

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ SERBEST  
ZAMAN DOYUMU İLE BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ramazan Mert ÖGE**

**İstanbul**  
**Aralık-2020**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ SERBEST ZAMAN  
DOYUMU İLE BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ramazan Mert ÖGE**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE**

**İstanbul**  
**Aralık-2020**

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr.Öğr. Üyesi Esra TÖRE .....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem DEMİR ÇELEBİ .....

Üye Doç.Dr. Durmuş ÜMMET .....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Psikolojik Danışmanlarının Serbest Zaman Doyumu ile Bilişsel Esneklikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim

Ramazan Mert ÖGE

## ÖNSÖZ

Tez çalışmamın başından sonuna kadar desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE'ye, lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca her daim bana destek olan sevgili hayat arkadaşım ve meslektaşım Edanur TAŞKIN'a ve başta annem Zahide ÖGE ve babam Mesut ÖGE olmak üzere desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen abilerim Hayri Miray ÖGE ile Metin Rıza ÖGE ve tüm aileme teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim için beni cesaretlendiren ve destek olan Melahat TAŞKIN'a çokça teşekkür ederim.

**Ramazan Mert ÖGE**  
**İstanbul-2020**

**ÖZET**  
**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ SERBEST ZAMAN**  
**DOYUMU İLE BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ramazan Mert ÖGE  
Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE  
Aralık-2020, 76 + xiii Sayfa

Bireyin herhangi bir olaya, duruma yönelik yaklaşımını veya düşünme biçimini ortaya çıkan yeni duruma adapte edebilme yeteneğini ifade eden bilişsel esneklik kavramı ve hayatta kalabilmek adına gerçekleştirdiği çalışma faaliyetlerinin ve temel gereksinimlerinin dışında kalan zamanda sağladığı tatmini ifade eden serbest zaman doyumunu kavramı bu çalışmanın temel kavramlarını oluşturmaktadır. Bu iki kavram arasında ilişki olup olmadığını varsa da ilişkinin derecesini açıklamak amacıyla nicel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan devlet okullarında yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmakta olan kolayda örnekleme yöntemi aracılığı ile ulaşılan 157 kadın 146 erkek toplamda 303 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Araştırma ilişki tarama modeline göre tasarlanmış olup veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Bunun yanında demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi) elde etmek için ise "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Toplanan verilerin güvenilirlik değerleri (Cronbach's Alfa katsayıları), Faktör analizi, normallik ve homojenlik (Levene Test) değerleri incelendikten sonra "Bağımsız Örneklem T-testi", "Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)", "Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA)" ve "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi"nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre bilişsel esnekliğin cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Serbest zaman doyumunu da cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişsel esneklik ile serbest zaman doyumunu arasında ise pozitif yönde, yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmada bilişsel esneklik ile serbest zaman doyumunu

arasındaki ilişki incelendiğinden, araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bişsel Esneklik, Serbest Zaman Doyumu, Okul Psikolojik Danışmanları



## ABSTRACT

# AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEISURE SATISFACTION AND COGNITIVE FLEXIBILITY OF SCHOOL COUNSELORS

Ramazan Mert ÖGE

Master, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Esra TÖRE

December-2020, 76 + xiii Pages

The concept of cognitive flexibility, which expresses the ability of the individual to adapt to any event, situation approach or way of thinking to the emerging new situation, and the concept of leisure satisfaction, which expresses the satisfaction it provides in time outside of its working activities and basic requirements in order to survive, constitute the basic concepts of this study. Although there is a relationship between these two concepts, relational screening model was used in this study, which was carried out by quantitative research method to explain the degree of the relationship. The research was conducted in public schools in Istanbul province in the 2019-2020 academic year. A total of 303 school counselors, 157 women and 146 men, were found through easy sampling method working in the Ministry of National Education. The research was designed according to the relational scanning model and the survey technique was used as a data collection tool. In addition, a "Personal Information Form" was used to obtain demographic information (gender, age, marital status, education level). After examining the reliability values (Cronbach's Alpha coefficients), Factor analysis, normality and homogeneity (Levene Test) values of the collected data, "Independent Sample T-test", "Single Factor Variance Analysis (One-Way ANOVA)", "Multivariate Variance Analysis (MANOVA)", "Moment Pearsons Product Correlation Analysis" were used. According to the study, cognitive flexibility did not differ significantly based on gender, marital status, age and education level. Leisure satisfaction also does not differ significantly according to gender, marital status, age and education level. There is a high statistically significant relationship between cognitive flexibility and leisure satisfaction in a positive direction. Since the relationship between cognitive flexibility and leisure satisfaction is examined in the study, the research is expected to contribute to the literature.

**Key Words:** Cognitive Flexibility, Leisure Satisfaction, School Counselors



# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLOLAR LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1.Problem.....	3
1.2.Alt Problemler.....	3
1.3.Araştırmanın Amacı.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	4
1.5.Varsayımlar.....	5
1.6.Sınırlılıklar.....	5
1.7.Tanımlar.....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>7</b>
<b>BİLİŞSEL ESNEKLİK VE SERBEST ZAMAN DOYUMU</b> .....	<b>7</b>
2.1.Bilişsel Esneklik Kavramı.....	7
2.1.1.Bilişsel Esneklik ile İlgili Temel Kavramlar.....	13
2.1.1.1. Öz-yeterlik.....	13
2.1.1.2. Stresle Başa Çıkma.....	15
2.1.1.3. Psikolojik Sağlık.....	16
2.1.1.4. Mutluluk.....	17
2.1.1.5. Problem Çözme.....	18
2.1.2. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	21
2.2. Serbest Zaman Doyumunu Kavramı.....	23
2.2.1. Serbest Zaman Doyumunu ile İlgili Temel Kavramlar.....	24

2.2.1.1. Yaşam Doyumu.....	24
2.2.1.2. İş Doyumu.....	25
2.2.1.3. Motivasyon.....	26
2.2.2. Serbest Zaman Doyumu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	27
2.3. Bilişsel Esneklik ile Serbest Zaman Doyumu Arasındaki İlişki.....	28
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>33</b>
<b>ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....</b>	<b>33</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Evren ve Örneklem.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE).....	35
3.3.3. Serbest Zaman Doyum Ölçeği (SZDÖ).....	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	37
3.5. Verilerin Analizi.....	38
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>39</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>39</b>
4.1. Ölçme Araçlarına İlişkin Verilere Ait İstatistik Değerler.....	39
4.2. Bilişsel Esneklik Envanterine İlişkin Analiz Sonuçları.....	40
4.3. Serbest Zaman Doyum Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları.....	44
4.4. Okul Psikolojik Danışmanlarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Serbest Zaman Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	51
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>53</b>
<b>TARTIŞMA.....</b>	<b>53</b>
<b>ALTINCI BÖLÜM.....</b>	<b>59</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>59</b>
6.1. Sonuçlar.....	59
6.2. Öneriler.....	60
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>62</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>73</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>76</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.2.1: Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyetlerine Göre Frekans Yüzdelerik Değerleri.....	31
Tablo 3.2.2: Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzdelerik Değerleri.....	32
Tablo 3.2.3: Okul Psikolojik Danışmanlarının Medeni Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdelerik Değerleri.....	32
Tablo 3.2.4: Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzdelerik Değerleri.....	33
Tablo 3.3.1.1: Bilişsel Esneklik Envanterinin alt boyutları ve madde dağılımları.....	34
Tablo 3.3.2.1: Serbest Zaman Doyum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde dağılımları.....	35
Tablo 4.1.1: Okul Psikolojik Danışmanlarının Serbest Zaman Doyum Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinden Aldıkları Puanların Dağılımları.....	37
Tablo 4.2.1.1: Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş ve Eğitim Düzeyine Göre Varyansların Bilişsel Esneklik Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puan Açısından Homojenliği (Levene Testi).....	38
Tablo 4.2.2.1: Bilişsel Esneklik Envanterinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	39
Tablo 4.2.3.1: Bilişsel Esneklik Envanterinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Medeni Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	40
Tablo 4.2.4.1: Bilişsel Esneklik Envanterinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	41
Tablo 4.2.5.1: Bilişsel Esneklik Envanterinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşa Göre ANOVA sonuçları.....	42
Tablo 4.3.1.1: Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş ve Eğitim Düzeyine Göre Varyansların Serbest Zaman Doyum Ölçeği Alt Boyutları Ve Toplam Puan Açısından Homojenliği (Levene Testi).....	43
Tablo 4.3.2.1: Serbest Zaman Doyum Ölçeğinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyete Göre MANOVA sonuçları.....	45
Tablo 4.3.3.1: Serbest Zaman Doyum Ölçeğinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşa Göre MANOVA sonuçları.....	46
Tablo 4.3.4.1: Serbest Zaman Doyum Ölçeğinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Medeni Duruma Göre MANOVA sonuçları.....	47

Tablo 4.3.5.1: Serbest Zaman Doyum Ölçeğinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeyine Göre MANOVA sonuçları.....	48
Tablo 4.4.1: Bilişsel Esneklik Envanteri ve Serbest Zaman Doyum Ölçeği Puanlarına ilişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	49



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil2.1.1: A-B-C Kuramı.....	10
-------------------------------	----



## KISALTMALAR LİSTESİ

ADDT	: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi
BEE	: Bilişsel Esneklik Envanteri
BT	: Bilişsel Terapi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SBK	: Sosyal Bilişsel Kuram
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
SZDÖ	: Serbest Zaman Doyum Ölçeği



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bireyler, ilişki kurdukları diğer insanlarla ve sosyal yaşamlarında engeller ve sorunlarla karşı karşıya gelmekte, stres yaşamakta ve bu gibi durumların üstesinden gelmek çabalamaktadır. Bazen de hiçbir sorun ve stres yaşamamasına rağmen birtakım seçim ve kararlarda bulunmak zorunda kalmaktadırlar. Karşı karşıya kalınan sorunları çözme veya yapılacak herhangi bir seçim ve karar verme sürecinde bireyin karşısına tercih edebileceği birden çok seçenek ve yol çıkmaktadır. Bireyin doğuştan getirdiği ya da içinden doğup büyüdüğü tutum ve eğilimleri bireyin bir durumla alakalı davranış biçimini etkilemektedir. Yani her birey aynı duruma farklı farklı tepkide bulunabilir ve bu durum göz ardı edilemez. Bu noktada ise bilişsel esneklik incelenmesi gereken bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Sapmaz ve Doğan, 2013: 143-162).

Bilişsel esneklik; bir olaya, duruma yönelik yaklaşımını ya da düşünme şeklini yeni duruma adapte edebilme yeteneği biçiminde açıklanabilir. Yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireyler basit ve spontan değişimler yapabilirken, düşük bilişsel esnekliğe sahip bireyler değişimler yapma konusunda zorlanmaktadır. Bilişsel esneklik; bireyin kimi durumlara adapte olabilmesi, düşünceden düşünceye geçme yeteneği ya da farklı sorunlara farklı açılardan yaklaşma kapasitesi şeklinde de ele alınabilir (Asıcı ve İkiz, 2015: 191-211).

Bilişsel esneklikle ilgili araştırmalar incelendiğinde; bilişsel esneklik, bireylerarası etkileşimin önemli bir katmanı, bireyin problem çözme ve olaylara yaklaşım biçimi olarak ele alınmıştır. Normal kabul edilebilecek bir kişilik niteliği olarak pozitif yapılarla pozitif yönde, negatif yapılarla ise negatif yönde korelasyona ulaşılmıştır (Altunkol, 2011: 14-18; Asıcı ve İkiz, 2015: 191-211; Diril, 2011: 11-16; Gündüz, 2013: 2071-2085). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireylerin etkileşim yönünden esnek, iletişim ve sorunlar karşısında seçeneklerinin farkında olan, atılgan, hassas, iletişimde özgüvenli, anlaşmazlığa ve belirsizliğe dayanıklı bireyler oldukları gözlenmektedir (Altunkol, 2011: 11-14; Diril, 2011: 11-16)

Bilişsel esnekliğe sahip birey, seçeneklerin ayırt edebilir, yeni ve güç durumlarla aktif baş edebilir, her zaman bir b-planına ait fikirler oluşturabilir ve yeni durumlara

adapte olma bağlamında yetkindir, sorunlar karşısında yeni, orijinal ve aniden ortaya çıkan çözümler üretmekte başarılıdır (Altunkol, 2011: 11-14; Bilgin, 2009: 142-157).

İnsanlığın varoluşuyla aynı yaşta olduğu tahmin edilen serbest zaman kavramı Eski Yunan'da hayatta kalma gayesiyle yapılan işler ve üretim işlerinin dışında kalan zamanda kişinin kendini geliştirmesi için uygun olan aralık anlamı taşıdığı öngörülür. Antik Roma'nın bedensel ve zihinsel sağlığı ön plana alan serbest zaman anlayışının bu dönemde daha da hız kazandığı ifade edilebilir. Milattan sonra 4. Asırda başlayan Katolik otoritesinin çalışmayı ve üretmeyi teşvik edici ve serbest zamanı israf ve Hristiyanlığa karşı çıkma davranışı ile bir tutma anlayışı büyük oranda Rönesans akımlarıyla esnetilse de 16. Asırda ortaya çıkan iş ahlakı değişimi insan hayatında serbest zamanın önemini azaltmıştır (Juniu, 2000: 69-73)

Gelişen teknoloji ve değişen yaşam standartları ile özellikle sanayi sonrası toplumlarda insanların çalışma zamanı kadar çalışma dışında kalan zamanı da önem kazanmıştır. Bu durum ise serbest zaman kavramının toplumsal yapıdaki rolünü reddedilemeyecek derecede önemli hale getirmiştir (Henderson, 2010: 391-400; Ceyhun 2008: 325-332). Serbest zaman kavramı insan yaşamı bağlamında bakıldığında bir bütündür, özellikle çocukluk ve ergenlikte sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal açıdan gelişimi destekleyen bir yapıya sahiptir. Yetişkinlikte ise serbest zaman ve serbest zaman etkinlikleri stresten, monotonlaşmaktan uzaklaşma ve genel doyum düzeyini arttırmaya katkı sağlayan bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Parham, 1996: 71-80).

Bireyler var olan serbest zamanlarını değişik nedenlerle ve beklentilerle açık veya kapalı mekanlarda, edilgen veya faal şekilde, şehirde veya kırsal alanlarda serbest zaman faaliyetlerinde bulunarak geçirmeyi arzulamaktadır (Lapa ve Ağyar, 2012: 24-33). Kişilerin serbest zaman faaliyetinde bulunma hedefleri ayrı ayrı olsa da hepsinin bulunduğu bir nokta mevcuttur. Kişi serbest zaman faaliyetinden zevk almak ve aldığı zevk neticesinde doyum sağlamak için katılır (Çelik, 2011: 18-20).

Serbest zaman doyumunu; çevreden gelen zorlamalardan ayrı olarak, kişinin özgün beceriler elde etmek, "sağlık, sosyal, kültürel, sportif veya sanatsal" amaçlar istekli bir şekilde, hiçbir maddi gelir ummadan, "sağlık, eğlenme, hoşnutluk, yenilenmek ve mutluluk duygusu" için edilgen ya da faal bir şekilde yer aldığı faaliyetlerden beklentisini karşılama düzeyidir (Ardahan ve Lapa, 2010: 129-136).

Serbest zaman kavramı ve bu süre zarfında edinilen doyum gittikçe önemini arttırmaktadır. Bununla birlikte, serbest zamanın stres, kaygı, sosyal iyilik düzeyi, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, iş doyumu gibi kavramlarla etkileşimi incelenmiştir ve göz ardı edilemez sonuçlara ulaşılmıştır (Gökçe, 2008: 20-28) .

Bilişsel Esneklik, bireyin bir işe, olaya ya da duruma yönelimini veya düşünme tarzını düzenlemesi ve değiştirmesi olarak tanımlanabilir Ayrıca bireyin kimi durumlara uyum, bir düşünceden diğer bir düşünceye transfer yeteneği ya da farklı sorunlara çok yönlü metotlarla yaklaşma kabiliyeti olarak da tanımlanabilir. Yüksek Düzeyde bilişsel esnekliğe sahip bireyler kolay ve spontane değişiklikler yapabilirken düşük bilişsel esnekliğe sahip bireyler bu değişiklikleri yapmada zorlanmaktadır (Cox, 1980: 6-24). Serbest zaman doyumu ise işten arta kalan zamanın, bireylerin zamanı kendileri açısından ne derece tatminkâr geçirildiğini ifade eden bir kavramdır (Gökçe, 2008: 20-28). Araştırmanın temel amacı bu serbest zaman doyum düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyi arasında ilişkinin olup olmadığı, varsa da ne derece var olduğunun incelenmesidir.

### **1.1.Problem**

Araştırmanın ana problemi aşağıda verilmektedir:

1. Okul psikolojik danışmanlarının serbest zamanlarında sağladıkları doyum düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.2.Alt Problemler**

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Okul psikolojik danışmanlarının serbest zaman doyum düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul psikolojik danışmanlarının serbest zaman doyum düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul psikolojik danışmanlarının serbest zaman doyum düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul psikolojik danışmanlarının serbest zaman doyum düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.3.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı serbest zaman doyum düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyi arasında ilişkinin olup olmadığı, varsa da ilişkinin derecesini açıklamaktır.

### **1.4.Araştırmanın Önemi**

Yapılan araştırmalar serbest zaman doyum düzeyinin mutluluk, yaşam doyumu gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Öztaş, 2018: 26-43; Gökçe,2008: 23-28). Öte yandan yapılan diğer çalışmalarda da yaşam doyumu ve mutluluk kavramlarının, bilişsel esneklik kavramı ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkiler toplamı ise serbest zaman doyumu ile bilişsel esneklik arasında da bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir (Asıcı ve İkiz, 2015: 197-200; Yelpaze ve Yakar; 2019: 913-935). Bu iki değişken arasında çıkabilecek anlamlı bir ilişki ise bu çalışmanın ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yine Serbest Zaman Doyum Ölçeğinin 6 alt boyutu olan “Eğitimsel, Psikolojik, Sosyal, Fiziksel, Rahatlama ve Estetik” kavramları ile bilişsel esneklik kavramı arasında paralel birçok nokta bulunmaktadır. Özellikle Spiro ve vd. (1992: 57-75)’nin bilişsel esneklik kavramının kuramsal temellerini attıkları çalışmada bu kavramın özellikle eğitimsel yönüne ve eğitimde ne şekilde bu kavramdan tam anlamıyla yararlanılabileceği konularına odaklanılmıştır.

Diğer yandan okul psikolojik danışmanlarının konuları itibariyle sahip olması gereken belli başlı mesleki ve kişisel özellikler vardır. Esnek olmak, değişim ve gelişim göstermek, katı ve kuralcı olmaktan uzak olmak ve kriz anlarında bireylerin değişen şartlara uyumunu kolaylaştırmak gibi özellikler bunlardan bazılarıdır. Bilişsel esneklik kavramı ise tüm bu özelliklerin bütününe ifade eder. Araştırma sonucunda serbest zaman doyumu ve bilişsel esneklik arasında saptanabilecek olası

bir ilişki, okul psikolojik danışmanlarının mesleklerini icra ederken daha esnek olabilmelerine, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha verimli şekilde işlemelerine katkı sağlayacak ve teorik olarak kaynaklık edecektir.

Araştırma psikolojik danışmanların lisans eğitimlerinde aldıkları eğitim içeriğini geliştirebilme, psikolojik danışmanlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilme ve psikolojik danışmanların kişisel becerilerine somut olarak katkı sağlayabilme özelliği açısından ayrıca önemlidir. Pratik olarak serbest zaman ve bilişsel esneklik ile ilgili konuların ders içeriklerine eklenerek; sportif, sanatsal, kültürel etkinliklerin lisans eğitimi süresince planlı olarak uygulanmasıyla vücut bulabilir. Yine okul psikolojik danışmanlarının mesleklerini icra ederken de kendi serbest zaman doyumunu sağlama tarzlarına göre faaliyet göstermelerine ışık tutması açısından da ayrıca önemlidir.

Araştırma sonucuna bağlı olarak bu iki kavram literatürde daha fazla araştırmaya konu olabilme ve konu alanlarını çeşitlendirme potansiyeline sahiptir. Yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi açısından değerlendirilen bu iki kavram ile ilgili gerçekleştirilecek diğer çalışmalara da yol göstermesi, kaynaklık edebilmesi ve bu kavramların ve gelişimlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması, ilgili alan yazına ve daha sonra yapılacak olan araştırmalara katkı sağlaması açısından önemlidir.

Çalışmaya özgün bir değer katan en önemli nokta ise serbest zaman doyum kavramının ülkemizde büyük oranda “Spor Bilimleri” alanında yapılan araştırmalara kaynak oluşturması ve Sosyal Bilimler alanında yapılan, özellikle psikolojik kavram ve araştırma konularıyla ilişkilendirilme oranının az olması ve psikolojik danışmanlarla yapılan araştırmaların konu alanına henüz girmemiş olmasıdır (Ardahan ve Lapa, 2010: 129-136; Çakır, 2017: 17-27; Özşaker, 2012: 126-131).

### **1.5.Varsayımlar**

Ölçek uygulanan okul psikolojik danışmanlarının verdikleri yanıtlar onların gerçek algılarını ve tutumlarını yansıtmaktadır. Ölçeklerdeki tüm sorulara gönüllülük esasına uygun şekilde cevap vermişlerdir.

### **1.6.Sınırlılıklar**

Araştırma 2019 ve 2020 yılları ile ve İstanbul ili ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma, uygulanan ölçeklerin kapsamı ile sınırlıdır.

## 1.7.Tanımlar

**Bilişsel Esneklik:** Herhangi bir durumda kişinin alternatif çözüm yollarının ve seçeneklerin farkında olması, yeni durumlara karşı esnek olması ve bu durumlarda kendisini yetkin olarak görmesidir (Martin ve Anderson, 1988).

**Serbest Zaman:** İş, uyku ve zorunluluklardan arta kalan zaman.

**Serbest Zaman Doyumu:** Bireylerin serbest zaman faaliyetlerine katılarak kişisel gereksinimlerini karşılamalarıyla elde ettikleri olumlu hisler.

**Okul Psikolojik Danışmanı:** Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda hizmet veren psikolojik danışmanlar olarak ele alınmıştır.



## İKİNCİ BÖLÜM

### BİLİŞSEL ESNEKLİK VE SERBEST ZAMAN DOYUMU

#### 2.1.Bilişsel Esneklik Kavramı

Bilişsel Esneklik, Alternatiflerin ve seçeneklerin bilincinde olma, yeni ve farklı durumlara, olaylara uyum sağlamada esnek olabilme olarak tanımlanır (Martin ve Rubin, 1995: 623-626). Diğer bir tanımda ise bilişsel esneklik, farklılaşan şartlara göre düşünceleri değiştirebilme becerisi şeklinde açıklanmaktadır. Bu beceriye sahip bireyler, zorlayıcı ve uyum sağlayamadıkları düşünceleri yerine uyumlu düşünceleri getirebilmekte, farklı düşünceler oluşturabilmekte ve güç olayları, düşünceleri daha üstesinden gelinebilir olarak görebilmektedir. (Dennis ve Vander Wall, 2010: 241-253). Ayrıca yine bu yetiye sahip bireyler, kendileri için problem veya güçlük olarak gördükleri düşüncelerini bilişsel olarak uyumlu düşüncelerle değiştirebilmekte, alternatif yollar ve yönler geliştirebilmekte, güçlük yaşadıkları durumları daha üstesinden gelinebilir biçimde algılayabilmektedirler. Bilişsel esneklik, kişinin var olan problemlere alternatif çözümler bulma becerisini güçlendirmesinde ve üreticiliğin gelişmesinde önemli kavramlardandır (Kılıç ve Demir, 2012: 578-595).

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek birey; seçeneklerin ayırt edebilir, yeni ve güç durumlarla aktif baş edebilir, her zaman bir b-planına ait fikirler oluşturabilir ve yeni durumlara adapte olma bağlamında yetkindir, sorunlar karşısında yeni, orijinal ve aniden ortaya çıkan çözümler üretmekte başarılıdır (Altunkol, 2011; 11-14; Diril, 2011: 11-16; Bilgin, 2009: 142-157). Bilişsel esnekliği yüksek kişiler, davranışlarının neticesinde başarı sağlayacaklarına inanırlar. Esnek kişi, insan ilişkilerinde kendisini başarılı görür ve farklı durumlardaki etkileşimlerde kendilerini başarısız görmez. Bilişsel esneklik bireylerarası ilişkilerin dengeli ve pozitif gelişimini sağlamaktadır. (Bilgin, 1999: 7-15).

Martin, Anderson ve Thweatt (1998: 34-45)'e göre bilişsel esneklik, bireylerin gereksinimlerine göre çeşitli davranışların gerçekleşmesini gerektiren bir yetidir. Birey, herhangi bir durumda nasıl bir davranış gösterebileceğiyle ilgili birçok tercihe sahip olmakla beraber, kararını vermeden önce alternatifleri detaylı olarak gözden geçirmelidir. Herhangi bir problem durumunda ya da beklenmedik bir durumla karşı karşıya kalındığında tercih edebileceği seçeneklerin farkında olan ve buna göre

kararlarını düzenleyen bireyler, tek bir doğrunun olduğunu bilip sadece bu doğruya göre karar veren bireylere göre bilişsel açıdan daha esnektirler. Bu kişiler aniden ve planlanmamış biçimde ortaya çıkan bir durumda kaldıklarında gerekli olanın karşılanması için iletişime geçmede alternatif yollar tecrübe etmeye isteklidirler.

Canas, Fajardo ve Salmeron (2006: 297-301)'a göre bilişsel esneklik; bireyin beklenmeyen, aniden oluşan yeni durumlar ve problemler ile karşılaştığında bu durumları alternatif yollar üreterek çözebilmek için bir uyum sağlama yetisidir. Bilişsel esneklik kavramı bağlamında üç ana görüş vardır. Öncelikle bilişsel-davranışçı bir altyapıya dayalı olarak bilişsel esnekliğin öğrenmeyle ilgili süreçleri kapsayan bir yeti olduğu, yani zaman içerisinde yaşantı yoluyla edildiği. İkinci görüş; bilişsel işlem metotlarıyla uyumunu içerdiği. Bireyde var olan bilgilerin dışavurumundaki uyumu, değişimi açıklamaktadır. Üçüncüsü görüş ise, bireyin farklılaşan durumlara yönelik uyumu, yaşantı ve tecrübelerle elde gerçekleşmektedir. Bu durum ise bilişsel esnekliğin bireye yaşantı ve öğrenme yoluyla aktarılabilceğini göstermektedir.

Canas vd. (2003: 482-501)'ne göre, bilişsel esneklik ve esnemezlik kavramları 4 temel kavramla yakından ilişkilidir. Bu kavramlar; bilişsel blokaj (engelleme), bilişsel histerezi, işlevsel takıntı (sabitlik), işlevsel indirgeme olarak isimlendirdiği dört kavramla ilgilidir.

- Bilişsel blokaj; var olan durumun çözümüne yönelik çeşitli ve farklı yollar olmasına rağmen bireyin daha önceden kullandığı ve doğru olduğunu düşündüğü çözüm yolunda işe yaramasa bile ısrar etme durumu. Bilişsel blokaj bilişsel esnemezlik kavramıyla ilişkilidir ve bireyin farklı çözüm yollarını ve alternatifleri görmezden gelip, tek doğru varmış gibi davranma sürecini kapsar. Birey tüm bu sürecin sonunda kendini kısır bir döngüde bulabilir. birey içinde bulunduğu durumun öteki boyutlarını görmezden gelir, daima aynı yönlerine odaklanır ve başlangıçtan beri izlediği yolda devam eder. Sonuç olarak bilişsel esnemezlikte bir çeşit bilişsel blokaj çeşididir (A.g.e.).
- Bilişsel Histerezi; takip edilen yolun hatalı veya eksik olduğu ispat edilmiş olmasına rağmen sabit bir karara bel bağlayarak, tek doğrunun bu olduğunu sanılmasıdır. Bilişsel daralma olarak da bilinir ve var olan sorunlu durum ile

alakalı karar verildikten sonra tekrar değerlendirmeye gerek olabileceğine inanmak bağlamındaki eksiklik yeti biçiminde de tanımlanır (A.g.e.).

- İşlevsel Takıntı(sabitlik); mevcut nesnelere yalnızca onlara tanımlanan en yaygın işlevleri ile düşünme eğilimi biçiminde açıklanabilir. İnsan yapısı gereği daha önce kullanıp işlevini ve faaliyet alanını bildiği nesnelere karşılıklarına yeni bir durum çıktığında da nesnelere hatırladıkları bildikleri işlevleriyle yaklaşma eğilimindedirler bu davranışta insanın yaşantılarının ve kişiden kişiye değişen çok yönlü düşünememenin katkısı vardır. Gündelik yaşamda kullanılan nesnelere dâhil, algılarımızda ve tutumlarımızda değişmezlik ve katılığı ifade eder. Bu katılık nesnelere yeni durumlarda bildiğimiz işlevinin ötesinde nasıl yararlanabileceğimizi algılamamızı engeller (A.g.e).
- İşlevsel İndirgeme; çok boyuttan oluşan bir problem durumunun sadece tek bir yönüne odaklanıp yalnızca o yönü üzerine bir çözüm üretme çabasıdır. Yani problemin kapsadığı birçok farklı sebebin tek bir kaynağa atfedilmesidir. Bu durumda da bilişsel esnekliğe benzer sonuçlar ortaya çıkar (A.g.e.).

Bilişsel esneklik, öğrenme, bilgi türleri ve eğitim ile de yakından alakalıdır. Bilişsel esneklik ilk defa öğrenme faaliyetine yeni bir boyut kazandırmak amacıyla ortaya atılmış ve kaynağında yapılandırmacı öğrenme ile açıklanmıştır. Bu kavram “bilişsel esneklik kuramı” adı altında sistematikleştirilmiştir. Bu kuram karmaşık ve iyi yapılandırılmamış alanlarda öğrenme ve oluşumu konusuna vurgu yapmaktadır. Spiro, bilişsel esnekliği, sorunlara çözüm üretme veya bireyin değişen gereksinimlerine uygun biçimde bilgisini tekrar yapılandırarak, bilginin farklı unsurlarını uygun bir biçimde tekrar bir araya getirme becerisi biçiminde tanımlamaktadır (Spiro, 1988: 441)

Bireyin karmaşık halde, yapılandırılmamış ve düzenlenmemiş biçimde gereğinden fazla bilgiye sahip olması bilişsel esneklik kavramı açısından önemli değildir. Bu durum bilişsel esneklik açısından bir gelişimi ve ilerlemeyi ifade etmez. Her türlü bilgiyi yığınla ve haddinden fazla almak ve depolamak yerine bu bilgileri seçmek ve zihinsel olarak yapılandırarak saklamak bilişsel esneklik açısından daha anlamlıdır. Çünkü bir yığın olarak ve karmaşık bir düzende depolanan bilgiler bilişlerin duruma göre uygun ve hızlı bir şekilde kullanılmasını zorlaştırır. Düzenli ve yapılandırılmış bilgilere sahip olan bireyler ise farklı ve yeni karşılaşmış bir duruma tepkide

bulunurken bilişsel esneklik yetilerini daha manidar kullanabilirler. Bilişsel olarak esnek olmayan bir kişi, çözüm odaklı yaklaşımlarla problemlere yaklaşamaz ve doğal olarak oldukça sık yanlış ve eksik davranımlarda bulunur (A.g.e.).

Bilişsel Esneklik kuramı, yapılandırılması iyi olmayan bilgi alanları için oluşturulmuştur. Bu alanların ayırıcı 2 temel noktası vardır;

(1) Bilginin kullanılacağı durumların karmaşıklığı, düzensizliği ve geniş kavramsal yapıların eşzamanlı etkileşimlerini gerektirmesi

(2) Durumların benzerliklerine rağmen birbirlerinden ayrı, düzensiz olmalarıdır.

İyi yapılandırılmamış bilgi alanı, kendi içinde tam bir düzeni olmayan, dağınık bilgi alanı anlamına gelir. Bu bilgi alanları tek başına bir sorunu bütün hatlarıyla açıklayamaz. Diğer bilgi alanlarının mutlak kesişimine ihtiyaç duyar. Diğer bilgi alanlarının sahasına girmeden var olan soruna veya duruma çözüm üretmesi beklenemez ve çözüm üretilse bile eksik olur. Bu bilgi alanlarının bazıları Tıp, tarih ve edebiyattır. Bu alanlar düzensiz ve karmaşıktır. Şöyle ki; bir tıp hekiminin sadece kendi branşı dâhilinde düşünerek bir hastasına teşhis koyması ve onu tedavi etmesi olanaksızdır. Sadece kendi branşını değil diğer tüm branşlarında bilgisine nispeten hâkim olmalıdır. Seçenekleri değerlendirmeli ve diğer branşların açısından da karşısındaki hastasına bakabilmeli, bu alanların arasındaki karmaşık ilişkinin farkında olmalıdır. Eğer tüm bu açılardan bakmayıp sadece kendi branşından olaya bakmaya çalışırsa içinde bulunduğu bilgi alanının düzensizliği ve iyi yapılandırılmamış olması sebebiyle doğru ve güvenilir bir teşhis koyamamış, hatta yanlış bir teşhis koymuş olur. İyi yapılandırılmış bilgi alanlarına örnek ise mühendislik ve matematik alanlarıdır (Spiro vd., 1992: 57-75).

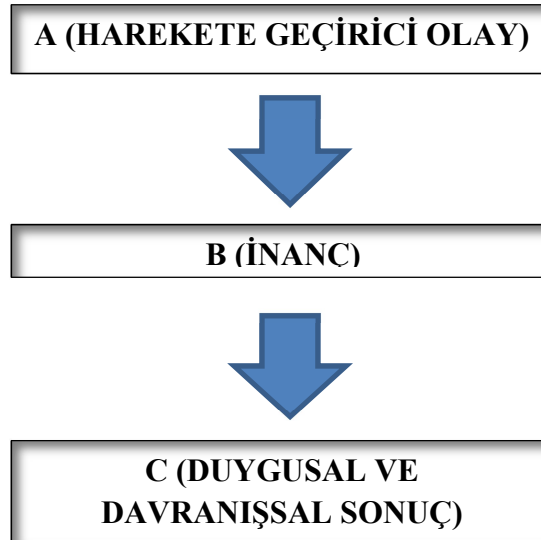
İyi yapılandırılmış bilgi alanlarında bir problemin çözümüne sabit yol ve yöntemlerle ulaşılır ve her problemin değişmez bir sonucu vardır. İyi yapılandırılmış alanlarda kişiye bir problem sunulur ve aynı sonucu aynı yol ve metotlarla ulaşması beklenir, çünkü bu alan yapılandırılması gereği belli yollarla belli bir sonucu vermektedir. Bu alanlara en iyi örnekler fizik ve matematiktir. İyi yapılandırılmamış bilgi alanlarında ise kişinin sonuca düşünerek, deneyerek ulaşması amacı vardır. Kişi tek bir yolla sabit bir sonuca ulaşmak yerine yeni yol ve yöntemler keşfederek, geliştirerek önceden belirlenmemiş ve kestirilemeyen sonuçlara ulaşabilir. Sonuç olarak kişi iyi yapılandırılmış bilgi alanlarında aynı sonuçlara aynı yol ve yöntemleri kullanarak

önceden tahmin edilebilir ve belirlenmiş şekilde ulaşırken, iyi yapılandırılmamış bilgi alanlarında kişi önceden belirlenmemiş sonuçlara kendi keşfettiği, düşünerek bulduğu yol ve yöntemlerle ulaşır (Karadeniz, 2004: 119-123).

Öte yandan bilişsel esneklik kavramı Bilişsel Terapi uygulamaları ve ilkeleriyle de açıklanmıştır. Daha iyi anlaşılması için Albert Ellis kendi çalışmaları sonucunda ortaya çıkan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) ve Beck'in Bilişsel Terapi (BT)'si ele alınacaktır.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin temeli bireyin yaşadığı olayları algılama ve yorumlama şekillerinin içinde buldukları psikolojik sorunların belirleyicisi olmasıdır. ADDT; Düşünce, Duygu ve Davranışların aralarında karşılıklı bir ilişkinin olduğunu ve birbirlerini etkilediğini söyler bu ilişki determinist bir ilişkidir. Düşünce, duygu ve davranış üçgeninden herhangi birindeki bir bozulma diğer iki alanı da olumsuz etkileme kapasitesine sahiptir. Zira bu üç alan birbirine sıkıca bağlanmış durumdadır. ADDT içerisinde bu üç alanı sembolleştirilerek A-B-C Kişilik Kuramını oluşturulmuştur. Bu kuram davranış, düşünce ve duygu üçgenini daha iyi anlamamızı sağlar (Sharf, 2015: 358).

#### **Şekil 2.1.1 A-B-C Kuramı**



A; Bir olay, durum veya bir kişinin davranışıdır.

B; Kişinin A hakkındaki inancı ve algılamasıdır. Gerçekçi (Akılcı, mantıklı) olabileceği gibi Gerçekçi olmayan (Akıldışı, mantıksız) da olabilir. Gerçekçi inançlar sağlıklı duygusal ve davranışsal tepkilere (C) neden olurken gerçekçi olmayan inançlar sağlıklı duygusal ve davranışsal tepkilere (C) neden olur .

C; Bireyin duygusal ya da davranışsal tepkisidir, Sonuçtur ( Corey, 2015: 341-389).

ADDT, oluşumu gereği katı ve esnemez ifade ve görüşlerden uzaktır. Aşırı ve esneklikten uzak akılcı olmayan inançların değersizlik inançları ve sürekli olumsuz düşünme gibi katı inançları besler. Esnek ve akıl olan inançlar ise olumlu düşünme ve kabullenme inançlarını destekler. Psikolojik rahatsızlıkların özünde esnek olmayan, akıl dışı inançların olduğunu, psikolojik olarak sağlık olan bir bireyde ise esnek düşünce yapısının hakim olduğunu ifade eder. İnsan doğasını benzersiz olarak tanımlarken, ruh sağlığının korunmasını esnek olma ve aşırılıktan uzak olmayla ilişkilendirir (Ellis ve Harper, 2005: 151-162).

Bilişsel Terapi ise kişinin kendisini ne şekilde algıladığı ve davranışının oluşumunda kişisel alanına önemli bir rol atfeden ruh sağlığı alanındaki fenomenolojik bir yaklaşımdır. Psikoterapide bilişlere ve düşünceye önem verilmesi, içinde bulunulan ruhsal problemleri çözüm bulmada kendi kendine yardım görüşüyle başlar. Bu kavram, ilk defa Yunan Stoa filozoflarından Epiktetos tarafından ortaya atılmıştır (Türkçapar, 2017: 61-81). Literatürde birçok bilim insanının çalışmalarında bilişsel kuramdan izler bulunmakla beraber tam anlamıyla içinde bulunduğumuz zamanda psikoterapide var olan biçimiyle modern bilişsel terapi, Ellis ve Beck'in çalışmalarından kaynağını almıştır. İki bilim insanı da psikanaliz kökenli olmasına rağmen ve uzun süre psikanaliz uygulamalarında bulunmalarına rağmen, insan davranışlarını ve kökenlerini açıklayıp ruhi sorunlara çözüm bulmada psikanalizin kullanışsız ve yetersiz olduğunu düşünerek kendi uygulama ve çalışmalarının sonucunda bilişsel kuramı oluşturmuşlardır. (Türkçapar, 2017: 61-81).

Aaron Beck, depresyonla alakalı çalışmalarında bilişsel terapi (BT) adında bir yaklaşım ortaya çıkarmıştır. Gerçekleştirdiği uygulamalarında danışanlarının, özellikle depresyon semptomları gösteren danışanlarının bazı yaşam olaylarını yorumlarken devamlı olumsuz bir açıdan baktıklarını gözlemlemiş ve bu durumun da bilişsel rahatsızlıklara, çarpıklıklara neden olduğunu ortaya çıkarmıştır (Dattilo,

2000: 33-70). Bilişsel Terapi, bireylerin duygu ve davranış biçimlerinin yaşadıklarını ne şekilde algıladıkları ve yapılandırdıklarına göre oluştuğunu savunur. Bilişsel terapisinin belirli varsayımları vardır;

- 1) Bireylerin iç iletişimlerine iç gözlemle erişilebilir.
- 2) Bireylerin inançları ve algılamalarının bireysel olarak anlamı oldukça önemlidir
- 3) Bu anlamlar terapist aracılığıyla öğretilmemeli danışan tarafından keşfedilmelidir (Corey, 2015: 341-389).

Beck uzun süre psikanalitik terapi uygulamıştır, danışanlarının “otomatik düşünceleri” ve kişiselleştirilmiş düşünceleriyle yakından ilgilenmeye başlamıştır. Duygusal problemleri olan bireylerin öznel gerçekliği kendinden hoşlanmama doğru çeviren birtakım “mantık hataları” yapmaya meyilli olduğunu görmüştür. Bilişsel terapi, psikolojik rahatsızlıkların hatalı düşünme, eksik ve yanlış bilgileri temel alarak hatalı çıkarımlarda bulunma ve gerçek olmayanla gerçeği birbirinden ayıramamak gibi bazı süreçlerden kaynaklandığını varsayar (A.g.e.)

ADDT’deki akılcı olmayan inançlar, Bilişsel terapide bilişsel çarpıtmalar biçiminden isimlendirilir. En büyük ortak noktaları işlevsel olmayışlarıdır (Türküm, 2003: 41-47). Bilişsel kurama göre, yaşamın ilk yıllarındaki tecrübeler birtakım kemikleşmiş düşünce ve inanç mekanizmalarının oluşmasına sebep olur ve bu mekanizmalar şema olarak tanımlanır. Yaşam olayları, şemaların faaliyet göstermesine, olumsuz otomatik düşüncelere ve sonuç olarak da olumsuz duyguların ortaya çıkmasına sebep olur (Demiralp ve Oflaz, 2007: 132-139).

### **2.1.1.Bilişsel Esneklik ile İlgili Temel Kavramlar**

#### **2.1.1.1. Öz-yeterlik**

Öz-yeterlik, Albert Bandura tarafından ortaya atılan ve bireylerin sahip oldukları yetenekleri aktif biçimde kullanabilmeleri için, yetenekli oldukları alanda özgüvene ihtiyaçları olduğunu vurgulayan Sosyal Öğrenme Kuramının oldukça önemli bir kavramıdır (Pajares, 2002: 116-125). Albert Bandura’nın sosyal öğrenme kuramının ana kavramlarından öz yeterlik, kişinin öğrenme ve davranışlarını üst düzeye çıkarmak için kendi kapasitesine olan inancıdır. Öz yeterlik kişinin bir öğrenmeyi gerçekleştirme veya davranışı yapabilmekteki yeterliliğini düşünmesidir. Yani öz yeterlik, kişinin yetilerinin bir işlevi olmayıp, bireyin yetisini ya da yetilerinden

yararlanarak başarabilecekleriyle ilgili düşüncelerinin bir neticesidir (Bandura, 1988: 77-98).

Literatüre bakıldığında öz-yeterlik kavramının, dört ana kaynaktan oluştuğu görülmektedir (Bandura, 1995:1-45; Bandura, 1997: 160-162).

1) Doğrudan yaşantı: bireyin öz yeterlik inancını en yüksek düzeyde etkilen kaynaktır. Bireyin doğrudan deneyimlediği yaşantıların biçimi, düzeyi ve sonucu öz yeterlik inancını etkiler. Birey eğer deneyimlediği yaşantısının sonucunda başarılı olduğunu düşünüyorsa bu durum öz yeterlik inancına pozitif yönde etki eder, eğer yaşantısı sonucunda başarısız olduğunu düşünüyorsa bu durum ise öz yeterlik inancını negatif olarak etkiler.

2) Dolaylı yaşantı: Diğer bir ifadeyle modelleme ile öğrenerek öz yeterlik inancının şekillenmesi anlamına gelir. Doğrudan yaşantının tersine birey bu kez kendi deneyimlerinden değil, öteki bireylerin yaşantılarından yola çıkarak bir öz yeterlik inancı geliştirir. Diğer bireylerin deneyimlerini izleyerek, diğerlerinin yaşantılarının sonucuna göre kendisinde olumlu ya da olumsuz bir öz yeterlik inancı oluşturur.

3) Sözel ikna: Bireyler birçok durumda deneyimledikleri yaşantıları sonucunda diğer insanların sözel tepkilerine ve değerlendirmelerine ihtiyaç duyarlar. Bu değerlendirmeler ise bireyin öz yeterlik inancına katkı sağlar ya da zarar verir. Bireyin yaşantılarından dolayı destek görmesi, teşvik edilmesi onun öz yeterlik inancına katkı sağlarken yaşantılarının görmezden gelinmesi veya teşvik edilmemesi ise öz yeterlik inancına ket vurur.

4) Fiziksel ve Duygusal Durum: Bireyin herhangi bir yaşantısı sırasında veya deneyimlediği yaşantısı sonlandığı hissettiği fiziksel ve duygusal iyi oluş hali bireyin öz yeterlik inancını etkiler.

Sosyal Öğrenme Kuramına göre öz yeterlik bireyin farklı durumlarla karşılaştığında bunların üstesinden gelme, bir performansı sergilemek için gereken faaliyetleri sıraya koyup başarıyla gerçekleştirme kapasitesi hakkında öz algılayışı, inancıdır (Gürcan, 2005: 179–193).

Öz-yeterlilik ile bilişsel esneklik aralarında pozitif yönde bir ilişki olan iki kavramdır. (Martin ve Anderson, 1998: 1-9). Bilişsel esnekliğin tanımının kişinin; a) çeşitli yolların olduğunu bilmesi, b) yaşadığı durumla denge kurabilecek esneklikte

olması, c) esnek olduğu zaman kendini yetkin görmesidir (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998: 34-45). Bilişsel esnekliğin açıklamasında da öz-yeterlilik ile bilişsel esnekliğin iç içe olduğu ortaya çıkmaktadır. Kişinin başarabilecekleri ve başaramayacaklarının farkında olması onun öz-yeterlilik inancını, bununla birlikte de güç durumlarda yeni çözümler ortaya çıkarabilmesini ve alternatifleri fark edebilmesini etkilemektedir (Laçın ve Yalçın, 2018: 358-371).

Bandura, yüksek yetkinlik beklentisi olan kişilerin bilişsel araştırmacı, yöntemlerinde esnek, diğer insanlar üzerinde etkili ve hedeflerini gerçekleştirmeye motive olmuş bireyler olduklarını söylemektedir (Bandura, 1977: 191-215). Martin ve Anderson da (1998: 1-9) öz-yeterliliğin, bilişsel esnekliğin bir bileşeni olduğunu söylemektedir. Bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça ergenlerin akademik, toplumsal, duygusal ve genel öz yeterliklerinin arttığı gözlenmektedir. Teorik olarak bilişsel esneklik ile öz yeterliliğin ilişkili olduğu görülmektedir (Laçın ve Yalçın, 2018: 358-371).

#### **2.1.1.2. Stresle Başa Çıkma**

Stres, insanların beden ve psikolojik sınırlarının zorlanmasıyla oluşan bir durumdur, bireyden bireye değişen ve biricik olan kişisel bütünlüğü zorlayıcı ve yıkıcı faktörler biçiminde de tanımlanabilir. (Baltaş, A. ve Baltaş, Z., 1996). Stres semptomları bedensel, duygusal, zihinsel ve davranışsal olmak üzere dört başlıkta açıklanabilir. Stresin; baş ağrısı ve mide sorunları gibi bedensel semptomları; çabuk sinirlenme ve agresifleşme, çökkün duygulanım ve genel bir isteksizlik gibi duygusal semptomları; stresli iken belleğin negatif yönde etkilenmesi, karar verme becerisinin bozulması ve hatalı kararlar alınması gibi zihinsel semptomları; uykusuzluk ya da çok fazla uyuma, normalden fazla alkol ve tütün kullanımı gibi davranışsal semptomları vardır (Altuntaş, 2003: 9-63).

Kişilerin stresle karşı karşıya kaldıklarında bu baskıdan ve gerilimden kurtulabilmek veya baskıyı azaltabilmek üzere ürettikleri, diğer insanların isteklerinin altından kalkmak için geliştirdikleri zihinsel ve davranışsal çabaların bütününe genel olarak “stresle başa çıkma” denir (Folkman ve Lazarus, 1988: 466).

Stresle başa çıkmanın incelendiği bir araştırmada beş farklı yaklaşıma vurgu yapılmıştır (Şahin ve Durak, 1995: 56-73) Kendine güvenli yaklaşım, kişinin stresle savaşıma istediği, kendine güvendiği ve kendini bu durumla başa çıkabilecek dayanıklılıkta hissettiği yaklaşımdır. Çaresiz yaklaşım, kişinin stresli bir sürecin

başarıyla üstesinden gelebileceğine yönelik inancının yok olmasını, kendini suçlamasını ve stres yaratan duruma yönelik çözüm üretmede zorlandığı yaklaşımdır. Boyun eğici yaklaşımda, kişi elinden bir şey gelmeyeceğini düşünerek, hiçbir çözüm girişiminde bulunmayarak ortaya çıkacak tüm olumsuzluklara teslim olur. İyimser yaklaşım, bireyin strese karşı kendini kontrol altında tuttuğu içinde bulunduğu duruma iyimser bir tutumla yön verdiği yaklaşımdır. Sosyal desteğe başvurma yaklaşımı ise, stres yaratan herhangi bir şeyin ortaya çıkış sebebini ve bu stres yaratan durumla nasıl ve ne şekilde mücadele edilebileceği konusunda dışarıdan yardım almayı içerir (Şahin ve Durak, 1995: 56-73).

Stresin oluşmasına zemin hazırlayan temel şartlardan birisi, kişi için normal ve alışıldık bir şekilde ilerleyen durum, olay veya işleyişlerin hiç planda olmayan şekilde, beklenmedik ve aniden değişmesidir. Stresin ortaya çıkmasında rol oynayan bu şartın, bilişsel esneklik kavramının tanımında da bahsedilmiş olan; beklenmedik şekilde ortaya çıkan durumlara adapte olma (Asıcı ve İkiz, 2015: 191-211) ifadesiyle benzerliği bu iki olgu arasında bir paralellığe vurgu yapmaktadır.

Buradan yola çıkarak stres ve bilişsel esneklik kavramları arasında doğrudan ve birbirlerini direkt etkileyebilecek bir ilişki olduğu söylenebilir. Yani kişi alışık olduğu, onun için normal standartlarda olan bir durumdayken aniden ve beklenmedik bir değişim yaşadığından bu durum kişide bir bilinmezlik ortaya çıkarmakta ve bu bilinmezlikte dengeyi bozarak strese yol açabilmektedir. Aynı zamanda bu durum bireyin bilişsel niteliklerini ne seviyede kullanabileceğini belirleyecektir. Sonuç olarak, tüm bu işleyişin bilişsel olarak açığa çıkması durumunda stresle daha iyi baş edebilen bireylerin bilişsel esneklik becerilerinden yararlanma konusunda bir adım önde olabilecekleri söylenebilir (Çuhadaroğlu, 2013: 86-101).

### **2.1.1.3. Psikolojik Sağlamlık**

Psikolojik sağlamlık kavramı, Latince “resiliens” kelimesinden türemiştir. sözcük manası olarak matematik ve fizik ile ilgili olan bu kavram, bir maddenin değişimi sonrası tekrar eski ritmine dönmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Greene ve Conrad, 2002: 29-62). Öte yandan psikolojik sağlamlık, yaşanan veya yaşanması mümkün (deprem, savaş, şehir değiştirme, travma, terör, bir yakının kaybı vs.) bir olay ya da durum karşısında sağlıklı ve sağlam kalabilme kapasitesini ifade eder (Kararımak, 2006: 129-142).

Literatürde psikolojik sağlamlığın ortaya çıkışında, kişinin etkileşim içerisinde olduğu “risk faktörleri” vurgulanmaktadır. Çalışmalar bu risk faktörlerinin, “düşük sosyo ekonomik düzey/yoksulluk” (Gizir, 2007: 113-128; Kararımak, 2006: 129-142), “çocuk yetiştirmede katı bir tarz” (Sameroff, 1998: 1287-1292), “annenin eğitim seviyesi” (Kararımak, 2006), “göç etme”(Gizir, 2007: 113-128; Kararımak, 2006: 129-142), “çocuk ihmali ve istismarı” (Lansford vd, 2006: 35-55) olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda risk faktörlerinin yanında kişinin bu risk faktörlerine karşı savunmada kullanılabilecek koruyucu faktörlerden de bahsedilmiştir.

Literatürde koruyucu faktörler içsel koruyucu faktörler ve dışsal koruyucu faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır (Hoşoğlu, vd., 2018: 217-239). İçsel koruyucu faktörlerden bazıları; zekâ (Werner, 2000: 115-132), ılımlı mizaç (Green ve Conrad, 2002: 29-62) ve mizah duygusudur (Öz ve Hiçdurmaz, 2010: 83-88); dışsal koruyucu faktörler ise yeterli anne-babalık, destekleyici öğretmenlik, yakın ve sağlıklı arkadaşlık ilişkileri gibi sosyal yaşamla alakalı koruyucu faktörler (Eminağaoğlu, 2006: 23-28; Gizir, 2007: 113-128; Kararımak, 2006: 129-142) olarak belirlenmiştir.

Yapılan bir araştırmada psikolojik sağlamlık ile sosyal destek, bilişsel esneklik kavramlarının ilişkili olduğu belirtilmektedir (Thompson, Arnkoff ve Glass, 2011: 220-235).

Yapılan diğer çalışmalarda da, bilişsel esneklik düzeyinin psikolojik sağlamlıkla pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır, bu durum bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin paralel olarak psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Moore ve Malinowski, 2009: 176-186; Yavuz,2019: 33-39).

#### **2.1.1.4. Mutluluk**

Pozitif psikolojinin temel kavramlarından olan mutluluk, psikolojik sağlığın olmazsa olmazlarından olarak görülmekte, mutluluk kavramından yoksun bireylerin psikolojik olarak sağlam bireyler olmaktan uzak olduğu söylenmektedir. (Sheldon ve Lyubomirsky, 2004: 127-145). İnsanın varoluşundan bugüne hayatı boyunca gerçekleştirdiği ya da gerçekleştirmeyi hedeflediği birçok konuda amaç, özünde mutluluk ve mutlu olmaktır. Bu insan için temel bir arayıştır (Bülbül ve Giray, 2011: 113-123).

Kişinin mutluluğu kendi hayatına yönelik tutumunu ve algısını etkileyen psikolojik ihtiyaçlarının yeterince karşılanması ve bu ihtiyaçlardan aldığı doyum etkilemektedir. kişi ihtiyaçlarının karşılandığı derecede mutlu ya da mutsuz olarak algılamaktadır (Çivitçi, 2012: 321-336; İlhan ve Özbay, 2010: 109-119).

Bilişsel esneklik kavramı ise, bireyin olağan yaşamı içinde ortaya çıkan yeni ve farklı durum, olay veya problemlere yönelik alternatif yol ve çözümler üretebilme yetisidir (Asıcı ve İkiz, 2015: 191-211). Mutluluğun yaşama ve olaylara yönelik bakış açısıyla ilgilidir. yaşamda ortaya çıkan problem ve değişimlere yönelik algı, tutum ve çözüm yollarından etkilendiği bilişsel esneklik kavramıyla yakınlığına işaret etmektedir. Yapılan Araştırmada (Asıcı ve İkiz, 2015) Bilişsel Esneklik ile Mutluluk arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilişsel olarak esnek bireylerin, bilişsel esneklik düzeyi düşük olan bireylere göre aile yaşamında, sosyal yaşamda ve iş yaşamında daha mutlu oldukları tespit edilmiştir. Ruh sağlığı çalışanları, akademisyenler, aileler ve tüm topluma yönelik olarak, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik güçlerinin desteklenerek onların ruh sağlığının korunabileceğine ve buna ilişkin mutluluk seviyeleri hakkında önemli farkındalık kazanılacağı düşünülmektedir (Asıcı ve İkiz, 2015: 191-211).

#### **2.1.1.5. Problem Çözme**

Problem çözme, akli karışırması ve bilişsel bir dengesizlik durumu oluşturması sebebiyle, kişide bilişsel bir denge oluşturma arzusu ortaya çıkaran ve ilk kez karşı karşıya kalınması sebebiyle de sabit bir çözümü olmayan, yalnızca çözmeye çabalayan kişinin bilgi haznesinin yerinde kullanılması neticesinde çözülebilen sorun şeklinde ifade edilmektedir (Türnüklü ve Yeşildere, 2014: 107-123). Problem, kişi amaca ulaşmak için çaba sarf ettiği yolda engel veya engellerle karşılaştığı bir çatışma halidir. Bu engellenme amacı gerçekleştirme zorlaştırabilir. Bu durumda problem çözme, karşılaşılan engeli bertaraf etmenin en işe yarar yolunu keşfetmektir. Başka bir tabirle problem olgusuna yönelik yapılacak olanın bilinmemesi durumunda ne yapılacağıın sezilmesidir (Kılıç ve Koç, 2003: 17).

Problem çözümü dört basamaktan meydana gelir;

1. Hazırlık,
2. Kuluçka,

3. Kavrayış ya da aydınlanma,

4. Değerlendirme ve düzeltme.

Öncelikle problemin ortaya konulur ve ilgili bilgiler elde edilir (Hazırlık). Daha sonra çözüm arama işi bir süre ertelenir ve rahatlama sağlayacak şekilde problemle ilgilenilmez (Kuluçka). Diğer basamakta ise ani ve yeni bir fikir açığa çıkartılır (Kavrayış ya da aydınlanma). Problem çözenin son basamağında ise keşfedilen çözümün işe yarayıp yaramadığı test edilir (Değerlendirme). Çözüm fayda sağlamıyorsa, birinci basamaktan tekrar başlanır ya da çözümde değişiklikler yapılır (Morgan, 1995:150).

Bilişsel esneklik kavramı ise ortaya çıkan yeni ve alışılmadık duruma uyum sağlamak için alternatifleri göz önünde bulundurabilme yetisidir. Yukarıda da belirtildiği üzere problem çözmeye ise bir amaca ulaşma çabası içerisindeyken ortaya çıkan zorlukların çözümünü keşfetme sürecidir. Bu süreçte problemleri çözmek amacıyla yeni yolları keşfedilir. Duruma Bu perspektiften yaklaşıldığında problem çözmeye becerisi ile bilişsel esneklik arasında problemlere yeni ve alışılmadık çözüm yolları bulma bakımından paralellik görülmektedir. Öte yandan problem çözmeye, ortaya çıkan istenmedik bir durumla baş edebilmek için alternatifler arasından en tesirli olanı kullanabilmeyi içeren bilişsel bir süreçtir. Bu tanıma bağlı olarak bilişsel esnekliğin alternatiflerin fark etme niteliği ile problem çözmeye becerisinin en etkili çözümü seçebilme niteliğinin birbirine benzer olduğunu görülmektedir (Bilgin, 2009: 142-157).

#### **2.1.1.6. Öz-düzenleme**

Bireylerin davranışları büyük oranda içsel kalıplarına ve motivasyonlarından kaynaklanır. Davranışları, diğer bireylerin verdikleri tepkilerden etkilenir fakat her bireyin davranışı kendi sorumluluğundadır. Bireyin davranışları üzerinde kontrol sağlayabilme becerisi sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme ile alakalıdır (Senemoğlu, 2005: 237). Bundura, öz düzenleme kavramını sosyal bilişsel kuram bağlamında ifade etmektedir. Bireyin duyguları, düşünceleri ve davranışları üzerinde kontrol sağlayabildikleri bir dâhili mekanizmaya sahip olması, bu dâhili mekanizmayı ise alternatif yollarla planlaması, davranışlarını düzenlemesi, sembolleştirme yeteneği, diğer bireylerden öğrenmesi biçiminde ifade etmiştir. Bunun yanında bireyin kendine has bir yol çizmesi, hatalarının ve eksiklerinin

farkına vararak kendine en uygun metot ile ilerlemesini kapsar. Yansıtıcı düşünme boyutuyla yakından ilgilidir (Kan, 2014: 82-95).

Öz-düzenleme, bireyin amaçlarına uygun olarak tasarladığı ve amaçlarına yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirdiği bir döngüdür. Bahsi geçen bu döngü, öz değerlendirme, hedef belirleme, yöntem takibi ve yöntemin değerlendirilmesi olmak üzere dört basamaktan meydana gelmektedir. Öz-düzenleme basamaklarının gelişebilmesi için ise kişisel seçim ve bireyin öğrenmesinde öz kontrolün var olması zorunludur (Karakaş, 2009: 46).

Öz-düzenleme, irade, arzuları ileri bir zamana itme, duyguları kontrol altına alma, benlik esnekliği, dikkat ve dikkati devam ettirme kapasitesi gibi kavramlarla yakın ilişkilidir (Bauer ve Baumeister, 2011: 64-82). Kişiyeye has bir yol gösterici biçiminde de tarif edilmektedir. Bu yol gösterici, kişinin hedef, plan ve inançlarını kapsayan hayatındaki kişisel kontrolüne ışık tutmaktadır. Bireyin bu kişisel kontrolünün kapsayan öz-düzenleme kavramı bireyin bilişsel sınırları ve haznesiyle alakalıdır. SBK'nin temel kavramlarından biri olan Öz-düzenleme kapasitesi, davranışlardaki kontrol yetisini ifade eder. Bireyler davranışlarda bulunurken çevrelerinden etkilenirler fakat bu etkilenmenin tek başına bir davranışın kaynağı olduğu söylenemez. Birey davranışlarını daha çok kendisi seçer ve gerçekleştirir. Bu bağlamda birey standart ve hedeflerini saptayarak, iç gözlem yoluyla ve öz değerlendirmesini yaparak davranışları üzerinde değerlendirme yetisini kullanır. (Kan, 2014: 82-95).

Birey davranışı üzerinde kontrol sağlamak ve düzenleme yapabilmek amacıyla, öncelikle performans ilkelerini geliştirir. Bu amaçla öteki bireylerin yaşamlarını ve kendi yaşamını gözlemleyerek, performans niteliklerini daraltır. Bu şekilde birey, doğrudan veya dolaylı öğrenmeler ve yaşantılar sonucunda kişisel performans ilkelerini oluşturmuş olur. Daha sonra gerçekleştirmiş olduğunu davranışları ile edinmiş olduğunu performans ilkelerini karşılaştırarak bir sonuca varır. Davranışı oluşturduğu performans ilkelerine uygun ise birey kendini pekiştirerek sergilemiş olduğu davranışını sürdürür. Eğer bireyin sergilediği davranış oluşturmuş olduğu performans ilkeleri ile uyumlu değilse ve çatışıyorsa sergilediği davranışı pekiştirmez ve bu davranışını sürdürmez, düzenlemeye çalışır (Senemoğlu, 2005: 237).

Bandura, bireyin performans hedefleri gerçekleştirebileceği performansından daha yukardaysa, bireyin mutsuzluğuna neden olabileceğini ifade eder. Birey, davranışını oluşturmuş olduğu performans ilkelerine göre değerlendirdiğinde performans ilkelerine ulaşamadığı görmesi, zamanla kendisine önemsizlik atfetmesine, amaçsızlığa, başarısızlık inançlarına neden olabilmektedir. Belirlenen hedeflerin bireyin kapasitesinin çok üstünde ve ulaşılamaz olarak seçilmesi bireyde umutsuzluk ve yetersizlik duygularına sebep olabilir. Bu sebeple, ulaşılması kolay ve yakın hedefler, bireyi güdüleceği gibi davranışının sonucundan dolayı da mutlu olmasını sağlar (A.g.e.).

### **2.1.2. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Ayfer ve Deryakulu (2010: 49-63)'un Ankara Fen Lisesi birinci sınıfında eğitim gören 30 öğrenci (14-16 yaş) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada sonucunda deneysel işlemin öğrenci başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını manidar olarak artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bilişsel esnekliğin öğrenci başarısı, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı bakımından manidar bir farklılaşmaya ulaşamamıştır.

Altunkol (2017: 56-64) tarafından yapılan çalışma neticesinde deney grubundaki öğrencilerin, bilişsel esneklik seviyelerinin ve “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” gibi pozitif stresle baş etme yollarının kullanımlarının kontrol grubundakilere oranla artış gösterdiği; algılanan stres seviyelerinin ve “çaresiz yaklaşım” kullanımlarının da kontrol grubundakilere oranla düştüğü saptanmıştır. İzleme çalışmaları neticesinde, bu etkinin bilişsel esneklik seviyesinde, “kendine güvenli yaklaşım” ve “iyimser yaklaşım” yollarında kalıcı olduğu sonucunu verirken, algılanan stres seviyesi ve “çaresiz yaklaşım” yollarında uzun süreli olmadığını ortaya çıkarmıştır. Uygulanan programın “sosyal destek arama” ve “boyun eğici yaklaşım” yollarında etki göstermediği de sonuçlar arasındadır.

Geurts, Corbett ve Solomon (2009: 74-82) tarafından gerçekleştirilen araştırma neticesinde çeşitli alanlarda ve farklı otizm alt tipleri, yaşları ve bilişsel düzeylerin katılımcıları kullanılarak yapılan çeşitli çalışmalara dayanarak, bilişsel esneklik açıkları için tutarlı bir kanıt bulunamamıştır. Araştırmacılar ve klinisyenler, otizmdeki esnek olmayan günlük davranışların, klinik ve deneysel önlemlerle değerlendirildiği gibi bilişsel esneklik eksiklikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu varsaymaktadır. Bununla birlikte, günlük davranışsal esneklik ile bu bilişsel esneklik

görevleri ile ölçülen arasında büyük bir boşluk olduğu saptanmıştır. Alanı ilerletmek için, deneysel önlemler esneklik açıklarının mekanik modellerini yansıtacak şekilde gelişmesi gerektiği tavsiye edilmiştir. Ayrıca, bilişsel ve davranışsal esneklik arasındaki çelişkiyi çözebilmek için ekolojik olarak geçerli tedbirlerin alınması gerektiği de araştırma sonucunda önerilmiştir.

Asıcı ve İkiz (2015: 197-200) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile mutluluk düzeyleri arasından pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yaş, eğitim görülen alan ve duygusal ilişki durumuna göre bilişsel esneklik ve mutluluk düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Laçın ve Yalçın (2018: 358-371) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre manidar olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stillerinin alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek arama, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşımın bir arada bilişsel esnekliği manidar olarak açıkladıkları sonucuna varılmıştır.

Üzümcü ve Müezzın (2018: 8-25)'in öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda ise öğretmenlerin BEE'nin kontrol alt boyutunda yaşa göre, alternatifler alt boyutunda ve genel bilişsel esneklik düzeylerinde çalışma yılına göre ve bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu düzeyinde görev yapılan kuruma göre manidar olarak farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyi ile mesleki doyum düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilgin (2017: 949-950) tarafından ergenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın sonucuna göre, ergenlerin bilişsel esneklik seviyeleri arttıkça daha dışadönük, öz-denetimleri artmış ve gelişime daha açık duruma geldikleri görülmüştür. Bilişsel esneklik seviyeleri azaldıkça da duygusal olarak tutarsız yani nevroitik hale geldiği saptanmıştır. Cinsiyete göre ise en düşük seviyede bilişsel esnekliğe sahip kızların erkeklere göre daha fazla duygusal tutarsızlık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.2. Serbest Zaman Doyumu Kavramı

Bireylerin var olan zamanlarını kullanma tarzlarında farklılıklar ve benzerlikler mevcuttur. Zamanın bir bölümü ürün ortaya koymak veya hizmet sağlamak için kullanılır. Bu aralık çalışma zamanını ifade eder. Bir bölümü aile sorumlulukları, sosyal ve toplumsal sorumluluklar için kullanılırken; diğer bir bölümü ise hayatta kalabilmek için gerekli olan insani fizyolojik ihtiyaçlar için kullanılır. Tüm bunlardan arta kalan zaman ise serbest zaman olarak ifade edilir (Arslan, 2010; 22-29). Serbest zaman, geçmişten günümüze fark tanımlar içeren bir kavramdır. Serbest zaman, özetle; iş, uyku ve insani zorunluluklardan arta kalan zaman biçiminde tanımlanmıştır (Broadhurst, 2001: 3).

Değişen yaşam standartları toplumlarda insanların çalıştığı zaman kadar çalışma dışı zamanı da önemli hale gelmiştir. Bu durum ise serbest zaman kavramının yerini reddedilemeyecek seviyede önemli kılmıştır (Henderson, 2010: 391-400; Ceyhun 2008: 325-332). Serbest zaman kavramı insan yaşamı bağlamında bakıldığında bir bütündür, özellikle çocukluk ve ergenlikte sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal açıdan gelişimi destekleyen bir yapıya sahiptir. Yetişkinlikte ise serbest zaman ve serbest zaman etkinlikleri stresten, monotonlaşmaktan uzaklaşma ve genel doyum düzeyini arttırmaya katkı sağlayan bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Parham, 1996: 71-80).

Çevresel ve baskılardan ayrı biçimde tamamen bireyin istekleri çerçevesinde gerçekleşen, mutlu olmak için yapılan, maddi bir beklentiden uzak, spontan olarak gerçekleşen, doyum sağlayıcı tecrübelerin yer aldığı zaman aralığı biçiminde ifade edilir (Önder, 2003: 31-38).

Serbest zaman doyumu ise kişinin serbest zaman faaliyetlerinde bulunarak gereksinimlerini karşılamaları sonucunda oluşan olumlu hissiyatlar biçiminde ifade edilmektedir (Seigenthaler, 1997: 24-31). Serbest zaman doyumu kavramı durağan bir yapıda değildir, içinde bulunulan zamana, mekana, ruhsal duruma göre dinamiklik arz eder. Bu dinamik yapı standart bir dinamikliği ifade etmez bilakis öngörülemez ve sonsuz bir dinamik yapıyı tarif eder. Çünkü herhangi bir bireyin hangi etkinlikten ne şekilde bir doyum elde edeceğini öngörmek çok zordur. Bahsedilen dinamiklik kavramı da hem bu anlamıyla hem de sürekli bir şekilde değişen, sabit kalmayan anlamıyla kullanılmaktadır (Gökçe, 2008: 20-28).

## 2.2.1. Serbest Zaman Doyumu ile İlgili Temel Kavramlar

### 2.2.1.1. Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu, uzun zamandır insanlığın merak ettiği konulardandır. Yaşam doyumu, beklentilerle sahip olunanların karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan sonuçtur. Yaşam doyumu, beklentilerin, var olanla kıyaslanması neticesinde oluşan sonuca işaret eder. Yaşam doyumu, kişinin bütün hayatını ve bu hayatın farklı boyutlarını kapsar. Yaşam doyumu, spesifik bir durumla ilgili bir doyum değil, “tüm bu durumları kapsayan yapı” anlamıyla kullanılır (Özer ve Karabulut, 2003: 72-74). İnsanların mutlu bir hayata sahip olabilmeleri ve kendi içlerinde anlamlı bir ömre sahip olabilmeleri için mevcut bulunması zorunluluk olan ana unsurların en önemlisi yaşam doyumu kavramıdır. Bu kavram asırlarca insanoğlunun alakadar olduğu ve merak ettiği konulardan olmuştur. “Yaşam doyumu öznel iyi oluşun kognitif bir parçası ve bireyin hayatıyla alakalı kognitif çıkarımları kapsamaktadır (Diener, 1984: 542-575)”.

Yaşam doyumunun öğelerinden biri olan doyum, beklentilerin, ihtiyaçların ve isteklerin yerine getirilmesidir. Bireyin tüm hayatını ve bu hayatın her bölümünü kapsar. Yaşam doyumu, tek bir durumla alakalı bir doyumdan ziyade, tüm yaşantılardaki doyumu ifade eder. Mutluluk, psikolojik durum gibi farklı açılardan iyiliği ve (Vara, 1999: 17-18) günlük etkileşimler içinde pozitif duygunun negatif duyguya baskınlığını ifade eder (Aksaray, Yıldız ve Ergün, 1998).

Diğer bir tanımda yaşam doyumu, kişinin oluşturduğu kriterlere uygun olarak hayatını pozitif değerlendirmesi biçiminde ifade edilmektedir. Kişinin kendisine atfettiği kriterler ile hayat şartlarını algılayışı arasındaki karşılaştırmaları ve yaşamı hakkında değerlendirmelerini kapsamaktadır (Çeçen, 2007: 180-190).

Serbest zaman doyumu ve yaşam doyumu kavramları ile ilgili bahsedilenlerden yola çıkarak, serbest zaman doyumunun ve yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olması, kaliteli bir yaşamın önemli birer yordayıcısıdır (Köksal, 2019: 31-39). Bu konuda yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, serbest zaman doyumunu (Ardahan ve Lapa 2010: 129-136), yaşam doyumunu (Ağyar, 2013: 2186-2193; Kumartaşlı, 2010: 44-47; Yerlisu, Ağyar ve Bahadır, 2012: 53-59) ayrı ayrı ele alan çalışmalar olduğu gibi bu iki kavramın birbirine göre durumunu da inceleyen ve

aralarındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların da olduğu görülmektedir (Brown ve Frankel 1993: 1-17; Gökçe 2008: 23-28).

Yaşam doyumuna ulaşma biçimi tamamen kişiden kişiye değişen bir olgudur. Belirli bir zaman dilimi içerisinde yapılan gönüllü katılıma sahip olan her türlü faaliyet yaşam doyumunu ortaya çıkarabileceği gibi çeşitli alanlarda yapılan serbest zaman faaliyetleri de bu kategoride değerlendirilip yaşam doyumunun oluşumunda rol oynayabilir (Kalfa, 2017: 17-18).

Yapılan bir araştırmada yaşam doyumunu mutluluk, moral ve iyi olma hali ile yakından ilişkili bulunmuştur (Vara, 1999). Üniversite öğrencilerinin iyilik hali ile bağlantılı etkenlerin çalışıldığı başka bir araştırmada ise ailelerinden ve arkadaşlarından yeterli destek gören, bedensel egzersiz yapan ve geleceklerine yönelik pozitif düşüncelere sahip üniversite öğrencilerinin iyilik halinin daha yüksek olduğunu saptamıştır (Doğan, 2006: 120-129). İyilik hali ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiden yola çıkarak serbest zaman doyumunu ile yaşam doyumunu arasında da bir ilişki olduğu öngörülebilir.

#### **2.2.1.2. İş Doyumu**

İş doyumunu, bireyin gerçekleştirdiği işin ve işin getirilerinin gereksinimleriyle ve bireysel değerleriyle paralellik gösterdiğini ve kendisi için faydalı olduğunu anlaması neticesinde açığa çıkan hisler biçiminde ifade edilmektedir (Barutçugil, 2004: 389).

İş doyumunu kavramı, 1920'lerde mercek altına alınmaya başlanmıştır. Çalışma hayatı, çalışanlara işle alakalı tecrübeler sağlamanın yanı sıra, iş zamanında yaşanan birçok duygunun açığa çıkmasına da sebep olmaktadır. Tüm bu tecrübelerden kaynaklı olarak birey, işe dönük bilişsel ve duygusal bir tutum geliştirmektedir. İşle alakalı negatif birikimlerin oluşması halinde işten ve iş ortamından memnuniyet sağlayamayan, mutlu olmayan çalışanlar ortaya çıkmaktadır. Hedef ise çalışanların yaptıkları işten ve işe ilişkin koşullardan memnun olmaları ve sonuçta işle ilgili bir doyuma ulaşmalarıdır. Bireyin iş doyumunu, işe ilişkin sayısız etkenle ilişkisi sonucu oluşmaktadır. İşe ilişkin etkenleri değerlendirme ve bir tutum geliştirme ise bütünüyle bireyle alakalıdır. Bu sebeple bir işyerinde görev yapan kişilerden bazıları yaptığı işten memnuniyet ve doyum sağlarken bazıları yaptıkları bu işlerden doyum ve memnuniyet sağlayamazlar (Eğinli, 2009: 35-52).

İş doyumunu, bireylerin işleri hakkında içsel ve dışsal etmenlerle alakalı olumlu veya olumsuz hisleri kapsar (Odom vd., 1990: 157-169). İş doyumunu, çalışanların işlerine yönelik besledikleri eğilimlerinden kaynaklanmaktadır ve İş ortamında karşılaşılan birçok şeye yönelik duygusal bir karşılığa denk gelir. Akla gelen İlk anlamıyla bilinen doyumdan ayrı bir kavram değildir ve ihtiyaçların karşılanmasıyla alakalıdır. Asıl dikkat edilmesi gereken husus insanların hayatlarının büyük bir bölümünde içinde buldukları iş ortamlarının, kişinin iş doyumunu ve yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olmasıdır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005: 115-129).

Sonuç olarak iş doyumunu, bireyin meşgul olduğu işi, çevresini ve iş yerindeki çalışma şartlarını değerlendirmesi neticesinde ortaya çıkan bir tepkidir (Hayran ve Aksayan 1991: 16-17). Bireyin iş yaşamındaki mutluluğu ve doyumunu, yalnızca iş yaşamı ile sınırlı değildir, iş dışındaki yaşam alanını da etkilemesi, iş doyumunu ile yaşam doyumunu ilişkisine işaret etmektedir. Bu sebeple iş doyumunu ile yaşam doyumunu ilişkisine literatürde geniş çaplı yer verilmiştir (Tuna ve Türk, 2006: 619-634).

İş Doyumunun, yaşam doyumunu etkileyen mühim bir parametre olduğu aşikardır. Buna karşın yaşam doyumunun, kişinin çalışma yaşam alanını etkilediği de ifade göz ardı edilemez (Keser 2005: 77-95). Gökçe (2008: 23-28)'in çalışmasında, serbest Zaman doyumunu ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiye ışık tutulmaktadır. İş doyumunun; yaşam doyumunu ile serbest zaman doyumunu ilişkisi göz önüne alındığında (A.g.e.) bu iki kavramla da arasında yakın bir bağ olduğuna işaret etmektedir.

### **2.2.1.3. Motivasyon**

Motivasyon; Vromm'un 1964 yılında yapmış olduğu tanıma göre, insanı harekete geçiren ve hareketlerin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları kısaca arzu ihtiyaç ve korkularıdır (Öztürk ve Dündar, 2003: 57-67).

Motivasyon kavramı; bir güdünün, içsel veya dışsal olan güçlü veya yoğun bir uyarının etkisiyle ortaya çıkan bir durum şeklinde ifade edilmiştir. Güdülenme ve istekli hale getirme sözcükleriyle ifade edilir. Güdüleme, kişiyi aktif hale getiren ve kişinin bulunduğu eylemlerin yönünü belirleyen, kişinin düşünceleri, beklentileri ve inançlarıdır (Başaran, 1992: 316)

Motivasyon, insanların hedeflerine ulaşma yolunda başarılı olmalarına, bireysel doyuma varmalarına ve harekete geçmelerine yardımcı olmaktadır. Harekete geçebilmek için ise bireysel gereksinimlerin bilinmesi şarttır. Her davranış bir istekle

başlar ve amaca yönelik olarak ilerler. Bu Amaçlara varabilmek için, isteklerin tatmini gerekir. Kişi kendi evrenine uygun ve kendine has özellikte koyduğu hedeflerini gerçekleştirdiği derecede mutludur (Tuna ve Türk, 2006: 619-634). Motivasyona içsel ve dışsal uyarıcılar neden olur ve kişinin uyarıcılar veya güdüler yolu ile belirli bir motivasyon düzeyine ulaşması ise bireyin serbest zaman aktivitesine katılmasına veya karşılaştığı engelleri aşmasında önemli rol oynar (Carroll ve Alexandris, 1997: 279-299).

Yerlisu, Ağyar ve Bahadır (2012: 53-59) tarafından yapılan bir çalışmada yaşam tatmini, serbest zaman ve motivasyon kavramları üzerinde durulmuştur. Bu kavramların birbirleriyle ilişkisi araştırılmış ve birbirine oldukça yakın kavramlar oldukları gözlemlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca “serbest zaman motivasyonu” adında bir kavram da araştırma konusuna girmiştir.

### **2.2.2. Serbest Zaman Doymu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Gökçe (2008) tarafından yapılan bir çalışmada serbest zaman doymu ile yaşam doymu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını; SZDÖ'nün alt boyutlarına verilen yanıtların cinsiyet, eğitim durumu, medeni hal ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Çakır (2017: 17-27) üniversite öğrenimi gören öğrencilerin serbest zaman doym düzeyleri ile serbest zaman yönetim biçimleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, katılımcıların serbest zaman doym düzeylerinin cinsiyet ve haftalık serbest zaman sürelerine göre değiştiğini, 26 yaş ve üstü katılımcıların serbest zaman yönetim biçimlerinde diğer bireylere oranla daha başarılı olduklarını bulmuştur.

Öztaş (2018) ise amaç Kırıkkale ilinde çalışan kamu personelleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında ise serbest zaman doymunu en fazla “rahatlama” en az da “fizyolojik” faktörünün etkilediği görülmektedir. Mutluluk puanlarının ortalamanın üstünde olduğu sonucuna varılmıştır. Serbest zaman doym ile mutluluk arasındaki ilişki için yapılan analize göre, pozitif ve düşük yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Ragheb ve Griffith (1982: 295-306)'in 55 yaş ve üstü bireyler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarında ise araştırma bulguları, yaşlılara serbest

zamanlarından doyum elde etme potansiyeli olan serbest zaman fırsatları ve deneyimleri sunma ihtiyacına işaret etmektedir.

Huang ve Carleton (2003: 129-132)'ün Tayvan'daki üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında serbest zaman katılımı, serbest zaman doyumunu ve yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişki olduğunu saptanmıştır. Sonuçlar ayrıca, üniversite sıralaması ve serbest zaman katılımı ile cinsiyet ve serbest zaman katılımı arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, serbest zaman katılımı ve serbest zaman doyumunun yaşamın diğer yönleriyle olan ilişkisi hakkındaki diğer araştırmaları desteklemiştir.

Agate vd. (2009: 205-223) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise ebeveynlerden ve gençlerden toplanan veriler, aile içi serbest zaman doyumunu ile aile hayatından alınan doyum arasındaki ilişki hakkında fikir vermiştir. Ebeveyn, gençlik ve aile düzeylerinde çekirdek aile serbest zaman doyumunu en çok aile yaşamından alınan doyum ile ilişkiliydi. Bu bulgular araştırmacılar, ebeveynler ve aile profesyonelleri için çıkarımlar sağlamaktadır.

Köksal (2019: 31-39) tarafından beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ise katılımcıların Serbest Zaman Doyum Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, ekonomik durum ve fiziksel aktiviteye katılıma göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği ve Serbest Zaman Doyumu Ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon analizi sonucunda ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyum düzeyleri arttıkça, yaşam doyum düzeylerinde manidar olarak arttığı saptanmıştır.

### **2.3. Bilişsel Esneklik ile Serbest Zaman Doyumu Arasındaki İlişki**

Serbest zaman doyumunu ise kişinin serbest zaman faaliyetlerinde bulunarak gereksinimlerini karşılamaları sonucunda oluşan olumlu hissiyatlar biçiminde ifade edilmektedir (Seigenthaler, 1997: 24-31). Bilişsel esneklik ise; bir olaya, duruma yönelik yaklaşımını ya da düşünme şeklini yeni duruma adapte edebilme yeteneği biçiminde açıklanabilir. Yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireyler basit ve spontan değişimler yapabilirken, düşük bilişsel esnekliğe sahip bireyler değişimler yapma konusunda zorlanmaktadır. Bilişsel esneklik; bireyin kimi durumlara adapte olabilmesi, düşünceden düşünceye geçme yeteneği ya da farklı sorunlara farklı

açılardan yaklaşma kapasitesi şeklinde de ele alınabilir (Asıcı ve İkiz, 2015: 191-211). Bu iki kavramın birbiriyle ilişkisi ise şu şekilde açıklanmaktadır;

Serbest zaman doyumunu ölçmek için geliştirilmiş “Serbest Zaman Doyum Ölçeğinin (Beard ve Ragheb, 1980: 20-33) serbest zaman doyum kavramını ölçerken aynı zamanda bu ölçekte bulunan “Estetik, Sosyal, Eğitimsel, Psikolojik, Rahatlama ve Fiziksel” olmak üzere 6 alt boyutta ölçülmüştür. Serbest zaman doyum kavramı ile bu alt boyutlar arasındaki ilişki ölçeğin geliştiricileri tarafından kanıtlanmıştır (Beard ve Ragheb, 1980: 20-33). Bilişsel esneklik kavramının ise bu alt boyutlarla olan ilişkisi bu araştırmanın ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda serbest zaman doyum ölçeğinin 6 alt boyutundan biri olan “Psikolojik” alt boyutu ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiye bakıldığında alan yazından yapılan çalışmalarla bu ilişkinin desteklendiği söylenebilir. Alan yazınında olumlu duyguların birçok kavramla ilişkisi araştırılmış pozitif yönde ilişkisi saptanmıştır (Diener ve Seligman, 2002: 81-84; Connolly ve Viswesvaran, 2000: 265-281; Sullivan vd., 2001: 248-256). Martin-Krumm vd. (2003: 1685-1695) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada olumlu düşüncelere sahip olan sporcuların olumsuz düşüncelere sahip olan sporculara oranla kaygı seviyesi daha düşük ve kendine güveni daha yüksek ve daha başarılı performans sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Olumlu duygular, kişiyi sığ ve tekdüze düşünce ve davranıştan uzaklaştırmaktadır. İnsanın yeniliklere adaptasyonunda bedensel ve psikolojik enerjisini geliştirecek şekilde fayda sağlamaktadır. Olumlu duyguların, stres içeren durumlarda hızlıca ayağa kalkabilme yeteneğinin gelişimini de etkilemektedir. Ayrıca güdülenme gücünü de etkilemektedir (Frederickson, 2001: 218). Frederickson’un bu cümlesinde özellikle “stres içeren durumlarda hızlıca ayağa kalkabilme yeteneğinin gelişimini de etkilemektedir” bölümü bilişsel esneklik tanımıyla kesişim göstermektedir. Zira bilişsel esnekliğin tanımında vurgulanan “bireyin kimi durumlara adapte olabilmesi, düşünceden düşünceye geçme yeteneği ya da farklı sorunlara farklı açılardan yaklaşma kapasitesidir” (Asıcı ve İkiz, 2015: 191-211) cümlesi (Frederickson 2001: 218)’un psikolojik bir kavram olan duygular kavramıyla paralellik göstermektedir.

İnsanın sağlıklı olabilmesi, yaşamını sürdürmesi ve bundan hoşnut olması için; kendisi ve yaşadığı toplumla ilişkili olma, belirsizlikleri kabullenme, aktif katılım, kendini kabul, atılganlık, rasyonel beklentiler, engellenme alt sınırının yüksekliği,

kişisel sorumluluğunu alma gibi bazı ilkeleri mevcuttur. Bu ilkelerden biri de esnekliktir. Sağlıklı ve psikolojik olarak yetişkin bireyler, bilişsel olarak esnek olmaya sağlıklı bireylere göre daha yatkındır, öteki bireylere yönelik olarak, farklılaşmaya ve gelişime açık, stabil fikirlere sahip olmayan, çoğulcu bir tutum ortaya koyarlar. Çevreleri ve kendileri ile alakalı birçok konuda katı ve değiştirilmez kurallar koymaktan uzaktırlar. Çünkü katı, kalıp yargılarla örtülü ve dogmatik normlara sıkı sıkıya bağlılık mutluluğu güçleştirir. Bilişsel süreçlerin esnekliği negatif hislerin düşük seviyede hissedilme ihtimalini kolaylaştırmaktadır (Corey, 2015: 341-389). Sonuç olarak bilişsel esnekliğin, pozitif düşünmeye katkı sağladığı ve bilişsel esneklik düzeyinin artmasıyla, olumsuz yaşantılar, daha düşük düzeyde yaşandığı söylenmektedir (Bilgin, 2009: 142-157).

6 Alt boyuttan biri olan “Sosyal” alt boyut ile bilişsel esneklik kavramı arasında da aşağıda bahsedilen araştırmalarda yakın ilişkiler saptanmıştır. Bilişsel teorilere göre, sorunlarının ortaya çıkmasında rol alan temel ögeler esnek olmayan bilişlerdir (Canas vd, 2003: 482-501). Çalışmalar (Martin, Anderson, ve Thweatt, 1998: 34-45; Martin vd. 2003: 75-81) bilişsel esnekliğin, sosyal etkileşim ve iletişimde sorunların üstesinden gelici etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Martin, Anderson ve Thweatt, (1998: 34-45)’in gerçekleştirdiği diğer bir çalışmada, bilişsel esnekliğin sözel şiddet düzeyini azalttığı, tolerans alt sınırını arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Rubin ve Martin ‘in (1994: 33-44) çalışmalarında da bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal ilişkilerindeki başarı arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Martin ve Anderson (1996: 58-67) bilişsel esnekliğe sahip bireylerin daha atılgan, sorumluluk sahibi, düşünceli ve akılcı olduklarını ileri sürmektedirler. Bu durum da bilişsel esnekliğin sosyal açıdan ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Bilişsel Esnekliğe sahip bireyler insan ilişkilerinde de kişisel yetkinlik hisseder. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, girişken, sorumluluklarını bilen, ilgili bireylerdir (Martin ve Anderson, 1996: 58-67). Martin ve Anderson’a göre (1998: 1-9) bu yetiye sahip bireyler, farklı zaman ve bağlamlarda iletişim halindeyken diken üstünde olmazlar. Bilişsel esneklik, saldırgan olmama ve hoşgörülü olma ile artı yönde, sözel saldırganlık ile eksi yönde bir korelasyona sahiptir (Martin ve Anderson, 1998: 1-9).

Yine alt boyutlardan biri olan “eğitim” alt boyutu ile özellikle Spiro vd., (1992: 57-75), tarafından kuramsallaştırılmış “Bilişsel Esneklik Kuramı” arasında yakın ilişki vardır. Bilişsel Esneklik Kuramı temellerini esas olarak eğitim konusu üzerine

kurmuştur. Kuramın ilk parçası olan “bilişsel” bölümü; yeni bilginin, ilk bilgilerin kayıtlı bellekten getirilmesi ile bilişsel olarak yapılandırılması, ‘esneklik’ parçası ise bilgiyi alıcının bu bilgiyi, yeni bağlamlarda esnek biçimde davranıma dökülebilmeleri anlamına gelmektedir (Spiro vd., 1992: 57-75). Bilgiyi alanın “bilişsel esnekliğe” sahip olmasının bir zorunluluk olduğunu söylemektedir. Eğer bilgiyi alan birey bilişsel esnekliğe sahip olmazsa veya yeterli seviyede sahip olmazsa bilgi düzgün bir şekilde yapılandırılmaz, yapılandırılrsa bile yeni durum ve bağlamlarda uygun seviyede açığa çıkamaz, yapılandırma yetersiz hatta eksik kalır. Birey, var olan bilgi ve bilişini içinde bulunduğu duruma bağlı kalmadan esnetebilmeli ve bilgiyi içeriğe bakarak yeni stratejilerle aktarabilmelidir (Spiro vd., 1992: 57-75).

Bilişsel Esneklik Kuramı’nda Öğrenme basamaklarının tasarımı için 4 önemli ilke yer almaktadır

1. Öğrenme faaliyetleri, anlatılmak istenenin farklı gösterimlerini kapsamalıdır: Aynı içeriğin yeniden düzenlenerek başka hedeflere ulaşmak amacıyla öğrencinin anlatılmak istenenini farklı açılarıyla görebilmesinin incelenmesidir. İçeriğe sabit bir bakış açısı ile bakılması birçok kilit noktanın göz ardı edilmesine neden olur. Materyalin başka hedeflere ulaşmak için yeniden mercek altına alınması öğrencinin bilişsel işleyişini yeniden oluşturmasını sağlamakta ve tüm bu döngü, bilginin esnetilerek diğer bir durumda kullanım hazırlığının gerçekleşmesine neden olmaktadır.
2. Materyaller içeriği olağandan fazla basitleştirmemeli ve bağlama odaklı bilgi vermelidir: Bir bilgi alanının sahip olduğu karmaşık kavramların basitlikten uzak yapısını öğrenciye doğrudan aktarmaktansa bu kavramları en basit şekilde aktarmak, değiştirilmesi zorlaşan hatalı kodlamalara sebebiyet vermektedir (Jacobson ve Spiro, 1991). Bu duruma karşıt olan Bilişsel Esneklik kuramı, kavramlar arasındaki ilişkilerin ön plana çıkarılması ve bu ilişkilerin günlük yaşamda öğrencinin yaşayabileceği sorunlar düşünülerek, değişik biçimlerde aktarılması zorunluluğunu ifade etmektedir.
3. Öğretim örnek olaya dayanmalı ve bilginin düzenlenmesini kapsamalıdır: İyi düzenlenmemiş bilgi alanlarında öğrencilerin üst düzeyde öğrenmelerinin gerçekleştirilmesi ve bu bilgilerin yeni durumlara aktarımı için örnek olaylardan yararlanılmalıdır. Öğrencilerin Değişik açılardan olaylara bakabilmeleri için sabit bir örnekten yararlanılması yerine çeşitli örnek

olaylar ile konunun birçok açıdan tanınması, öğrencilerin aktarılanları zihinsel olarak düzenlemelerine destek sağlamaktadır.

4. Bilgi kaynakları anlamlı düzeyde paralel içeriğe sahip olmalıdır: Öğrencilerin örnek olaylar ile sorunlara çözüm üretmeye çabalarken ihtiyaçları olan bilgiye o anda sahip olabilmeleri ve ihtiyaç duyulan bilgilerin birlikte bulunması gerekmektedir. Bu bilgilerin, kavramların arasındaki ilişkilerin öğrenciye gösterilmesi onun bilişsel yapısını nasıl düzenleyeceğine yönelik bir ipucu yerine geçer (Spiro vd., 1992: 57-75).

Öğrencilerin bilişsel olarak esnek olmalarına destek olacak bilişsel yapılara sahip olmaları için esnetilmiş bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ortam, bilginin yeni ve değişik yollardan farklı hedefler amacıyla aktarılmasına ve kodlanmasına müsaade etmelidir (Spiro vd., 1992: 57-75). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin günlük yaşamla ilintili basit olmayan öğrenme amaçlarını gerçekleştirirken aktif rol oynamalarını ve öteki öğrenciler ile bağlantılı ve iş birliği içinde öğrenileni zihinsel olarak düzenlemelerini istemektedir. Tüm bu evrelerde ortaya çıkan başlıca problemler ise iyi düzenlenmemiş bilgi alanlarında yapılandırılması için aktarılan bilginin aşırı biçimde basitleştirilmesi neticesinde öğrencilerin hatalı ve eksik kavramsallaştırmalarına ve esnek görüşler ve bakış açıları oluşturamamalarıdır. Öğrencilere aktarılmak istenen bilgi aşırı basitleştirilme hatasına maruz kalınarak edinilmişse, öğrenciler aktarılan veriyi tek bir yönden görebileceklerdir. Oysaki öğrenciler bilgileri zihinlerinde esnek ve yaratıcı biçimde düzenleme fırsatına sahip olmalıdır. Aşırı basitleştirmeler öğrencilerin zihinsel düzenleme fırsatını ellerinden almaktadır (Karadeniz, 2004: 119-123).

Bilişsel Esneklik kuramı, bu problemi tolere etmek amacıyla süreçte bilginin birçok açıdan sunulması ve kazandırılması zorunluluğunu işaret eder. Üst düzey bilgi kazanımını arttırmak, bilişsel esneklik düzeyini arttırmak ve öğrencilere birçok açıdan bakma yetisini kazandırmak için öğretim materyali alışlagelmişin dışında hazırlanarak uygulamaya konur. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da alışlagelmişin dışında hazırlanan materyaller sayesinde bilgi zihinde birçok açıdan tekrar tekrar yeni silüetlerde düzenlenir. Sonuç olarak statik ve tekdüze bilgiden ziyade yeni durumlara aktarılabilen bilgi depolanır. Öğrencinin kazandığı bilgileri aktarabilmesi, onun ustalaşmasına yani karşısına çıkan sorunlarla bu bilgilerini aktararak başa çıkabileceği ifadesiyle eşdeğerdir. (Karadeniz, 2004: 119-123).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, serbest zaman doyum düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyi arasında ilişkinin olup olmadığı, varsa da ilişkinin derecesini açıklamaya yönelik olarak ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel Tarama Modeli, iki ve daha fazla değişken arasındaki değişimi ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2005). Tarama modeli, davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği kurumların mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilir (Kaptan, 1999).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanları oluşturmaktadır. Araştırmanın Örneklemi ise kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiş, İstanbul İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 157 kadın, 146 erkek toplam 303 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Örneklem ait frekans ve yüzdeler aşağıda verilmiştir

**Tablo 3.2.1. Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdeler**

Cinsiyet	f	%
Kadın	157	51,8
Erkek	146	48,2
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.2.1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 303 okul psikolojik danışmanının 157'si (%51,8) kadın, 146'sı (%48,2) erkektir.

**Tablo 3.2.2 Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri**

Yaş	f	%
21-30	86	28,4
31-40	83	27,4
41-49	66	21,8
50+	68	22,4
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.2.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 303 okul psikolojik danışmanının 86’sı (%28,4) 21-30 yaş aralığında, 83’ü(%27,4) 31-40 yaş aralığında, 66’sı(%21,8) 41-49 yaş aralığında, 68’i (%22,4) 50 yaş ve üzerindedir.

**Tablo 3.2.3 Okul Psikolojik Danışmanlarının Medeni Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri**

Medeni Durum	f	%
Bekâr	159	52,5
Evli	144	47,5
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.2.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 303 okul psikolojik danışmanının 159’u (%52,5) Bekar, 144’ü (%47,5) evlidir.

**Tablo 3.2.4 Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri**

Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	162	53,5
Lisansüstü	141	46,5
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.2.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 303 okul psikolojik danışmanının 162’si (%53,5) lisans eğitim düzeyine sahip, 141’i (%46,5) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyleri bilgilerinden yararlanmak amacıyla kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

#### **3.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)**

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek için Dennis ve Vander Wal (2010: 241-253) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri’nden (BEE) yararlanılmıştır. Envanterin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Gülüm ve Dağ (2012: 216-222) tarafından yapılmıştır.

Bilişsel Esneklik Envanteri; bireylerin olağan yaşamlarında karşılaştıkları durumların dışında kalan farklı, yeni ve güç durumlar yönelik uyumlu, işe yarar, yeni ve dengeli fikirler ve düşünceler oluşturarak karşılaştığı bu yeni durumu tolere edebilme, üstesinden gelebilme yetisini saptamak için oluşturulmuştur. Envanter, bilişsel esneklik kavramını kesinleştirilen kavram bağlamında ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan 5’li likert tipi envanter “alternatifler” ve “kontrol” adında iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Alternatifler alt ölçeği hayatta karşılaşılabilecek güçlüklerle çözüm üretirken birden fazla çözüm yolunun olabileceğini algılama yetisini ölçerken, kontrol alt boyutu ise

güç durumları önüne geçilemez değil kontrol edilebilir olarak algılama yetisini ölçer. Alternatifler alt boyutunun Cronbach alfa değeri 0,91'dir. Kontrol alt ölçeğinin ise Cronbach alfa değeri 0,86-0,84'dür. BEE alt boyutları, orijinal envanterdeki gibi yüksek iç tutarlılığa sahiptir. Ölçekten alınan puanlar bilişsel esneklik düzeyi ile doğru orantılıdır. Yüksek puanlar karşılaşılan güç durumları kontrol altına alma ve alternatifler çerçevesinde çözüm üretebilme becerisinin yüksekliğine düşük puanlar ise güç durumlarda ortaya çıkan daha düşük bilişsel uyum ve çözüm kabiliyeti ile bağlantılı bilişsel katılığa işaret eder. (Dennis ve Vander Wal, 2010: 241-253; Gülüm ve Dağ 2012: 216-222).

**Tablo 3.3.2.1. Bilişsel Esneklik Envanterinin alt boyutları ve madde dağılımları**

Alt Boyutlar	Maddeler
1) Alternatifler	1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20
2) Kontrol	2, 4, 7, 9, 11, 15, 17

Bilişsel Esneklik Envanterinden bu araştırmada elde edilen Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları "Kontrol" alt boyutu için .82, "Alternatifler" alt boyutu için .87 ve ölçeğin tamamı için .90 olarak hesaplanmıştır. Bilişsel esneklik envanterinin kontrol, alternatifler alt boyutları ve bilişsel esneklik envanterinin tamamının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

### 3.3.3.Serbest Zaman Doyum Ölçeği

Okul psikolojik danışmanlarının serbest zaman doyum düzeylerini ölçmek amacıyla, Beard ve Raghed (1980: 20-33) tarafından geliştirilen, Gökçe ve Orhan (2011: 139-145) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlilik ve güvenilirliği yapılan "Serbest Zaman Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert Tipi olup (1= Neredeyse Hiç Doğru Değil, 5= Neredeyse Her Zaman Doğru) 24 maddeli, Psikolojik, Eğitimsel, Sosyal, Rahatlama, Fiziksel ve Estetik olarak isimlendirilen altı alt boyut içermektedir.

- 1) Psikolojik: Psikolojik boyut; özgürlük olduğunu hissetme, eğlenme ihtiyacını karşılama gibi psikolojik yarar boyutu.
- 2) Eğitimsel: bireyin kendisine ve çevresindekilere öğrenme ve öğretme açısından yarar sağlayabilme boyutu

- 3) Sosyal boyut: diğer bireylerle iletişim ve etkileşimde bulunma boyutu.
- 4) Rahatlama: Hayatta karşılaşılan gerin ve stresli durumlardan uzaklaşma boyutu.
- 5) Fizyolojik: vücut formunu sağlam tutmak, sağlıklı olmak gibi iyilik hallerinin artırılması boyutu
- 6) Estetik: serbest zamanlarını geçirdikleri ortamların ilginç, hoş ve güzel tasarlanmış olması boyutu (Gökçe, 2008).

**Tablo 3.3.3.1. Serbest Zaman Doyum Ölçeği İçin Alt Boyutları ve Madde Dağılımları**

Alt Boyut	Maddeler
Psikolojik	1, 2, 3, 4
Eğitimsel	5, 6, 7, 8
Sosyal	9, 10, 11, 12
Rahatlama	13, 14, 15, 16
Fiziksel	17, 18, 19, 20
Estetik	21, 22, 23, 24

Serbest Zaman Doyum Ölçeğinin yapılan bu araştırma kapsamında Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı "psikolojik" alt boyutu için .85, "eğitimsel" alt boyutu için .80, "sosyal" alt boyutu için .82, "fiziksel" alt boyutu için .81, "rahatlama" alt boyutu için .88, "estetik" alt boyutu için .85 olarak saptanmıştır. Bu katsayılara göre, serbest zaman doyum ölçeğinin psikolojik doyum, eğitimsel doyum, sosyal doyum, fiziksel doyum, rahatlama doyum, estetik doyum alt boyutlarının ve serbest zaman doyum ölçeğinin tamamının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan "Bilişsel Esneklik Ölçeği" ve "Serbest Zaman Doyum Ölçeği" okul psikolojik danışmanlarına gerekli izinler alınarak İstanbul ili sınırları içerisinde uygulanmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce katılımcılara çalışma hakkında bilgilendirme yapılarak araştırmanın amacından bahsedilmiştir. Katılımın

tamamen gönüllülük esasına uygun olarak sağlanacağı ve dilerlerse uygulamadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Verdikleri bilgilerin tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacağı söylenmiştir. Kullanılan veri toplama araçlarının doldurulması ortalama olarak 10 dakika sürmüştür.

### **3.5.Verilerin Analizi**

Toplanan verilerin analizinde ilk olarak frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Parametrik testlerin uygulanması için gerekli ön şart olan normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olduğu ve Parametrik testlerin kullanılmasında herhangi bir engel olmadığı sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk 2008). Ön varsayım olarak bağımlı değişkenlerin tüm gruptaki varyanslarının eşitliğini gerektiren testlerin (T-testi, ANOVA, MANOVA) uygulamasından önce veriler bu bağlamda kontrol edilmiştir. Bu işlemlerin ardından analiz işleminde Bağımsız örneklem için T-testi, ANOVA, MANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı istatiki yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada hata payı 0.05 olarak alınmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilecektir. Araştırmanın temel problemi ve alt problemleri ile ilgili veriler üzerinde durulacaktır.

#### 4.1. Ölçme Araçlarına İlişkin Verilere Ait İstatistikî Değerler

Okul psikolojik danışmanlarından Bilişsel Esneklik Envanteri ve Serbest Zaman Doyum Ölçeği aracılığıyla toplanmış verilerin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.1.1 Okul Psikolojik Danışmanlarının Serbest Zaman Doyum Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinden Aldıkları Puanların Dağılımları**

	ÖLÇEKLER	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
SZDÖ	Psikolojik	303	3,92	1,33	-,934	-,657
	Eğitimsel	303	3,75	1,23	-1,056	-,127
	Sosyal	303	3,90	1,26	-,943	-,648
	Fiziksel	303	3,29	1,26	-,679	-,752
	Rahatlama	303	3,96	1,17	-,933	-,444
	Estetik	303	3,92	1,30	-1,001	-,447
BEE	Kontrol	303	3,81	1,43	-,999	-,793
	Alternatifler	303	3,96	1,23	-,983	-,752

Tablo 4.1.1'deki puan dağılımlarına baktığımızda çarpıklık ve basıklık değerlerine göre Bilişsel Esneklik Envanteri ve Serbest Zaman Doyum Ölçeğine ait ortalama puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırmada katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinin ve serbest zaman doyum düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu söylenebilir. Serbest Zaman Tutum ölçeğinde ortalama puanlarının

dağılımına göre en yüksek puanın “rahatlama” alt boyutu, en düşük puanın ise “fiziksel” alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel Esneklik Envanterinde ise “alternatifler” alt boyutu “kontrol” alt boyutuna göre daha yüksek puana sahiptir

#### 4.2.Bilişsel Esneklik Envanterine İlişkin Analiz Sonuçları

Bu bölümde Bilişsel Esneklik Envanterine göre cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri incelenmiştir.

##### 4.2.1. Bilişsel Esneklik Envanterine ilişkin Levene Testi

Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında homojenlik varsayımını sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için Levene Testi uygulanmıştır.

##### 4.2.1.1 Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş ve Eğitim Düzeyine Göre Levene Testi (BEE)

Demografik Değişkenler	SZDÖAlt Boyutları	F	SD1	SD2	P
Cinsiyet	Kontrol	.213			.645
	Alternatifler	0,09	1	301	.925
	Toplam	.014			.907
Medeni Durum	Kontrol	.072			.782
	Alternatifler	.102	1	301	.750
	Toplam	.157			.692
Yaş	Kontrol	.613			.607
	Alternatifler	.775	3	299	.509
	Toplam	.624			.600
Eğitim Düzeyi	Kontrol	,928			.336
	Alternatifler	.356	1	301	.551
	Toplam	.767			.382

Tablo 4.2.1 yorumlandığında, cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyine göre gruplar arası varyansların Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında homojenlik varsayımını sağladığını göstermektedir ( $p>0.05$ )

#### 4.2.2. Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyetlerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri

Okul psikolojik danışmanlarının cinsiyetlerine göre bilişsel esneklik düzeyleri tablo 4.2.2.1’de verilmiştir.

##### 4.2.2.1. Bilişsel Esneklik Envanterinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Kontrol	Kadın	157	3,81	1,43	-.091	301	.927
	Erkek	146	3,82	1,44			
Alternatifler	Kadın	157	3,97	1,24	.192	301	.848
	Erkek	146	3,95	1,23			
Ölçeğin Tümü	Kadın	157	3,90	1,28	.085	301	.932
	Erkek	146	3,91	1,28			

Bilişsel Esneklik Envanterine ait puanların cinsiyete ilişkin olarak farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t-test analizi kullanılarak incelenmiştir. Buna göre “Kontrol” alt boyutu puanları (kadın =3,81, erkek =3,82,  $t_{0,05:301} = -.091$ ,  $p= .927$  ) açısından cinsiyete göre 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Alternatifler” alt boyutu puanları (kadın = 3,97, erkek =3,95, $t_{0,05:301} = ,192$ ,  $p= .848$ ) açısından cinsiyete göre 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

BEE’ den alınan toplam puanlar açısından da (kadın = 3,90, erkek =3,91,  $t_{0,05:301} = ,085$ ,  $p= .932$ ) cinsiyete göre 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.3. Okul Psikolojik Danışmanlarının Medeni Durumlarına Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri

Okul psikolojik danışmanlarının cinsiyetlerine göre bilişsel esneklik düzeyleri tablo 4.2.3.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.3.1. Bilişsel Esneklik Envanterinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Medeni Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

	Medeni Durum	N	Ort.	Ss	t	sd	p
Kontrol	Bekâr	159	3.80	1.44	-1.199	301	.842
	Evli	144	3.83	1.42			
Alternatifler	Bekâr	159	3.97	1.24	.057	301	.945
	Evli	144	3,96	1.23			
Ölçeğin Tümü	Bekâr	159	3.91	1.29	-.043	301	.966
	Evli	144	3.92	1.27			

Bilişsel Esneklik Envanterine ait puanların medeni duruma ilişkin olarak farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t-test analizi kullanılarak incelenmiştir. Buna göre “Kontrol” alt boyutu puanları (Bekar=3,80, Evli =3,83,  $t_{0,05:301} = -1,199$   $p = .842$ ) açısından medeni duruma göre 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Alternatifler” alt boyutu puanları (Bekar = 3,91, Evli =3,92 $t_{0,05:301} = ,057$ ,  $p = .945$ ) açısından medeni duruma göre 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. BEE’ den alınan toplam puanlar açısından da (Bekar = 3,90, Evli =3,91,  $t_{0,05:301} = -.043$ ,  $p = .966$ ) medeni duruma göre 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.4. Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri

Okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri tablo 4.2.4.1’de verilmiştir

**Tablo 4.2.4.1. Bilişsel Esneklik Envanterinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

	Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	t	sd	p
Kontrol	Lisans	162	3.84	1.41	.325	301	.746
	Lisansüstü	141	3.78	1.46			
Alternatifler	Lisans	162	3.99	1.23	.438	301	.662
	Lisansüstü	141	3.93	1.25			
Ölçeğin Tümü	Lisans	162	3.94	1.27	.402	301	.688
	Lisansüstü	141	3.88	1.30			

Bilişsel Esneklik Envanterine ait puanların eğitim düzeyine ilişkin olarak farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t-test analizi kullanılarak incelenmiştir. Buna göre “Kontrol” alt boyutu puanları (lisans =3,84, lisansüstü =3,78,  $t_{0,05:301} = .325$ ,  $p= .746$ ) açısından cinsiyete göre 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Alternatifler” alt boyutu puanları (lisans = 3,99, lisansüstü =3,93,  $t_{0,05:301} = ,438$ ,  $p= .662$ ) açısından cinsiyete göre 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. BEE’ den alınan toplam puanlar açısından da (lisans = 3,94, lisansüstü =3,88,  $t_{0,05:301} = ,402$ ,  $p= .688$ ) cinsiyete göre 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

#### **4.2.5. Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşlarına Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri**

Okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri tablo 4.2.5.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.5.1. Bilişsel Esneklik Envanterinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşa Göre ANOVA sonuçları**

		<b>Kareler T.</b>	<b>SD</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>f</b>	<b>p</b>
Kontrol	Gruplararası	1,530	3	,510		
	Gruplarıçi	620,679	299	2,076	,246	,864
	Toplam	622,209	302			
Alternatifler	Gruplararası	,968	3	,323		
	Gruplarıçi	463,228	299	1,549	,208	,891
	Toplam	464,197	302			
Ölçeğin Tümü	Gruplararası	1,049	3	,350		
	Gruplarıçi	496,849	299	1,662	,210	,889
	Toplam	497,898	302			

Tablo incelendiğinde; yaş değişkenine göre okul psikolojik danışmanının bilişsel esneklik ( $p>0.05$ ), kontrol ( $p>0.05$ ), alternatifler ( $p>0.05$ ) puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

### **4.3. Serbest Zaman Doyum Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları**

Bu bölümde Serbest Zaman Doyum Ölçeği ile cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir

#### **4.3.1. Serbest Zaman Doyum Ölçeğine İlişkin Levene Testi**

Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeylerine göre gruplar arası varyanslarının toplam puanda ve alt boyutlarda homojenliğinin Levene Testi analizi Tablo 4.3.1.1’de verilmiştir.

#### 4.3.1.1. Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş ve Eğitim Düzeyine Göre Levene Testi (SZDÖ)

Demografik değişkenler	SZDÖalt boyutları	F	SD1	SD2	P
Cinsiyet	Psikolojik	.221			.639
	Eğitimsel	1.647			.200
	Sosyal	1.602			.207
	Fiziksel	2.132	1	301	.145
	Rahatlama	.354			.552
	Estetik	.454			.501
	Toplam	.035			.851
Yaş	Psikolojik	.312			.817
	Eğitimsel	2.421			.066
	Sosyal	.286			.836
	Fiziksel	.685	3	299	.562
	Rahatlama	.351			.788
	Estetik	.367			.777
	Toplam	.756			.520

Eğitim Düzeyi	Psikolojik	2.073			.151
	Eğitimsel	.362			.548
	Sosyal	.570			.451
	Fiziksel	.012	1	301	.912
	Rahatlama	1.316			.252
	Estetik	1.010			.316
	Toplam	.714			.399
	Medeni Durum	Psikolojik	.099		
Eğitimsel		.812			.368
Sosyal		.165			.685
Fiziksel		.240	1	301	.625
Rahatlama		.353			.553
Estetik		.116			.734
Toplam		.074			.785

Tablo yorumlandığında, cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyine göre gruplararası varyansların Serbest Zaman Doyum Ölçeği toplam puanında homojenlik varsayımını sağladığını göstermektedir ( $p>0.05$ ).

Serbest zaman doyum ölçeği alt boyutları olan psikolojik, eğitimsel, sosyal, fiziksel, rahatlama ve estetik alt boyutlarında da cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyine göre gruplararası varyansların homojenlik varsayımını sağladığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

### 4.3.2. Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyetlerine Göre Serbest Zaman Doymu Düzeyleri

Okul psikolojik danışmanlarının cinsiyetlerine göre serbest zaman doyum düzeyleri tablo 4.3.2.1’de verilmiştir

**Tablo 4.3.2.1. Serbest Zaman Doyum Ölçeğinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyete Göre MANOVA sonuçları**

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	F	P
Psikolojik	Kadın	157	3.93	1.32	.010	.920
	Erkek	146	3.91	1.35		
Eğitimsel	Kadın	157	3.76	1.29	.006	.938
	Erkek	146	3,75	1.17		
Sosyal	Kadın	157	3.91	1.21	.042	.837
	Erkek	146	3.88	1.32		
Fiziksel	Kadın	157	3.27	1.33	.079	.779
	Erkek	146	3.31	1.19		
Rahatlama	Kadın	157	4.06	1.16	.045	.832
	Erkek	146	3.98	1.19		
Estetik	Kadın	157	3.94	1.34	.127	.721
	Erkek	146	3.89	1.26		

Okul psikolojik danışmanlarının cinsiyetlerine göre serbest zaman doyum düzeyleri ile arasında fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde MANOVA testi kullanılmıştır.

Sonuçlara göre katılımcıların cinsiyetlerinin serbest zaman doyum ölçeğinin alt boyutları üzerindeki ana etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir [ $p>0.05$ ]. Ayrıca katılımcıların cinsiyetlerinin serbest zaman doyum ölçeğinin bütününde de ana etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

### 4.3.3.Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşlarına Göre Serbest Zaman Doyumu Düzeyleri

Okul psikolojik danışmanlarının yaşlarına göre serbest zaman doyum düzeyleri tablo 4.3.3.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.3.3.1. Serbest Zaman Doyum Ölçeğinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşa Göre MANOVA sonuçları**

	Yaş	N	Ort.	Ss	F	P
Psikolojik	21-30	86	4,08	1,26	.732	.534
	31-40	83	3,94	1,35		
	41-49	66	3,83	1,38		
	50+	68	3,78	1,35		
Eğitimsel	21-30	86	3,81	1,11	.101	.959
	31-40	83	3,72	1,32		
	41-49	66	3,71	1,32		
	50+	68	3,76	1,21		
Sosyal	21-30	86	4,03	1,23	.572	.634
	31-40	83	3,91	1,28		
	41-49	66	3,84	1,27		
	50+	68	3,38	1,29		
Fiziksel	21-30	86	3,40	1,21	.374	.772
	31-40	83	3,27	1,25		
	41-49	66	3,18	1,35		
	50+	68	3,28	1,27		
Rahatlama	21-30	86	4,06	1,14	.291	.832
	31-40	83	3,91	1,23		
	41-49	66	3,94	1,15		
	50+	68	3,92	1,19		

	21-30	86	3,97	1,33		
Estetik	31-40	83	3,86	1,32	.107	.956
	41-49	66	3,90	1,34		
	50+	68	3,94	1,22		

Okul psikolojik danışmanlarının yaşlarına göre serbest zaman doyum düzeyleri ile arasında fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde MANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre katılımcıların yaşlarının serbest zaman doyum ölçeğinin alt boyutları üzerindeki ana etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir [ $p>0.05$ ].

#### 4.3.4.Okul Psikolojik Danışmanlarının Medeni Durumlarına Göre Serbest Zaman Doyumu Düzeyleri

Okul psikolojik danışmanlarının medeni durumlarına göre serbest zaman doyum düzeyleri tablo 4.3.3.1’de verilmiştir.

##### 4.3.4.1. Serbest Zaman Doyum Ölçeğinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Medeni Durumlarına Göre MANOVA Sonuçları

	Medeni Durum	N	Ort.	Ss	F	P
Psikolojik	Bekâr	159	3.88	1.34	.218	.641
	Evli	144	3.96	1.32		
Eğitimsel	Bekâr	159	3.73	1.20	.087	.769
	Evli	144	3,77	1.27		
Sosyal	Bekâr	159	3.91	1.25	.018	.894
	Evli	144	3.89	1.29		
Fiziksel	Bekâr	159	3.26	1.25	.144	.704
	Evli	144	3.32	1.28		
Rahatlama	Bekâr	159	4.06	1.15	.001	.981
	Evli	144	3.96	1.20		

Estetik	Bekâr	159	3.90	1.32	.032	.858
	Evli	144	3.93	1.29		

Okul psikolojik danışmanlarının medeni durumlarına göre serbest zaman doyum düzeyleri ile arasında fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde MANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre katılımcıların medeni durumlarının serbest zaman doyum ölçeğinin alt boyutları üzerindeki ana etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir [ $p>0.05$ ].

#### 4.3.5.Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeyine Göre Serbest Zaman Doyumu Düzeyleri

Okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeylerine göre serbest zaman doyum düzeyleri tablo 4.3.4.1’de verilmiştir

**Tablo 4.3.5.1. Serbest Zaman Doyum Ölçeğinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre MANOVA Sonuçları**

	Eğitim Düzeyi	N	Ort.	Ss	F	P
Psikolojik	Lisans	162	3.95	1.29	.136	.712
	Lisansüstü	141	3.89	1.38		
Eğitimsel	Lisans	162	3.75	1.27	.008	.931
	Lisansüstü	141	3,76	1.19		
Sosyal	Lisans	162	3.95	1.25	.561	.455
	Lisansüstü	141	3.84	1.28		
Fiziksel	Lisans	162	3.26	1.27	.211	.646
	Lisansüstü	141	3.32	1.25		
Rahatlama	Lisans	162	4.01	1.14	.514	.474
	Lisansüstü	141	3.91	1.21		
Estetik	Lisans	162	3.92	1.28	.011	.916
	Lisansüstü	141	3.91	1.33		

Okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeylerine göre serbest zaman doyum düzeyleri ile arasında fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde MANOVA testi kullanılmıştır.

Sonuçlara göre katılımcıların eğitim düzeylerinin serbest zaman doyum ölçeğinin alt boyutları üzerindeki ana etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir [ $p>0.05$ ].

#### 4.4. Okul Psikolojik Danışmanlarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Serbest Zaman Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki

Okul Psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik düzeyleri ile serbest zaman doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bilgiler tablo. 4.4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.4.1 Bilişsel Esneklik Envanteri ve Serbest Zaman Doyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları**

	Kontrol	Alternatifler	BEE	Psikolojik	Eğitimsel	Sosyal	Fiziksel	Rahatlama	Estetik	SZDÖ
Kontrol	1									
Alternatifler	,922**	1								
BEE	,970**	,989**	1							
Psikolojik	,904**	,909**	,924**	1						
Eğitimsel	,888**	,857**	,885**	,803**	1					
Sosyal	,913**	,906**	,926**	,882**	,826**	1				
Fiziksel	,812**	,830**	,838**	,780**	,811**	,796**	1			
Rahatlama	,880**	,883**	,898**	,887**	,825**	,875**	,753**	1		
Estetik	,895**	,886**	,906**	,869**	,847**	,866**	,758**	,818*	1	
SZDO	,954**	,950**	,969**	,942**	,920**	,945**	,883**	,928*	,931**	1

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır

Okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik envanteri ve serbest zaman doyum ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucuna göre;

Bilişsel esneklik envanterinin “kontrol” alt boyutu ile serbest zaman doyum ölçeğinin alt boyutları olan “psikolojik” ( $r=.904$ ;  $p<0.01$ ), “eğitimsel” ( $r=.888$ ;  $p<0.01$ ), “sosyal” ( $r=.913$ ;  $p<0.01$ ), “fiziksel” ( $r=.812$ ;  $p<0.01$ ), “rahatlama” ( $r=.880$ ;  $p<0.01$ ), “estetik” ( $r=.895$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında ve SZDÖ toplamından ( $r=.954$ ;  $p<0.01$ ) alınan puanlar arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Bilişsel esneklik envanterinin “alternatifler” alt boyutu ile serbest zaman doyum ölçeğinin alt boyutları olan “psikolojik” ( $r=.909$ ;  $p<0.01$ ), “eğitimsel” ( $r=.857$ ;  $p<0.01$ ), “sosyal” ( $r=.906$ ;  $p<0.01$ ), “fiziksel” ( $r=.830$ ;  $p<0.01$ ), “rahatlama” ( $r=.883$ ;  $p<0.01$ ), “estetik” ( $r=.886$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında ve SZDÖ toplamından ( $r=.950$ ;  $p<0.01$ ) alınan puanlar arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Bilişsel esneklik envanterinden alınan toplam puan için serbest zaman doyum ölçeğinin alt boyutları olan “psikolojik” ( $r=.924$ ;  $p<0.01$ ), “eğitimsel” ( $r=.885$ ;  $p<0.01$ ), “sosyal” ( $r=.926$ ;  $p<0.01$ ), “fiziksel” ( $r=.838$ ;  $p<0.01$ ), “rahatlama” ( $r=.898$ ;  $p<0.01$ ), “estetik” ( $r=.906$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Yine SZDÖ toplamından alınan puanlarla BEE toplamından alınan puanlar arasında da ( $r=.969$ ;  $p<0.01$ ) pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgularla paralel olarak düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma

Okul psikolojik danışmanlarının serbest zaman doyum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının “rahatlama” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Rahatlama alt boyutunun en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu birçok çalışma literatürde mevcuttur. Gökçe (2008) tarafından Denizli ilinde 15-54 yaş arasındaki bireylerle gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışması sonucunda “rahatlama” alt boyutunun serbest zaman doyum ölçeğindeki alt boyutlardan en yüksek ortalamaya sahip alt boyut olduğu sonucu gözlenmiştir. Kalfa (2017)’nin Uşak Üniversitesi’nde spor bilimleri ve eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda “rahatlama” alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öztaş (2018) tarafından Kırklareli ilinde kamu personelleri üzerinde gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında da yine “rahatlama” alt boyutunun en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Buna göre bireylerin serbest zamanlarını değerlendirme biçiminin rahatlatıcı bir etkiye sahip olduğu ve rahatlama kavramının serbest zamanı değerlendirmede önemli bir yer tuttuğu biçiminde yorum yapılabilir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni ile serbest zaman doyum ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak serbest zaman doyum ölçeği alt boyutları arasında okul psikolojik danışmanlarının cinsiyetlerine göre en büyük fark “rahatlama” alt boyutunda gözlenmiştir. “Rahatlama” alt boyutunda kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu sonucuna gözlenmiştir. Literatürde cinsiyet göre serbest zaman doyumunun anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur. Broughton ve Beggs (2007) tarafından ABD’de 65 yaş üzerindeki 187 kişi ile yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni ile serbest zaman doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Lapa (2013) tarafından rekreasyon etkinliklerine katılan 397 kişi ile yapılan bir araştırmada da cinsiyet değişkeni ile serbest zaman doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanında cinsiyet ile serbest zaman doyumunu arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır. Gökçe (2008) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında cinsiyet ile serbest zaman doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine Köksal (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında da cinsiyet ile serbest zaman doyumunu arasında “estetik” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kalfa (2017) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında ise “psikolojik” ve “fiziksel” doyumun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulgularına göre yaş değişkeni ile serbest zaman doyum leğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalara mevcuttur. Riddick (1986)’in serbest zaman doyumunu ve yordayıcıları ile ilgili 400 kişi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında yaş değişkeni ile serbest zaman doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ztaş (2018)’in Kırklareli ilinde memurlar üzerinde yürüttüğü çalışmasında da yine yaş değişkeni ile serbest zaman doyumunu arasında bir ilişki bulunamamıştır. Köksal (2019)’un Türkiye’deki 390 beden eğitimi ğretmeni üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasının sonucunda da yine yaş ile serbest zaman doyumunu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Literatürde yaş değişkeni ile serbest zaman doyumunu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılan çalışmalar da bulunmaktadır. akır (2017) tarafından Spor Bilimleri Fakültesinde ğrenim gören 250 ğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada ise cinsiyet ile serbest zaman doyumunu arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Brown ve Frankel (1993) tarafından Kanada’da gerçekleştirilen çalışmada en genç yaş grubunun yaş değişkenine göre farklılaştığı ve en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre medeni durum değişkeni ile serbest zaman doyum leğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatürde buna paralel sonuçlara ulaşılan çalışmalara vardır. Gökçe (2008) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında medeni durum değişkenine göre serbest zaman doyumunu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ama

medeni duruma göre en yüksek ortalamanın “rahatlama” alt boyutunda olduğu görülmüştür. Yine Öztaş (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ise medeni durumun serbest zaman doyum ölçeği alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak “estetik” ve “rahatlama” boyutunda anlamlı olarak bir farklılaşmanın olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılaşma bekâr katılımcıların evli katılımcılara göre bu alt boyutlarda daha yüksek puana sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre eğitim düzeyi değişkeni ile serbest zaman doyum ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Lisans eğitimi düzeyine sahip okul psikolojik danışmanları “rahatlama” ve “sosyal” alt boyutunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Köksal (2019) tarafından yapılan araştırmada eğitim düzeyi değişkeninin serbest zaman doyumunu alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Ancak benzer şekilde lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip beden eğitimi öğretmenleri arasındaki puan farkı en fazla “rahatlama”, “sosyal” ve “estetik” alt boyutlarındadır. Sevil ve Şimşek (2019) tarafından Eskişehir ilinde yaşayan 60 yaş üstü 608 bireyle yürütölen araştırmada ise eğitim düzeyi değişkenine göre ile serbest zaman doyumunu düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik envanterinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının “alternatifler” alt boyutunda olduğu görülmektedir. “Alternatifler” alt boyutunun en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu çalışmalar literatürde mevcuttur; Sapmaz ve Doğan (2013) tarafında yapılan bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanma çalışmasında gerçekleştirilen test-tekrar-test uygulamasının her iki adımında da “alternatifler” alt boyutundan alınan puanların ortalamasının “kontrol” alt boyutundan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Demirtaş (2019) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da “alternatifler” alt boyutunun “kontrol” alt boyutuna kıyasla daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Kontrol” alt boyutunda, “alternatifler” alt boyutunda ve ölçeğin toplamında da kadın ve erkek okul psikolojik danışmanlarının puan ortalamaları birbirlerine çok yakındır ve farklılık arz etmemektedir. Literatürde

benzer çalışmalar bulunmaktadır. Üzümcü ve Müezzın (2018)'in Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 402 kadın 127 erkek öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarında cinsiyet değişkeni ile ne “alternatifler” ne “kontrol” ne de genel bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise cinsiyete göre “alternatifler” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. “kontrol” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kadınların bilişsel esneklik puanlarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Genel bilişsel esneklik puanlarına bakıldığında da yine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Erkeklerin bilişsel esneklik puanlarının kadınlarınkinden anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Çelikkaleli (2014) tarafından 163 kız, 107 erkek ergen üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise yine cinsiyet ile bilişsel esneklik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma bulgularına göre medeni durum değişkeni göre okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. “Kontrol” alt boyutunda, “alternatifler” alt boyutunda ve ölçeğin toplamında da bekâr ve evli okul psikolojik danışmanlarının puan ortalamaları birbirlerine çok yakındır ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Literatürde bu araştırma ile paralel sonuçlar gözlenen araştırmalar mevcuttur. Yeşil (2019) tarafından aile hekimleri ve uzman hekimler üzerinde gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında da “kontrol” ve “alternatifler” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Polatoğlu (2018) tarafından özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında da kontrol, alternatifler alt boyutlarında ve genel bilişsel esneklik düzeyinde medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kaya (2018) tarafından özel eğitim merkezlerinde çalışan bireylerle gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında da medeni duruma göre bilişsel esneklik düzeyinde istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırma bulgularına göre yaş değişkeni göre okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ölçeğin tümünden alınan puanlar da anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Literatürde

araştırmanın sonuçlarına paralel sonuçlar gözlenen araştırmalar mevcuttur. Yeşil (2019) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında alternatifler alt boyutunda yaşa göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmezken kontrol alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Asıcı ve İkiz (2015) tarafından 278 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada da yaşa göre bilişsel esneklik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Kontrol ve alternatifler alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Soylu (2019) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yapılan diğer bir araştırmada da yine yaş değişkeninin bilişsel esneklik düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı gözlenmiştir. Bertiz (2018)'in 615 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen bir araştırmada ise yine yaş ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırma bulgularına göre eğitim düzeyi değişkeni göre okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Literatürde benzer sonuçlar veren çalışmalar vardır. Soylu (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında eğitim düzeyine göre bilişsel esneklik düzeyinin anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmiştir. Öztürk (2019) tarafından psikiyatrik tanı almış bireylerle gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında da yine eğitim düzeyine göre kontrol ve alternatifler alt boyutlarında farklılaşmadığı ve yine genel bilişsel esneklik düzeyine göre de farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bertiz (2018) tarafından 615 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırmada da eğitim düzeyine göre bilişsel esneklik düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma bulgularına göre okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklikleri ile serbest zaman doyumları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik envanterinin iki alt boyutu (kontrol, alternatifler) ile serbest zaman doyum ölçeğinin altı alt boyutu (psikolojik, eğitimsel, sosyal, fiziksel, rahatlama ve estetik) arasında da istatistiksel olarak anlamlı, yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Özellikle Serbest Zaman Doyum Ölçeğinin “sosyal” alt boyutu ile BEE'nin tüm alt boyutları arasında oldukça yüksek bir ilişki mevcuttur. En yüksek ilişki “sosyal” alt boyut ile “kontrol” alt boyutu arasındadır. Bunun yanında “alternatifler” alt boyutu ile de oldukça yüksek bir ilişkiye sahiptir. Onun ardından en yüksek ilişki ise “Psikolojik” alt boyut ile “alternatifler” alt boyutu

arasındadır. Yine “kontrol” alt boyutu ile de oldukça yüksek bir ilişki içindedir. En düşük ilişki ise “Fiziksel” alt boyutu ile “kontrol” alt boyutu arasında gözlenmektedir. Bu demek oluyor ki serbest zamanlarını sosyal doyum ve psikolojik doyum sağlayarak geçiren okul psikolojik danışmanları bilişsel esnekliğin “kontrol” ve “alternatifler” alt boyutuyla oldukça anlamlı bir ilişkiye sahip. Yine serbest zamanlarında fiziksel doyum sağlayan okul psikolojik danışmanları ise “kontrol” ve “alternatifler” alt boyutlarıyla dolayısıyla da bilişsel esneklik kavramıyla diğer beş alt boyuta göre nispeten daha düşük seviyede bir ilişkiye sahip. “Genel bilişsel esneklik düzeyi ile de genel serbest zaman doyumunu düzeyi arasında yine istatistiksel olarak pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.



## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bilişsel esneklik ile serbest zaman doyumu arasındaki ilişkiye ve bağımsız değişkenler ile bilişsel esneklik ve serbest zaman doyumuna ilişkin sonuçlara ve önerilere yer almaktadır.

#### 6.1.Sonuçlar

1. Okul psikolojik danışmanlarının bilişsel esneklik puanlarının toplamı ve tüm alt boyutları ile serbest zaman doyumu toplam puanı ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<0.01$ ).
2. Okul psikolojik danışmanlarının cinsiyet değişkenine göre bilişsel esneklik toplam puanları ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0.05$ ).
3. Okul psikolojik danışmanlarının medeni durum değişkenine göre bilişsel esneklik toplam puanları ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0.05$ ).
4. Okul psikolojik danışmanlarının yaş değişkenine göre bilişsel esneklik toplam puanları ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0.05$ ).
5. Okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel esneklik toplam puanları ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0.05$ ).
6. Okul psikolojik danışmanlarının cinsiyet değişkenine göre serbest zaman doyumu toplam puanları ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0.05$ ).

7. Okul psikolojik danışmanlarının medeni durum değişkenine göre serbest zaman doyumu toplam puanları ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0.05$ ).
8. Okul psikolojik danışmanlarının yaş değişkenine göre serbest zaman doyumu toplam puanları ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0.05$ ).
9. Okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre serbest zaman doyumu toplam puanları ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur ( $p>0.05$ ).

## **6.2.Öneriler**

Yapılan Literatür araştırmasında okul psikolojik danışmanlarının serbest zaman doyumu ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmadığı için bu araştırmanın literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler, bu iki kavramın arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılabilir sonuçların elde edilmesi açısından önemlidir.

1. Çalışma başka iller ve başka ülkeler örneklem alınarak yapılabilir ve yapılan bu çalışmayla sonuçlar karşılaştırılabilir
2. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki çalışma yılları, görev yaptıkları coğrafi bölgeler gibi bağımsız değişkenler kullanılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Farklı meslek gruplarında serbest zaman doyumu ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesi bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkisi açısından farklı sonuçlar ortaya koyabilir.
4. Ulaşılan korelasyon sonuçları nicel bir çalışma olan bu çalışmada oldukça yüksek düzeyde ve anlamlı çıkmıştır. Serbest zaman doyumu ve bilişsel esneklik kavramları nitel bir çalışmaya da araştırma konusu olarak kaynaklık edebilir ve bu iki kavram nitel yöntemlerle araştırılabilir.

5. Bireylerin mental olarak serbest zamanlarını verimli geçirmelerine yönelik eğitimler verilerek ve bilgilendirmeler yapılarak bu konuda geniş çaplı bir bilinç oluşturulabilir.

6. Her bireyin kolaylıkla katılabileceği etkinlikler düzenlenebilir böylelikle bireyler serbest zamanlarını verimli kullanmaya teşvik edilebilirler.

7. Okul psikolojik danışmanı adaylarına lisans eğitimi sürecinde serbest zamanlarını verimli geçirmelerine yönelik eğitimler ve konferanslar verilebilir. Uygun etkinlikler ders içeriklerine eklenebilir.

8. Okul psikolojik danışmanlarına ve adaylarına bilişsel esneklik düzeylerini artırıcı grup eğitimleri ve müdahaleleri yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Agate, J. R., Zabriskie, R. B., Agate, S. T. and Poff, R. (2009). Family Leisure Satisfaction and Satisfaction With Family Life. *Journal of leisure research*, 41(2), 205-223.
- Ağyar, E. (2013). Life Satisfaction, Perceived Freedom in Leisure and Self-esteem: The Case of Physical Education and Sport Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 2186-2193.
- Aksaray S; Yıldız, A; Ergün, A. (1998, Temmuz). Huzurevi ve Evde Yaşayan Yaşlıların Umutsuzluk Düzeyleri. *1. Ulusal Evde Bakım Kongresi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altuntaş, E. (2003). Stres Yönetimi. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 9-63.
- Ardahan, F. & Lapa, T. Y. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Tatmin Düzeylerinin Cinsiyete Ve Gelire Göre İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(4), 129-136.
- Arslan, S. (2010). *Yetişkin Kent Halkının Belediyelerin Serbest Zaman Eğitimi ile Rekreatyon Etkinliklerinin Sunumuna ve Yaşam Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşleri: Ankara Büyükşehir Belediyesi Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asıcı, E. & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E, ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.

- Baltaş, A. & Baltaş, Z. (1996). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy Conception Of Anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1995). Exercise Of Personal And Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Eds.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, New York, NY: Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy And Health Behaviour. *Cambridge handbook of psychology, health and medicine*, 160-162.
- Barutçugil, İ.(2004) *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, (1.baskı) İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, (1.baskı) Ankara: Kadioğlu.
- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory Strength. In K. D. Vohs, R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*, New York: Guilford Press. 64-82
- Beard, J. G. & Ragheb, M. G. (1980). Measuring Leisure Satisfaction. *Journal of leisure Research*, 12(1), 20-33.
- Bilgin, M. (1999). Ergenlere Yönelik Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(12), 7-15.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin Bes Faktör Kişilik Özelliği İle Bilişsel Esneklik İlişkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 949-950.
- Bülbül, Ş. & Giray, S. (2011). Sosyodemografik Özellikler ile Mutluluk Algısı Arasındaki İlişki Yapısının Analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(5), 113-123.
- Büyüköztürk Ş. (2003). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. 3. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları

- Broadhurst R. (2001). *Managing Environments For Leisure and Recreatio*, (1.Bas.). London: Routledge.
- Broughton, K. & Beggs, B. A. (2007). Leisure Satisfaction of Older Adults. *Activities, Adaptation & Aging*, 31(1), 1-18.
- Brown, B. A. & Frankel, B. G. (1993). Activity Through The Years: Leisure, Leisure Satisfaction, And Life Satisfaction. *Sociology of Sport Journal*, 10(1), 1-17.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501
- Canas, J. J., Fajardo, I. & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1, 297-301.
- Carroll, B. & Alexandris, K. (1997). "Perception of Constraints and Strength of Motivation: Their Relationship to Recreational Sport Participation", *Journal of Leisure Research*, 29(3), 279-299.
- Ceyhun S. (2008). Spor Tesislerinin Rekreatif Açıdan Kullanımı. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(1), 325-332.
- Connolly, J. J., ve Viswesvaran, C. (2000). The Role of Affectivity in Job Satisfaction: A Meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29, 265-281.
- Corey, G. (2015). Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları T. Ergene (Der.), *Bilişsel Davranışçı Terapi*, Ankara: Mentis.Yayıncılık, 341-389
- Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The Ohio State University, Ohio.
- Çakır, V. O. (2017). Üniversite Öğrencilerin Serbest Zaman Doyum Düzeyleri ile Serbest Zaman Yönetimleri Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 17-27.
- Çeçen, A.R., (2007), Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Göre Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2); 180-190.

- Çelik, G. (2011). *Kamu kuruluşlarında çalışan engelli bireylerin serbest zaman engellerinin ve tatmin düzeylerinin incelenmesi: Antalya merkez örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Çivitçi, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinde Genel Yaşam Doyumu ve Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Dattilo, F. M. (2000). Cognitive-behavioral strategies. In J. Carlson, L. Sperry (Eds), *Brief Therapy With Individuals And Couples*, Phoenix, AZ: Zeig, Tucker, Theisen. 33-70
- Demiralp M. ve Oflaz F. (2007), Bilişsel-davranışçı Terapi Teknikleri ve Psikiyatri Hemşireliği Uygulaması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(2), 132-139.
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli Durumlarda Bilişsel Kontrol ve Bilişsel Esneklik: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 2-3.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. ve Seligman, M. E. P. (2002). Very Happy People. *Psychological Science*, 13, 81-84.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, T. (2006). Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 120-129.
- Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu Ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.

- Ellis, A. ve Harper, R.A. (2005). *Akılcı Yaşam Kılavuzu*, (SK. Kunt Çev.), Ankara: HYB Yayıncılık.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir
- Frederickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-build Theory of Positive Emotions. *American psychologist*, 56(3), 218
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). Coping As A Mediator Of Emotion. *Journal of personality and social psychology*, 54(3), 466.
- Geurts, H. M., Corbett, B. ve Solomon, M. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in cognitive sciences*, 13(2), 74-82.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Green , R. R. & Conrad, A. P. (2002). Basic Assumptions and Terms. In R. R. Green (Ed.) *Resiliency. An Integrated Approach to practice, Policy and Research*. Washington D.C: Nacional Assocaition of Social Workers Press. 29-62
- Gökçe, H. (2008). *Serbest zaman doyumunun yaşam doyumunu ve sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Gökçe, H. & Orhan, K. (2011). Serbest Zaman Doyum Ölçeğinin Türkçe Geçerlik, Güvenirlik Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 139-145.
- Gülüm, I. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-222.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma Stilleri, Akılcı Olmayan İnançlar ve Psikolojik Belirtilerin Bilişsel Esnekliği Yordamadaki Katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179–193.

- Hayran, O. & Aksayan, S. (1991). Pratisyen Hekimlerde İş Doyumu. *Toplum ve Hekim*, 47, 16-17.
- Henderson, K. (2010). Leisure Studies in the 21St Century: The Sky is Falling?. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 32(4): 391-400.
- Hoşoğlu, R., Kodaz, A. F., Bingöl, T. Y. ve Batık, M. V. (2018). Öğretmen Adaylarında Psikolojik Sağlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 217-239.
- Huang CY, Carleton B. (2003). The Relationships Among Leisure Participation, Leisure Satisfaction And Life Satisfaction Of College Students In Taiwan. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 1(2), 129-132.
- İlhan, T., & Özbay, Y. (2010). Yaşam Amaçlarının ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 34(2), 109-119.
- Juniu, S. (2000), Downshifting: Regaining the Essence of Leisure. *Journal of Leisure Research*, 32(1), 69-73
- Kalfa, S. (2017). *Spor bilimleri ve eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumu ve serbest zaman doyumunun incelenmesi: uşak üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Muğla.
- Kan, A. (2014). Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı. S. Büyükalan Filiz (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi, 82-95.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Tekışık
- Karadeniz, S. (2004). Bilişsel Esneklik Hiper Metinleri ve Hiper Ortamları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 119-123
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karakaş, N. (2009). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji*

- kullanımı ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Keser, A. (2005). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4(1), 77-95.
- Kılıç, A. & Koç, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Düzeylerinin Mesleki Eğitim Programları Açısından Karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17.
- Kılıç, F., & Demir, Ö. (2012). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Koçluk ve Bilişsel Esnekliğe Dayalı Öğretim Ortamlarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578-595
- Köksal, G. (2019). *Serbest zaman doyumunu ve yaşam tatmini ilişkisi: beden eğitimi öğretmenleri örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Kumartaşlı, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara
- Laçın, B. G. D., & Yalçın, İ. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Öz-yeterlilik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
- Lansford, J. E., Patrick, S. M., Kristopher, I. S., Dodge, K. A., Bates, J. E. and Pettit, G. S. (2006). Developmental Trajectories of Externalizing Behaviors: Factors Underlying Resilience in Physically Abused Children. *Development and Psychopathology*, 18, 35-55
- Lapa, T. Y. & Ağyar, E. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Katılımlarına Göre Algılanan Özgürlük. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 24-33.
- Lapa, T.Y. (2013). Life Satisfaction, Leisure Satisfaction And Perceived Freedom Of Park Recreation Participants, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1985-1993.

- Martin-Krumm, C. P., Sarrazin, P. G., Peterson, C. ve Famose, J. P. (2003). Explanatory Style and Resilience After Sports Failure. *Personality and Individual Differences*, 35, 1685-1695.
- Martin, M. M., ve Anderson, C.M. (1996). Communication Traits: A Cross Generational Investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.
- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Martin, M.M., Anderson, C.M. and Thweatt, K.S. (1998). Aggressive Communication Traits and Their Relationship With The Cognitive Flexibility Scale And The Communication Flexibility Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13: 34-45.
- Martin, M.M., Cayanus, J.L., McCutcheon, L.E. ve Maltby, J. (2003). Celebrity Worship and Cognitive flexibility. *North American Journal of Psychology*. 5,(1), 75-81.
- Martin, M.M. & Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological reports*, 76(2), 623-626.
- Moore, A. & Malinowski, P. (2009). Meditation, Mindfulness and Cognitive Flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186.
- Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye Giriş* (H. Arıcı vd., Çev.), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Odom, R. Y., Box, W. R. ve Dunn, M.G., (1990). Organizational Cultures, Commitment, Satisfaction, And Cohesion. *Public Productivity and Management Review*, 14, 157-169.
- Önder, S. (2003). Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Rekreasyonel Eğilim ve Taleplerinin Belirlenmesi Üzerinde Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 17(32), 31-38.
- Öz, F. & Hiçdurmaz, D. (2010). Stresle Baş Etmede Önemli Bir Yol: Mizahın Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 83-88.
- Özer, M. ve Ö.Ö. Karabulut, (2003), Yaşlılarda Yaşam Doyumu, *Türk Geriatri Dergisi*, 6(2); 72-74.

- Özşaker, M. (2012). Gençlerin Serbest Zaman Aktivitelerine Katılmama Nedenleri Üzerine Bir İnceleme. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 126-131.
- Öztaş, İ. (2018). *Farklı kurumlarda çalışan memurların serbest zaman doyum ve mutluluk düzeylerinin belirlenmesi: Kırıkkale ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Öztürk, Z. & DüNDAR, H. (2003) “Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler”, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-regulated Learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Parham, L. D. (1996). Perspectives On Play. In R. Zemke, F. Clark (Eds.), *Occupational Science: The Evolving Discipline* Philadelphia, PA: F.A. Davis, 71-80.
- Polatoğlu E., (2018). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ragheb, M. G. & Griffith, C. A. (1982). The Contribution of Leisure Participation and Leisure Satisfaction to Life Satisfaction of Older Persons. *Journal of leisure research*, 14(4), 295-306.
- Riddick, C. C. (1986). Leisure Satisfaction Precursors. *Journal of Leisure research*, 18(4), 259-265
- Rubin, R.B. & Martin, M.M. (1994). The İnterpersonal Communication Competence Scale. *Communication Research Reports*, 11, 33-44.
- Sameroff, A. J. (1998). Environmental Risk Factors İn İnfancy. *Pediatrics*, 102(5), 1287-1292.
- Sapmaz, F. & Doğan, T. (2013). Bilişsel Esnekliğin Değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-162

- Seigenthaler K. (1997). Health Benefits Of Leisure. Research Update, *Parks and Recreation*, 32(1), 24-31.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevil, T. ve şimşek, K. (2019). Yaşlıların Boş Zaman Aktivitelerine Katılımlarında Algıladıkları Boş Zaman Tatmininin Demografik Özelliklere Göre Analizi. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 1(2), 54-70 .
- Sheldon, K. M. & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving Sustainable New Happiness: Prospects, Practices And Prescriptions. In Alex Linley and Stephen Joseph (Eds.) *Positive psychology in practice*, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 127-145.
- Sullivan, M. D. vd. (2001). Depression And Self-reported Physical Health İn Patients With Coronary Disease: Mediating And Moderating Factors. *Psychosomatic Medicine: Journal of Biobehavioral Medicine*, 63, 248-256.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., ve Coulson, R.L. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism, And Hypertext: Random Access İnstruction For Advanced Knowledge Acquisition İn İll-structured Domains. Duffy, T. M. ve Jonassen, D. (Eds.), *Constructivism And The Technology Of İnstruction: A Conversation*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 57-75.
- Spiro, R. J. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition İn İll-structured Domains. *Center for the Study of Reading Technical Report*; . 441.
- şahin, N. H. & Durak, A. (1995). Üniversite Öğrencileri İçin Bir Stresle Başa ıkma Tarzı Ölçeği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Thompson, R.W., Arnkoff, D.B. ve Glass, C.R. (2011). Conceptualizing Mindfulness And Acceptance As Components Of Psychological Resilience To Trauma. *Trauma Violence Abuse*, 12(4), 220-235.
- Tuna, M. & Türk S. (2006) Kamu Ve Özel Sektör Matbaa İşletmelerinde alışanların İçsel Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 619-634.

- Türkçapar, H.M. (2017). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Uygulama*, (7.baskı) Ankara: HYB Basın Yayın.
- Türküm, A. S. (2003), Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Kısaltma Çalışmaları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (19), 41-47.
- Türnüklü, E. B. & Yeşildere, S. (2014). Problem, Problem Çözme Ve Eleştirel Düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123
- Üzümcü, B. & Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Doyum Düzeyinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumunu ve genel yaşam doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. J. P. Shonkoff ve S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*, New York: Cambridge University Press, 2, 115-132.
- Sharf, RS (2011). *Theories Of Psychotherapy And Counseling Concepts And Cases*, (6th ed.). Delaware: Cengage Learning.
- Yavuz, S. (2019). *Bedensel engelli sporcuların psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Yelpaze, İ. & Yakar, L. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Bilişsel Esnekliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 913-935.
- Yerlisu L.T., Ağyar E. ve Bahadır Z. (2012). Yaşam Tatmini, Serbest Zaman Motivasyonu, Serbest Zaman Katılımı: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Üzerine Bir İnceleme. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), s. 53-59.
- Yeşil, H.K. (2019). *Aile hekimlerinin ve uzman hekimlerin empati ve bilişsel esneklik düzeylerinin kişilerarası ilişki tarzları üzerine olan etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

## EKLER

### EK-1: Anket Formu

#### Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, okul psikolojik danışmanlarının serbest zamanlarıyla ilgili görüşlerini ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlara ve problemlere ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında toplanacak veriler, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı'nda yürütülmekte olan bir tez çalışması için kullanılacaktır. Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler, diğer cevaplayıcıların bilgileriyle birleştirilecek olup; toplanan veriler YALNIZCA BİLİMSEL AMAÇLARLA kullanılacaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. Anket formunda, 48 adet soru yer almaktadır. Sorulara yanıt verme süresi, ortalama 12 dakikadır.

İşbirliğinizin ve katkınızın çok değerli olduğunu belirtir, desteğiniz için teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Dr.Öğr.Üyesi Esra TÖRE – Ramazan Mert ÖGE

Sabahattin Zaim Üniversitesi – Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

<b>Cinsiyetiniz</b>	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek	
<b>Medeni Durumunuz</b>	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Bekar	
<b>Yaşınız</b>	<input type="checkbox"/> 21-30 yaş arası	<input type="checkbox"/> 31-40 yaş arası	<input type="checkbox"/> 41-49 yaş arası
	<input type="checkbox"/> 50 yaş ve üzeri		
<b>Eğitim Düzeyiniz</b>	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Lisansüstü	

## EK-2: Serbest Zaman Doyum Ölçeği

<b>SERBEST ZAMAN DOYUM ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)</b>					
Bu ölçme aracı, bireylerin kendileriyle ilgili algılamalarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Aşağıdaki ifadelerin “ <b>DOĞRU</b> veya <b>YANLIŞ</b> ” cevabı bulunmamaktadır. Lütfen her bir ifadeyi ayrı ayrı ve dikkatli bir şekilde okuyarak “ <b>Neredeyse hiç doğru değil</b> ” den “ <b>Neredeyse her zaman doğru</b> ” ya doğru uzanan ölçekte kendinize en uygun kutucuğu işaretleyin.	<b>Neredeyse hiç doğru değil</b>	<b>Nadiren doğru</b>	<b>Bazen doğru</b>	<b>Çoğu kez doğru</b>	<b>Neredeyse her zaman doğru</b>
1.Serbest zaman aktivitelerim bana çok ilginç gelir.	1	2	3	4	5
2. Serbest zaman aktivitelerim kendime güvenmemi sağlar.	1	2	3	4	5
3.Serbest zaman aktivitelerim bana başarı hissi verir.	1	2	3	4	5
4.Serbest zaman aktivitelerimde birçok farklı beceri ve yeteneklerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
5.Serbest zaman aktivitelerim, etrafımdakiler hakkındaki bilgimi artırır.	1	2	3	4	5

### EK-3: Bilişsel Esneklik Envanteri

<b>BİLİŞSEL ESNEKLİK ENVANTERİ (ÖRNEK MADDELER)</b>	<b>Hiç uygun değil</b>	<b>Pek uygun değil</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Uygun</b>	<b>Tamamen uygun</b>
Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin solunda yer alan ölçeği kullanınız.					
1.Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2.Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3.Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4.Zor Durumlarla Karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim	1	2	3	4	5
5. Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5

## ÖZGEÇMİŞ

Ramazan Mert ÖGE

Adres : Gürpınar mahallesi / Beylikdüzü / İSTANBUL

İletişim Bilgileri : [rmznmrtoge@gmail.com](mailto:rmznmrtoge@gmail.com)

### A. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, 2018-2020, İstanbul

**Lisans:** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, 2013-2017, Trabzon

### B. MESLEKİ DENEYİM

2017 – 2020: Milli Eğitim Bakanlığı – Öğretmen

2020 – Halen: Milli Eğitim Bakanlığı – Psikolojik Danışman