirtilmektedir (Papanikolaou ve ark., 2003; Holm-Denoma ve ark., 2009). Nitekim bazı sporcular, başa çıkma stratejisi olarak alkol kullanımına yönelmektedir.

Stresin yalnızca psikolojik değil, fizyolojik etkileri de bulunmaktadır. Örneğin, bir müsabakayı kaybeden sporcuların daha yüksek düzeyde bilişsel ve somatik kaygı ile daha yüksek kalp atış hızı sergiledikleri; buna karşılık galip gelen sporcuların daha yüksek özgüven ve düşük kaygı düzeyleri gösterdikleri tespit edilmiştir (Fernandez-Fernandez ve ark., 2015).

Stresin öğrenci sporcular üzerinde her zaman olumsuz bir etki yaratmadığı da vurgulanmalıdır. Bazı sporcular, stresin kendileri için motive edici bir unsur olduğunu ya da üzerlerinde herhangi bir olumsuz etki yaratmadığını ifade etmektedir (Kimball ve Freysinger, 2003; Stevens ve ark., 2013). Sporun, yaşamın diğer alanlarında kullanılabilecek güçlü yönlerin geliştirilmesine katkıda bulunduğu, rekabetin ise bireylere yaşam stresleriyle baş etme becerisi kazandırdığı belirtilmektedir (Kimball ve Freysinger, 2003). Ayrıca sporcular, yaşadıkları zorlukların ardından büyüme ve gelişim yaşadıklarını, bu süreçte iyimserlik, kişisel ve sosyokültürel deneyimler ile başa çıkma stillerinin katkı sağladığını dile getirmişlerdir (Galli ve Reel, 2012). Benzer şekilde Armstrong ve Oomen-Early (2009), yarışmalara katılımın öğrenci sporcuları depresyona karşı daha dirençli hale getirdiğini göstermiştir.

2.3. Sportmenlik Davranışı

Sportmenlik kavramı, rakip ile mücadele etmenin kazanmaktan daha zevkli olduğu, bireyin yalnızca kendi başarısına odaklanmayıp aynı zamanda rakibin başarısını da benimsemesi ve oyunun kurallar çerçevesinde adil bir şekilde yürütüldüğünün farkında olması biçiminde tanımlanmaktadır (Pehlivan, 2004). Bununla birlikte, itiraz etmeden yenilgiyi kabul etmek, kazanma uğruna kuralları ihlal etmemek ve rakibe saygı göstermek de sportmenlik kapsamında değerlendirilmektedir (Çalayır ve ark., 2017). Keating (2001) sportmenliği, rakibe karşı nezaket, cömertlik ve iyilik göstererek şikâyet etmeden yenilgiyi kabullenebilme davranışı olarak ifade etmiştir. Diğer bir bakış

açısıyla sportmenlik; dürüstlük ve adalet gibi temel ahlaki değerlerin spora yansımaları olarak da tanımlanmaktadır (Tel, 2014).

Sportmenlik aynı zamanda asalet, ahlaklı birey olma, güçlü irade, büyüklere saygı, küçüklere sevgi gösterme ve içinde bulunulan ortama katkı sağlama değerlerini de kapsamaktadır (Güllü ve Güçlü, 2009). Rekabetçi oyun dürtüsünü ahlaki amaçlarla düzenleme erdemi olan sportmenlik, özellikle mücadelenin tansiyonunun yükseldiği anlarda başarı ile birlikte daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle başarıya ulaşma sürecinde etik davranışların da belirleyici bir rol oynaması gerekmektedir (Shields ve Bredemeier, 1995). Wendell (1994) sportmenliği, kazanıldığında aşırı böbürlenmemek, kaybedildiğinde ise kendini kontrol edebilmek ve sonucu kabullenebilmek olarak nitelendirmektedir.

Sportmenlik, sporun ulaşılması hedeflenen amaçlarına hizmet eden bir eğilimdir. Sportif mücadelelerde sporcuların birbirleriyle iş birliği içerisinde hareket etmesini desteklemektedir (Simon, 2002). Ayrıca, sporcuların, izleyicilerin ve diğer tüm paydaşların müsabaka öncesi, sırası ve sonrasında *fair play* ruhuna uygun davranışlar sergilemesi, spor ortamının doğasına uygun şekilde şekillenmesine katkı sağlamaktadır (Elendu ve Dennis, 2017). Sportmenlik yalnızca spor ortamları için değil, bireyin yaşamının diğer alanlarına da yansıtılabilmelidir (Keating, 2001). Arnold'a (1984) göre sportmenlik olgusuna ilişkin üç temel bakış açısı bulunmaktadır. Bunlar; sosyal birliktelik, eğlencenin isteklendirilmesi ve fedakârlıktır.

Sportmenlik, yalnızca bir oyun veya rekabet unsuru olarak değil, aynı zamanda sporda ahlaki davranışların ve eğitimin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda sportmenlik; kurallara uyma, rakibe saygı gösterme, eşitlikçi olma ve nazik davranışlar sergileme gibi olumlu tutumları içerirken; hile, şike ve benzeri etik dışı davranışları reddetmektedir (Yapan, 2007). Örneğin sporcunun rakibini düşürdükten sonra onun durumunu sorması, hakemlerin verdiği yanlış kararları düzeltme eğiliminde bulunması, rakibin sağlığını tehlikeye atacak davranışlardan kaçınması ve oyunun kurallarına riayet etmesi sportmen davranışlara örnek teşkil etmektedir (Erdemli, 1997).

Sportmenlik; samimiyet, cesaret, sebat, otokontrol, özgüven, aşağılamamak, insanların düşüncelerine saygılı olmak, naziklik, yücelik, paydaşlık vb. nitelikleri içerir.

Mücadelenin tansiyonunu yükseltmekten çok düşürme arzusunda bulunulması sportmenliğin amaçlarından biridir (Keating, 2001). Entzion'un (1991) talebelerinin sportmenliğin manasına verdiği yanıtlar şu şekildedir:

- Başkalarına kötülük etmeyen
- Takım arkadaşlarının hatalarında onlara kızmayan,
- Sahtekâr olmayan,
- Mağlup olduğunda ağlamayan,
- Mağlup olduğunda mazeretlerin arkasına sığınmayan,
- En iyi olmaya gayret eden,
- İnsanlara iyi olmadığını söylemeyen,
- Böbürlenmeyen,
- Şiddete başvurmayan

Çocukların sportmenlik anlayışları hangi davranışın iyi, hangi davranışın kötü olup olmadığı ile alakalıdır. Yapılan başka bir araştırmada ise yetişkinlerin sportmenliği doğru ve etik davranışı sergileme şeklinde tanımladıkları görülmüştür (Horn, 2008).

2.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Sportmenlik

Bireylerin sosyal bir varlık olarak toplumda yer edinmesi ve ahlaki becerilere ulaşması, sosyal yaşamın gerekliliklerinin yerine getirilmesi ile mümkün olmaktadır (Chabott ve Ramirez, 2000). Bu sürecin etkin biçimde yürütülebilmesi açısından eğitim önemli bir araçtır (Camilli ve ark., 2010). Özellikle beden eğitimi ve spor dersleri, sosyal ve ahlaki değerlerin kazandırılması açısından uygun bir eğitim ortamı sunmaktadır (MEB, 2018).

Beden eğitimi ve spor derslerinde, sosyal ve ahlaki değerlerin somutlaşmasını sağlayan kavram fair playdir. Sportmenlik, eğitim teorileriyle bütünleştirildiğinde öğrencilerin sosyal ve ahlaki becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta; uygunsuz davranışları azaltmakta, sosyal etkileşimi artırmakta ve sorumluluk bilincini geliştirmektedir (London ve ark., 2015; Pehlivan, 2004; Pennington, 2017; Yıldırım, 2005). Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor dersleri çocukların ve gençlerin değerler dünyasına girişlerini kolaylaştırmakta ve sosyal-ahlaki gelişimlerini destekleyen önemli bir araç olarak işlev görmektedir. Müfredatın modern eğitim yaklaşımlarıyla sportmenlik

perspektifiyle desteklenmesi, öğrencilerin sosyal hayata uyum süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Miura, 2015). Araştırmalar, sportmenlik uygulamalarının öğrencilerin sosyal değerler ve davranışları üzerinde pozitif etkiler yarattığını göstermektedir (Brock ve Hastie, 2007; Hassandra ve ark., 2007b; London ve ark., 2015; Vidoni ve Ulman, 2010; Vidoni ve Ward, 2006). Bu nedenle, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sportmenlik anlayışına olan inanç ve yeterlilikleri büyük önem taşımaktadır (Bronikowska ve ark., 2019; Renson, 2009).

Okullarda beden eğitimi ve spor dersleri aracılığıyla, öğrencilerin hem spor eğitimi hem de ahlaki değerleri kazanmaları hedeflenmektedir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında, öğrencilerin “spor organizasyonlarına katılım yoluyla spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetişmesi” ve “başkalarının varlığını kabul ederek her zaman dürüst, saygılı ve adil oyun (fair play) davranışlarını benimseyip alışkanlık haline getirmesi” gibi amaçlara yer verilmektedir (MEB, 2018). Program kazanımları incelendiğinde, okul sporlarının fair play’e uygun davranışlara önem verdiği ve öğrencilerin bedensel, zihinsel ve toplumsal sağlık bilinci ile kural bilinci kazanmasına katkı sağladığı görülmektedir (Pehlivan, 2004). Fakat beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sportmenlik kavramını öğrencilerine nasıl verebileceklerine yönelik lisansta gerekli eğitimleri alamadıklarını düşünmektedirler (Koç ve Esentürk, 2018)

Ulusal ve uluslararası spor müsabakalarında, kazanma güdüsünün yanı sıra sporcuların ve izleyicilerin karşılıklı saygı, dürüstlük ve adil oyun kurallarına uymaları esastır. Bu anlayış, sadece fiziksel yeteneklerin değil, aynı zamanda karakter ve ahlaki değerlerin önemini de vurgulamaktadır (Pehlivan, 2004; Koç, 2013; Tel ve ark., 2017). Fair play, etik ve centilmenlik boyutlarıyla sporun ayrılmaz bir parçasıdır. İngilizce bir kavram olan fair play, dürüstlük, adalet ve üstün insan ruhunu ortaya koyma gibi anlamlar taşımakta ve menfaat gözetmeksizin hırsın bastırılmasını ifade etmektedir (Yıldıran, 2011).

Fair play, sporcuların yarışma anında gergin bir ortamda dahi kurallara bağlı kalmasını, haksızlığı reddetmesini ve rakiplerine değer vermesini öngören bir felsefi düşüncedir (Yıldıran, 2004). Uluslararası Fair Play Konseyi tanımına göre, fair play yalnızca oyun kurallarına uymaktan ibaret olmayıp, rakibin düşüncelerine saygı gösterilmesini ve empati yeteneğinin kullanılmasını da kapsamaktadır (TMPK, 2020). Bu bağlamda,

sadece sporcular değil, sporu tamamlayan tüm unsurlar (ebeveynler, öğretmenler, antrenörler, hakemler, yöneticiler, medya ve taraftarlar) fair play anlayışına katkı sağlamalıdır (Butler, 2000; Loland, 2002).

Etik perspektiften fair play, formal ve informal olmak üzere iki biçimde ele alınmaktadır. Formal fair play, yarışma kurallarına kesin uyumu ve ihlalde ceza uygulanmasını içerirken; informal fair play, evrensel ahlaki ilkeleri benimseyerek hak edilmeyen avantajlardan vazgeçmeyi kapsar (Orhun, 1992). Fair play, kurallara uyarak spor ruhunu temsil etmeyi ve toplumsal-ahlaki ilkelerle adil rekabet ruhunu yansıtan bir erdem olarak tanımlanmaktadır (Loland ve McNamee, 2000; Loland, 2002; Simon ve ark., 2015).

2.4. Ortaöğretim Öğrencilerinde Gelişim özellikleri

Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik ve sosyal gelişimleri, gelişimsel açıdan iki dönemde ele alınabilir: Orta Ergenlik (12 - 14 yaş) ve Geç Ergenlik (14 - 18 yaş).

Psikolojik ve sosyal özellikleri: Orta ergenlik (12 - 14 yaş) dönemi, bireyde hızlı fiziksel değişimlerin başladığı, soyut düşünme becerilerinin gelişmeye başladığı ve kimlik arayışının belirginleştiği bir evredir. Bu dönemde akran ilişkileri önem kazanırken, ebeveynlerden duygusal olarak uzaklaşma eğilimi görülebilir (Santrock, 2014).

Geç ergenlik (14-18 yaş) ise bireyin daha olgun düşünme becerileri kazandığı, kimlik gelişiminin daha net biçimde şekillendiği ve toplumsal rollerin daha fazla sorgulandığı bir dönemdir. Bu dönemde gençler, kendi değer yargılarını oluşturma, bağımsız kararlar alma ve gelecek planları yapma konusunda daha aktif hâle gelirler (Steinberg, 2011). Her iki dönem de ergenin psikososyal gelişimi açısından kritik öneme sahiptir ve sağlıklı bir geçiş için hem aile hem de eğitimcilerin destekleyici bir rol üstlenmesi gerekir.

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik ve benlik arayışının yoğun olarak yaşandığı bir gelişim evresidir. Bu süreçte ergen, bilinçli veya bilinçsiz olarak kendine “Ben kimim?”, “Neyim?”, “Ne olacağım?” ve “Toplumdaki yerim neresi?” sorularını yönelterek kişiliğini ve değerlerini şekillendirmeye çalışır (Erikson, 1968). Kendi benliğini

düzenleme çabası içerisinde ergen, çocukluk dönemini adeta yeniden gözden geçirir ve bu dönem boyunca yaşadığı deneyimleri yeniden yapılandırır (Yörükoğlu, 2002).

Ergenin davranış ve duygulanım örüntüleri bu dönemde oldukça çelişkili olabilir. Topluma katılma coşkusu ile yoğun bir yalnızlık duygusu arasında gidip gelen ergen, seçtiği önderlere körü körüne bağlılık gösterme ile tüm otoritelere karşı inatçı bir başkaldırı sergileme arasında dalgalanabilir. Duygusal deneyimleri, her şeyi hafife alan iyimserlik ile derin bir kötümserlik arasında değişebilirken, iş ve görevlerine yaklaşımı yorulmak bilmeyen bir azim ile tembellik ve ilgisizlik arasında farklılık gösterebilir (Freud, 1989).

Bu dönemde ergenin olayları kendi bakış açısıyla değerlendirmesi ön plana çıkar. Çocukluktan kopma ve ayrı bir birey olma sürecinde ergen, farklı mizac, kişilik, düşünce yapısı ve ruh hâli gibi özellikleri aracılığıyla diğer bireylerden ayrılmaya çalışır. Bu süreç, bireyselleşme ve özerk kimlik oluşumu açısından gereklidir; ancak aşırı olması durumunda sosyal ve aile içi çatışmaları artırabilir. Ergenlik, duygusal dalgalanmaların ve yoğun duygusal deneyimlerin sıkça yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde gençler, hayatın farklı yönlerini keşfederken, daha önce deneyimlemedikleri duyguları yaşarlar. Duygusal dalgalanmalar, ergenin yeni döneme uyum sürecinde ve farklı deneyimler edinmesinde ortaya çıkar. Her yeni deneyim, ergen için önce bir algılama ve özümleme süreci gerektirir; bu süreç bazen kargaşaya ve duygusal çalkantılara yol açabilir. Erişkinliğe geçiş aşamasında karşılaşılan yeni gerçekler, bir yandan ergenin gelecek ile ilgili düşüncelerini pekiştirirken diğer yandan hafif kaygı, heyecan ve stres deneyimlemesine neden olabilir (Abalı, 2012).

Onlarca yıldır bilim insanları, ergenlik döneminin en önemli özelliklerinden biri olarak sosyal ilişkilerine dikkat çekmişlerdir. Özellikle akranlar, ergenlik döneminin daha sorunlu bazı işlevlerinden sorumlu tutulmuş ve ergen sağlığı ve refahına katkıda bulundukları için övülmüştür. İyi sosyal becerilere sahip gençlerin, zayıf sosyal becerilere sahip olanlardan daha iyi uyum sağladığı iddia edilmiştir (Brown ve Larson, 2009). Bu dönemde ergenlerin psikososyal davranışları akran ilişkileri ve etki mekanizmalarının yeterince incelenmemiş yönlerini keşfetmek için daha gelişmiş metodolojiler kullanarak sosyal ilişki çalışmalarına ihtiyaç bulunmaktadır.

2.5. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan kuramsal çerçeveye yönelik kullanılan kuramlar ve modellerin içeriklerine yer verilecektir.

2.5.1 Stres ve Başa Çıkmanın İşlemsel Modeli

Stresle başa çıkma, bireyin mevcut kaynaklarını aşan talepler karşısında esenliğini korumak amacıyla yürüttüğü bilişsel ve davranışsal çabalar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Lazarus, 1993b, 1999). Başa çıkmanın hem stres yaratan durumu dönüştürme hem de olumsuz duygusal etkileri yeniden düzenleme işlevine sahip olduğu ifade edilmektedir (Folkman ve Moskowitz, 2004). Durumun çözülebilir olduğunun değerlendirildiği durumlarda problem odaklı, çözülemez olarak algılandığı durumlarda ise duygu odaklı stratejilerin tercih edildiği belirtilmektedir.

Lazarus (1993a, 1999) tarafından stresle başa çıkma sürecine ilişkin birtakım ilkeler ortaya konulmaktadır:

- Başa çıkma stratejilerinin duruma göre değiştiği kabul edilmektedir; her stresli durumda aynı stratejiler kullanılmamaktadır.
- Bilişsel değerlendirmelerin, hangi başa çıkma yollarının tercih edileceğinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir.
- Kadınlar ve erkeklerin, kariyer, sağlık ve sosyal yaşam gibi alanlarda benzer başa çıkma stratejilerini tercih edebildikleri belirtilmektedir.
- Başa çıkma stratejilerinin bir kısmının kişilik özellikleriyle, bir kısmının ise çevresel koşullarla ilişkilendirildiği kabul edilmektedir.
- Stresli bir olayın farklı evrelerinde farklı stratejilerin kullanılabileceği ifade edilmektedir.
- Başa çıkma stratejilerinin, kişinin süreç sonunda yaşayacağı duygusal deneyimleri etkilediği belirtilmektedir.

Başa çıkma sürecinin, stres yaratan durumun niteliği ve bireysel özelliklerle eş zamanlı olarak belirlendiği kabul edilmektedir.

Lazarus ve Folkman'ın (1984) yaklaşımı, bilişsel değerlendirme süreçleri ile başa çıkma stratejilerinin keskin biçimde ayrılmaması nedeniyle eleştirilmektedir. Örneğin

iyimserlik veya tehdidin inkârı, hem değerlendirme sürecinin hem de duygu odaklı başa çıkmanın bir parçası olarak yorumlanabilmektedir (Hobfoll, 1988). Bu durum, bilişsel süreçler ile başa çıkma davranışlarının uygulamada iç içe geçtiğini göstermektedir.

2.5.2 Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme, bir kuram olarak ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından, davranışçı kuramlardan hareketle ortaya konulmuştur. Bu alandaki en ileri ve kapsamlı kuramsal çerçeve günümüzde Albert Bandura tarafından oluşturulmakta ve kurama esas katkı bu düşünür tarafından yapılmaktadır. Bandura tarafından kuram, yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda gözlem, taklit, hafıza, dil ve düşünme süreçlerini içeren bilişsel süreçlerle genişletilerek Sosyal Bilişsel Kuram adını almıştır. Bandura'nın kuramı; öğrenmenin sosyal ortamda bağlamsal olarak, etkileşim, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğu temeline dayandırılmaktadır. Bireylerin sosyalleşme sürecinde, başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceği iddia edilmektedir (Bayrakçı, 2007).

Bandura'ya göre Sosyal Öğrenme Kuramı'nda iki ana öğrenme sürecine dikkat çekilmektedir: Edimsel Koşullanma ve Model Alma/Taklit.

- Edimsel Koşullanma: Pekiştirilen ya da sonucu ödüllendirilen davranışların tekrarlanma olasılığının arttığı, cezalandırılan davranışların ise kaçınıldığı bir şartlanma kazanma durumunu ifade etmektedir.
- Modelleme ve Taklit: bireylerin gözlem yoluyla öğrendiği davranışları benimsemesi ve aynen sergilemesi sürecini ifade etmektedir. Albert Bandura, bu bağlamda, edinim ve içselleştirme çerçevesinde incelenen tüm olguları kapsayıcı bir kavram olarak "model alma" başlığı altında toplamaktadır.

Gözlemsel öğrenmenin yalnızca taklitten ibaret olmadığı; dikkat, hatırlama, davranışın üretimi ve güdülenme basamaklarından oluşan çok yönlü ve bilişsel bir süreç olduğu açıklanmaktadır (Taylan, 2011, Bandura, 1977).

- Dikkat Etme Süreci: Gözlem yoluyla öğrenmenin, yalnızca konuya dikkat verildiği sürece gerçekleşebileceği ifade edilmektedir. Modelin statüsü, öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir.

- Hafızaya Alma Süreci: Modelin davranışının gözlemlendikten sonra bellekte sembolik biçimde saklanmasıyla etkili olabildiği anlaşılmaktadır.
- Davranışın Üretimi (Taklit Etme): Bilişsel olarak edinilen davranışın, uygun koşullarda uygulaması ve zihinde modelin davranışına benzeyene kadar tekrarlanması sürecine işaret edilmektedir.
- Pekiştirme ve Güdülenme Süreci: Davranışın içsel veya dışsal pekiştireçlerle ödüllendirilmesi durumunda öğrenildiği ve tekrar edilme olasılığının arttığı kabul edilmektedir.

Sonuç olarak, Sosyal Öğrenme Kuramı, davranışların sosyal çevrede gözlem ve taklit yoluyla öğrenildiğini ve bireyin kimlik, duygu ve davranış örüntülerinin toplumsal yapıyı içselleştirerek biçimlendiğini savunmaktadır. Bu nedenle şiddet davranışı dâhil olmak üzere tüm davranış örüntülerinin anlaşılması ve önlenmesinde kuramın önemli bir kuramsal temel oluşturduğu ve bireyin sosyal çevresinin düzenlenmesinin gerekliliğine işaret edildiği görülmektedir (Bayrakçı, 2007).

2.5.3 Pozitif Duyguların Genişlet ve İnşa Et Teorisi

Barbara L. Fredrickson tarafından geliştirilen Pozitif Duyguların Genişlet ve İnşa Et Teorisi, pozitif psikoloji alanındaki temel teorilerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu kuramsal bakış açısı, pozitif duyguların yalnızca iyi oluşun bir göstergesi değil, aynı zamanda iyi bir yaşamın yaratıcısı olduğu savına dayanır. Geleneksel teorilerin aksine, bu teori, pozitif duyguların temel işlevinin iki tamamlayıcı mekanizma üzerinden gerçekleştiği öne sürülür (Fredrickson, 2001): Pozitif duyguların anlık etkisinin, bireyin düşünce-eylem repertuarını geçici olarak genişletmesi olduğu belirtilmektedir.

- Negatif duygular dikkati daraltmakta ve spesifik, hayatta kalmaya odaklı eylemleri tetiklemektedir.
- Pozitif duygular ise bu daralmanın tam tersi bir etki yaratmakta; bireyin dikkatini genişletmekte, bilişsel esnekliğini artırmakta ve o an için olası görülen eylem seçeneklerinin aralığını açmaktadır. Örneğin; Neşe duygusunun oyun oynama ve yaratıcılığa, ilgi duygusunun keşfetmeye ve yeni bilgi edinmeye; sevgi duygusunun ise sosyal bağlar kurmaya ve geliştirmeye yönelttiği kabul edilmektedir.

Böylece, bireylerin olaylara daha geniş bir perspektiften bakması ve daha çeşitli yaratıcı çözümler üretmesi sağlanmaktadır. Pozitif duyguların uzun vadeli etkisinin, genişletilmiş düşünce ve eylemlerin tekrarlı biçimde deneyimlenmesi yoluyla bireyin kalıcı kişisel kaynaklarını inşa etmesi olduğu ileri sürülmektedir. Bu kaynaklar, bireyin gelecekteki zorluklarla başa çıkma kapasitesini artıran dayanıklı rezervler olarak görülmektedir. İnşa edilen bu kaynaklar şu kategorilerde sınıflandırılmaktadır (Fredrickson, 2001):

- Fiziksel Kaynaklar: Fiziksel becerilerin ve sağlığın artırılması.
- Entelektüel Kaynaklar: Bilgi birikimi, zihinsel modeller ve problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi.
- Psikolojik Kaynaklar: Öz-yeterlik, iyimserlik ve esneklik gibi olumlu kişisel özelliklerin güçlendirilmesi.
- Sosyal Kaynaklar: Destekleyici sosyal ağların ve sağlam ilişkilerin kurulması.

Teorinin temel çıkarımı, pozitif duyguların bu iki mekanizması aracılığıyla bireyin yaşamında yukarı yönlü bir spiral başlattığıdır. Olumlu duygular, genişletilmiş eylemlere yol açmakta; bu eylemler kalıcı kaynaklar inşa etmekte, inşa edilen bu kaynaklar ise gelecekte daha fazla pozitif duygu yaşama olasılığını artırarak psikolojik iyi oluşu sürekli olarak yukarıya taşımaktadır. Dolayısıyla, bu kuramda pozitif duygular, bireylerin zorlu yaşam olaylarından daha hızlı toparlanma yeteneğini sağlayan temel insan gücü kaynağı olarak konumlandırılmakta ve insan gelişmişliğinin merkezinde yer aldığı savunulmaktadır (Fredrickson, 2001).

2.5.4 Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji yaklaşımı (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), bireyin güçlü yönlerini, öznel iyi oluşunu ve pozitif sosyal ilişkilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Peterson (2009), pozitif psikolojiyi bu manada bir yandan “sorunların çözümünde bireyin iyi olduğu bir husustaki yeteneğini kullanarak iyi olmadığı bir alandaki eksikliğini gidermesine yardımcı olmayı amaçlayan” bir alan olarak ifade etmektedir. Bu çerçevede sosyal destek, sadece stresin etkilerini azaltmakla kalmayıp, bireyin etik davranışlar sergilemesini de kolaylaştıran olumlu bir ortam yaratmaktadır. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), pozitif psikoloji alanını üç ana düzeyde incelemektedir: 1.

Öznel Düzey: Bu düzey, bireyin kıymetli öznel deneyimlerine odaklanır ve üç temel boyutta ele alınır: Geçmiş Boyutu: Yaşam doyumunu ve iyi oluş gibi olumlu değerlendirmeleri içerir. Şimdi Boyutu: Akış (flow) ve mutluluk gibi anlık, yaşanılan olumlu durumları kapsar. Gelecek Boyutu: Umut ve iyimserlik gibi geleceğe yönelik olumlu beklentileri ve tutumları ifade eder. 2. Bireysel Düzey: Bu düzey, kişinin sahip olduğu olumlu karakter özelliklerini ve erdemleri konu edinir. Bu özelliklere örnek olarak bilgelik, özgünlük, ba ı layıcılık, cesaret ve sevgi verilebilir. 3. Grup (Sosyal) Düzey: Pozitif psikolojinin bu son düzeyi, bireyin toplumsal yapılar içindeki olumlu etkileşimlerini ve vatandaşlık erdemlerini incelemektedir. Bu kapsamda ho   r , sorumluluk ve yardımseverlik gibi sosyal beceriler ön plana çıkar. Sonuç olarak, pozitif psikoloji yalnızca bireyin içsel ve kişisel yönlerini değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu toplumsal grupla (cemiyetle) olan ilişkisini ve etkileşimlerini de kapsamlı bir şekilde ele almaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Spor Bilimlerinde Algılanan Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar

Algılanan sosyal destek, bireyin spor etkinlikleri sırasında kendisine sunulan duygusal, bilgisel ve somut yardımları algılaması olarak tanımlanabilir ve sporcuların psikolojik iyi oluşları ile doğrudan ilişkilidir. Ortaöğretim ve  niversite düzeyinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin farklı demografik ve sporla ilgili değişkenlere göre değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Aksoy ve ark. (2018), ortaöğretim kurumlarında okul sporlarına katılan 423 öğrencinin (201 kadın, 222 erkek) algılanan sosyal destek düzeylerini incelemişlerdir. Sonuçlar, lisanslı spor yapma durumu veya takım/bireysel sporlara katılım açısından anlamlı farklılık göstermemiştir; ancak cinsiyete göre arkadaş alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde, kardeş sayısına göre aile alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Cranmer ve Sollitto (2015), 216 sporcu üzerinde yaptıkları çalışmada, antrenörlerden algılanan sosyal destek ile spor deneyimlerinden memnuniyet arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Bulgular, sporcuların antrenörlerinden aldıkları sosyal desteğin, spor deneyimlerinden memnuniyet üzerinde aracılık rolü oynadığını göstermiştir.

Üniversite düzeyinde yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Çağlayan ve ark. (2011), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerini incelemiş ve kadın öğrenciler lehine aile ve özel insan alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Çetinkaya ve Honça (2019) ise 453 spor bilimi öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmada, cinsiyet, lisanslı sporcu olma ve bölüm değişkenlerine göre algılanan sosyal destek düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmadığını raporlamıştır.

Freeman ve Rees (2010) üniversite sporcularının takım arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile özgüven arasındaki ilişkileri incelemiş ve duygusal, saygın, bilgisel ve somut destek boyutlarının tümünün özgüveni olumlu yönde yordadığını belirtmişlerdir. Gabana ve ark. (2017) ise üniversite sporcuları arasında minnettarlık, tükenmişlik ve spor memnuniyeti ilişkisini algılanan sosyal desteğin aracı rolü ile değerlendirmiştir. Sonuçlar, minnettarlığın tükenmişlik ile negatif, spor memnuniyeti ile pozitif ilişkili olduğunu ve algılanan sosyal desteğin her iki ilişkide de aracılık ettiğini ortaya koymuştur.

Gültekin (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, yüzme eğitimine katılan 260 çocukta algılanan sosyal destek ile spora özgü başarı motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış; cinsiyet açısından ise kadınların aile, arkadaş ve özel insan alt boyutlarında algılanan sosyal desteklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Göde ve Tepeköylü Öztürk (2018) ise spor bilimleri öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçları ile sosyal destek algısı ve etkileşim kaygısı arasındaki ilişkileri incelemiş; sosyal ağları aile ve arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullanan öğrencilerin daha yüksek sosyal destek algısına sahip olduklarını göstermiştir.

İnan ve ark. (2024) ise spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi araştırmış; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, bireysel spor yapan öğrencilerin aile ve özel insan alt boyutlarında algılanan sosyal desteklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tosun Toprak (2023) tarafından yapılan araştırmada kadın futbolcuların algılanan sosyal destek düzeylerinin

çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak öğrenim durumu, gelir düzeyi, milli sporcu olma durumu ve yaş değişkenleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Lisanslı spor yapan ergenlerin, mental iyi oluş, benlik saygısı ve algılanan sosyal destek düzeylerinin, spor yapmayan ergenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu gözlenmiştir (Vatansever, 2017). Yalçın (2019) ise aile desteğinin artmasıyla saldırganlık düzeylerinin azaldığını ve kadın sporcuların algılanan aile desteğinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Zorlu Yam (2019) tarafından yapılan araştırmada da algılanan sosyal desteğin eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal yeterlik düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ve kadın öğrencilerin sosyal destek algısının erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında, sporcuların algılanan sosyal desteği büyük ölçüde takım arkadaşları, antrenörleri ve ailelerinden kaynaklanmakta olup, sosyal desteğin özellikle kadın sporcuların psikolojik iyi oluşu, depresyon ve spor çaresizliği üzerinde kritik bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Hagiwara ve ark., 2017; Corbillon, Crossman ve Jamieson, 2008; Jeon, Lee ve Kwon, 2016; Gabana ve ark., 2017; Van Raalte ve Posther, 2019). Ayrıca takım sporları bağlamında, algılanan takım arkadaşı desteğinin sporcuların öznel iyi oluşları üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Cho, Yi Tan ve Lee, 2020).

2.6.2. Spor Bilimlerinde Algılanan Stres ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, sporcular ve öğrenci sporcular arasında stres ve ilgili kavramlara yönelik yürütülen araştırmalar özetlenmektedir. Sporcuların yaşadığı stres kaynaklarını ortaya koymak amacıyla birçok nitel ve nicel çalışma gerçekleştirilmiştir.

Selby ve ark. (1990), farklı spor dallarında yarışan üniversite düzeyindeki kadın ve erkek sporcuların stres kaynaklarını araştırmış; ilk beş stres faktörünün dört tanesinin spor ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Her iki cinsiyet için sakatlanma olasılığı en önemli stres kaynağı olarak öne çıkarken, akademisyenlerin yaklaşımı, antrenör beklentileri, sporun gerektirdiği zaman ve spora katılım diğer yaygın stres faktörleri arasında yer

almıştır. Kadın sporcular ayrıca sporla bağlantılı olarak yemek yeme ile ilgili sorunları da belirtmişlerdir.

Papanikolaou (2003), birinci sınıf sporcu öğrencilerin stres kaynaklarını incelemiş; çevresel ve sosyal değişimlerin, liseden üniversiteye geçiş ve akademik beklentilerin temel stres kaynakları olduğu belirlenmiştir. Öğrenci sporcular, lisedeki popülerliklerini kaybetme, koçlardan yeterli ilgi görmeme, oynama sürelerinin azalması ve artan seyahatler gibi durumların strese yol açtığını ifade etmişlerdir.

Kimball ve Freysinger (2003) yaptıkları nitel çalışmada, spor yapmanın kendisinin de bir stres kaynağı olduğunu vurgulamış; spor ile ilgili stresörlerin özellikle öz belirleme, kontrol ve sosyal destek eksikliği üzerinden ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Giacobbi ve ark. (2004), birinci sınıf kadın yüzücülerin stres kaynaklarını araştırmış; yoğun fiziksel ve mental eğitim, yüksek performans beklentisi, koç ve takım arkadaşları ile ilişkiler, aile ve ev özlemi ile akademik yüklerin başlıca stres kaynakları olduğunu tespit etmişlerdir.

Evans ve ark. (2012), sakatlık geçiren öğrenci sporcuların stres faktörlerini incelemiş; sakatlık sürecini başlangıç, rehabilitasyon ve spora dönüş olmak üzere üç aşamada ele almışlardır. Sakatlık başlangıcında tükenmişlik ve bağımsız hareket edememe öne çıkarken, rehabilitasyon sürecinde yavaş ilerleyen iyileşme ve spora dönüş kaygısı; dönüş sonrası ise tekrar sakatlanma korkusu temel stres kaynakları olarak belirlenmiştir. Ayrıca, takım sporcularının izolasyon ve fırsat kaybı yaşadıkları gözlemlenmiştir.

McDonough ve ark. (2013), elit ergen yüzücülerin yaşadıkları stres ile başa çıkma stratejilerini incelemiş; sporcuların stresi üç farklı perspektifle değerlendirdiğini ortaya koymuştur: Stresi kaçınılması gereken bir durum olarak görenler, çözülmesi gereken bir problem olarak görenler ve stresi minimum düzeyde deneyimleyenler.

Norman (2018), öğrenci sporcuların stres ve psikolojik sağlamlık kaynaklarını nitel olarak incelemiş; stresin öğrencilerin yaşamının doğal bir parçası olduğunu ve beş ana temadan kaynaklandığını belirtmiştir: (1) sporun kendisi, (2) akademik ve spor ikili rolünün yarattığı zorluk, (3) bireysel ilişkiler, (4) liseden üniversiteye geçişteki rekabet koşulları, (5) öğrenci-sporcu rollerinin takdir edilmemesi.

Nicel araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Ross ve ark. (1999), ğrenci sporcuların stres kaynaklarını bireysel, bireyler arası, akademik ve çevresel bağlamda incelemiş; bireysel stres kaynakları arasında uyku düzeni, tatil değişiklikleri, yeme davranışlarındaki değişiklikler, ekonomik zorluklar ve sosyal etkinliklerdeki değişimler ne çıkmıştır. Wilson ve Pritchard (2005) ise ğrenci sporcuların, spor yapmayan öğrencilere kıyasla zaman yönetimi ve sosyal ilişkilere yeterince vakit ayıramama gibi sorunlar yaşadığını tespit etmişlerdir.

Abedalhafiz ve ark. (2010), Ürdün’de ğrenci sporcuların stres kaynakları ve başa çıkma stratejilerini incelemiş; sakatlık, hastalık, kazanma baskısı, hakem ve koç ile çatışmaların ne çıktığını ve kaçınma ile yaklaşma stratejilerinin stresin azaltılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Huffman (2014) tarafından yapılan araştırmada, psikolojik sağlamlığı yüksek sporcuların stres düzeylerinin düşük olduğu ve sosyal desteğin stresi azaltıcı etkisi bulunduğu gösterilmiştir. Norseth (2017) ise yüksek stresin depresyona yol atıldığını, stres ve depresyon düzeyi yüksek sporcuların ise yardım arama eğilimlerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, ğrenci sporcuların stres kaynakları, sporla doğrudan ilişkili olan faktörler (antrenman süresi, yüksek başarı beklentisi, seyahat ve müsabaka takvimi, sakatlık ve sakatlanma korkusu), bireysel ve takım rolüne bağlı sosyal etkenler, akademik beklentiler ve zaman yönetimi ile ilişkilidir. Antrenör ve takım arkadaşlarıyla etkileşim, sosyal destek eksikliği ve sakatlık süreçleri, öğrencilerin stres düzeylerini artıran başlıca etmenler arasında yer almaktadır (Selby ve ark., 1990; Papanikolaou ve ark., 2003; Kimball ve Freysinger, 2003; Giacobbi ve ark., 2004; Evans ve ark., 2012; Norman, 2018; Ross, Niebling ve Heckert, 1999; Wilson ve Pritchard, 2005).

2.6.3. Sportmenlik Davranışları ile İlgili Araştırmalar

Bakırcı (2023), beden eğitimi ve spor yüksekokulu ğrencilerinde sportmenlik davranışı ile zgven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubu 146 erkek ve 85 kadın olmak üzere toplam 231 niversite öğrencisinden oluşmuştur. Bulgular, takım sporlarına katılımin zgven ve sportmenlik üzerinde kısmi bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sınıf ve bölüm değişkenleri açısından sportmenlik davranışında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Bektaş (2024), spor bilimleri öğrencilerinde sportmenlik davranışı ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin, algılanan sosyal desteğin aracılık rolü bağlamında incelemiştir. Veri toplama araçları olarak “Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği”, “Sporcu Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma bulguları, algılanan sosyal desteğin sportmenlik davranışını yordadığını ve duygu düzenleme becerilerinin algılanan sosyal desteği yordadığını ortaya koyarken, duygu düzenleme becerilerinin doğrudan sportmenliği etkilememesi nedeniyle tam aracılık modelinin incelenemediğini göstermiştir. Alt boyut analizlerinde ise bilişsel yeniden düzenleme ile pozitif davranışlar sergileme arasındaki ilişkinin, aile ve arkadaş desteğinin kısmi aracılık etkisi ile açıklanabileceği belirlenmiştir.

Boztepe (2024), ortaöğretim öğrencilerinde beden eğitimi dersi kapsamında sportmenlik davranışı, şiddet eğilimi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, 205 kadın ve 169 erkek olmak üzere toplam 374 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, şiddet eğilimindeki artışın mutluluk düzeyini düşürdüğünü, sportmenlik puanlarının ise mutluluğu artırdığını ortaya koymuştur. Cinsiyet bazında pozitif davranışlar sergileme alt boyutunda kız öğrenciler lehine, negatif davranışlardan kaçınma alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Cosma ve ark. (2021), temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması, hedef yönelimleri ve sportmenlik arasındaki ilişkileri analiz etmiş, hedef yöneliminin bu ilişkide aracılık rolünü test etmiştir. Araştırma, beden eğitimi ve spor fakültesinde öğrenim gören 168 öğrenciyi kapsamıştır. Sonuçlar, temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin sportmenlik davranışı ile ilişkili olduğunu göstermiş ve görev odaklı hedef yöneliminin özerklik ve yeterlilik tatmini ile sportmenlik arasındaki ilişkide aracılık ettiği belirlenmiştir.

Çakır (2022), ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, akran zorbalığı ve sportmenlik davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma grubunu 559 kız ve 493 erkek olmak üzere 1052 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular, sportmenlik davranışı ile dijital oyun bağımlılığı ve akran zorbalığı arasında negatif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin sportmenlik puanlarının üst sınıflara

göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ve lisanslı sporcu olmayan öğrencilerin sportmenlik düzeylerinin lisanslı sporculara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Domínguez ve ark. (2021), beden eğitimi ve okul sporlarında fair play gelişimini inceleyen sistematik bir araştırma yürütmüşlerdir. 854 erkek ve 243 kadın olmak üzere toplam 1097 ergen üzerinde yapılan çalışma, fair play modelinin uygulanmasının toplumsal normlara, kurallara ve rakibe saygıyı artırdığını, ayrıca tam bağlılık düzeylerinde anlamlı yükseliş sağladığını göstermiştir.

Efek ve Yiğiter (2022) spor, stres ve sportmenlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında 7 ila 34 yaş aralığındaki katılımcı örnekleminin, genel olarak olumlu stres düzeyine sahip olduğu, stresle etkili bir şekilde baş edebildiği ve yüksek düzeyde sportmenlik sergilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın istatistiksel sonuçları, bireylerin stres seviyeleri yükseldikçe sportmenlik düzeylerinin düştüğünü ortaya koymaktadır. Yapılan analizler, bazı demografik ve sporla ilgili değişkenlerin stres ve sportmenlik üzerindeki etkilerini belirlemiştir: Stres üzerindeki etkisi olan değişkenler cinsiyet, spor branşı, yaş ve spor yaşı olarak görülürken sportmenlik üzerindeki etkisi olan değişkenlerin cinsiyet ve spor branşı olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışma, sporcularda stres yönetimi ile etik davranışların (sportmenliğin) geliştirilmesi arasındaki ters ilişkiyi ve bu değişkenler üzerindeki dışsal faktörlerin rolünü göstermesi açısından önemlidir.

Ekinci ve Koç (2020), ortaokul öğrencilerinin başarı algılarının, öğrencilerin sportmenlik davranışlarını ne ölçüde yordadığını incelemiştir. Araştırma ortaokullara devam eden ve rastgele seçilen toplam 845 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin görev yönelimli başarı algıları pozitif sportmenlik davranışlarının %5'ini ve toplam sportmenlik davranışlarının %2'sini anlamlı olarak pozitif yordadığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ego yönelimli başarı algılarının da negatif sportmenlik davranışlarının %2'sini anlamlı olarak negatif yordadığı saptanmıştır.

Giray (2021), Filipinler'deki bir okulda beden eğitimi öğrencilerinin sportmenlik algılarını araştırmıştır. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışma, sosyal normlara ve kurallara saygının yüksek olduğunu, ancak rakibe duyulan ilgi ve saygının daha düşük

seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, sportmenlik erdemine dikkat edilmediğinde olumsuz sonuçların doğabileceğine işaret etmiştir.

Günesen (2022), elit düzey boks sporcularının müsabaka öncesi kaygı ile sportmenlik yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubunu 61 erkek ve 39 kadın olmak üzere 100 sporcu oluşturmuştur. Bulgular, kaygı düzeyinin artmasıyla sportmenlik yöneliminin azaldığını göstermiştir; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Hassandra ve ark. (2007a), beden eğitimi öğretmenlerinin sözel saldırganlığı ile öğrencilerin fair play davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin sözel saldırganlığı ile antisosyal fair play davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin sözel saldırganlığı ile prososyal fair play davranışları arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sözel saldırganlığının öğrencilerin kendi bildirdikleri prososyal ve antisosyal fair play davranışlarını anlamlı bir şekilde tahmin edebileceğini göstermiştir.

Karabudak (2022), ortaokul öğrencilerinde “Küçüklerin Oyununda Centilmenliğin Yapılandırılması (KOCY)” programının sportmenlik davranışı ve empati düzeyine etkilerini araştırmıştır. Erzincan il merkezinde 32 kız ve 40 erkek öğrenciden oluşan 72 katılımcı üzerinde yapılan çalışma, programın sportmenlik davranışlarını artırdığını, ancak empati becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Kaya (2024), beden eğitimi derslerinin Türk ve göçmen öğrencilerin sportmenlik düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, 50 Türk ve 50 göçmen öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup, göçmen öğrencilerde pozitif davranış sergileme faktöründe anlamlı bir yükseliş gözlenmiştir. Ayrıca kadın öğrencilerin sportmenlik yönelim puanları erkeklerden yüksek bulunmuştur.

Koç (2017a), ortaokul öğrencilerinde beden eğitimi dersleri kapsamında sportmenlik davranışları ile şiddet eğilimleri ve empati becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. 453 kız ve 466 erkek olmak üzere 919 öğrencinin katıldığı araştırmada, sportmenlik davranışları ile şiddet eğilimleri arasında negatif, empati düzeyleri ile ise pozitif ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre toplam sportmenlik puanları, pozitif davranışlar ve negatif

davranışlardan kaçınma alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Sınıf değişkenine göre 5. sınıf öğrencilerinin sportmenlik puanları üst sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur.

Koç (2017b), ortaöğretim öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile sabır düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 376 kız ve 326 erkek olmak üzere toplam 702 öğrenciyi kapsayan çalışma, fiziksel temassız spor branşlarına katılan öğrencilerin sportmenlik puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyete göre toplam sportmenlik puanı ve negatif davranışlardan kaçınma alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuş, sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Koç ve Karabudak (2017), ortaokul öğrencilerinin sportmenlik düzeyleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 310 kız ve 299 erkek öğrenci üzerinde yürütülen çalışma, düz ortaokul öğrencilerinin imam hatip ortaokul öğrencilerine kıyasla daha yüksek sportmenlik düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sportmenlik davranışları 8. sınıfa göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Koç ve Seçer (2018), üniversite öğrencilerinde sportmenlik davranışları ile saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular, sportmenlik davranışı ile saygı düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Cinsiyete göre NDK alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiş, sınıf değişkenine göre bazı sınıfların puanları diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Özsaydı (2020), spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal zekaları ile sportmenlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 190 kız ve 260 erkek öğrenciden oluşan araştırma, kadın öğrencilerin sportmenlik yönelim puanlarının erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Sabirli (2024), spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde olumsuz değerlendirilme korkusu ve empatik eğilim düzeylerinin sportmenlik yönelimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. 468 kadın ve 432 erkek olmak üzere toplam 900 öğrenciyi kapsayan araştırmada, empatik eğilim ve olumsuz değerlendirilme korkusunun sportmenlik yönelimi üzerinde

anlamalı etkisi bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre erkekler, sınıf değişkenine göre ise yüksek lisans öğrencileri lehine anlamalı farklılıklar gözlenmiştir.

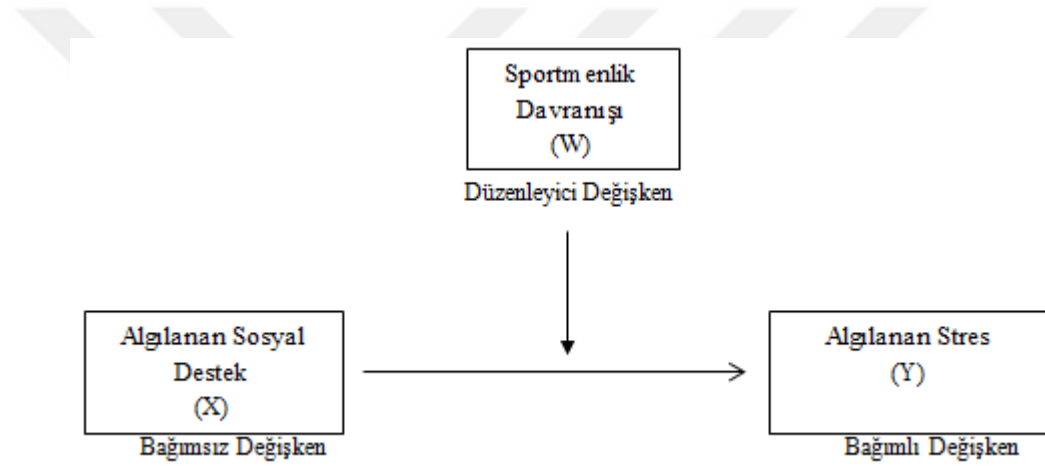
Uysal (2022), Spor Bilimleri Fakültesi ğrencilerinin kişilik özellikleri ile sportmenlik anlayışını incelemiştir. 109 kız ve 240 erkek öğrenciden oluşan araştırma, sportmenlik davranışlarının yaş, cinsiyet ve spor branşına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuş; sınıf değişkeni açısından anlamalı farklılık saptanmamıştır. Ayrıca kadın öğrencilerin sportmenlik anlayışına uygun davranış sergileme düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



3. MATERYAL VE METOT

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma; birden çok değişkenin birbiriyle olan ilişkilerini belirlemek için ölçek formların yardımı ile araştırılmış ve nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür (Karasar, 2012). İlgili modeli oluşturmak amacıyla “Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği”, “Algılanan Stres Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, 3 farklı lisede öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde; çalışma grubunda, 362 kadın (%56.83) ve 275 erkek (%43.17) olmak üzere toplam 637 ortaöğretim öğrencisi bulunmaktadır. Katılımcıların 294’ü Erzincan Lisesi, 276’sı Erzincan Milli Egemenlik Anadolu Lisesi, 67’i Erzincan Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerden 9. sınıfta öğrenim görenlerin sayısı 170, 10. sınıfta öğrenim görenlerin sayısı 188, 11. sınıfta öğrenim

görenlerin sayısı 139 ve 12. sınıfta öğrenim görenlerin sayısı 140'dır. Katılımcılardan 101'i bir kulüpte sporcu iken 536'sı bir kulüpte sporcu değildir. Katılımcılardan 118'i okul takımında oynarken 519'u oynamamaktadır.

Tablo 3.1. Sosyo-demografik Değişkenlerin İncelenmesi

Değişkenler	(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	362 56.83
	Erkek	275 43.17
Okul Adı	Erzincan Lisesi	294 46.15
	Erzincan Milli Egemenlik Anadolu Lisesi	276 43.33
	Erzincan Anadolu Lisesi	67 10.52
	9.sınıf	170 26.69
Sınıf	10.sınıf	188 29.51
	11.sınıf	139 21.82
	12.sınıf	140 21.98
Bir kulüpte sporcu olma durumu	Evet	101 15.86
	Hayır	536 84.14
Okul takımında oynama durumu	Evet	118 18.52
	Hayır	519 81.48

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Algılanan Stres Ölçeği” ve “Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada katılımcıların demografik bilgileri kişisel bilgi formu yardımıyla elde edilmiştir. Bu formda Orta Öğretim öğrencilerinin cinsiyeti, öğrenim gördüğü lise, sınıfı, bir kulüpte sporcu olma durumu ve okul takımında olup olmaması sorgulanarak demografik değişkenler oluşturulmuştur.

3.3.2. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ)

Ölçek Zimet ve ark. tarafından (1988) geliştirilmiştir. Ülkemizde Eker ve ark. (2001) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Toplam 12 maddeden oluşan sosyal desteğin kaynağına ilişkin 3 alt grubu (aile, arkadaş, özel bir insan) olan ölçeğin değerlendirilmesi 7'li Likert tipi ölçekle yapılmaktadır. Alt grupların her birinde yer alan maddelerin toplanmasıyla o alt gruba ilişkin puan ve bütün alt ölçek puanlarının

toplanmasıyla toplam ölçek puanı elde edilir. Ölçekten alınabilecek puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksekliğini gösterir.

Ölçeğin Türkçe yapılan ve gözden geçirilmiş formu çalışmasında güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa değerlerinin .80 ile .95 arasında oluşmuş ve ölçek ve alt ölçekler kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık göstermiştir (Eker ve ark., 2001). Bu araştırma kapsamında da ölçeğin faktör yapısı, 2. Düzey DFA ile test edilmiştir. Verilerin normal dağılması sonucunda da Maximum Likelihood hesaplama yönteminden yararlanılmıştır. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri (CMIN: 38.124, DF: 16, CMIN/DF: 2.123, GFI:0.924, CFI:0.894, RMSEA: 0.76), 3 faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

3.3.3. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)-10

Kişinin öznel stres algısını ele alan ölçüm araçları türündeki araçlardan en sık kullanılanlardan biri Cohen, ve vd. (1983) tarafından geliştirilen Algılanan Stres Ölçeği'dir. Bu ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği Eskin ve vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Yapılan faktör çözümlemeleri, ASO-10'nun Stres/rahatsızlık algısı ve Yetersiz öz-yeterlik algısı olmak üzere iki faktörlü bir yapıda olduğunu ortaya koyulmuştur. Ölçekte yer alan sorular katılımcıların son 1 aylık duygu durumundaki değişimi değerlendirmeye yöneliktir. Ölçek 5'li Likert tipindedir (0: Hiçbir Zaman, 1: Neredeyse Hiç, 2: Bazen, 3: Sıkça, 4: Çok sık). Ölçekte yer alan 6., 7., 9. ve 10. sorular ters çevrilerek kodlanmaktadır. Ölçekten alınacak toplam puan 0-40 arasındadır. Toplam puanın yüksek olması stresin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada 10 soruluk formun hesaplanan iç tutarlık alfa katsayısının 0,82 olduğu görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında da 2 alt boyut ve 10 maddeden oluşan ASÖ ölçeğinin faktör yapısı, 2. Düzey DFA ile test edilmiştir. Verilerin normal dağılması sonucunda da Maximum Likelihood hesaplama yönteminden yararlanılmıştır. DFA sonucunda literatüre uygun uyum iyiliği değerlerine ulaşamamıştır. Bunun üzerine düzeltme indeksleri (modification) incelenerek 1 adet (e4→e5) modifikasyon gerçekleştirilmiştir. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri (CMIN: 196.627, DF: 48,

CMIN/DF: 4.096, GFI:0.926, CFI:0.961, RMSEA: 0.08), 2 faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

3.3.4. Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği (BEDSDÖ)

Koç (2013) tarafından geliştirilmiş araştırmacı ve eğitimcilerin kullanabilecekleri ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranışlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçektir. 5’li Likert tipinde 22 maddelik ölçeğin 11’er maddeli iki faktörlü yapısı vardır. Faktörler “Uygun Davranışlar Sergileme” (UDS) ve “Uygunsuz Davranışlardan Kaçınma” (UDK) şeklinde isimlendirilmiştir. Koç ve Güllü (2017) çalışmalarında faktörlerin adlarını daha iyi anlaşılması ve yorumlanması amacıyla değiştirmiştir. Orijinal ölçekteki “Uygun Davranışlar Sergileme” (UDS) faktörü aynı anlamı taşıyan “pozitif davranışları sergileme” (PDS) ve “Uygunsuz Davranışlardan Kaçınma” (UDK) faktörü de aynı anlamı taşıyan “Negatif Davranışlardan Kaçınma” (NDK) olarak değiştirilmiştir. PDS Faktörüne “Beden eğitimi dersinde heyecanlanıp oyun kuralına uymadığımda rakibimden özür dilerim” ve NDK Faktörüne “Beden eğitimi dersinde yendiğim zaman karşı takım oyuncusuyla dalga geçerim” maddeleri örnek olarak verilebilir. Dereceleme biçimi maddelerde yer alan davranışların sergilenme sıklığını ölçmek amacıyla “(5) Her Zaman, (4) Çok Sık, (3) Ara Sıra, (2) Nadiren ve (1) Hiçbir Zaman” olarak belirtilmiştir. NDK faktörü puanları ters puanlanmıştır. Ölçeğin tümünden ortaya çıkan puan “Toplam Sportmenlik (TS)” olarak değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğrencilerin sportmenlik düzeylerinin daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin geliştirildiği çalışmada ölçeğin tamamının iç tutarlılık güvenirliği (Cronbach Alpha) 0.85 olarak bulunmuştur (Koç, 2013). Bu araştırma kapsamında da 2 alt boyut ve 22 maddeden oluşan BEDSDÖ ölçeğinin faktör yapısı, 2. Düzey DFA ile test edilmiştir. Verilerin normal dağılması sonucunda da Maximum Likelihood hesaplama yönteminden yararlanılmıştır. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri (CMIN: 124.6, DF: 36, CMIN/DF: 3.461, GFI:0.891, CFI:0.91, RMSEA: 0.072), 2 faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde AMOS 26 ve SPSS 25.0 paket programlarından yararlanılmıştır. Analiz sürecine, veri setinde yer alan uç değerlerin ve eksik verilerin incelenmesiyle başlanmıştır. Daha sonra, verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu amaçla, ölçek puanlarının Mahalanobis uzaklıkları, Z puanları ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. George ve Mallery'nin (2010) belirttiği üzere, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında bulunması beklenmekte olup, elde edilen değerlerin bu aralıkta olduğu görülmüştür. Z puanlarının da -3 ile +3 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki doğrusal ilişki, saçılma diyagramları üzerinden incelenmiş ve dağılımda herhangi bir sapma olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, korelasyon katsayılarının .80'in altında kalması (Büyüköztürk, 2020) çoklu doğrusal bağlantı sorununa rastlanmadığını göstermektedir. Tolerans değerlerinin 0.20'nin üzerinde, VIF değerlerinin ise 10'un altında olması da bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin bulunmadığını desteklemektedir.

Araştırmada ölçme araçlarının faktör yapısını incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Faktör yapısının doğrulanmasının ardından, araştırmanın hipotezlerini test etmek üzere tanımlayıcı istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide düzenleyici değişkenin etkisini test etmek amacıyla PROCESS Macro Model 1 kullanılmıştır (Hayes, 2022). Analizler, Bootstrap yöntemine dayalı regresyon analizi ile yürütülmüş ve %95 güven aralıkları (GA) elde edilmiştir. Düzenleyici etkinin anlamlı sayılabilmesi için güven aralığının sıfır (0) değerini içermemesi gerekmektedir (Preacher ve Hayes, 2008).

4. BULGULAR

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile algılanan stres ilişkisinde sportmenlik davranışının düzenleyici etkisi adlı araştırmamızda öne sürdüğümüz hipotezler doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ve Tanımlayıcı Analizler

Değişkenler	BEDSDÖ	ASÖ	ÇBASDÖ	X	Ss
BEDSDÖ	1			81.74	16.08
ASÖ	-.050	1		22.02	7.30
ÇBASDÖ	.243**	-.297**	1	58.16	17.27

**p<.01

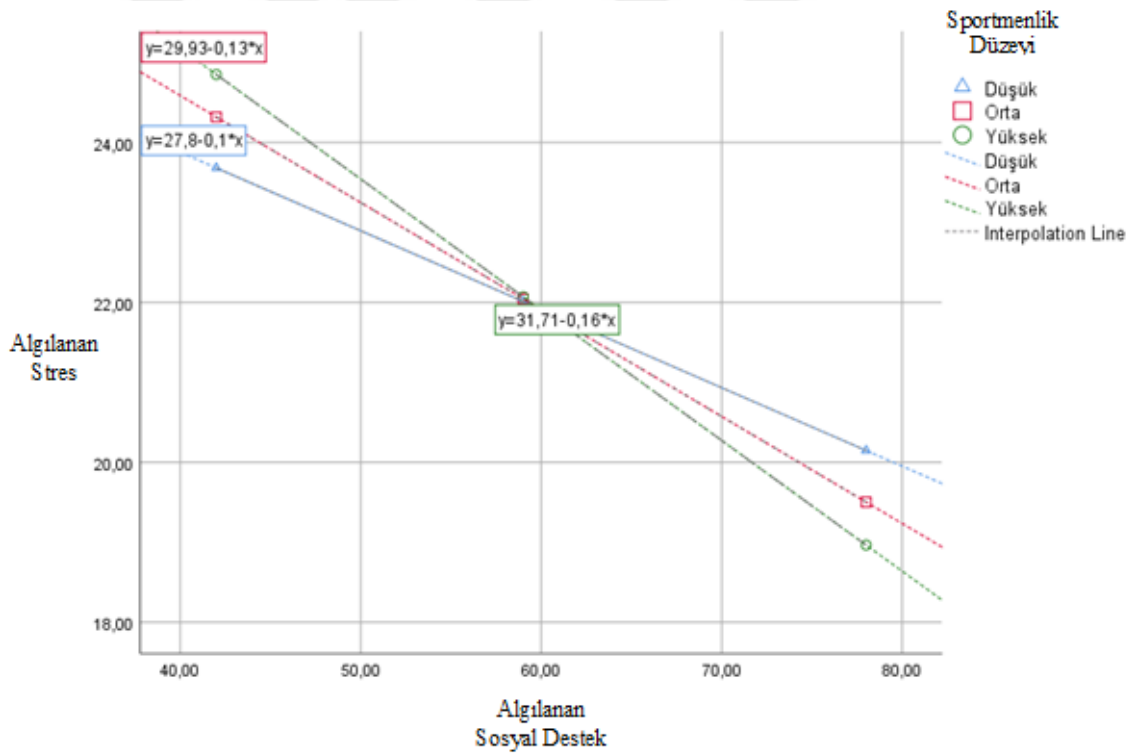
Tablo 4.2’de değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları analiz sonuçlarına göre, algılanan sosyal destek ile algılanan stres arasında negatif istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.297$, $p > 0.01$). Sportmenlik ile algılanan sosyal destek arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0.243$, $p < 0.01$). Ancak sportmenlik ile stres arasında negatif ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r = -0.050$, $p > 0.05$).

Tablo 4.3. Düzenleyici Etki

Bağımsız Değişken	(BD:ASÖ)		
	β	SH	t
ÇBASDÖ	0.032	0.075	0.42
BEDSDÖ	0.118	0.052	2.24*
ÇBASDÖ x BEDSDÖ	-0.002	0.000	-2.17*
R ²		0.09**	

Tablo 4.3’te ortaöğretim öğrencilerinin sportmenlik düzeyinin, algılanan sosyal desteğin stres düzeyi üzerindeki etkisinde düzenleyici bir role sahip olup olmadığı incelenmiştir. Hayes’in (2018) PROCESS Macro Model 1 kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonuçları, sportmenlik düzeyinin bu ilişkide anlamlı bir düzenleyici etkisinin bulunduğunu göstermektedir ($\beta = -0.002$, $t = -2.17$, $p < 0.05$, %95 GA = [-0.0003, -0.0002]).

Sonuçlar, ortaöğretim öğrencilerinin sportmenlik düzeyinin, algılanan sosyal destek ile stres düzeyi arasındaki ilişkide anlamlı bir düzenleyici rol oynadığını (Hipotez II) göstermektedir. Düzenleyici etkinin yorumlanabilmesi amacıyla, sportmenlik düzeyinin farklı düzeylerinde (ortalamanın 1 standart sapma altında, ortalama düzeyde ve ortalamanın 1 standart sapma üzerinde) algılanan sosyal desteğin stres düzeyi üzerindeki basit etkileri incelenmiştir. Eğim analizi sonuçlarına göre, sportmenlik düzeyinin düşük olan bireylerde [$\beta = -0.098$, $t = -4.59$, $p < 0.001$, %95 GA = (-0.140, -0.056)], orta düzeyde olan bireylerde [$\beta = -0.133$, $t = -8.00$, $p < 0.001$, %95 GA = (-0.166, -0.100)] ve yüksek düzeyde olan bireylerde [$\beta = -0.163$, $t = -7.01$, $p < 0.001$, %95 GA = (-0.209, -0.117)] algılanan sosyal desteğin stres düzeyi üzerindeki negatif etkisi anlamlı bulunmuştur. Bulgular, sportmenlik düzeyi arttıkça algılanan sosyal desteğin stres düzeyini azaltıcı etkisinin güçlendiğini ortaya koymaktadır (Şekil 1).



Şekil 4.1. Düzenleyici Etki Grafiği

Ayrıca Şekil 4.1’de algılanan sosyal destek ile stres düzeyi arasındaki ilişkinin sportmenlik düzeyine göre değişimi görülmektedir. Her üç sportmenlik düzeyinde de algılanan sosyal destek arttıkça stres düzeyi azalmakta; ancak bu azalma, sportmenlik düzeyi yükseldikçe daha belirgin hale gelmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile algılanan stres ilişkisinde sportmenlik davranışının düzenleyici etkisine yönelik elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Öncelikle, ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile algılanan stres arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki (H1) bulunmuştur. Bu bulgu, önemli bir çıkarım sunmaktadır. Öğrencilerin stres düzeyleri arttıkça, çevrelerinden daha fazla sosyal destek arayışına girmekte veya var olan destek sistemlerine daha fazla ihtiyaç hissedebilmektedir. Cohen ve Wills'in (1985) tampon etki modeli bu sonucu desteklemektedir; bireyler stresli durumlarda sosyal ilişkilerini güçlendirme eğilimi göstererek psikolojik sağlamlıklarını artırabilmektedir. Modele göre sosyal destek, stresin birey üzerindeki olumsuz etkilerini azaltan koruyucu bir faktör işlevi görmektedir. Başka bir araştırma da üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin stresle başa çıkma sürecinde işlevsel bir rol oynadığı bulunmuştur (Chao, 2012).

Lazarus ve Folkman'ın (1984) stresle başa çıkma kuramında stres, bireyin başa çıkma stratejilerini tetiklediği düşünülür. Bu stratejilerden biri şüphesiz sosyal destek aramadır. Birey stres altındayken başkalarına yönelme ve ilişkilerini güçlendirme davranışları sergiler. Bu süreç, karşılıklı destek ilişkileri doğurur ve pro-sosyal davranışları dolaylı olarak artırır. Türkiye gibi kolektivist kültürlerde, sosyal destek algısının bireysel davranışlar üzerindeki etkisinin daha güçlü olabileceği belirtilmektedir (Eker & Arkar, 1995). Aile, arkadaş ve öğretmenlerden alınan destek, öğrencilerin hem akademik hem de sportif yaşamlarında psikolojik sağlamlık geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin stresli durumları daha yapıcı biçimde değerlendirmesine ve sosyal bağlarını güçlendirmesine vesile olmaktadır.

Sosyal destek yardım gibi aynı zamanda arkadaşlık, sosyalizasyon, bilişsel rehberlik, inanç geliştirme ve duygusal paylaşım gibi süreçleri de kapsamaktadır. Bu yönüyle

bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığını koruyan ve iyilik hâlini artıran bir psikososyal mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Gottlieb, 2009).

Sportmenlik ile stres arasında doğrudan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aksine Efek ve Yiğiter (2022) sporcu bireylerde yaptıkları çalışmada sportmenlik ile stres algısında negatif anlamlı bir ilişki bulmuşlarsa da bu bulgu, sportmenlik davranışının stres üzerindeki etkisinin doğrudan değil, daha ziyade dolaylı ve ilişkisel süreçler aracılığıyla olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, sportmenlik tek başına bir stres azaltıcı olmaktan ziyade, bireyin sahip olduğuyucu kaynakları (sosyal destek gibi) daha etkin kullanabilmesini sağlayan bir kişisel özellik veya beceri seti gibi işlev görmektedir. Bu durum, Lazarus ve Folkman'ın (1984) stres ve başa çıkmanın işlemsel modeli ile tutarlıdır. Bu modele göre, stres tepkisi, bireyin bir durumu tehdit edici olarak değerlendirmesi (birincil değerlendirme) ve bu tehditle başa çıkmak için yeterli kaynağa sahip olup olmadığına ilişkin inancı (ikincil değerlendirme) tarafından belirlenir. Sportmenlik davranışı, adalet, saygı ve öz-denetim gibi bileşenleriyle, bireyin sosyal etkileşimlerde bulunma ve sosyal destek ağlarını sürdürme kapasitesini artırarak ikincil değerlendirmeyi olumlu yönde etkileyebilir. Ancak, doğrudan stresörün kendisini ortadan kaldırmadığı için, tek başına stresle anlamlı bir negatif korelasyon göstermemiş olabilir. Gelişimsel özellikler de dikkate alındığında lise dönemi ergenlik döneminin özellikle yoğun sosyo-duygusal değişimlerle geçtiği bir süreçtir (Byrne, ve ark., 2007; De Anda, 2000). Bu bağlamda, algılanan sosyal destek, algılanan stres gibi kavramlar, ergenlerin sağlıklı gelişimi açısından kritik öneme sahip olsa da bu dönemde stresin kaynakları – kimlik arayışı, akademik beklenti, sosyal kaygılar – sportmenlik davranışının etki alanının dışında olabilir. Ayrıca, ergenler arasında bireysel farklılıklar (örneğin dışadönüklük/içedönüklük, duygusal düzenleme becerileri) oldukça yüksektir; bu heterojenlik de korelasyonun zayıf çıkmasına neden olabilir. Dolayısıyla, bu sonuç sportmenlik davranışının önemini küçümsememeli, ancak onun doğrudan stresle değil, sosyal destekle ilişkisi üzerinden dolaylı ve düzenleyici işlevler gösterebileceğini akla getirmelidir.

Sportmenlik ile algılanan sosyal destek arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, teorik beklentilerimizle tamamen uyumludur. Bu bulgu, sportmenlik davranışı sergileyen bireylerin daha güçlü ve destekleyici sosyal ağlara sahip olduğunu göstermektedir.

Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel teorisi bu ilişkiyi açıklamada yardımcı olur. Bu teori, bireyin davranışlarının (sportmenlik), çevresel faktörleri (sosyal destek) ve bilişsel faktörleri (algılar, inançlar) karşılıklı olarak etkilediğini vurgular. Saygılı, adil ve işbirlikçi davranışlar sergileyen bir öğrenci, çevresindeki akranları, öğretmenleri ve aile üyeleri tarafından olumlu karşılanır. Sosyal destekleyici davranışlar ergenlerin uyumuna katkıda bulunmaktadır (Malecki ve Demaray, 2003). Benzer olarak Shields ve Bredemeier'de (1995), spor ortamlarında sosyal desteğin paylaşılan değerleri artırarak sportmenlik davranışını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, bu destekleyici ortam, bireyin sportmenlik gibi olumlu sosyal davranışları sürdürmesini pekiştirerek bir kısır döngü (olumlu anlamda) yaratır. Dolayısıyla, sportmenlik, sosyal destek için bir ön koşul veya tetikleyici işlevi görebilir. Bir çok araştırma, sportmenlik uygulamalarının öğrencilerin sosyal değerler ve davranışları üzerinde pozitif etkiler yarattığını göstermektedir (Brock ve Hastie, 2007; Hassandra ve ark., 2007b; London ve ark., 2015; Vidoni ve Ulman, 2010; Vidoni ve Ward, 2006). Bu nedenle, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sportmenlik anlayışına olan inanç ve yeterlilikleri büyük önem taşımaktadır (Bronikowska ve ark., 2019; Renson, 2009). Fakat öğretmenlerin bu konuda yetersiz hissetmeleri (Koç ve Esentürk, 2018) olumsuzlukların devamına gerekçe olabilmektedir.

Çalışmanın en önemli bulgusu olan düzenleyici etki, sosyal destek ve stres tamponlama teorisi'ni (Cohen ve Wills, 1985) genişletmektedir. Bu teori, sosyal desteğin, stresli yaşam olaylarının psikolojik ve fizyolojik etkilerini "tamponladığını" öne sürer. Bizim çalışmamız da bu tamponlama mekanizmasının etkinliğinin bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Özellikle, sportmenlik davranışı, bu tamponlama etkisini güçlendiren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim analizinden elde edilen sonuçlar bu durumu netleştirmiştir: Düşük sportmenlik seviyesine sahip bireylerde sosyal desteğin stres azaltıcı etkisi ($\beta = -0.098$) orta düzeydekilere ($\beta = -0.133$) ve yüksek düzeydekilere ($\beta = -0.163$) kıyasla daha zayıftır. Bu, sportmenlik davranışı yüksek olan öğrencilerin, mevcut sosyal desteklerini stresle başa çıkmada daha etkin bir şekilde kullanabildiklerine işaret etmektedir.

Sportmenlik bu düzenleyici rolü nasıl oynamaktadır? Birkaç psikolojik mekanizma bu süreci açıklayabilir. İlk olarak, sportmenlik, uyumlu başa çıkma stratejilerinin

kullanımını kolaylaştırabilir. Yüksek sportmenliğe sahip bir öğrenci, sınav stresi yaşadığında, bu stresi agresif veya kaçınmacı davranışlarla ifade etmek yerine, öğretmenlerinden veya akranlarından yardım istemek gibi daha yapıcı ve sosyal destek arayışına yönelik başa çıkma yöntemleri geliştirebilir. Bu da sosyal desteğin stresi azaltma potansiyelini en üst düzeye çıkarır. İkinci olarak, Fredrickson'ın (2001) "Genişlet ve İnşa" teorisi, bu bulgulara ikna edici bir açıklama getirmektedir. Bu teoriye göre, sportmenlik gibi olumlu sosyal davranışlarla ilişkili duygular (örneğin, başkalarına saygı duymanın verdiği huzur, adil davranmanın getirdiği iç huzur), bireyin düşünce-eylem perspektifini genişleterek onun dayanıklılık, sosyal bağlılık ve problem çözme becerileri gibi kalıcı kişisel kaynaklar inşa etmesine olanak tanır. Sportmenlik davranışı sergileyen bir öğrenci, zamanla daha geniş ve daha güçlü bir sosyal ağ inşa eder (sosyal kaynak) ve stresli durumlarda sakin kalma becerisi geliştirir (psikolojik kaynak). Bu birikmiş kaynaklar, sosyal destek mekanizmasının daha verimli çalışmasına zemin hazırlar. Sosyal destek aldığı anda, bu kaynaklara sahip olan birey, bu desteği bir tehdit olarak değil, mevcut kapasitesini güçlendiren bir fırsat olarak değerlendirir ve daha etkin kullanır. Üçüncü bir mekanizma ise, algısal filtreleme ile ilgilidir. Sportmenlik, bireyin sosyal dünyayı yorumlama biçimini şekillendirebilir. Empati, saygı ve adalet gibi değerlerle donatılmış bir öğrenci, başkalarından gelen destek mesajlarını daha samimi ve güvenilir olarak algılayabilir. Buna karşılık, sportmenlikten yoksun bir öğrenci, aynı destek davranışlarını şüpheyle karşılayabilir veya minimize edebilir, bu da sosyal desteğin tamponlama etkisini zayıflatır. Dolayısıyla, sportmenlik, sosyal destek ile stres arasındaki bilişsel köprüyü güçlendirerek, sosyal desteğin "algılanan" faydasını artırır.

Olumlu duygular, genişletilmiş eylemlere yol açmakta; bu eylemler kalıcı kaynaklar inşa etmekte, inşa edilen bu kaynaklar ise gelecekte daha fazla pozitif duygu yaşama olasılığını artırarak psikolojik iyi oluşu sürekli olarak yukarıya taşımaktadır. Dolayısıyla, bu kuramda pozitif duygular, bireylerin zorlu yaşam olaylarından daha hızlı toparlanma yeteneğini sağlayan temel insan gücü kaynağı olarak konumlandırılmakta ve insan gelişmişliğinin merkezinde yer aldığı savunulmaktadır (Fredrickson, 2001).

Diğer taraftan ortaöğretim öğrencileri gelişimsel olarak ergenlik dönemine denk gelir. Ergenlik, bireyin aile sisteminden uzaklaşarak akran ilişkilerinin merkezi bir önem kazandığı bir gelişimsel dönemdir (Brown ve Larson, 2009). Bu dönemde akranlardan algılanan kabul veya reddedilme, bireyin benlik saygısı ve psikolojik iyi oluşu üzerinde derin etkilere sahiptir. Sportmenlik davranışı, tam da bu noktada, olumlu akran ilişkileri kurmanın ve sürdürmenin bir aracı olarak işlev görür. Saygı, işbirliği ve adil davranma gibi sportmenlik ilkeleri, ergenin akran grubu içinde kabul görmesini ve dolayısıyla daha güçlü bir sosyal destek ağı inşa etmesini kolaylaştırır. Dolayısıyla, sportmenliğin sosyal desteği artırıcı etkisinin bulgularımızda ortaya çıkması, bu gelişimsel dönemin sosyal dinamikleriyle son derece uyumludur. Yüksek sportmenliğe sahip bir ergen, sınav stresi gibi bir zorlukla karşılaştığında, bu gelişimsel dönemde en önemli destek kaynağı haline gelen akranlarından yardım istemekte daha az çekince duyacak ve bu desteği daha etkin bir şekilde kullanabilecektir.

Ergenlik dönemi aynı zamanda, bireyin 'Ben kimim?' sorusuna yanıt aradığı ve bir ahlaki değerler sistemi oluşturduğu bir kimlik oluşum sürecidir (Erikson, 1968). Sportmenlik davranışı, adalet, dürüstlük ve sorumluluk gibi evrensel ahlaki değerleri somutlaştırarak ergenin ahlaki kimlik gelişimine katkıda bulunur. Bu çalışmada, sportmenliğin sosyal destek ile stres arasındaki ilişkiyi güçlendirici bir rol üstlenmesi, sportmenliğin sadece bir davranış kalıbı değil, aynı zamanda kişinin içselleştirdiği bir değerler bütünü haline geldiğine işaret edebilir. Bu içselleştirme, bireyin stresli durumlarda dahi bu değerlere bağlı kalmasını ve dolayısıyla sosyal çevresinden güven ve saygı görmesini sağlar. Bu da, sosyal desteğin kalitesini ve dolayısıyla stresi tamponlama etkisini artırır.

Ergen beyninin gelişim süreci, özellikle prefrontal korteksin henüz tam olgunlaşmamış olması nedeniyle, duygusal düzenlemede zorluklar ve dürtüsel davranışlarda artışla karakterizedir (Steinberg, 2005). Sportmenlik davranışı ise, öz-denetim, dürtü kontrolü ve olumsuz duygular karşısında sakin kalabilme becerilerini gerektirir. Bu nedenle, sportmenlik, ergenin nörolojik düzeydeki bu gelişimsel zorluğa karşı bir dengeleyici işlevi görebilir. Yüksek sportmenliğe sahip ergenler, stres anında daha az dürtüsel tepkiler (örneğin, öfke patlamaları, agresif davranışlar) vererek sosyal destek ağlarını zayıflatmak yerine, daha yapıcı ve düzenlenmiş tepkiler geliştirirler. Bu durum, onların

sosyal çevrelerinden aldıkları desteğin sürekliliğini korur ve sosyal desteğin stresi azaltıcı etkisinin düzenleyici etki analizimizde olduğu gibi daha güçlü olmasının altında yatan bir mekanizma olabilir.

Çalışma, genel olarak değerlendirildiğinde ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile algılanan stres arasındaki karmaşık ilişkiye değerli bir katkı sağlamaktadır. Sportmenlik davranışının doğrudan bir stres azaltıcı olmaktan ziyade, sosyal desteğin koruyucu gücünü harekete geçiren ve güçlendiren önemli bir düzenleyici faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, Lazarus ve Folkman'ın (1984) başa çıkma modeli, Cohen ve Wills'in (1985) stres tamponlama teorisi ve Fredrickson'ın (2001) "Genişlet ve İnşa" teorisi ile uyumlu bir şekilde, olumlu sosyal davranışların, bireyin stresle mücadelede sahip olduğu kaynakları nasıl daha etkin kullanmasını sağladığını göstermektedir. Eğitim ortamlarında sadece sosyal destek sistemlerini güçlendirmekle kalmayıp aynı zamanda sportmenlik, etik değerler ve sosyal-duygusal becerilerin gelişimine de yatırım yapmak, ergenlerin psikolojik sağlamlık geliştirmelerine ve akademik yolculuklarında karşılaştıkları zorluklarla daha etkin başa çıkmalarına yardımcı olacaktır. Bu araştırma, ergen ruh sağlığını iyileştirmeye yönelik bütüncül ve çok yönlü müdahale stratejilerinin geliştirilmesi için güçlü bir temel sunmaktadır.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar;

- Araştırmada kesitsel bir tasarım kullanılmış olup, güçlü nedensellik ilişkileri kurmak zordur. Sportmenliğin sosyal desteği artırdığı gibi, güçlü sosyal destek ağlarının da sportmenlik davranışını geliştirmesi muhtemeldir. Gelecek çalışmaların, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemek için boylamsal veya deneysel desenler kullanması önerilir.
- Araştırma verileri yalnızca öz-bildirim ölçekleriyle toplanmıştır, bu da yanıltıcı yanlılığı (social desirability bias) olasılığını artırmaktadır. Katılımcılar, sportmenlik davranışlarını olduğundan daha olumlu rapor etme eğiliminde olabilirler. Gelecek araştırmalar, öğretmen veya akran değerlendirmeleri gibi ek veri kaynaklarını dâhil ederek bulguların geçerliliğini güçlendirebilir.
- Araştırmadaki bir diğer sınırlılık, değişkenler arasındaki ilişkileri etkileyebilecek diğer faktörlerin (örneğin, kişilik özellikleri, aile yapısı, sosyo-ekonomik durum)

kontrol edilmemiş olmasıdır. Örneğin, duygusal düzenleme kapasitesi hem sportmenlik hem de stresle başa çıkma ile ilişkili olabilir. Son olarak, örneklem sadece ortaöğretim öğrencilerinden oluştuğu için, bulguların farklı yaş gruplarına veya kùltürlere genellenebilirliği sınırlı olabilir.



6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile algılanan stres ilişkisinde sportmenlik davranışının düzenleyici etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin faktör yapısının doğrulanmasının ardından, araştırmanın hipotezlerini test etmek üzere tanımlayıcı istatistikler ve pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra, kurulan modele uygun olarak bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide düzenleyici değişkenin etkisini test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir;

- Ortaöğretim öğrencilerinin algılanan sosyal destek ile algılanan stres arasında negatif istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki, sportmenlik ile algılanan sosyal destek arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sportmenlik ile stres arasında ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif bir ilişki tespit edilmiştir.
- Ortaöğretim öğrencilerinin sportmenlik düzeylerinin algılanan sosyal desteğin algılanan stres üzerindeki etkisinde düzenleyici bir role sahip olduğu anlaşılmıştır.
- Sportmenlik seviyesi düşük olan bireylerde, orta düzeyde olan bireylerde ve yüksek düzeyde olan bireylerde algılanan sosyal desteğin stres düzeyi üzerindeki negatif etkisi anlamlı bulunmuştur. Sportmenlik seviyesi arttıkça algılanan sosyal desteğin stres düzeyini azaltıcı etkisinin güçlendiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarından hareketle, bazı öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır;

- Geleneksel olarak, okul temelli müdahaleler stresi azaltmak için doğrudan sosyal destek sistemlerini güçlendirmeye odaklanmıştır. Çalışmamızın sonuçları, bu müdahalelere sportmenlik ve karakter eğitimi entegre etmenin etkililiği artırabileceğini göstermektedir.
- Müfredat içi ve dışı aktivitelerde sportmenlik değerleri vurgulanabilir. Sadece beden eğitimi ve spor derslerinde değil, tüm derslerde ve okul kültüründe işbirliği, rakibe saygı, kurallara bağlılık ve centilmenlik gibi davranışlar ödüllendirilmelidir.

- Beden eğitimi ve spor dersi programlarında öğretmenlerin derslerde yer verebileceği sportmenlik uygulamalarına yönelik daha doyurucu etkinlikler ve örnek uygulamalar geliştirilmelidir.
- Sportmenlik eğitime yönelik geliştirilen uygulamaların müfredat programlarına ve antrenör eğitim kurslarına entegrasyonu sağlanmalıdır.
- Sportmenlik eğitim uygulamalarının lisans eğitimleri yoluyla yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.



KAYNAKLAR

- Abedalhafiz, A., Altahayneh, Z., and Al-Haliq, M. (2010). Sources of stress and coping styles among student-athletes in Jordan universities. *Procedia-social and behavioral sciences*, (5), 1911-1917.
- Altay, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Armstrong, S., and Oomen-Early, J. (2009). Social connectedness, self-esteem, and depression symptomatology among collegiate athletes versus nonathletes. *Journal of American College Health*, 57(5), 521-526.
- Arnold, P.J. (1984). Three approaches toward an understanding of sportsmanship. *Journal of the Philosophy of Sport*, 10(1), 61-70.
- Arnold, R., and Fletcher, D. (2012). A research synthesis and taxonomic classification of the organizational stressors encountered by sport performers. *Journal of sport and exercise psychology*, 34(3), 397-429.
- Baker, R. W., and Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Bakırcı, F. (2023). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Sportmenlik Davranışı İle Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ardahan Üniversitesi, Ardahan.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları* (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kurami ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Boztepe, Ö. (2024). *Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı ve Şiddet Eğilimi Sıklığı İle Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Brock, S. J. and Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *Australia Healthy Lifestyles Journal*, 54(1), 11-15.
- Bronikowska, M., Korcz, A., Pluta, B., Krzysztoszek, J., Ludwiczak, M., Łopatka, M. and Bronikowski, M. (2019). Fair play in physical education and beyond. *Sustainability*, 11(24), 64-70.

- Brown, B. B., and Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner and L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed., pp. 74–103). John Wiley and Sons, Inc..
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., and Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of adolescence*, 30(3), 393-416.
- Butler, L. F. (2000). Fair play: Respect for all. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71(2), 32-35.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. and Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620.
- Chabott, C., and Ramirez, F. (2000). Development and education (pp 163–187). *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Chao, R. C.-L. (2012). Managing perceived stress among college students: The roles of social support and dysfunctional coping. *Journal of College Counseling*, 15(1), 5–21.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S., and Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Cohen S, Kamarck T, Mermelstein R (1983) A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*; (24), 385-396.
- Corbillon, F., Crossman, J., and Jamieson, J. (2008). Injured athletes' perceptions of the social support provided by their coaches and teammates during rehabilitation. *Journal of Sport Behavior*, 31(2), 93-107.
- Cosma, G. A., Chiracu, A., Stepan, A. R., Gatzel, R., Iancu, A., and Cosma, A. (2021). Sportsmanship and basic psychological needs in sports students. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 13(6), 5.
- Cox, T., and Mackay, C. J. (1976). A psychological model of occupational stress. *Relazione al Medical Council*.
- Cranmer, G. A. and Sollitto, M. (2015). Sport support: Received social support as a predictor of athlete satisfaction. *Communication Research Reports*, 32(3), 253-264.
- Çağlayan, H. S., Taşgın, Ö. ve Çetin, M. Ç. (2011). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Van Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayısı*, 189-198.
- Çakır, B. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı, Akran Zorbalığı ve Sportmenlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Ağrı İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.

- Çalayır, Ö. Yıldız, N. Yıldız, Ö. ve Çoknaz, H. (2017). Hokey müsabakalarına katılan sporcuların beden eğitimi dersi sportmenlik davranışlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 27-37.
- Çetinkaya, T. ve Honça, A. A. (2019). Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 217-229.
- Çiçek, Z. (2012). *Parkinson Hastalığı Olan Bireye Bakım Verenlerin Algıladıkları Sosyal Destek ile Bakım Veren Yükü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dahlem, N. W., Zimet, G. D., and Walker, R. R. (1991) The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: a Confirmation Study. *Journal of Clinical Psychology*, 47(6), 756-761.
- De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., ... and Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and youth services review*, 22(6), 441-463.
- Den Oudsten, B. L., Van Heck, G. L., Van der Steeg, A. F., Roukema, J. A., and De Vries, J. (2010). Personality predicts perceived availability of social support and satisfaction with social support in women with early stage breast cancer. *Supportive Care in Cancer*, 18(4), 499-508.
- Didymus, F. F., and Fletcher, D. (2012). Getting to the heart of the matter: A diary study of swimmers' appraisals of organisational stressors. *Journal of sports sciences*, 30(13), 1375-1385.
- Dülger, Ö. (2009), *Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek ile Karar Verme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Efek, E., ve Yiğiter, K. (2022). Spor, stres ve sportmenlik. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 109-130.
- Eker, D., ve Arkar, H. (1995). Perceived social support: psychometric properties of the MSPSS in normal and pathological groups in a developing country. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 30(3), 121-126.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001) Factorial structure, validity, and reliability of revised form of the multidimensional scale of perceived social support. *Turkish Journal of Psychiatry*, 12(1), 17-25.
- Ekinci, H. ve Koç, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinde sportmenlik davranışlarının yordayıcısı olarak başarı algısı. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 154-165.
- Elcik, F. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi ile Sosyal-Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Elendu, I. C. and Dennis, M. I. (2017). Over-emphasis on winning, host-to-win and winning-at-allcost syndrome in modern sports competitions: Implications for unsportsmanship behaviours of sports participants. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(5), 104-107.

- Elmacı, F. (2006). Parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenleri depresyon ve uyum düzeylerinde sosyal desteğin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 405- 423.
- Entzion, B. J. (1991). Fairplay: A child's view of fairplay. *Strategies*, 5(2), 16-19.
- Erdemli, A. (1997). *Spor, Hümanizm ve Olimpizm*. Felsefe Arkivi, (30), 12-13.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (No. 7). WW Norton and company.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkiran, F., and Dereboy, Ç. (2013). The adaptation of the perceived stress scale into Turkish: a reliability and validity analysis. *In New Symp J*, 51(3), 132-140.
- Evans, L., Wadey, R., Hanton, S., and Mitchell, I. (2012). Stressors experienced by injured athletes. *Journal of sports sciences*, 30(9), 917-927.
- Flaherty, J. and Richman, J. (1989). Gender differences in the perception and utilization of social support: Theoretical perspectives and an empirical test. *Social Science and Medicine*, 28(12), 1221-1228.
- Fletcher, D., and Hanton, S. (2003). Sources of organizational stress in elite sports performers. *The sport psychologist*, 17(2), 175-195.
- Fletcher, D., and Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of sport and exercise*, 13(5), 669-678.
- Folkman, S., and Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55(1), 745-774.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Freeman, P., and Rees, T. (2010). Perceived social support from team-mates: Direct and stress-buffering effects on self-confidence. *European Journal of Sport Science*, 10(1), 59-67.
- Freud, A. (1989). *Ego ve Savunma Mekanizmaları*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- Gabana, N. T., Steinfeldt, J. A., Wong, Y. J. and Chung, Y. B. (2017). Gratitude, burnout, and sport satisfaction among college student-athletes: The mediating role of perceived social Support. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 11(1), 14-33.
- Galli, N., and Reel, J. J. (2012). ‘It was hard, but it was good’: A qualitative exploration of stress-related growth in Division I intercollegiate athletes. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4(3), 297-319.
- George, D., and Mallery, M. (2010). SPSS for windows step bystep: A simple guide and reference. Baston: Allyn and Bacon.
- Giacobbi, P. R., Lynn, T. K., Wetherington, J. M., Jenkins, J., Bodendorf, M., and Langley, B. (2004). Stress and coping during the transition to university for first-year female athletes. *The sport psychologist*, 18(1), 1-20.
- Giray, L. G. (2021). The spirit of sport: exploring sportsmanship among physical education students. *Acitya: Journal of Teaching and Education*, 3(2), 257-266.

- Glanz, K. and Schwartz, M. D. (2008). Stress, coping, and health behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer ve K. Viswanath (Eds.), *Health behavior: Theory, Research, and Practice* (pp. 211-236). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottlieb, B.H. (2009). Social Support. In S.J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology*. (913-916). West Sussex: Willey-Blackwell.
- Göde, O. ve Öztürk, Ö. T. (2018). Spor bilimleri öğrencilerinin etkileşim kaygıları ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 109-120.
- Güllü M. ve Güçlü M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Gültekin, M. (2023). *Yüzme Eğitimine Katılan Çocukların Algılanan Sosyal Destek ile Spora Özgü Başarı Motivasyonunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Günesen, İ. (2022). *Elit Düzey Boksörlerin Müsabaka Öncesi Kaygı Durumları ile Sportmenlik Yönelim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Hagiwara, G., Iwatsuki, T., Isogai, H., Van Raalte, J. L., and Brewer, B. W. (2017). Relationships among sports helplessness, depression, and social support in American college student-athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 753.
- Hassandra, M., Alexandra, B. and Kimon, S. (2007a). Physical education teacher's verbal aggression and student's fair play behaviours. *Physical Educator*, 64(2), 94.
- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A. and Theodorakis, Y. (2007b). A fair play intervention program in school olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 99-114.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication monographs*, 85(1), 4-40.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Taylor and Francis.
- Holm-Denoma, J. M., Scaringi, V., Gordon, K. H., Van Orden, K. A., and Joiner Jr, T. E. (2009). Eating disorder symptoms among undergraduate varsity athletes, club 186 athletes, independent exercisers, and nonexercisers. *International Journal of Eating Disorders*, 42(1), 47-53.
- Horn, T. S. (2008). Advances in sport psychology. Human kinetics.
- Huffman, L. T. (2014). *Examining Perceived Life Stress Factors Among Intercollegiate Athletes: A Holistic Perspective*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Tennessee. Kinesiology and Sport Studies.

- İnan, M., Yıldırım, M., Yazan, K. D. ve Kurtuldu, T. (2024). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 246-273.
- Jeon, H., Lee, K., and Kwon, S. (2016). Investigation of the structural relationships between social support, self-compassion, and subjective well-being in Korean elite student athletes. *Psychological Reports*, 119(1), 39-54.
- Johnson, J.H. ve Sarason, I.G. (1979). Moderator Variables in Life Events Research. In I.G. Sarason and C.D. Spielbergcr (Eds.). *Stress and Anxiety*. Washington D.C: Hemisphere.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N., (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2024). Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Türk ve Göçmen Çocuklarda Fiziksel Uygunluk ve Sportmenlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Keating, J. W. (2001). Sportsmanship as a moral category. *Ethics a sport*, 7-20 ref.20
- Kimball, A., and Freysinger, V. J. (2003). Leisure, stress, and coping: The sport participation of collegiate student-athletes. *Leisure sciences*, 25(2-3), 115-141.
- Koç, Y. (2013). Beden eğitimi dersi sportmenlik davranışı ölçeği (BEDSDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). 96-114.
- Koç, Y. (2017a). Relationships between the physical education course sportsmanship behaviors with tendency to violence and empathetic ability. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 169-180.
- Koç, Y. (2017b). *A study on the relationship between high school students' physical education course sportsmanship behaviors and their patience levels*. Recent developments in education, 191-200.
- Koç, Y. Ve Esentürk, O. K. (2018). Opinions of Physical Education Teachers on the Concept of Sportsmanship. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 71-79.
- Koç, Y. ve Güllü, M. (2017). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 19-30.
- Koç, Y. ve Karabudak, A. A. T. (2017). The relationship between sportsmanship level of secondary school students and their success regarding the religious culture and knowledge of ethics course. *Educational Research and Reviews*, 12(16), 754-761.
- Koç, Y. ve Karabudak, A. A. T. (2022). Küçüklerin oyununda centilmenliğin yapılandırılması (KOCY) uygulamasının öğrencilerin sportmenlik davranışlarına etkisi. D.Y. Sevinç and F. Güder (Editörler), *Multidisipliner Yaklaşımla Güncel Spor Araştırmaları II* içinde (ss. 37-64). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Koç, Y. ve Seçer, E. (2018). Spor bilimleri alanında eğitim gören üniversite öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 247-259.
- Krohne, H. W. (2002). Stress and coping theories. *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences*, (22), 15163-15170.
- Lazarus, R. S. (1993a). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55(3), 234-247.
- Lazarus, R. S. (1993b). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44(1), 1-22.
- Lazarus, R.S. (1999). Stress and emotion. A new synthesis. New York: Springer Publishing
- Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Levi, P. (1996). *Survival in auschwitz*. Simon and Schuster.
- Loland, S. (2002). *Fair Play in Sport: A Moral Norm System*. London: Routledge.
- London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K. and McLaughlin, M. (2015). Playing fair: The contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools. *Journal of School Health*, 85(1), 53-60.
- Malecki, C. K., and Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- Mann, J. B., Bryant, K. R., Johnstone, B., Ivey, P. A., and Sayers, S. P. (2016). Effect of physical and academic stress on illness and injury in division 1 college football players. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 30(1), 20-25.
- McDonough, M. H., Hadd, V., Crocker, P. R., Holt, N. L., Tamminen, K. A., and Schonert Reichl, K. (2013). Stress and coping among adolescents across a competitive swim season. *The sport psychologist*, 27(2), 143-155.
- Mert, A. (2014). *Sistemik Aile Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Değerler, Algılanan Sosyal Destek ve Çift Uyumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Miura, Y. (2015). Fair Play in the Physical Education Curriculum. *LASE Journal of Sport Science*, 6(2), 77-91.
- Noblet, A. J., and Gifford, S. M. (2002). The sources of stress experienced by professional Australian footballers. *Journal of applied sport psychology*, 14(1), 1-13.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, (8), 161-187.
- Norman, M. (2018). *The Student Athlete College Experience: Stress, Coping, And Resilience*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Rhode Island. Kingston

- Norseth, C. H. (2017). *Stress, Depression, Social Support, and Help-Seeking in College Student-Athletes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Linda University, Loma.
- Oktan, V. (2005). Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Ergenlerdeki Öfkenin Gelişimine Etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 183- 192.
- Orhun, A. (1992). Fair play okul sporunda bir eğitim ilkesidir. Spor Bilimleri II. Ulusal Kongre Bildirileri, 20-22.
- Özdemir, M. ve Ağgön, E. (2022). Lise ve Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışları ile Sorumluluk Duygu ve Davranışları Arasındaki İlişki. Ö. Ağırbaş, E. Ağgön and İ. S. Ağırbaş (Editörler), *Her Yönüyle Spor Araştırmaları II* içinde (ss. 69-88). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Özsaydı, Ş. (2020). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Zekâları ile Sportmenlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Papanikolaou, Z., Nikolaidis, D., Patsiaouras, A., and Alexopoulos, P. (2003). Commentary: The freshman experience: High stress–low grades. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*.
- Parnabas, V. A., and Mahamood, Y. (2013). Cognitive and Somatic Anxiety among Football Players of Different Ethnic Groups in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (85), 258-266.
- Pehlivan, Z. (2004). “Fair play kavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi”. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2). 49–53.
- Pennington, C. G. (2017). Moral development and sportsmanship in physical education and sport. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 88(9), 36-42.
- Preacher, K. J., and Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.
- Pritchard, M., and Wilson, G. (2005). Comparing sources of stress in college student athletes and non-athletes. *Athletic Insight: The Online Journal of Sports Psychology*, 5(1), 1-8.
- Renson, R. (2009). Fair Play: Its Origins and Meanings in Sport and Society. *International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, 41(1), 5-18.
- Ross, S. E., Niebling, B. C., and Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College student journal*, 33(2).
- Sabirli, L. (2024). *Spor Bilimleri Fakültesinde Eğitim Gören Öğrencilerin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Sportmenlik Yönelimi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Santrock, J. W. (2014). Ergenlik: Gelişim Psikolojisi. Nobel Yayıncılık.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. and Sarason, B. R., (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality And Social Psychology*, 44 (1), 127-139.

- Saygılı, S. (2005). *Strese Son*. İstanbul: Elit Yayıncılık.
- Selby, R., Weinstein, H. M., and Bird, T. S. (1990). The health of university athletes: Attitudes, behaviors, and stressors. *Journal of American College Health*, 39(1), 11-18.
- Settles, I. H., Sellers, R. M., and Damas Jr, A. (2002). One role or two?: The function of psychological separation in role conflict. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 574.
- Shields, D. L. L., and Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics Publishers.
- Simon, R. L., Torres, C. R. and Hager, P. F. (2015). *Fair Play: The Ethics of Sport* (4th ed.). Boulder: Westview.
- Simon, R. S. (2002). Fairness in the Pursuit of Victory. *Philosophy of Sport Critical Readings Crucial Issues*. New York: Prentice Hall, 164-71.
- Sorias, O. (1988). Sosyal destek kavramı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27(1), 353-357.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69-74.
- Steinberg, L. (2011). *Adolescence* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Stevens, R. E., Loudon, D. L., Yow, D. A., Bowden, W. W., and Humphrey, J. H. (2013). *Stress in college athletics: Causes, consequences, coping*. Routledge.
- Taylan, H. H. (2011). *Sosyal Öğrenme Kuramı Bağlamında Dizi Filmlerdeki Şiddet Olgusunun İlköğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Tel, M. (2014). Türk toplum yaşantısında fair play. *International Journal of Science Culture and Sport*, (1), 694-704.
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145-161.
- Tires, P. (1987). *Stres*. (Çev: Yusuf Haznedaroğlu). İstanbul: Metler Matbaa.
- Topkaya, N., ve Kavas, A. B. (2015). Algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ve niyet arasındaki ilişkiler: Bir model çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(2).
- Tosun Toprak, H., (2023). *Kadın Futbolcularda Algılanan Sosyal Destek ve Sporda Zihinsel Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Uysal, E. (2022). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Sportmenlik Anlayışlarının Bazı Parametrelere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Ünüvar, A. (2003). *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Van Raalte, L. J., and Posteher, K. A. (2019). Examining social support, self-efficacy, stress, and performance, in US Division I collegiate student-athletes' academic and athletic lives. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 13(2), 75-96.
- Vatansever, S. (2017). *Lisanslı Spor Yapan ve Yapmayan Ergenlerin Mental İyi Oluş, Benlik Saygısı, Sosyal Görünüş Kaygısı ve Algılanan Sosyal Destek Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Vidoni, C. and Ulman, J. D. (2010). Fair play instruction during middle school physical education: A systematic replication. *Journal of behavioral health and medicine*, 1(2), 127-136.
- Vidoni, C. and Ward, P. (2006). Effects of a Dependent Group-Oriented Contingency on Middle School Physical Education Students' Fair Play Behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 15(2), 80-91.
- Weinberg, R., and Gould, D. (1999). *Foundations of sport and exercise psychology* (No. Ed. 2). Human Kinetics Publishers (UK) Ltd.
- Wendell F.L. (1994). *Human Resource Management* (3th Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Winemiller, D.R. Mitchell, M.E. Sutliff, J. and Cline, D.J. (1993). Measurement Strategies in Social Support: A Descriptive Review Of The Literature. *Journal Of Clinical Psychology*, 49(5), 638-647.
- Woodman, T., and Hardy, L. (2001). A case study of organizational stress in elite sport. *Journal of applied sport psychology*, 13(2), 207-238.
- Yalçın, S. (2019). *Genç Yetişkin Spor İnsanlarının Saldırganlık Düzeylerinin Algılanan Sosyal Destek ve Öznel İyi Oluş Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Yang, J., Peek-Asa, C., Corlette, J. D., Cheng, G., Foster, D. T., and Albright, J. (2007). Prevalence of and risk factors associated with symptoms of depression in competitive collegiate student athletes. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 17(6), 481-487.
- Yapan, H. T. (2007). *Spor Ahlakı*. Gaziantep: Merkez Ofset, (7).
- Yıldıran, İ. (2004). Fair-play: Kapsamı, Türkiye'deki görünümü ve geliştirme perspektifleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(4), 3-16.
- Yıldıran, İ. (2005). Fair play eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 3-16.
- Yıldıran, İ. (2011). Fair play: Etimolojik, semantik ve tarihsel bir bakış. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 3-18.
- Yörükoğlu, A.(2002). *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayınları, İstanbul.

- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. and Farley, G. K. (1988), “The multidimensional scale of perceived social support”, *Journal of Personality Assessment*, 1(52), 30-41.
- Zorlu Yam, A. (2019). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ile Sosyal Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.



EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2-Sınıfınız :

9 () 10 () 11 () 12 ()

3-Bir kulüpte lisanslı sporcuyum

Evet () Hayır ()

4-Okul takımında oynuyorum

Evet () Hayır ()

5-Okul başarı durumunuz:

() Zayıf: Bazı derslerim zayıf

() Orta: Zayıfım yok, takdir-teşekkür de alamıyorum

() İyi: Takdir ya da teşekkür alabiliyorum

6-Annenizin Eğitim Durum nedir?

a) İlkokul ve altı b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite e) Lisansüstü

7-Babanızın Eğitim Durum nedir?

a) İlkokul ve altı b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite e) Lisansüstü

Ek-2 Algılanan Stres Ölçeği-10

ASÖ-10	Hiçbir Zaman	Neredeyse Hiç	Bazen	Sıkça	Çok Sık
1. Geçen ay, beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkta rahatsızlık duydunuz?	0	1	2	3	4
2. Geçen ay, hayatınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi ne sıklıkta hissettiniz?	0	1	2	3	4
3. Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta sinirli ve stresli hissettiniz?	0	1	2	3	4
6. Geçen ay, kişisel sorunlarınızı ele alma yeteneğinize ne sıklıkta güven duydunuz?	0	1	2	3	4
7. Geçen ay, her şeyin yolunda gittiğini ne sıklıkta hissettiniz	0	1	2	3	4
8. Geçen ay, ne sıklıkta yapmanız gereken şeylerle başa çıkamadığınızı fark ettiniz?	0	1	2	3	4
9. Geçen ay, hayatınızdaki zorlukları ne sıklıkta kontrol edebildiniz?	0	1	2	3	4
10. Geçen ay, ne sıklıkta her şeyin üstesinden geldiğinizi hissettiniz?	0	1	2	3	4
11. Geçen ay, ne sıklıkta kontrolünüz dışında gelişen olaylar yüzünden öfkeleniniz?	0	1	2	3	4
14. Geçen ay, ne sıklıkta problemlerin üstesinden gelemeyeceğiniz kadar biriktiğini hissettiniz?	0	1	2	3	4

Ek-3 Beden Eğitimi Ders Sportmenlik Davranış Ölçeği (BEDSDÖ)

BEDSDÖ		Her Zaman	Çok Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Beden eğitimi ve spor dersinde ...						
1	Oyunda rakibim düşerse kalkmasına yardım ederim.	5	4	3	2	1
2	Oyunun sonunda yenilen arkadaşlarımla fazla üzülmemesi için onları rahatlatırım.	5	4	3	2	1
3	Oyun esnasında rakibin dikkatini bozmak için değişik sesler çıkarırım.	5	4	3	2	1
4	Heyecanlanıp oyun kuralına uymadığımda rakibimden özür dilerim.	5	4	3	2	1
5	Benden topu kurallara uygun olarak almayan rakibimden ben de topu aynı şekilde almaya çalışırım.	5	4	3	2	1
6	Oyunda, rakibimi durdurmak için sakatlamayı göze alıp faul yaparım.	5	4	3	2	1
7	Yenildiğim zaman rakip kim olursa olsun onu tebrik ederim.	5	4	3	2	1
8	Takım arkadaşım başarısız hareket yaptığımda ona tepki gösteririm.	5	4	3	2	1
9	Eğer rakibimin haksız yere cezalandırıldığını görürsem, durumu düzeltmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
10	Oyunda öndeysem, vakit geçirmek için topu sahanın ya da bahçenin dışına atarım.	5	4	3	2	1
11	Oyun arasında <u>rakibimle</u> içeceğimi veya yiyeceğimi bölüşürüm.	5	4	3	2	1
12	Öğretmenim olmasa bile öğretmenimin görevlendirdiği kişinin kararlarına saygı duyarım.	5	4	3	2	1
13	Rakip takımında bir oyuncu başarısız hareket yaptığımda onunla dalga geçerim.	5	4	3	2	1
14	Topu olmayan arkadaşımın topumu paylaşıyorum.	5	4	3	2	1
15	Yendiğim zaman karşı takım oyuncusuyla dalga geçerim.	5	4	3	2	1
16	Bir rakip incindiğinde, oyuncunun yardım alabilmesi için oyunu durdurulmasını isterim.	5	4	3	2	1
17	<u>Sinirlenince</u> kimse görmeden bana yakın olan rakibimin ayağına tekme atarım ya da saçını çekerim.	5	4	3	2	1
18	Yenildiğim zaman başarısız olan takım arkadaşlarımı suçlarım.	5	4	3	2	1
19	Kazansam da kaybetsem de oyundan sonra rakip takım oyuncusu ile el sıkışıyorum.	5	4	3	2	1
20	Kazanmak için gerekirse hile yaparım.	5	4	3	2	1
21	Rakibim güzel hareketler yaptığımda onu güzel sözlerimle veya elimle tebrik ederim.	5	4	3	2	1
22	rakibimin gözünü korkutmak için topa sert müdahale ederim.	5	4	3	2	1

Ek-4 Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

ÇBASDÖ		Kesinlikle Hayır						Kesinlikle Evet
1	Aile ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin: akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
2	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim özel bir insan (örneğin: akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
3	Ailem (örneğin: annem, babam, kardeşlerim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
4	İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden (örneğin annemden, babamdan, kardeşlerimden) alırım.	1	2	3	4	5	6	7
5	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan özel bir insan (örneğin; akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
6	Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar.	1	2	3	4	5	6	7
7	İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Sorunlarımı ailemle (örneğin; annemle, babamla, kardeşlerimle) konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5	6	7
10	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve yaşamımda duygularıma önem veren özel bir insan (örneğin: akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
11	Kararlarımı vermede ailem (örneğin: annem, babam, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir.	1	2	3	4	5	6	7
12	Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

Ek-5 Etik Kurul İzni



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	31/01/2025
Protokol No	01/27
Araştırma Başlığı	Ortaöğretim Öğrencilerinde Algılanan Stres İle Sportmenlik Davranışı İlişkisinde Algılanan Sosyal Desteğin Düzenleyiciliği
Araştırma Türü	Nicel araştırma (İlişkisel Tarama)
Araştırmacılar	Tuncay MERAL (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Yakup KOÇ (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: <i>Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz.</i> <i>Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.</i>	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

Ek-6 Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.019119.01

T.C. Kimlik No: 23*****52

Adı Soyadı: TUNCAY MERAL

Araştırmacının Adı: Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan stres ile sportmenlik davranışı ilişkisinde algılanan sosyal desteğin düzenleyiciliği

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Stres Ölçeği, Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 20.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 20.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Çağlayan Anadolu Lisesi	775153
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Erzincan Millî Egemenlik Anadolu Lisesi	964410
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Erzincan Lisesi	972837
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Ulalar Anadolu Lisesi	762816
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Erzincan Anadolu Lisesi	145519
ERZİNCAN	İmam Hatip Lisesi	TOBB Binali Yıldırım Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	751845

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkeb.egi@marastirmalari.arastirmaiznileri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkeb.meb.gov.tr

Ek-7 Ölçek Kullanma İzinleri

17.09.2025 11:07

ölçek izni - Gmail

HAL

Q

×

≡

Oluşturun

Gelen Kutusu 15

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Taslatıklar 4

Diğer

Etiketler

ölçek izni

Gelen Kutusu x

T

Tuncay MERAL

Alıcı: haluk.arkar

Merhabalar Haluk Hocam,

Ben Tuncay MERAL,

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim.

Yüksek lisans tez çalışmamda Sayın Dr. Doğan EKER ve Doç.Dr. Hülya yıldız ile birlikte geliştirmiş olduğunuz (Çok Boyutlu Algılanan düşünmekteyim. Bu kapsamda sizden ölçek kullanım izni istiyorum.

Şimdiden ilgi ve alakanız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Tuncay MERAL

h

haluk.arkar

Alıcı: ben

Sayın Tuncay Meral,

Çokboyutlu Algılanan Sosyal Destek ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ve puanları başarılar dilerim.

Prof. Dr. Haluk Arkar

Eker, D., H. Arkar ve H. Valdz, "Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmesi: güvenirliği", Türk Psikiyatri Dergisi, 12, 17-25 (2001).

Yükselt

→

17.09.2025 11:16

Algılanan Stres Ölçeği Kullanım İzni Gmail

≡ Gmail

Q [Redacted]

X [Redacted]

Oluştur

Gelen Kutusu 15

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Taslıklar 4

Diğer

Etiketler

Algılanan Stres Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



Tuncay MERAL

Alici: meskin

Merhabalar Hocam, Ben Tuncay MERAL Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Beden Eğitimi Enstitüsü Beden Eğitimi ve Uygunsu Yüksek Lisans Çalışmamda Algılanan Stres Ölçeğini Kullanmayı Düşünmekteyim Şimdiden İlgili ve Alakanız İçin Teşekkür

Tuncay MERAL



Tuncay MERAL

Alici: [Redacted]



MEHMET ESKİN

Alici: ben

Kullanabilirsiniz başarılar

6 Şub 2025 Per 17:17 tarihinde Tuncay MERAL [Redacted] u yazdı:

Merhabalar Hocam, Ben Tuncay MERAL Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Beden Eğitimi Enstitüsü Beden Eğitimi Uygunsu Yüksek Lisans Çalışmamda Algılanan Stres Ölçeğini Kullanmayı Düşünmekteyim Şimdiden İlgili ve Alakanız İçin Teşekkür

Tuncay MERAL

① Yükselt



Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

GİZLİLİK NOTU: Bu mesaj ve ekleri yalnızca gönderildiği kişi(lere) özeldir ve gizlidir. Mesaj sizin adınıza değilse, içeriğini ve varsa ekteki dosyaları kimseye göndermeyin

17.09.2025 11:13

Ölçek kullanım izni - Gmail

Gmail

Ölçek kullanım izni

X

Oluştur

Gelen Kutusu 15

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 4

Diğer

Etiketler

T

Ölçek kullanım izni

Gelen Kutusu x

Tuncay MERAL

Alıcı: ben

Merhabalar Yakup Hocam,
Ben Tuncay MERAL Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında öğrenci.
Yüksek lisans tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz (Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği (BEDSDÖ) ölçeğinizi kullanı-
yorum.
Şimdiden ilgi ve alakanız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
Tuncay MERAL

y

yakup koç

Alıcı: ben

Merhaba Tuncay Bey,

Sportmenlik alanında çalışmak istemenizden dolayı teşekkür ederim. Ülkemizin ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.

Geliştirdiğimiz "Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği" ni kaynak göstererek kullanmanızdan memnun olurum.

Ölçeğin orijinal şeklini, ölçeğin değerlendirme ile ilgili kısmını ve bazı çalışmalarda örnek kullanımını ekte gönderiyorum.
Daha fazlasını arzu edersen özellikle yabancı dergilerdeki yayınlarını Researchgate'den (<https://www.researchgate.net/profile/Yakup-Koc>) internet adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Tuncay MERAL, 11 Şub 2025 Sal, 12:51 tarihinde şunu yazdı:

Yükselt

→

ÖZGEÇMİŞ

İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Erzincan'da tamamladı. Evli 3 çocuk babası, 2015 yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünü kazandı ve 2018 yılında lisans eğitimini tamamladı. 2000-2009 yıllarında profesyonel olarak futbol oynadı. 2013-2021 yıllarında Erzincan Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğünde yüzme antrenörlüğü yaptı. 3.cü Kademe yüzme antrenörlük belgesine ve UEFA C futbol antrenörlük belgesi bulunmaktadır. 2022 yılından bu yana Erzincan Gençlik ve Spor İl Müdürlüğünde yüzme antrenörlüğüne devam etmektedir. 2023 yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda lisansüstü eğitimine başladı.