



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Programı

**ERGENLERDE, MÜKEMMELİYETÇİLİK İLE BİLİŞSEL
ESNEKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİDE İYİM SERLİK, ÖZ ŞEFKAT
VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ
VE GELİŞTİRİLEN BİLİŞSEL ESNEKLİK PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ**

Osman CIRCIR
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Özlem TAGAY

Burdur-2023

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilimdalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Programı

**ERGENLERDE, MÜKEMMELİYETÇİLİK İLE BİLİŞSEL
ESNEKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİDE İYİMSERLİK, ÖZ ŞEFKAT
VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ
VE GELİŞTİRİLEN BİLİŞSEL ESNEKLİK PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ**

Osman CIRCIR
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Özlem TAGAY

Burdur-2023



**MAKÜ EĞİTİM
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 21.06.2023 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Osman CIRCIR'ın Ergenlerde, Mükemmeliyetçilik İle Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide İyimserlik, Öz Şefkat ve Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolünün İncelenmesi ve Geliştirilen Bilişsel Esneklik Psiko eğitim Programının Etkililiğinin Belirlenmesi konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Prof. Dr. Özlem TAGAY
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

ÜYE : Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

ÜYE : Prof. Dr. Selehattin AVŞAROĞLU

ÜYE : Doç. Dr. Tuğba SARI

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin 1 yıl süresiyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvurmadığım takdirde tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

21/06/2023

Osman CIRCIR

TEŞEKKÜR

Öncelikle, benim bu günlere gelmemde olan emeklerini ödeyemeyeceğim, her daim okuyup yükselmem konusunda maddi manevi desteklerini esirgemeyen rahmetli babam İsmail CIRCİR'a, rahmetli annem Fatma CIRCİR'a ve desteklerini esirgemeyen kardeşlerim ve tüm yakınlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik çalışmalarımda üzerimde büyük emeği olan Sayın Hocam ve aynı zamanda tez danışmanım Prof. Dr. Özlem TAGAY'a, yine doktora sürecinde desteklerini esirgemeyen hocalarım, Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ'a, Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR'a, Prof. Dr. Selehattin AVŞAROĞLU'na, Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR'a, Doç. Dr. Tuba SARI'ya, Doç. Dr. Gökmen ARSLAN'a, Dr. Öğretim Üyesi Gül Dalgır'a, Tuncer DALGAR'a, yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Nurten SARGIN'a, yine bu alanda akademik çalışmalara devam etmemde etkili olan hocalarım, Doç. Dr. Murat İSKENDER'e, Prof. Dr. Erdal HAMARTA'ya, Doç. Dr. Barbaros YALÇIN'a, Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ'a ve ismini sayamadığım diğer tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Doktora sürecinde bilgi ve tecrübelerini paylaşarak destek olan Dr. Öğretim Üyesi Mustafa PAMUK'a ve Dr. Öğretim Üyesi Yusuf BAYAR'a teşekkür ederim.

Tez yazma ve akademik çalışmalarımı yapmam için gerekli izin ve zamanları sağlamalarının yanı sıra bu yolda destek olan okul müdürlerim Sayın Nejdet AKBUĞA'ya, Sayın Ali Hakan YORGANCILAR'a, Sayın Süleyman ŞAHİN'e, Muharrem ŞEN'e ve ismini sayamadığım diğer tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Kendilerini tanıdığım günden beri, bana manevi destek olan değerli arkadaşlarım Mehmet ATASAYAR'a, Kadir NEZLİ'ye, Zekeriya GÖKCE'ye, Mehmet YARALI'ya, Derviş KALAY'a ve ismini sayamadığım diğer tüm dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

**Ergenlerde, Mükemmeliyetçilik İle Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide
İyimserlik, Öz Şefkat ve Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolünün İncelenmesi ve
Geliştirilen Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programının Etkililiğinin Belirlenmesi
(Doktora Tezi)**

Osman CIRCIR

ÖZ

Araştırmanın amaçlarından birisi, ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserliğin, öz-şefkatin ve psikolojik iyi oluşun aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın bir diğer amacı ise iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş temel alınarak hazırlanan bilişsel esneklik psikoeğitim programının, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesidir. Böylece teorik olarak bilişsel esnekliğe etki eden faktörler belirlenip bilişsel esneklik üzerine deneysel bir çalışma yapılarak ergenler için kapsamlı bir model oluşturulması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada, birbirine entegre edilen iki model kullanılmıştır. Bu modellerden birincisi, ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan yordayıcı korelasyonel modelidir. İkinci model ise aracı değişkenlerin (iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş) temel alınarak geliştirilen psikoeğitim programının etkililiğinin belirlenmesinde kullanılan deneysel yöntemlerden, öntest-sontest kontrol gruplu modeldir.

Bu araştırmanın yönteminde çeşitlemeye gidildiğinden, çalışmada kullanılan ilişkisel ve deneysel yöntemlerin uygulanmasında iki ayrı çalışma grubu kullanılmıştır. Birinci çalışma grubu Konya ilinde, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile belirlenen liselerde öğrenim gören 714 öğrenciden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu ise, bilişsel esneklik psikoeğitim programının sınanmasında yer alan 12'si deney ve 12'si kontrol grubunu oluşturan Meram Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesinde öğrenim gören 24 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri Bilişsel Esneklik Ölçeği, Frost çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği, İyimserlik kötümserlik ölçeği, Öz-şefkat ölçeği kısa formu ve Psikolojik iyi oluş ölçeği aracılığı ile toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan deneysel uygulamada, deney grubu ile araştırmanın aracı değişkenlerinden öz şefkat ve psikolojik iyi oluş değişkenleri temel alınarak hazırlanmış olan sekiz oturumdan oluşan bilişsel esneklik psikoeğitimin programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubundan her iki gruba da psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında bilişsel esneklik ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı bir rol oynadığı, iyimserliğin ise aracılık etmediği belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması olan deneysel uygulama sonucunda da uygulanan bilişsel esneklik psikoeğitim programının ergenlerin bilişsel esnekliklerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular literatür

ışığında tartışılımlış, ergenler üzerinde etki gücüne sahip öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmacılaraya yönelik öneriler sunulmuştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, İyimserlik, Mükemmeliyetçilik, z-şefkat, Psikolojik iyi oluş.

Sayfa Adedi: 206

Danışman: Prof. Dr. Özlem TAGAY



Investigation Of The Mediator Role Of Optimism, Self-Compassion And Psychological Well-Being In The Relationship Between Perfectionism And Cognitive Flexibility In Adolescents And The Efficiency Of The Developed Cognitive Flexibility Psycho-Education Program

(Ph.D Thesis)

Osman CIRCIR

ABSTRACT

One of the aims of the current study is to determine whether optimism, self-compassion, and psychological well-being play a mediator role in the relationship between adolescents' level of perfectionism and cognitive flexibility. Another aim of the study is to examine whether the cognitive flexibility psycho-education program, which is prepared on the basis of optimism, self-compassion and psychological well-being, is effective on the cognitive flexibility levels of adolescents. Thus, it is aimed to establish a comprehensive model for adolescents by determining the factors that theoretically affect cognitive flexibility and conducting an experimental study on cognitive flexibility.

In this study, two models integrated into each other were used. The first of these models is a descriptive, relational survey model used to determine whether optimism, self-compassion, and psychological well-being have a mediator role in the relationship between adolescents' level of perfectionism and cognitive flexibility. The second model is the pretest-posttest control group experimental model used to determine the effectiveness of the psycho-education program developed on the basis of mediator variables (optimism, self-compassion and psychological well-being).

Since the method of the current study was diversified, two different study groups were used in the application of the relational and experimental methods used in the study. The first study group consisted of 714 students studying at high schools in Konya, determined with the permission of Konya Provincial Directorate of National Education. The second study group was comprised of 24 students attending Meram Naciye Mumcuoğlu Anatolian High School and 12 of these students were assigned to the experimental group and 12 to the control group to test the effectiveness of the cognitive flexibility psycho-education program. The data of the study were collected by using the Cognitive Flexibility Scale, the Frost Multidimensional Perfectionism Scale, the Optimism Pessimism Scale, the Self-Compassion Scale short form and the Psychological Well-Being Scale.

In the experimental application, which is the second stage of the study, the cognitive flexibility psycho-education program consisting of eight sessions, which was prepared on the basis of the variables of self-compassion and psychological well-being, was applied to the experimental group. No intervention was made to the control group. The Cognitive Flexibility Scale was administered to both the experimental and control group before and after the implementation of the psycho-education program.

In the first stage of the study, it was determined that self-compassion and psychological well-being played a mediator role in the relationship between

perfectionism and cognitive flexibility, while optimism did not. As a result of the experimental application, which is the second stage of the study, the cognitive flexibility psycho-education program applied was found to be effective in increasing the cognitive flexibility of adolescents. The findings were discussed in the light of the literature, and suggestions were made for teachers, families and researchers who have the power to influence adolescents.

Key Words: Cognitive flexibility, Optimism, Psychological well-being and perfectionism, Self-compassion.

Page Number: 206

Supervisor: Prof. Dr. Özlem TAGAY



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	7
1.2.1. Alt Problem ve Hipotezler.	7
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Sayıtlar (Varsayımlar).....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar	11
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Kuramsal Çerçeve	12
2.1.1. Bilişsel Esneklik	12
2.1.1.1. Tanımı	14
2.1.1.2. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi.....	15
2.1.1.3. Bilişsel Esneklikle İlişkili Kuramlar	17
2.1.1.3.1. Bilişsel Davranışçı Terapi	17
2.1.1.3.2. Akılcı Duygusal Terapi	19
2.1.2. Mükemmeliyetçilik.....	20
2.1.2.1. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları	21
2.1.2.1.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik	21
2.1.2.1.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik.....	22
2.1.2.1.3. Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik.....	24
2.1.2.2. Mükemmeliyetçiliği Açıklayan Kuramlar	25

2.1.2.2.1. Psikanalitik Yaklaşım.....	25
2.1.2.2.2. Bilişsel Yaklaşım.....	25
2.1.2.2.3. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım	26
2.1.2.2.4. Sosyal Öğrenme Modeli	26
2.1.3. İyimserlik.....	27
2.1.3.1. İyimserliğin, Psikolojik ve Fizyolojik Sağlık ile İlişkisi.....	29
2.1.3.2. Gerçekçi Olmayan İyimserlik	30
2.1.3.3. İyimserliği Açıklayan Kuramlar	31
2.1.3.3.1. Beklenti-Değer Kuramı	31
2.1.3.3.2. Yükleme Kuramı	32
2.1.4. Öz-Şefkat	32
2.1.4.1. Öz-Şefkatin Bileşenleri	35
2.1.4.1.1. Öz Sevecenlik.....	35
2.1.4.1.2. Ortak Paylaşım	36
2.1.4.1.3. Farkındalık.....	36
2.1.4.2. Öz-şefkati Açıklayan Kuramlar	37
2.1.4.2.1. Psikanalitik Kuram	37
2.1.4.2.2. Hümanistik Kuram	38
2.1.4.2.3. Bilişsel Davranışçı Kuram.....	39
2.1.4.3.4. Şefkat Odaklı Terapi	40
2.1.5. Psikolojik İyi Oluş	40
2.1.5.1. Psikolojik İyi Oluşun Boyutları	43
2.1.5.1.1. Başkalarıyla Olumlu İlişkiler	43
2.1.5.1.2. Özerklik	43
2.1.5.1.3. Çevresel Hâkimiyet	44
2.1.5.1.4. Kişisel Gelişim	44
2.1.5.1.5. Yaşamın Amacı	45
2.1.5.1.6. Kendini Kabul	45
2.1.5.2. Psikolojik İyi Oluşu Açıklayan Kuramlar.....	45
2.1.5.2.1. Psikoanalitik Kuram	46
2.1.5.2.2. Hümanistik Kuram	47
2.2. İlgili Araştırmalar	48
2.2.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	48

2.2.2. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	55
BÖLÜM III	62
YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırma Modeli	62
3.2. Çalışma Grubu.....	64
3.2.1. Birinci Çalışma Grubu	64
3.2.2. İkinci Çalışma Grubu.....	66
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	67
3.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği.....	67
3.3.3. Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (FÇBMÖ).....	68
3.3.4. İyimserlik Kötümserlik Ölçeği (İKÖ).....	70
3.3.5. Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF)	71
3.3.6. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PIOÖ)	71
3.4. Verilerin Toplanması.....	72
3.5. Deneysel Uygulama	73
3.5.1. Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programının Oturumlarının Oluşturulması.....	73
3.5.2. Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programı Oturum Planları.....	74
3.5.3. Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programı Oturumlarının Özeti.....	75
3.5.3.1. Birinci Oturum	75
3.5.3.2. İkinci Oturum	76
3.5.3.3. Üçüncü Oturum.....	76
3.5.3.4. Dördüncü Oturum	77
3.5.3.5. Beşinci Oturum	78
3.5.3.6. Altıncı Oturum	78
3.5.3.7. Yedinci Oturum.....	79
3.5.3.8. Sekizinci Oturum	79
3.6. Verilerin Analizi.....	79
BÖLÜM IV	82
BULGULAR VE YORUM.....	82

4.1. Ergenlerin Mükemmeliyetçilikleri ile Bilişsel Esneklikleri Arasındaki İlişkide, İyimserlik, Öz-Şefkat ve Psikolojik İyi Oluşlarının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular.....	82
4.1.1. Bilişsel Esneklik, Mükemmeliyetçilik, İyimserlik, Öz-Şefkat ve Psikolojik İyi Oluş Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular	82
4.1.2. Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Bilişsel Esneklik, İyimserlik, Öz-Şefkat Ve Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	83
4.1.3. Mükemmeliyetçilik İle Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide İyimserlik, Öz-Şefkat Ve Psikolojik İyi Oluş Değişkenlerinin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular	85
4.2. Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programına İlişkin Bulgular	89
4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Esneklik Öntest Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesine Yönelik Mann-Witney U Testine İlişkin Bulgular	89
4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Esneklik Sonntest Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesine Yönelik Mann-Witney U Testine İlişkin Bulgular	89
4.2.3. Deney Grubunun Son Test –Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	90
4.2.4. Kontrol Grubunun Son Test – Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	91
4.2.5. Deney Grubunun İzleme Testi – Sonntest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	91
BÖLÜM V	93
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	93
5.1. Sonuç ve Tartışma	93
5.1.1. Mükemmeliyetçilik ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide İyimserlik, Öz-Şefkat Ve Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolüne İlişkin Araştırma Bulgularının Tartışılması.	94
5.1.1.1. Mükemmeliyetçiliğin Bilişsel Esnekliği Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	94

5.1.1.2. Mükemmeliyetçiliğin İyimserliği Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	95
5.1.1.3. Mükemmeliyetçiliğin Öz-Şefkati Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	95
5.1.1.4. Mükemmeliyetçiliğin Psikolojik İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	96
5.1.1.5. İyimserliğin Bilişsel Esnekliği Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	97
5.1.1.6. Öz-Şefkatin Bilişsel Esnekliği Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	98
5.1.1.7. Psikolojik İyi Oluşun Bilişsel Esnekliği Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	99
5.1.1.8. Mükemmeliyetçilik ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide İyimserlik, Öz-Şefkat ve Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması.....	99
5.1.2. Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programına İlişkin Bulguların Tartışılması	100
5.2. Öneriler.....	101
5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler	101
5.2.1.1. Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler	101
5.2.1.2. Ebeveynlere Yönelik Öneriler.....	101
5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	102
KAYNAKLAR	103
EKLER.....	145
EK-1	146
EK-2	147
EK-3	148
EK-4	150
EK-5	161
EK-6	168
EK-7	169
EK-8	170
EK-9	173

EK-10	174
EK-11	175
EK-12	176
EK-13	177
EK-14	178
EK-15	179
EK-16	180
EK-17	181
EK-18	183
EK-19	184
EK-20	186

TABLÖLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Birinci Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Özellikler.....	65
Tablo 2. Bilişsel Esneklik Ölçeği Uygulanan Gruba Ait Tanımlayıcı Özellikler.....	66
Tablo 3. İkinci Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Özellikler.....	67
Tablo 4. Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programına İlişkin Bilgiler	74
Tablo 5. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	83
Tablo 6. Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Bilişsel Esneklik, İyimserlik, Öz-Şefkat ve Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki Korelasyonlar	84
Tablo 7. Mükemmeliyetçilik ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide İyimserlik, Öz-Şefkat ve Psikolojik İyi Oluş Değişkenlerinin Aracılık Modeli İçin Standardize Edilmemiş Beta Katsayıları (b).....	85
Tablo 8. Mükemmeliyetçiliğin Bilişsel Esneklik Üzerindeki Standardize Edilmemiş, Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri	86
Tablo 9. Deneysel İşlem Öncesi Deney ve Kontrol Grubu Mann-Witney U Testi Sonucu.....	89
Tablo 10. Deneysel İşlem Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Mann-Witney U Testi Sonuçları	90
Tablo 11. Deney Grubunun Sontest –Öntest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	90
Tablo 12. Kontrol Grubunun Sontest –Öntest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	91
Tablo 13. Deney Grubunun İzleme Testi – Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 1. Hipotetik Model.....	7
Şekil 2. Mükemmeliyetçilik ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide İyimserlik, Öz-Şefkat Ve Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolü	88



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim süreci içerisindeki önemli kademelerden biri olan ortaöğretimde, öğrenciler çocukluk ile genç yetişkinlik arasında bir konumda bulunmaktadır. Bu dönem ergenlik olarak da bilinmektedir. Bu dönemde bireyler, bir taraftan çocukluğunu yaşamak istemekle beraber bir taraftan da gelecek kaygısı yaşamaktadırlar. Lise döneminde öğrenciler yoğun ders müfredatı içinde, üst öğretim kurumlarına geçebilmek için akademik olarak başarılı olma zorunluluğunu yerine getirme çabaları, ergenlerde yoğun stres ve kaygıya sebep olabilmektedir (Misra & Mckean, 2000). Bu süreçte, ergenlerin yaşadıkları akademik, sosyal, duygusal problemlerin üstesinden gelmelerinde ve öz yeterlilikleri üzerinde bilişsel esneklik düzeyleri etkili olabilmektedir (Akçay & Esen, 2016; Bedel & Ulubey, 2015).

Bilişsel esneklik kavramının öncülerinden Spiro ve Jeng (1990), bilişsel esnekliği bireyin bilgiyi farklı bakış açılarından değerlendirme yeteneği ve ihtiyaç duyulduğunda bilgileri kişinin kendiliğinden yeniden yapılandırma becerisi olarak tanımlamışlardır. Genel olarak bilişsel esneklik, bireyin alternatif düşüncelere sahip olduğunu fark etmesi, farklı durumlara uyum sağlamada esnek olmasının yanı sıra esnek olduğu durumlar için kendini yetkin hissetmesi olarak tanımlanır (Martin & Anderson, 1998; Martin, Anderson & Thweatt, 1998; Martin & Rubin, 1995).

Bilişsel esneklik kavramı, öğrenme sürecini ve bilişsel süreç stratejilerinin adaptasyonunu da içeren bir beceridir. (Canas, Quesada, Antoli & Fajardo, 2003). Ergenler, büyüyüp geliştikçe, çevresinin de genişlemesiyle gittikçe artan görev ve sorumluluklarıyla başa etmeyi öğrenmeye başlayarak bu duruma uyum sağlarlar. Bireylerin bu başa çıkma ve uyum sağlama becerileri başlı başına bilişsel esnekliği ifade eder veya bilişsel esnekliği gerekli kılmaktadır (Crone, Ridderinkhof, Worm, Somsen & Molen, 2004).

Bilişsel esneklik, bireylerin hem seçenekleri görebilmesini hem de çözüm üretebilmelerini sağladığından yaşamlarının daha keyifli olmasına katkı sağlar. Bilişsel açıdan esnek olmayan kişiler, karşılaştıkları durumlarla, fonksiyonel olmayan baş etme yöntemlerini kullandıklarından daha sık hata yaparlar. Bilişsel esnekliğe zıt olarak karşı tarafta bulunan bilişsel katılık, işlevsel olmayan düşüncelere neden olarak ruh sağlığı problemlerini beraberinde getirmektedir (Canas, Fajardo & Salmeron, 2006; Ciarrochi, Said & Deane, 2005). Bilişsel esneklik üzerinde etkisi olan mükemmeliyetçilik de insanların çevresine uyum ve adaptasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalarda mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur (Akkuş-Çutuk, 2020; Atayeter & Ekici, 2020; Stoeber, 2014). Mükemmeliyetçi bireylerin özelliklerinden olan inançlar konusunda esnek olmama, çok fazla bağlılık ve katı kriterlere karşı özeleştirici de bilişsel esneklikteki zayıflığın göstergeleridir (Dennis & Vander Wal, 2010). Bilişin yönünü değiştirme ve çevresel taleplerle uyumlu olma yeteneği bilişsel esneklik ile geliştirilmektedir (Dennis & Vander Wal, 2010). Bu bağlamda araştırmanın bağımsız değişkeni olarak mükemmeliyetçilik kavramı ele alınmıştır.

Beck (2001) mükemmeliyetçilik kavramını, kişisel beklenti ve kişilerarası dinamikler olduğunu, ayrıca mükemmeliyetçi tutumlar olarak adlandırılan kognitif üslup biçimi olduğunu belirtmiştir. Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate'e (1990) göre mükemmeliyetçilik, kişinin kendisine yönelik yaptığı değerlendirmelerde eleştirel tutum sergileyerek yüksek standartlar belirlemesidir. Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliği, olumlu mükemmeliyetçilik ve nevrotik mükemmeliyetçilik olmak üzere iki boyutlu bir yapı olduğunu ileri sürmüştür. Mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutuna sahip bireyler, başarı düzeyinin yüksek olması beklentisiyle aşırı çaba harcarlar ancak belirledikleri standartlara ulaşamadıklarında işlevsel olarak bu durumla başa çıkabilirler. Mükemmeliyetçiliğin nevrotik boyutunda olan bireylerdeyse söz konusu belirledikleri standartlara ulaşamama durumunda bu bireyler, başarısızlık ile baş edemeyip obsesif tutumlar sergileyerek işlevselliklerinin olumsuz etkilenmesine neden olurlar.

Genellikle yüksek ve gerçekçi olmayan kişisel standartlar olarak kavramsallaştırılan mükemmeliyetçilik, incelendiği bağlamlara göre çok yönlü özelliklere sahiptir (Flett

& Hewitt, 2002). Bazı araştırmacılar (Adler, 1956; Ashby & Kottman, 1996; Maslow, 1970) bireylerin, yüksek kişisel standartlar hedeflemesinin olumlu yönlerine vurgu yaparken, bazı araştırmacılar (Blatt, 1995; Enns & Cox, 1999) yüksek standartlara sahip kişilerin psikolojik problemler gibi bazı sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir.

Hayatbini, Knauf ve Kalia (2021) yetişkinler üzerinde, bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki üzerine yaptıkları bir çalışma sonucunda, bilişsel esneklik ile mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişki olduğunu ve duygu düzenlemenin bu negatif ilişkiyi zayıflattığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, bilişsel esneklik üzerinde, mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkisi, bilişsel esneklikle pozitif ilişkili, mükemmeliyetçilik ile negatif ilişkili olan, pozitif psikoloji kavramlarından iyimserlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş aracı değişkenlerinin desteklenmesiyle zayıflatılabileceği düşünülmektedir. Pozitif psikoloji, bireyin zayıf yanlarına, problemine ve olumsuz yaşantılarına odaklanmak yerine bireyin, olumlu ve sağlıklı olan güçlü yönlerine odaklanıp mevcut potansiyellerini ortaya çıkarabileceğini ileri sürülmektedir. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Yapılan bu çalışmada, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide aracı değişken olarak ele alınan ilk kavram iyimserliktir. Avşaroğlu ve Akçeşme (2018) tarafından iyimserlik, ileriye yönelik tüm güzel düşünceler ve beklentiler olarak tanımlanmıştır. Kişilik teorileri, sosyal bilişsel teori, motivasyon ve davranışsal öz-düzenleme gibi bir çok teori tarafından kavramsal olarak açıklanan iyimserlik, olumlu olaylarla karakterize edilen ve bu tür beklentilerin öz-yeterlik gibi içsel özelliklere veya bu tür sonuçlara yol açan sosyal destek kaynakları gibi dış faktörlerin varlığına dayalı bireyde olumlu bir gelecek beklentisi olarak tanımlanır (Avvenuti, Baiardini & Giardini, 2016; Bruininks & Malle, 2005; Bryant & Cvengros, 2004; Carver & Scheier, 2014).

Bireylerin yaşamında iyi şeyler olacağını beklemesi, eğilimsel iyimserlik olarak adlandırılır (Carver & Scheier, 2000) ve bu durum, çoğu zaman bireylerin yaşamlarının gidişatını şekillendirebilen olasılığın gücünü temsil eder (Chang, 2000). Eğilimsel iyimserlik, iyimser bireylerin hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşacaklarından emin oldukları olası sonuçlara ilişkin olumlu beklentiler içerir (Carver, Reynolds & Scheier, 1994; Peferson, 2000; Scheier & Carver,

1993). Scheier ve Carver'ın (1985) iyimserlikle ilgili ilk çalışmalarından sonra, akademik performanstan sağlığa ve yaşlanmaya kadar çeşitli bağlamlarda iyimserliğin etkisi araştırmacılar tarafından çalışılan konular arasında popülerlik kazanmıştır (Achat, Kawachi, Spiro, DeMolles & Sparrow, 2000; Isaacowitz & Seligman, 2002; Lai & Wan, 1996; Lennings, 2000).

İyimserlik, olumsuz olaylardan çok olumluya odaklanma, olumlu olaylarla karşılaşmayı beklemeye yönelik genel bir eğilimdir. İyimserler, stres verici yaşam olaylarına karşı daha çok çözüm odaklı başa çıkma stratejileri kullanmaktadır (Türküm, 2001). Yapılan çalışmalarda, iyimserlik ile mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişki olduğu (Black & Reynolds, 2013), iyimserlik ile bilişsel esneklik arasında ise pozitif ilişki (Sapmaz & Doğan, 2013) olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla ergenlerin iyimserlik düzeyleri arttıkça bilişsel esneklikleri de artabilir ve mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkisi azalabilir.

Araştırmanın bir diğeri aracı değişkeni olarak öz şefkat ele alınmıştır. Öz-şefkat, bireyin acı verici durumlarda, kendisini daha az yargılaması ve soyutlaması, bireyin kendi ile ilgilenmesi, daha nazik ve yüksek farkındalığa sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Neff, 2003a). Yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin uyum düzeyleri de yüksek olabilmektedir (Neff, Hsieh & Dejithirath, 2005). Kendine şefkatli olmak; özeleştiri, öz-şüphe, tecrit ve aşırı özdeşleşmeyi azaltmaktadır (Neff vd., 2005). Ayrıca öz-şefkat düzeyi yüksek olan kişilerin herhangi bir başarısızlık yaşadıklarında, kendilerine karşı yargılayıcı olmadan daha kabullenici ve sevecen bir tavır takınırlarken mükemmeliyetçi bireylerinse herhangi bir başarısızlık yaşadıklarında, kendilerini sıkça yargılama eğilimine girmektedirler (Neff, 2003a; Neff, 2003b). Öz şefkat ile ilgili yapılan çalışmalarda, Alaloğlu (2020), özşefkat ile mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişki olduğunu, Yelpaze (2020) ise bilişsel esnekliğin öz şefkat için anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu araştırma bulguları dikkate alındığında öz-şefkatin mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasında aracı rolü olacağı düşünülmektedir.

Neff (2008), öz-şefkatin, acı çekerken veya yetersizlik yaşarken ve ortak bir insanlık duygusuna sahipken, acı ve başarısızlığın tüm insanlar tarafından ortak olarak paylaşılan deneyimler olduğunu anlamak için nazik olma ve kendine anlayış mekanizması yoluyla refahı arttırdığını ileri sürmüştür. Aynı zamanda, kişinin

duygularının dengeli farkındalığı ve acı veren düşünce ve duygularla (çarpıtmadan) yüzleşme yeteneği ile pozitif refah teşvik edilir. Bununla birlikte, öz-şefkat, mükemmeliyetçilik ile olumsuz ilişkilidir. Kendilerini ve insanlık durumlarını daha fazla kabul edenlerin, kendilerini makul olmayan şekilde yüksek standartlara ve sert yargılara tabi tutmaları daha az olasıdır. Böylece benlik saygısını güçlendirir ve depresyon vakalarını azaltır (Neff, 2003b). Kendine karşı şefkatli bir tutum sergilemek, daha az depresyon, kaygı, mükemmeliyetçilik ve daha fazla yaşam doyumu gibi çeşitli psikolojik sonuçlarla ilişkilidir (Neff, 2003b). Yapılan bazı araştırmalarda, öz-şefkat ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Homan, 2016; Küçük, 2020; Sarıcaoğlu, 2013). Buradan hareketle öz-şefkat kavramı gibi bilişsel esneklikle pozitif ilişkili olan (Parvizi, 2021; Satıcı, Göçet-Tekin & Deniz, 2020), mükemmeliyetçilikle negatif ilişkili olan (Çağatayalp-Özdin, 2019; Schewitzer & Hamilton, 2002) psikolojik iyi oluş kavramı da araştırmanın bir diğer aracı değişkeni olarak ele alınmıştır.

Literatürde psikolojik iyi oluş; bireyin içgörü kazanması, kendisini gerçekleştirme ve tam olarak işlevsel olması şeklinde ele alınmaktadır (Waterman, 1993). Psikolojik iyi oluş kavramı, kişinin kendine ve yaşamına yönelik genel olarak olumlu bir tutumu olması (Grob, Wearing, Little & Wanner, 1996), yaşam sürecinde karşılaştığı güç durumlarda bireyin potansiyelini işlevsel olarak tam anlamıyla kullanması ve kendisini gerçekleştirmesinin yanı sıra sahip olduğu yaşantısını değerli olarak algılaması anlamına gelmektedir (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Psikolojik iyi oluş, bireyin kendisine ve yaşamına yönelik pozitif bir bakış açısı geliştirmesi, yaşamına dair spesifik bir anlam oluşturma ve diğer kişilerle ilişkilerinde doyum sağlamasını içerir. Ayrıca bireyin hayatının anlamlı bir amaç doğrultusunda ilerlemesini, bireyin kendi yaşam felsefesini oluşturma ve kendi yaşamına yönelik kararlar alabilmesini de kapsayan bir kavramdır (Hamurcu, 2011).

Carver ve Scheier (1998), bir kişinin hedefleri ile var olan yaşamı arasındaki farkın, bir kişinin hissettiği olumsuzluğun etkilediğini öne sürmüştür. Hsee ve Abelson (1991), hedeflere ulaşılmasından ziyade, bu hedeflere doğru ilerleme hızının duygulanımdaki farklılıklar üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, Emmons (1986), geçmiş başarılarından bağımsız olarak, değerli hedeflere sahip olmanın yaşamdan daha büyük bir memnuniyetle

ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, mutlu insanlar zaten uygun kaynaklara sahip oldukları hedefleri seçme eğiliminde olacaktır (Diener & Fujita, 1995).

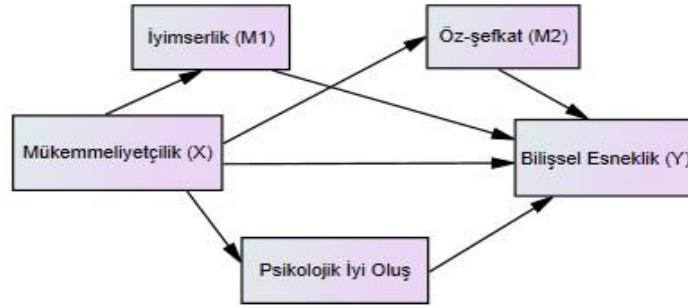
Psikolojik iyi oluş kavramıyla ilgili olarak Ryff (1989a) altı boyuttan oluşan çok boyutlu bir model önermiştir. Bu boyutlar: kendini kabul, başkalarıyla olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hâkimiyet, yaşam amacı ve kişisel gelişimdir. Bu boyutları Ryff ve Singer (2003) şu şekilde açıklamıştır: Kendini kabul; narsistik öz sevgiye veya yüzeysel öz saygıdan ziyade hem olumlu hem de olumsuz yönleri içeren yapılandırılmış bir öz saygı anlamına gelir. Başkalarıyla olumlu ilişkiler; diğer insanlarla yakın temastan, samimiyetten ve sevgiden gelen metanet ve insani zevkleri içerir. Özerklik; bireyin kendi belirlediği istikamette yürüme ve kişisel inançlarının peşinden gidebilme yeteneğini ifade eder. Gerektiğinde yalnız kalabilme ve özerk yaşayabilmeyi de içerir. Çevresel hâkimiyet; bireyin çevreye hâkim olma mücadelesiyle ilgilidir. Bu yetenek, bir kişi için yararlı olan ortamları oluşturma ve sürdürme becerilerini gerektirir. Yaşam amacı; bireyin kendi deneyimlerinde bir anlam ve yön bulma, hayatında hedefler belirleme yeteneğidir. Kişisel gelişim; bireyin yaşamının farklı evrelerinde gelişmeye devam etmenin ve yeni görevlerin veya zorlukların üstesinden gelebilmesini ifade eder (Ryff & Singer, 1996).

Yapılan çalışmalar, psikoloji iyi oluş ile yaşam doyumunun, fiziksel sağlığın, sosyal desteğin ve akademik başarının olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Norvilitis & Reid, 2012; Ryff & Singer, 2008). Schewitzer ve Hamilton (2002) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırma sonucunda mükemmeliyetçiliğin psikolojik sağlığı negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve mükemmeliyetçilikle stres, kaygı ve depresyon arasında pozitif ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir. Parvizi (2021), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışma sonucunda, öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile psikolojik iyi oluşları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğunu belirlemiştir. Psikolojik iyi oluşları desteklenen ergenlerin bilişsel esneklikleri artacağı ve dolayısıyla bilişsel esneklik üzerinde negatif ilişkili mükemmeliyetçilik etkisinin azalacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışma iki farklı model ile yürütüldüğünden araştırmanın birbirine entegre edilmiş iki problem cümlesi bulunmaktadır. Birinci problem cümlesi, “ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserliğin, öz-şefkatin ve psikolojik iyi oluşun aracı rolü var mıdır?” İkinci problem cümlesi ise “araştırmanın aracı değişkenleri dikkate alınarak oluşturulan bilişsel esnekliğe yönelik psiko-eğitim programının, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?”

1.2.1. Alt problem ve hipotezler. Bu araştırmanın amaçlarından birincisi, ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleriyle bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşlarının aracı rolünün olup olmadığını belirlemesidir. Bu amaç doğrultusunda kurulan hipotetik model ve hipotezler aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Hipotetik model

H₁: Mükemmeliyetçilik, bilişsel esnekliği negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H₂: Mükemmeliyetçilik, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş değişkenlerini negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H₃: İyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş, bilişsel esnekliği pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H4: Mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin aracı rolü vardır.

Bu araştırmanın diğer bir amacı ise iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş temel alınarak hazırlanan bilişsel esneklik psiko-eğitim programının, ergenlerin bilişsel esneklikleri üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

H5. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel esneklik öntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

H6. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel esneklik sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir artış vardır.

H7. Deney grubunun bilişsel esneklik ön test- son test puanları karşılaştırıldığında, son test puanında anlamlı düzeyde bir artış vardır.

H8. Kontrol grubunun bilişsel esneklik ön test- son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

H9. Deney grubu bilişsel esneklik son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amaçlarından biri, ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserliğin, öz-şefkatin ve psikolojik iyi oluşun aracı rolünün olup olmadığının belirlemesidir. Bu araştırmanın bir diğer amacı ise iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş temel alınarak hazırlanan bilişsel esneklik psiko-eğitim programının, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesidir. Böylece teorik olarak bilişsel esnekliğe etki eden faktörler belirlenip bilişsel esneklik üzerine deneysel bir çalışma yapılarak ergenler için kapsamlı bir model oluşturulması hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemi, bireylerin yaşamının bir dizi karmaşık yaşam görevleriyle yüklü dönemdir. Ergenlerden, fizyolojik değişimlerle başa çıkmaları, gelişen bilişsel yapıyı yaşamdan edindikleri tecrübelerle bütünleştirmeleri, bağımsızlaşarak birey olmaları, hemcinsleri ve karşı cinsten yaşıtlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları, akademik anlamda başarı göstermeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir (Öngen, 2002). Yetişkin dünyasının parçası olmaya çalışan ergenlere, bu süreçte gerekli bilgi ve beceriler kazandırılarak desteklenmeleri gerekmektedir. Ergenlerin içinde bulunduğu döneme özgü bu karmaşık ergenlik problemleri ile baş etmelerinde, ergenlerin bilişsel esnekliklerinin desteklenmesi etkili olacaktır. Bilişsel esnekliği artırılan ergenler, yaşadıkları problemler ve geleceğe yönelik belirleyecekleri hedeflerde alternatif yol ve hedefleri fark etmeleri ve bu süreçte aktif olarak kontrolün kendilerinde olduğunun bilinciyle hareket edebileceklerdir. Ayrıca, araştırmanın aracı değişkeni olarak ele alınan iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun desteklenmesiyle ergenlik sürecinde ergenlik döneminde yaşanan çalkantılı ve stresli olaylara ergenlerin daha iyimser bakabilmesi, iyi şeyler olacağına yönelik inançlarının artması bakımından önem taşımaktadır. Yine bu dönemde kimlik karmaşası yaşayan, sık sık hata yapan, kişisel özelliklerini yetersiz bulup çevresinde gelişen olaylarda kendisini sorumlu tutan, kendisine yönelik acımasızca eleştiride bulunan ergenlerin öz-şefkatleri artırıldığında, kendilerine yönelik daha anlayışlı ve sevecen bir tutuma sahip olacağı, olayları etraflıca düşünme yaklaşımları sayesinde bilişsel esnekleri de artacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde, ergenlik döneminde özgürlük arayışı, ebeveynleri ile olan aşırı çatışma ve geleceğe yönelik kariyer kaygısı yaşayan ergenlerin, özerklik gelişimi, kişisel farkındalık ve mutluluğu ifade eden psikolojik iyi oluşları artırılarak kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca ergenlerde, birey olarak topluma kendisini kabul ettirme çabası, özgün olma isteği sıklıkla görülmekte olup gerçekçi olmayan standartlar belirleme ve sahip olunandan tatmin olmamayı da içeren mükemmeliyetçilik de ergenler için bir problem durum teşkil edebilir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olarak ele alınan mükemmeliyetçi eğilimlerin belirlenerek azaltılmasına yönelik tedbir alınması da önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın aracı değişkenlerinin desteklenmesi, ergenlerin hem bilişsel

esnekliklerin artmasına hem de pozitif psikolojinin iyileştirici gücüyle ergenlerin mükemmeliyetçi tutumlarının törpülenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri üzerine ilişkisel tarama veya deneysel çalışmalar yapıldığı görülmüştür ancak bilişsel esneklikle ilgili bütüncül bir modelin oluşturulduğu herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile teorik olarak bilişsel esnekliğe etki eden faktörler (iyimserlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş) belirlenip bilişsel esneklik üzerine deneysel bir çalışma yapılarak ergenler için kapsamlı bir model oluşturulması, ergenlere yönelik yapılacak olan çalışmalara önemli bir katkı sunacaktır. Ergenlik döneminde yaşanan problemlerle baş etmede, ergenlere yönelik okul psikolojik danışmanlarının kullanabilecekleri bir psikoeğitim programı oluşturulmuştur. Böylece ergenlerin bilişsel esneklikleri desteklenerek yaşamaları muhtemel problemlerin önüne geçilecek olup ergenlerin eğitim sürecinden daha iyi yararlanmaları sağlanması bakımından bu araştırmanın yapılması önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

1. Araştırma grubundaki öğrenci grubu temsil niteliğine sahip olduğu,
2. Araştırmaya katılan öğrenciler kullanılan ölçeklere içtenlikle ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılı,
- Konya ilinde bulunan, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile belirlenen liseler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bilişsel Esneklik: Bireyin alternatif düşünceleri fark etmesi, durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi ve kendisini yetkin hissetmesidir.

Mükemmeliyetçilik: kişinin kendisini değerlendirirken yüksek standartlar belirlemesi ve kendisine yönelik oldukça sert bir şekilde eleştirel tutum içine girmesidir.

İyimserlik: Bireyin olumsuzdan daha çok olumluya odaklanması ve olumlu olaylarla karşılaşacağını düşünmeye yönelik bir eğilimidir.

Öz-şefkat: Bireyin karşılaştığı olumsuz durumlarda, kendisini daha az yargılaması, bireyin kendisine daha nazik davranmasıdır.

Psikolojik İyi oluş: Bireyin içgörü kazanması, tam olarak işlevsel olması ve kendini gerçekleştirmesidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmanın değişkenleri olan bilişsel esneklik, mükemmeliyetçilik, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş ile ilgili literatür bilgisine yer verilmiştir.

2.1.1. Bilişsel esneklik. Bilişsel esneklik, bireyin çoklu görev yapabilme ve değişen taleplere uygun, alternatif çözümler bulabilme gibi karmaşık görevler yapabilmelerini sağlayan önemli bir faktördür. Değişen bir çevreye başarılı bir şekilde uyum sağlamak için yürütücü işlevler oldukça önemlidir. Yürütücü işlevler, yeni ve zorlu durumlarda otomatik düşünce ve tepkilerin üstesinden gelebilmeyi ve hedefe yönelik eyleme geçme yeteneğini ifade eder (Garon, Bryson & Smith, 2008).

Yürütücü işlevler; işleyen bellek, engelleme ve bilişsel esneklikten oluşur (Huizinga, Dolan & van der Molen, 2006; Miyake vd., 2000). Bilişsel esnekliğin bilişsel kısmı bilginin elde edilme sürecindeki bilişsel yapıları, esneklik kısmıysa kişinin önceden edindiği bilgi ve tecrübeleri karşılaştığı yeni durumlarda esnek bir şekilde kullanabilmesini ifade eder (Spiro vd., 1987).

Bilişsel esneklik, bazen görev değiştirme veya küme değiştirme olarak da adlandırılır. Dikkati bir görevden diğerine kaydırma yeteneğidir. Ayrıca, alakasız veya yanlış olabilecek bir yanıtı durdurma yeteneğini ifade eden yanıt engellemeyi de gerektirir. Bir birey, önceden belirlenmiş yanıtları engelleyebildiğinde, bu, bir görev sırasında birden çok gereksinimi takip etme yeteneğini gösterir. Bu aynı zamanda bireyin sosyal etkileşimde kendi içsel düşüncelerini izleyebildiğini de gösterebilir. Bilişsel esnekliğin aktif becerileri, birey çevredeki değişen faktörlere uyum sağlarken ortaya çıkan ve dağılan düşünce üretimi ve düşünce bastırma döngülerini içerir. Bilişsel esneklik, üç ana yürütücü işlevden biri olarak kabul edilir (Zelazo, 2020).

Bilişsel esneklik, öngörülemeyen durumlara uyum sağlamak için durumu hızla gözden geçirecek zihinsel kapasiteye sahip olmak şeklinde tanımlanır (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988). Başka bir deyişle, bilişsel olarak esnek olan insanlar, kendi bilgilerini, değişen durumsal taleplere uyarlanabilir tepki olarak yeniden yapılandırabilirler (Spiro & Jehng, 1990). Bilişsel esneklik kavramı, uyarlanabilir esneklik (Duchesne, 1997), uyarlanabilir uzmanlık (Hatano & Inagaki, 1986) ve bilişsel dönüşüm teorisi (Klein & Baxter, 2006) ile ilgilidir.

Uyarlanabilir esneklik, değişime esnek bir şekilde tepki verme yeteneğidir (Kolb, 1984). Uyarlanabilir esnekliği yüksek olan bireyler “uyumlu uzmanlar” olarak adlandırılırlar ve değişen çevresel taleplere kolayca uyum sağlayabilirler (Duchesne, 1997). Başka bir deyişle; bu bireyler daha önce karşılaştıkları problemleri kolayca çözebilme ve yeni problemlere çözüm üretebilme yeteneğine sahiptirler (Hatano & Inagaki, 1986). Bu durum, belirli bir görevde standart prosedürleri otomatik olarak yürütme yeteneği olan rutin uzmanlıktan farklıdır. Örneğin, Hatano ve Inagaki (1986) evde yemek pişirmede kişinin yemek yapmak için bir tarifte açıklanan aynı standart malzemeleri kullanarak nasıl rutin bir uzman haline gelebileceğini tartışmışlardır. Bununla birlikte, bu malzemeler mevcut olmadığında, rutin bir uzman, o anda mevcut olan materyallere dayalı olarak rutini nasıl uyarlayacağını bilemeyebilir. Bu nedenle, Hatano ve Inagaki (1986) 'ye göre, standart bir prosedürün tekrarlayan uygulaması yoluyla bir beceri geliştirildiğinde, uyarlanabilir uzmanlığa ulaşılamaz. Buna karşılık, beceri varyasyonlarla tekrar tekrar uygulanırsa, uyarlanabilir uzmanlığa yol açması daha olasıdır. Bu tanımlara dayanarak, uyarlanabilir esneklik ve uyarlanabilir uzmanlık, esasen bilişsel esneklikle aynıdır, ancak uyarlanabilir uzmanlık, uzmanların değişikliklere nasıl uyum sağladığına daha fazla odaklanır.

Bilişsel dönüşüm teorisi, bireyin bilişsel veri tabanına daha fazla bilgi eklemek yerine zihinsel modelleri atmaya ve yenilerini benimsemeye odaklanır (Klein & Baxter, 2006). Klein ve Baxter (2006), kişi daha fazla uzmanlık geliştirdikçe zihinsel modellerin onaylanmamasının “zorlaştığını” öne sürmüştür. Anormallikler meydana geldiğinde, bireylerin bu “sert” zihinsel modelleri atması ve yenilerine dönüştürmesi gerekir. Bu nedenle, önceki bilişsel modeller, durumlardaki değişiklikleri anlamada engeller olarak hareket ederek bilişsel esnekliğe neden olabilmektedir.

2.1.1.1. Tanımı. Bilişsel esneklik üzerine araştırmalar 1940'lara kadar uzanır ve başlangıçta kişinin daha uygun çözümler mevcut olduğunda bile düşünce süreçlerini değiştirememesi üzerine odaklanmıştır. Scott (1962), bilişsel esnekliği, bir bireyin çevresel veya bağlam değişikliklerine tepki olarak davranışlarını veya bilişsel eylemlerini uygun şekilde değiştirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Luchins (1942) ile A. S. Luchins ve Luchins (1959) tarafından yapılan araştırmalar, bir dizi soruna başarılı bir çözüm bulduktan sonra, bireylerin yeni sorunlara daha basit çözümler bulunsa bile aynı çözümü kullanmaya devam ettiğini göstermiştir. Çözümlerini gözden geçirme becerisi sergileyen bireyler bilişsel olarak esnek olarak tanımlanır ve tipik olarak tümevarımsal akıl yürütmeyi kullanırlar ve çözüm üretmede daha yaratıcı olma eğilimindedirler (De Dreu, Nijstad & Baas, 2011; Guilford, 1959).

Bilişsel esneklik kavramının öncülerinden Spiro ve Jeng (1990), bilişsel esnekliği bireyin bilgiyi farklı bakış açılarından değerlendirme yeteneği ve ihtiyaç duyulduğunda bilgileri kişinin kendiliğinden yeniden yapılandırma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Dennis ve Vander Wal (2010) bilişsel esneklik kavramını, kişinin değişen koşul ve durumlara göre kendi bilişsel sınırlarını yenileme ve farklı olay ve durumlara uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamışlardır. Gülüm ve Dağ'a (2012) göre bilişsel esneklik, değişen çevresel koşul ve durumlara göre bilişsel süreçleri algılama ve uygun şekilde değiştirebilmeye yatkınlık olarak tanımlanmıştır. Genel olarak bilişsel esneklik, bireyin alternatif düşüncelere sahip olduğunu fark etmesi, farklı durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi ve esneklik gösterdiği durumlar için kendisini yetkin hissetmesi olarak tanımlanır (Martin & Anderson, 1998; Martin, Anderson & Thweatt, 1998; Martin & Rubin, 1995).

Ionescu (2012) bilişsel esnekliğin literatürde, beceri ve biliş özelliği olmak üzere iki temel üzerine tanımlandığını belirtmiştir. Genel anlamda bilişsel esneklik, hafızaya veya dikkate benzer zihinsel bir süreçtir ve bireyler, öğrenmeyi gerçekleştirebildiği gibi esnekliği de aynı şekilde gerçekleştirdiğini düşünülebilir. Ancak Ionescu (2012) esnekliğin dikkatten yaratıcılığa ve kategorize etmeye kadar çok çeşitli davranışlarda görülebileceğini ve genellikle farklı şekillerde ifade edildiğini belirtmektedir.

Birey karmaşık bir görev gerçekleştirdiğinde, görevini yerine getirdiği çevresel koşul ve durumlara davranışlarını uyarlaması gerekir. Ayrıca, görev ve sorumluluklar gelişip değiştikçe, bu çevresel koşullar da değişmeye devam eder. Bu nedenle bireyin

esnek olabilmesi için düzenli bir şekilde bu değişen koşul ve durumlara dikkat etmesi gerekir. Ayrıca birey, davranışlarını yeni koşul ve durumlara uyarlayabilmesi için, bireyin bilgilerini yeniden yapılandırarak yeni karşılaştığı durumlar için görev gereksinimlerini etkili bir biçimde yorumlaması gerekir. Bu nedenle bilişsel esnekliğin temeli bilgi ve dikkat süreçlerine dayalıdır. Bir durumun değiştiğini ve rutin olmayan bir yanıtın gerekliliklerini tespit ederken, kişinin yeni durumu değerlendirdiği ve yapılacak eylemi planladığı daha yüksek düzeyde bir dikkat kontrolü gereklidir. Bilişsel olarak esnek olmak için, bir kişinin eldeki göreve müdahale edebilecek çevresel koşulları da algılaması gerekir. Bunun yanı sıra, otomatik bir tepkiyi iptal etmek için kaynaklarını geliştirmeye ve dolayısıyla yeni görev taleplerini etkin bir şekilde ele alan yeni bir eylemler serisi planlaması gerekir (Canas, 2006).

Bilişsel esneklik, bireyin bir görevle ilgili bilgilerini ve hangi olası stratejileri kullanacağını da ifade eder. İnsan davranışı, bir kişinin çevresi ile ilgili bilgileri tarafından kontrol edilir. Bu bilgiler, daha önceki benzer yaşantılardan öğrenilerek elde edilmiştir. Ancak, olası yeni görev gereksinimlerini tekrar yorumlanması için durumdaki değişikliğe bağlı olarak mevcut bilgi de değiştirilmelidir (Canas, 2006). Spiro ve Jehng (1990), bir görev ya da sorumluluğun yerine getirilmesinde birden fazla bakış açısından sunan bireylerin çevresinde meydana gelen durumsal değişiklikleri daha kolay yorumlayabilecekleri ve dolayısıyla bilişsel açıdan daha esnek olabilecekleri belirtmişlerdir.

2.1.1.2. Bilişsel esnekliğin gelişimi. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler, çevresel durumlara göre bilişlerini değiştirmektedirler. İnsanların yaşantılarında karşılaştıkları zorlu durumlarla baş etmede çözüm üretebilme becerileri, çözüm için alternatifleri fark etmeleri de bilişsel esnekliğin göstergelerindendir (Dennis & Vander Wal, 2010). Bilişsel esneklik kavramı bilişsel süreçlerle açıklandığı gibi aynı zamanda gözlemlenebilen davranışlarla da ele alınıp açıklanabilir. Bireyin mevcut görevler arasında geçiş yapabilmesi, birden fazla görevi eş zamanlı olarak yürütebilmesi, çözüm için stratejiler oluşturabilmesi gözlemlenebilen bilişsel esnekliğe işaret eden davranışlara örnek olarak verilebilir (Monsell, 2003).

Hareket, algı ve bellek ile ilgili süreçlerde programlama ve koordinasyon, bilişsel esneklik için gereklidir ve bu beceriler erken dönemlerde olgunlaşıp gelişir (Güler, 2009). Bilişsel esneklik ile ilgili yapılan araştırmalarda, bireyin bilişsel esnekliği bebeklikten itibaren belirli bir eğri şeklinde geliştiği bulunmuştur. Bilişsel esneklik, bilişsel yapıların gelişimiyle başlayıp erken çocukluk döneminde de gelişimini sürdürmektedir (Bertiz, 2018). Bilişsel esnekliğin geliştirilebilir olduğu göz önüne alındığında, çocukluk çağında bilişsel esneklik çocuklara öğretilerek bilişsel yapıları değiştirilip geliştirilebilmektedir. Böylece, bireylerin mevcut bilgilerini yeni ve farklı durumlarda sahip oldukları bilgileri uyarlayarak kullanabilmeleri sosyal konulardaki sorunları alternatif yollar kullanarak yorumlayabilmeyi öğrenebilmeleri açısından yararlı olunabilmektedir (Stevens, 2009).

Bilişsel esneklik, çocukluk ve ergen gelişimi boyunca değişir ve gelişir (Cragg & Chevalier, 2012). Başarılı bir okul performansı için bilişsel esnekliğin geliştirilmesi önemlidir. Örneğin, okul öncesi çocuklarda bilişsel esneklik puanları matematik puanları ve farkındalıkları ile ilişkilidir (Blair & Razza, 2007). Bu konuda, okul öncesi ve ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada bilişsel esnekliklerinin okuma ve matematik puanları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Bull, Espy & Wiebe, 2008). Ayrıca, yürütücü işlev becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahaleler, küçük çocuklarda okula hazırbulunuşluk durumunu iyileştirmiştir (Bierman, Nix, Greenberg, Blair & Domitrovich, 2008). Buna karşın, yapılan bazı diğer araştırmalar zayıf bilişsel esnekliği, otizm spektrum bozukluğu (Corbett, Constantine, Hendren, Rocke & Ozonoff, 2009), obsesif kompulsif bozukluk (Chamberlain, Blackwell, Fineberg, Robbins & Sahakian, 2005), anoreksiya ve bulimia nevrozu (Tchanturia vd., 2012) gibi bir dizi psikiyatrik bozuklukla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalar, bilişsel esnekliğin, bilişsel gelişimin temel taşlarından biri olduğunu göstermiştir.

Bireyin yaşı ilerledikçe, genellikle bilişsel esneklikte düşüşler görülür (Head vd, 2009; Hirsch vd, 2016; Ravizza & Carter, 2008; Verhaeghen & Cerella, 2002). Yaşlanma ve görev değiştirme üzerine yapılan meta-analiz çalışmaları, bilişsel esneklik üzerinde yaşınl güçlü bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Verhaeghen & Cerella, 2002). Bilişsel esneklik, hem normal yaşlanmada hem de patolojik

problemlerde tipik olarak zorlanan sayısız işlevden yalnızca biridir (Harada vd., 2013).

2.1.1.3. Bilişsel esneklikle ilişkili kuramlar. Bilişsel esneklik, bir bireyin durumlar arasında algılanan kontrol edilebilirlik modeli içindeki değişkenliğini ifade eder (Cheng, 2001). Bu bağlamda üç algısal model vardır: (1) Tüm durumların kontrol edilebilir olarak değerlendirilmesi; örneğin, A Tipi kişilik (Friedman & Rosenman, 1979), (2) Tüm durumların kontrol edilemez olarak değerlendirilmesi; örneğin, depresyonlu hastalar (Beck, 1976), (3) Durumların kontrol edilebilir veya kontrol edilemez olarak farklı şekilde değerlendirilmesidir (Cheng, Hui & Lam, 2000). Strateji-durum uyumu göz önüne alındığında, dört durum önerilmiştir (Cheng, 2001): (1) Kontrol edilebilir bir durumda, problem odaklı strateji kullanılır; bu uygun bir durumdur. (2) Kontrol edilemeyen bir durumda duygu odaklı strateji kullanılır; bu yine uygun bir durumdur. (3) Kontrol edilebilir bir durumda duygu odaklı strateji kullanılır; bu uygun olmayan bir durumdur. (4) Kontrol edilemeyen bir durumda problem odaklı strateji kullanılır; bu da uygun olmayan bir durumdur. Bu bağlamda, bilişsel esneklik ile ilişkili olan ve bilişsel esnekliği artırmada etkili olabilen bilişsel davranışçı yaklaşım ve akılcı duygusal yaklaşım aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.3.1. Bilişsel davranışçı terapi. Bilişsel-davranışçı terapi (BDT), bireylerin uyumsuz düşünce kalıplarını belirlemelerine ve bunları daha uyumlu yaklaşımlarla değiştirmelerine yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Bu amaca ulaşmak için bireyler, kullanılan yararsız yaklaşımın aksine alternatif yaklaşımlar üretmeye ve değerlendirmeye teşvik edilir (Beck vd., 1979). BDT'nin duygu durum bozuklukları, anksiyete ile ilgili bozukluklar, şizofreni ve yeme bozuklukları dahil olmak üzere çeşitli zihinsel bozukluklarla ilişkili problemleri azaltmada etkili olduğu gösterilmiştir (American Psychological Association – Society of Clinical Psychology, t.y..)

Bilişsel-davranışçı terapi, danışanlar tarafından aktif katılım ve beceri kazanımı gerektiren işbirlikçi bir terapi biçimini ve özellikle danışanların daha uyumlu düşünme ve davranış biçimlerini kullanma becerilerini geliştirmek için terapi seansı

dışında becerilerin pratiğini ve kullanımını temsil eder (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979; Burns & Spangler, 2000; Kazantzis & Lamprououlos, 2002).

Bilişsel davranışçı terapi (BDT), depresyon için deneysel olarak test edilmiş bir psikoterapidir (Young vd. 2001). Bilişsel davranışçı terapi otomatik uyumsuz bilişleri belirleyip onları daha gerçekçi, uyarlanabilir bilişlerle değiştirmeye yönelik müdahalelerle tedavi etmeyi amaçlar (Young vd. 2001). Depresif bireylere, bilişlerin dayandığı hatalı akıl yürütmeyi fark ederek uyumsuz bilişlerini (örneğin, otomatik olumsuz düşünceler) onaylamamaları öğretilir. Depresif bilişler değiştikçe depresyonun karakteristik duygu-durum ve davranışlarının da değişmesi beklenir. Daha doğrusu bilişler daha uyumlu hale geldikçe depresif duygu-durumun hafiflemesi ve genel işlevsellik düzeyinin artması beklenir (Hollon vd. 1996).

Bilişsel davranışçı terapinin depresyonda olumlu bir değişiklik meydana getirdiği çok fazla araştırma ve tartışma alanı olmaya devam etse de araştırmalar bilişsel esneklikteki artışlar ile depresif semptomların azalması arasındaki bağlantıyı desteklemiştir (Dennis & Vander Wal 2009b; Fresco vd. 2007). Bilişsel davranışçı teorilere göre depresif bireyler, düşüncelerinde aşırı katılık ile karakterize edilir (Young vd. 2001. İkili, ya hep ya hiç düşünme tarzlarına sahip olma eğilimindedirler. Böyle bir katılığın aslında uyumsuz inançların kabulünü teşvik ettiği ve karşılığında bu inançların daha otomatik hale gelmesine neden olduğu ve böylece depresif durumu devam ettirdiği öne sürülmüştür (Moore, 1996; Teasdale vd. 1995).

Bochner ve Kelly (1974), bilişsel davranışçı terapi içerisinde bilişsel esnekliği, kişilerin durumlara farklı açılardan bakabilmesi ve sorunların çözümüne adapte olabilmesi şeklinde tanımlamışlardır. Bilişsel esneklik, katı ve uyumsuz tutumların tersi bir yapıyı ifade etmektedir. Bilişsel-Davranışçı Terapide (BDT) birey bilişsel esneklik kazanır ve bu tür yıkıcı inanç ve varsayımlarla karşılaştığında teslim olmak yerine meydan okur ve tüm yönleriyle araştırır (Mitchell vd., 2013). Bu terapi, bireye kapsamlı bilgi ve şimdiki/geçmiş olaylarla ilgili yeni deneyimler sağlar. Bu nedenle, birey daha fazla seçeneğe sahiptir ve buna bağlı olarak, duruma uygun yaklaşımları seçmede esneklik için kılavuz olması için BDT, değerlendirme becerileri ve bir dizi standart yüzleşme bilişsel-davranışçı becerilerini geliştirir (Gan, Zhang, Wang & Shen, 2006). Daha fazla bilişsel esnekliğe sahip bireyler, durumları çözmek ve sıkıntıyı azaltmak için çeşitli başa çıkma stratejilerini düşünmek ve kullanmak için

daha donanımlı olabilirler. Araştırmalarda, başa çıkma stratejilerinde esnekliğin, esnek olmayan bir başa çıkma yaklaşımına göre stres faktörlerini yönetmede daha iyi etkinlik, daha fazla iyi olma duygusu ve daha az depresyon ve anksiyete belirtisi ile ilişkili olduğunu bulunmuştur (Cheng, Lau & Chan, 2014; Kashdan & Rottenberg, 2010).

2.1.1.3.2. Akılcı duygusal terapi. Ellis'e (1986) göre mantıkdışı inançlar; bireyin kendisi veya karşısındakilere yüklediği katı, abartılmış ve değişimi zor olan yargılarıdır. Bu kavramları kapsayan irrasyonel inançlar, otomatik düşünceler ve şemalar, bireyin doğumundan itibaren çevresel deneyimler sonucunda oluşturduğu bilişsel örüntülerdir (Young, 2003). Rasyonel ve irrasyonel inançlar, bilinçli olarak erişilmesi zor olan şemalara veya temel inançlara benzer derin bilişler olarak da kabul edilir. Rasyonel ve irrasyonel inançlar, bir kişinin inşa edilmiş gerçeklik kavramlarını ve bu gerçekliğe davranışsal tepkilerini temsil eden karmaşık yapılardır (David vd, 2005). Bu nedenle duygular, rasyonel ve irrasyonel inançların aracılık ettiği bir durumu motivasyon açısından uygun ve motivasyon açısından uyumsuz olarak gören bilişlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Başka bir deyişle, A'nın (etkinleştirici olay) C'ye (duygusal ve davranışsal tepki) neden olma sebebi B'ye (rasyonel ve irrasyonel inançlar) bağlıdır. Bu nedenle, akılcı duygusal terapinin teorik ve terapötik yaklaşımını bilgilendiren ABC felsefesi, tedaviye rehberlik etmeye ve duygusal tepkiyi yönlendiren mekanizmaları yakalamaya hizmet eder.

Bilişsel esneklik, yeni karşılaşılan bir durumda, sorunun çözümü için bireyin alternatifler üretmesi, birden fazla çözüm yolu bulabilmesi, karşılaşılan bu yeni durumlara karşı esnek olabilmesi ve esnek olabilme inancına sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Canas vd., 2003; Kloo, Perner, Aichorn & Schimdhaver, 2010; Martin & Rubin, 1995). Akılcı duygusal davranışçı terapiye göre bireyin yapıcı ilişkiler kurulabilmesi, yaşamından daha fazla doyum alabilmesi ve sahip olduğu benliğe daha nesnel bakabilmesinde bilişsel esneklik önemli bir faktördür (Ellis & Dryden, 2007). Bu bağlamda mantık dışı inançlara yönelik esnek ve alternatif düşünebilme becerisinin kişiler arası ilişkilerde sıklıkla meydana gelen çatışma ve sorunların çözülmesinde önemli bir rolü olacağı söylenebilir (Kurt & Gündüz, 2020).

2.1.2. Mükemmeliyetçilik. Genel olarak, mükemmeliyetçilik, aşırı yüksek ve çoğu zaman gerçekçi olmayan standartlar belirlemek ve bu standartlar için çabalamak, bu standartları elde etmeye odaklanan düşünceler ve aşırı eleştirel öz değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Frost vd., 1990; Hewitt & Flett, 2004). Mükemmeliyetçilik kavramı, ilk olarak kişilik kuramlarında ele alınmıştır. Mükemmeliyetçilik, takıntılı nevroz olarak tanımlanmış (Freud, 1959) ve titiz standartlar, titiz yaşam ve karşılanmayan beklentilerle karakterize edilmiştir (Horney, 1950). Branfman ve Bergler (1955) mükemmeliyetçiliğin obsesif-kompulsif davranışın bir bileşeni olduğunu ve benlik için gerçekçi olmayan beklentiler ile başkaları için gerçekçi olmayan beklentiler arasında bir ayrım olduğunu ileri sürmüştür. Mükemmeliyetçilik, gerçekçi olmayan standartları karşılayamamanın yıkıcı doğasıyla vurgulanan irrasyonel ve işlevsiz olarak nitelendirilmiş (Ellis, 1962) ve beklentilerin altında kalmanın bir başarısızlık olarak yorumlandığı, ya hep ya hiç tutumunun hâkim olduğu bir yapı olarak ele alınmıştır (Beck, 1976). Adler (1956), mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz biçimleri ayrımı, mükemmellik ve üstünlük çabasıdan ortaya çıktığını, uyum için gerekli temel bir insan dürtüsü olarak tasvir etmiştir. Ancak bu mükemmellik çabası, eğer sosyal ilgiden önce gelirse patolojik özellikler de gösterebileceğini belirtmiştir.

Hollender (1965), mükemmeliyetçiliğin, kişinin kendisinden gerekenden çok daha yüksek standartta bir iş talep etmesini ve mükemmelden daha az performansın kabul edilemez olduğunu hissetmesini içerdiğini öne sürmüştür. Ayrıca, benlik imajını geliştirme ve başkalarından kabul görme arzularının mükemmeliyetçileri motive ettiğini öne sürmüştür. Bu motivasyonlar erken çocukluktan itibaren belirginleşmektedir. Hollender (1965), mükemmeliyetçilerin kendilerini aşırı yüklenmiş hissettiklerine, neredeyse her zaman gerçekçi olmayan standartlarını karşılayamadıklarına, çabalarından nadiren tatmin olduklarına ve yalnızca hatalarına odaklandıklarını belirtmiştir. Hamachek (1978) ise mükemmeliyetçi çabaların kusurlu bir şekilde performans gösterme korkusuyla bireyin fırsatları kovalamasını engellediğinde sorunlu hale geldiğini ileri sürmüştür. Hollender'ın (1965) mükemmeliyetçileri olumsuz tasvirinin aksine, Hamachek (1978) normal, nevrotik mükemmeliyetçilerden ayırmıştır. Normal mükemmeliyetçiler, performansları için

yüksek standartlar belirler, ancak sınırlarını da bilirler, çabalarından zevk alırlar ve esnek öz beklentilere sahiptirler.

Mükemmeliyetçilik araştırmaları son yirmi yılda artış göstermiş olup mükemmeliyetçiliğin doğası ve bununla ilişkili riskler hakkında fikir veren bir dizi ampirik ve teorik ilerleme olmuştur. Bununla birlikte, Frost vd. (1990) ile Hewitt ve Flett (1991a) çalışmalarıyla eş zamanlı olarak gösterildiği gibi, mükemmeliyetçilik yapısının çok boyutlu olduğu artık kabul edilmektedir. Bununla birlikte, bu kabul, sağlık ve esenlik için farklı mükemmeliyetçilik boyutlarının etkilerini anlaşılması açısından kavramı karmaşıklştırmıştır.

2.1.2.1. Mükemmeliyetçiliğin boyutları. Mükemmeliyetçilik kavramı, tek boyutlu ve çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Mükemmeliyetçilik boyutlarının sayısı ve temel boyutların ne olduğu konusunda geniş bir anlaşmazlık olmasına rağmen, mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu bir yapı olduğu, daha fazla kabul görmüştür. En etkili iki çok boyutlu model; Hewitt ve Flett (1991a) ve Frost vd. (1990) tarafından geliştirilen modelleridir. Aşağıda tek boyutlu ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik başlığı altında verilmiştir.

2.1.2.1.1. Tek boyutlu mükemmeliyetçilik. Mükemmeliyetçilik ile ilgili olarak ilk başlarda yapılan çalışmalarda, mükemmeliyetçilik, olumsuz özellikleriyle karakterize edilen tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Ellis (1962), Pacht (1984) ve Burns (1980) gibi araştırmacılar, mükemmeliyetçilik ile işlevsiz düşünceler, duygular ve psikopatoloji arasındaki ilişkiyi vurgulama eğilimindeydiler. Mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu ve uyumsuz olduğuna dair bu görüş, literatürde bir süre boyunca egemen olmuştur. Pacht (1984), mükemmeliyetçiliğin uyumsuz doğasına odaklanmıştır ve mükemmeliyetçiliği alkolizm, anoreksia nervozu, karın ağrısı ve ülser ile ilişkilendirmiştir. APA Seçkin Profesyonel Katkı Ödülü konuşmasında, mükemmeliyetçiliği, “Mükemmeliyetçiliğin sinsi doğası, etiketi sadece bir tür psikopatolojiyi tanımlarken kullanmama neden oluyor” şeklinde tarif etmiştir (Pacht, 1984).

Burns (1980) mükemmeliyetçileri, standartları ulaşılamayacak veya aklın ötesinde yüksek olan, imkânsız hedeflere zorlanarak ve aralıksız bir şekilde zorlanan ve kendi değerlerini tamamen üretkenlik ve başarı açısından ölçen insanlar olarak tanımlamıştır. Mükemmeliyetçi bireylerin temel özelliklerinden biri, inançlarının katı ve değişime dirençli olmasıdır (Burns, 1980; Pact, 1984). Ayrıca mükemmeliyetçilik depresyon, kaygı, obsesif-kompulsiflik, sağlık sorunları ve ilişki güçlükleri ile ilişkilendirilmiştir. Mükemmeliyetçilerin imkânsız derecede katı beklentilerini karşılayamadıkları için sıklıkla başarısız oldukları ve bunun sonucunda başarısızlık duygusu, depresyon, kaygı ve benlik saygısı kaybı yaşadıkları belirtilmektedir. Ayrıca mükemmeliyetçiler ya hep ya hiç düşüncesiyle hareket ederler ve kusurlu performansı tam başarısızlık olarak algırlar (Burns, 1980). Burns (1980), mükemmeliyetçi inançlar ile zihinsel sorunlar, fiziksel sağlık sorunları ve düşük performans arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Mükemmeliyetçiliğin depresyon, anksiyete, obsesif kompulsif bozukluk, azalan üretkenlik, kendini kontrol etme sorunları, düşük benlik saygısı, sorunlu kişilerarası ilişkiler gibi bir dizi olumsuz sonucu olduğunu ileri sürmüştür.

2.1.2.1.2. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik. 1990'ların başından itibaren mükemmeliyetçilik çok boyutlu olarak ele alınmıştır (Riley & Shafran, 2005). Çok sayıda psikolog tarafından çok boyutlu olarak kavramsallaştırılmıştır (Frost vd., 1990; Hewitt & Flett, 1991a; Hamachek, 1978). Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu olduğunu ve farklı boyutların hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara izin veren farklı işlevsel etkilere sahip olduğunu öne süren ilk kişidir. Spesifik olarak, normal ve nevrotik olmak üzere iki farklı mükemmeliyetçilik türü olduğunu ileri sürmüştür. Normal mükemmeliyetçiler, zahmetli bir çabadansa gerçek bir zevk duygusu elde edenler ve durumun izin verdiği ölçüde daha esnek davranabilenler olarak tanımlanmıştır. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise çabaları - en iyileri bile - en azından kendi gözlerinde asla yeterince iyi görünmeyen insanlar olarak tanımlanmıştır.

Hewitt ve Flett'e (1991a) mükemmeliyetçiliği, kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikten oluşan çok boyutlu bir yapı olarak açıklamışlardır. Bu boyutlar, mükemmeliyetçiliğin kaynağına ve yönüne göre, başarı

ve kişilerarası kaygılar arasındaki ayrımın farkına varılarak tanımlanır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik bir kişinin kendi mükemmelliğine olan ihtiyacı, ya hep ya hiç temelli düşünmesini ve kendi kusurlarına vurgu yapmasını içeren başarı temelli boyuttur. Örneğin, "Amacım yaptığım her şeyde mükemmel olmaktır" gibi düşüncelerdir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin eşi, aile üyeleri veya çalışanları gibi bireylerin işlevsellik alanlarında mükemmel performans gösterecekleri beklentisini içerir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçiler, başkaları için gerçekçi olmayan yüksek beklentilere sahiptir ve çalışmalarını sert bir şekilde değerlendirirler (Hewitt & Flett, 2002). Örneğin, "Birinden bir şey yapmasını istersen, kusursuz olmasını beklerim" gibi düşüncelerdir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ise, başkalarının mükemmeliyetçi standartlar ve beklentiler empoze ettiği ve diğerlerinin oldukça eleştirici olduğu ve yalnızca gerçekçi olmayan standartlar karşılandığında tatmin olacağı inancını gerektiren kişilerarası bir boyuttur (Hewitt & Flett, 1991b). Hewitt ve Flett (1991b), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, üzerine, sonraki çalışmalarla birlikte, genellikle üçlü mükemmeliyetçilik modellerini destekleyen bir doğrulama çalışması yapmışlardır.

Frost vd.'ne (1990) göre, önceki teorisyenler mükemmeliyetçiliğin merkezi olarak yüksek kişisel standartlara odaklandılar. Ancak bu araştırmacılar, mükemmeliyetçiliğin, kişinin kendisinden yüksek düzeyde performans talep etmekten daha karmaşık olduğunu öne sürmüşlerdir. Frost vd. (1990) mükemmeliyetçiliği altı boyutta tanımladılar: (1) *hatalarla ilgili endişe*, hataları başarısızlığa eşdeğer olarak yorumlama eğilimini ve başarısızlıktan sonra kişinin diğerlerinin saygısını kaybedeceği inancını yansıtır; (2) *eylemler hakkında şüpheler*, bireyin işinin kalitesi hakkında şüphelerini içerir; (3) *kışisel standartlar*, bireyin ebeveynlerinin yüksek beklentiler oluşturacak şekilde algılanma derecesini içerir; (4) *ebeveyn beklentileri*, bireyin ebeveynlerinin yüksek beklentiler oluşturacak şekilde algılanma derecesini içerir; (5) *ebeveyn eleştirisi*, karşılanmayan standartlar karşısında ebeveynlerinin aşırı eleştirel olduğu inancını içerir; (6) *düzen*, düzenli ve organize olma eğilimini yansıtan bir organizasyondur. Frost vd. (1990), mükemmeliyetçiliğin yukarıda belirtilen bileşenlerini ölçmek için Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu öz bildirim ölçeği, "kesinlikle

katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” arasında 1-5 arasında derecelendirilen 35 maddeden oluşmaktadır.

2.1.2.1.3. Uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik. Mükemmeliyetçilik ile birçok psikopatolojik semptomun ilişkili olduğu belirlenmiştir (Hewitt & Flett, 1991b). Bununla birlikte, mükemmeliyetçiliğin performansa fayda sağlayıp sağlayamayacağı sorusu önemli tartışma konusu olmuştur. Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliğin nevrotik mükemmeliyetçilik ve normal mükemmeliyetçilik olarak iki farklı türü olduğunu ortaya atmıştır. Sonraki yıllarda, araştırmacılar mükemmeliyetçilik özelliğinin temelde uyumsuz olup olmadığı konusunda tartışmışlar ve sonrasında olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik ayrımına gidilmiştir. Gilman ve Ashby (2006), uyumlu mükemmeliyetçilerin, kendileri için yüksek standartlar belirleyen ve hedeflerine ulaşmaktan memnuniyet duygusu kazanan bireyler olarak tanımlandığını öne sürmüşlerdir. Uyumsuz mükemmeliyetçiler, kendileri için yüksek standartlar belirleyen ancak kabul edilebilir ve kabul edilemez başarıları algılamalarında son derece esnek olmayan kişilerdir. Ayrıca, uyumlu mükemmeliyetçilerin sınırlarını genişletmeye çalıştıklarını, uyumsuz mükemmeliyetçilerin ise her hedeften daha iyi performans gösterme ve onları aşma misyonunu üstlendiğini öne sürmüşlerdir.

Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin çeşitli kavramsallaştırmalarına rağmen, araştırmalar uyumsuz mükemmeliyetçiliğin depresyon, stres, kaygı, nevrotiklik ve intihar düşüncesi gibi olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu fikrini desteklemektedir (Bieling, Israeli, Smith, & Antony, 2003; Enns, Cox, Sareen, & Freeman, 2001). Pek çok araştırma, mükemmeliyetçiliğin uyumsuz biçimlerinin, yüksek algılanan stres seviyeleri (Chang, Watkins & Banks, 2004), psikolojik sıkıntı (Aldea & Rice, 2006; Bieling, İsrail, & Antony, 2004; Rice, Leever, Christopher & Porter, 2006), depresyon, anksiyete, umutsuzluk ve nevrotiklik (Bieling, İsrail, Smith & Antony, 2003; Bieling vd., 2004; Parker & Stumpf, 1995; Stumpf & Parker, 2000), daha düşük akademik uyum seviyeleri (Rice & Mirzadeh, 2000; Rice vd., 2006), daha düşük seviyelerde olumlu etki (Bieling vd., 2003; Chang vd., 2004; Dunkley, Zuroff & Blankstein, 2003), artan intihar düşüncesi (Enns, Cox, Sareen & Freeman, 2001), dış kontrol odağı (Suddarth & Slaney, 2001), kaçınmalı başa çıkma ve kendini suçlama (Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams & Winkworth, 2000; Dunkley,

Zuroff & Blankstein, 2003), kişilerarası duyarlılık, düşmanlık ve paranoya ve daha yüksek düzeyde utanç ve suçluluk (Fedewa, Burns & Gomez, 2005) ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Mükemmeliyetçiliğin daha büyük psikopatolojik semptom riski ile ilişkili olduğuna dair önemli kanıtlara rağmen, yüksek standartlar ve hatalara duyulan ilginin bir performans için olduğu kadar bir kusur da olabileceği düşünülebilir.

2.1.2.2. Mükemmeliyetçiliği açıklayan kuramlar. Mükemmeliyetçiliği açıklayan kuramlar aşağıda verilmiştir.

2.1.2.2.1. Psikanalitik yaklaşım. Klasik psikanalitik kuram, mükemmeliyetçiliğin obsesyonel nevrozun yaygın bir belirtisi olarak görüldüğünü vurgulamıştır (Sorotzkin, 1985). Freud (1959), takıntılı nevrozu anlamada süper egonun rolünü vurgulayarak, süper egonun, son derece şiddetli ve kaba olduğunu ve egonun süper egoya itaat ettiğini, güçlü tepkiler ürettiğini belirtmiştir. Horney (1950), mükemmeliyetçilerin ideali olarak belirledikleri bir benlik imajı oluşturmaya çalıştıklarını ve bunun da düşük benlik saygısına sebep olduğunu ileri sürmüştür.

Sorotzkin (1985) nevrotik mükemmeliyetçilik ile narsisistik mükemmeliyetçiliği birbirinden ayırmıştır. Nevrotik mükemmeliyetçiliği, öğrenme ve/veya bastırılmış düşmanlık sonucunda edinilen sert bir süper egonun taleplerine bir tepki olarak tanımlamıştır. Narsist mükemmeliyetçilik ise, zayıf benlik imajının aşağılanmasıyla kaçınmak için, bireyin görkemli bir benlik imajına göre yaşama çabasıdır. Freud, mükemmellik arzusunu narsisistik kişiliğin bir yönü olarak açıklamış ve nevrotik bozukluklar alanına girdiğini belirtmiştir (Slade & Owens, 1998).

2.1.2.2.2. Bilişsel yaklaşım. Bilişsel psikologlar, mükemmeliyetçiliğin, depresyon ve anksiyete gibi duygusal sıkıntıya neden olan yüksek standartlarla ilgili otomatik veya ruminatif olumsuz bilişlerden kaynaklandığını savunmuşlardır (Beck, 1967; Ingram & Wisnicki, 1988; Kendall, Howard & Hays, 1989; Schwartz & Garamoni, 1986). Burns ve Beck 'e (1978) göre mükemmeliyetçiler arasında bulunan tipik otomatik düşünce türleri, ikili düşünme ve aşırı genellemedir. Bilişsel

teorisyenler mükemmeliyetçiliğin aşırı yüksek standart, eleştirel öz değerlendirme ve aşırı ahlak ve ideallerle ilişkili otomatik olumsuz düşüncelerden kaynaklanabileceğini öne sürmüşlerdir.

2.1.2.2.3. Bilişsel-davranışçı yaklaşım. Albert Ellis, mükemmeliyetçiliği psikolojik sıkıntıya yol açan temel irrasyonel fikirlere dayandığını belirtmiştir. Mükemmeliyetçiliği, bireyin tamamen yetkin, yeterli, zeki ve mümkün olan tüm açılardan başarılı olması gerektiği fikri olarak tanımlamıştır. Ellis (2002), mükemmeliyetçilerin güçlü aşırı hırslı arzularının, bu arzuların geçerli olduğunu ve mükemmel bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünmelerinin mükemmeliyetçiliğe neden olduğunu belirtmiştir.

Shafran, Cooper ve Fairburn (2002), mükemmeliyetçiliğin, kendini sürdüren bir irrasyonel düşünce ve davranış döngüsü tarafından sürdürüldüğüne açıklık getirmiştir. Mükemmeliyetçiler, kendilerini önyargılı değerlendirmelerinin, hedeflerine ulaşıldığında performanslarından memnun olmamalarına ve daha yüksek hedefler belirlemelerine neden olduğu bir kısır döngü yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mükemmeliyetçiler hedeflerine ulaşamazlarsa, hedeflerine ulaşana kadar işleri erteleme ve kaçınma eğilimi gösterirler ve daha sonra özeleştiri yaparlar, bu da daha sonra performans kaygısına, ertelemeye ve düşük ruh haline yol açar (Shafran, Cooper & Fairbur, 2002).

2.1.2.2.4. Sosyal öğrenme modeli. Sosyal öğrenme modeli öncelikle mükemmeliyetçiliğin mükemmeliyetçi modelleri gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenilebileceği fikrine odaklanır. Mükemmeliyetçiliğin sosyal olarak öğrenilmesi, özellikle ebeveynlerini model alınması ve taklit etme eğilimi olan küçük çocuklarda ortaya çıkmaktadır (Flett, Hewitt, Oliver, & Macdonald, 2002). Hamachek (1978) 'e göre mükemmeliyetçilik, kişinin elinden gelenin en iyisini yapmayı tercih ettiğini ve bundan memnuniyet duyduğunu gösteren bir mükemmeliyetçi ile özdeşleşmeyi içeren “olumlu modelleme” yoluyla gelişebilir.

Sosyal öğrenme teorisi öncelikle Bandura ve meslektaşlarının çalışmalarına atfedilebilir (Bandura, 1986; Bandura, Grusec & Menlove, 1966; Bandura & Kupers,

1964). Bireyler, diğer insanların davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek belirli tepkileri öğrenebilirler. Bireyler, başkalarının davranışlarına ilgi gösterdikleri ve gözlemlediklerini hatırladıkları ölçüde, bunu yapmanın sonuçlarının olumlu olacağına inanırlarsa, davranışları tekrarlanmaktadır (Bandura, 1986). Bireyler özellikle hayran oldukları kişilerin davranışlarını taklit etmeye eğilimlidirler. Ayrıca çocukların benzer yaştaki akranlarına göre yetişkinler tarafından modellenen kendi kendini pekiştiren davranışları taklit etme olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deneysel kanıtlar, küçük çocukların en çok zaman geçirdikleri birincil bakıcılarına daha benzer bir şekilde davranacaklarını göstermektedir (Cook & Kearney, 2009; Fox, 2000; Welch, 1996).

2.1.3. İyimserlik. İyimserlik kavramının kökleri çok geçmişe dayanmakta olup eski çağ filozoflarınca mutluluğa ulaşma yolu, basit düşünme ve acıdan kaçma olarak görülmüştür (Eryılmaz, 2018; Sevgili-Koçak, 2020). Daha sonra, iyimserlik kavramı pozitif psikolojide yer almış, fiziksel ve ruhsal sağlığın bir anahtarı olarak görülmüştür (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Carver ve Scheier (2014) 'e göre iyimserlik, geleceğe yönelik beklentilerden oluşan bilişsel bir yapıdır. Paulik'e (2001) göre iyimserlik zor durumların ve sorunların başarıyla yönetilip çözüleceğini ve her şeyin olumlu sonuçlanacağı varsaymaya yönelik bir eğilimdir. Aydın ve Tezer (1991) ise iyimserliği, bireyin yaşamında olumlu gelişmeler olacağına yönelik beklentileri olarak tanımlamışlardır.

Psikolojide, genellikle eğilimsel iyimserlik olarak adlandırılır ve insanların kendileri için önemli olan alanlarda iyi sonuçlar beklemeye yönelik genel eğilimi olarak açıklanır (Scheier & Carver, 2018). Mevcut araştırmaların birçoğunda, iyimserliği hedefleri, beklentileri ve yüklemeleri tanımlayan bilişsel bir özellik olarak değerlendirmiştir (Peterson, 2000). Bireylerin başlarına iyi şeyler gelmesini bekleme derecesi, eğilimsel iyimserlik olarak adlandırılır (Carver & Scheier, 2000). Bireysel farklılıkları içerir ve çoğu zaman bireylerin yaşamlarının gidişatını şekillendirebilen olasılığın gücünü temsil eder (Chang, 2000). Eğilimsel iyimserlik, iyimser bireylerin hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşacaklarından emin oldukları, olası sonuçlara ilişkin olumlu beklentilerle ilgilidir (Carver, Reynolds & Scheier, 1994; Peterson, 2000; Scheier & Carver, 1993).

İyimserlik kavramı, literatürde bazı kavramlarla karıştırılmaktadır. Sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da iyimserlik sürekli umuttan farklıdır. Umut, gelecekteki hedeflere ulaşmak için bireyin var olan kapasitesi ve bu hedeflere ulaşmak için sorunları çözme ve engelleri aşma yeteneği olarak tanımlanır (Snyder, 2002). İyimserlik somut, spesifik sonuçlardan ziyade geleceğe yönelik genel beklentilere odaklanır. İyimserlik aynı zamanda problem çözme ve hedeflere ulaşmak için belirli yollar belirleme yerine, olumlu bir geleceğin meydana gelme olasılığı üzerine odaklanır (Chang, 2000). Bireyler, uygun hedef belirlemede zorluklar yaşamaları ve geleceğe ilişkin olumsuz beklentilere sahip olmaları ise karamsarlık olarak tanımlanır. Her ne kadar da tartışmalı olsa da karamsarlığın iyimserliğin zıt kutbu olmaktan ziyade bağımsız, ilişkili yapılar olarak ele alınır. (Kubzansky, Kubzansky & Maselko, 2004).

İyimserler genellikle geleceğin olumlu olmasını beklerler ve hedeflerine ulaşabileceklerine inanırlar (Scheier & Carver, 1992). Tersine, iyimserliği düşük olanlar geleceklerinin daha az olumlu olmasını beklerler ve hedeflerinin tamamen elde edilemeyeceğine inanırlar. İyimserlik bir biliş olarak kabul edilse de insanlar üzerinde düşünülen nesne veya konu hakkında çok güçlü duygulara sahiptir (Peterson, 2000). Scheier ve Carver (1987), yatkınlık etkilerinin bireylerin öz düzenlemelerini tahmin etmede önemli olduğunu açıklamışlardır. Araştırmalar, iyimserliğin daha yüksek iş performansı, daha yüksek motivasyon, sağlıklı başa çıkma, daha güçlü akademik performans ve daha düşük stres gibi sayısız olumlu sonuçla ilişkili olduğunu göstermiştir (Tüten & Neidermeyer, 2004; Maçan, 2005).

Seligman, öğrenilmiş çaresizlikten yola çıkarak öğrenilmiş iyimserlik kavramını ortaya atmış ve öğrenilmiş iyimserliği öğrenilmiş çaresizliğin diğer ucu olarak belirtmiştir. Seligman, ebeveyn, öğretmen ve diğer sosyal çevre tarafından iyimserliğin bireye aktarıldığını belirtmiştir. İyimser bireylerin olayların nedenlerini fark edebildiklerini, bunların genellikle değiştirilebilir özelliklerine odaklandıklarını ve böylece problemlerle mücadele edebilme gücünü kendilerinde bulduklarını belirtmiştir. Bu mücadele ruhunu da alt nesillere aktarabilirler. Çocukların yaşadıkları problemleri tanımlamalarına yardımcı olurken değiştirilebilir özelliklerine dikkat çekmek ve olumlu beklentiler içine girmelerine destek olmak, çocukların iyimserliği öğrenmelerinde etkili olabilir (Seligman, 2007).

2.1.3.1. İyimserliğin, psikolojik ve fizyolojik sağlık ile ilişkisi. İyimserlik, psikolojik ve fiziksel sağlıkla oldukça ilişkilidir (Rasmussen, Scheier & Greenhouse, 2009; Carver & Scheier, 2014). İyimserliğin daha uzun bir yaşam süresi (Lee vd., 2019) ve stresle başa çıkma (Nes & Segerstrom, 2006) ile ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Kötümserliğin ise umutsuzluk, kendini suçlama ve depresyon duygularını artırabileceği belirtilmiştir (Hecht, 2013). Araştırmalar, eğilimsel iyimserliğin kronik hastaların uzun vadeli yaşam kalitesi üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Carver vd., 1993; Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Ebrecht, Hextall, Kirtley, Taylor, Dyson & Weinman, 2004). Yapılan bazı çalışmalar, yumurtalık kanseri olan hastalarda (De Moor, De Moor, Basen-Engquist, Kudelka, Bevers & Cohen, 2006) ve üst solunum-sindirim sistemi kanserli hastalarda (Allison, Guichard & Gilain, 2000) iyimserliğin, bireylerin yaşam kalitesi ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Rasmussen vd. (2009) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, kronik hastalığı olan kişilerde, iyimserliğin, fiziksel işlevsellik, daha az ağrı ve daha az fiziksel semptomlar dâhil, yaşam kalitesinin çeşitli yönlerini önemli ölçüde yordadığı bulunmuştur. Peterson, Seligman ve Vaillant (1988) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, Harvard Üniversitesi'nden mezun 99 sağlıklı erkek birey, 25 yaşından 60 yaşına kadar takip edilmiştir. İyimserlik düzeyi yüksek olanlar, düşük iyimserlik puanlarına sahip erkeklerden 30 yıl sonra daha iyi genel sağlığa ve daha düşük ölüm oranlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma, iyimserliğin bağışıklık fonksiyonunu artırabileceğini göstermiştir.

İyimserlik ile psikolojik sağlık arasında da pozitif ilişki olduğu araştırmalar sonucu tespit edilmiştir. Cohen, Kearney, Zegans, Kemeny, Neuhaus ve Stites (1999), yüksek düzeyde akut stresin olduğu süreçlerde bağışıklık göstergelerinin, iyimserlik düzeyi yüksek olan bireylerde, daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Carver ve Gaines (1987), doğum sonrası depresyonun gelişiminde yalnızca iyimserlik ve ilk depresyonun rolünü ele aldıkları araştırma sonucunda, iyimserliğin doğum sonrası depresyonun gelişimi ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

İyimserlik, fiziksel ve psikolojik iyilik halinin gelişmesi, travmatik sıkıntının azalması motivasyon ve evlilik doyumunun artması gibi birçok olumlu sonuç ile ilişkilidir (Dougall, Hyman, Hayward, McFeeley & Baum, 2001; Scheier & Carver, 1987; Taylor & Brown, 1988). Eğilimsel iyimserlik aynı zamanda aktif başa çıkma,

etkili problem çözme, stresli yaşam olayları karşısında dayanıklılık ve artan yaşam doyumu ile de ilişkilidir (Aspinwall, Richter & Hoffmann, 2000; Chang, 1998; Kao & Tienda, 1995; Peterson, 2000).

2.1.3.2. Gerçekçi olmayan iyimserlik. Gerçekçi olmayan iyimserlik, olumlu olaylar yaşanma ihtimalinin daha yüksek, olumsuz olaylar yaşanma ihtimalininse daha düşük olarak algılanma eğilimidir. Gerçekçi olmayan iyimserlik, yaşanan olayların üzerinde kişisel hâkimiyetin, gerçekte olduğundan daha yüksek algılanması olarak tanımlanır (Türküm, 2001). Gerçekçi olmayan iyimserliğe, iyimserlik yanlılığı da denir ve psikolojideki en yaygın bilişsel önyargılardan biridir (Wu & diğerleri, 2015). İnsanların kişisel riskli durumlarla karşılaştıklarında, önyargılı davranma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bir hastalıktan muzdarip olmak veya bir felaket söz konusu olduğunda, insanlar başkalarının etkilenme olasılığının kendilerinden daha fazla olduğunu düşünmektedirler (Weinstein, 1989). İyimser olarak önyargılı olan insanlar, gelecekte başarılı olma olasılıklarının çevresindeki kişilere kıyasla daha yüksek olduğuna inanırlar.

İyimserlik, kişiden kişiye değişen bir özelliktir. İyimserlik ile gerçekçi olmayan iyimserlik arasındaki en önemli fark, gelecekteki sonuçlarının iyi olacağını ummak iyimserlik iken gelecekte her şeyin çok iyi olacağına inanmak ise gerçekçi olmayan iyimserliktir (Aue & Okon-Singer, 2020). İyimserlik önyargısı, insanların, gelecekteki sonuçları destekleyecek herhangi bir kanıt olmaksızın gelecekleriyle ilgili önyargılı beklentilere sahip olma eğilimidir. Sharot (2011), gerçekçi olmayan iyimserliğin kişinin iş yerinde başarılı olduğuna dair iyimser bir yanılsaması olabileceği gibi insanların çocuklarının diğer çocuklardan daha yetenekli olacağına dair bir inanç oluşturmaları şeklinde de görülebileceğini belirtmiştir.

Gerçekçi olmayan iyimserlik, insanların gelecekte yaşayabilecekleri muhtemel problemleri hafife almalarına, depresif semptomlarını şiddetli olmadığına inanmalarına ve insanların profesyonel yardım aramalarının engellenmesine neden olabilir (Umegaki, 2015). Bununla birlikte, gerçekçi olmayan iyimserlik, insanların kendisi için olumlu sonuçlar hayal ederek gelecek hakkında endişelenmemesi, insanların zihinlerini rahatlatır ve benlik saygısını koruması gibi faydalı yönleri de

olabilir (Hecht, 2013; Bortolotti & Antrobus, 2015). Gerçekçi olmayan iyimserlik, bireyin iyiliğini artırır, stres ve kaygısını da azaltır (Sharot vd., 2011).

2.1.3.3. İyimserliği açıklayan kuramlar. İyimserliği açıklayan kuramlar aşağıda verilmiştir.

2.1.3.3.1. Beklenti-değer kuramı. Beklenti değer teorisi Wroom tarafından formüle edilmiştir (Pinder, 1987). Beklenti Değer Teorisinin genel önermesi $Hedef=Beklenti \times Değer$ şeklindedir. Hedefler, beklenti-değer yaklaşımının önemli unsurunu içerir. Hedefler, insanların arzu edilir veya istenmeyen olarak kabul ettiği niteliklerdir. İnsanlar davranışlarını, aslında benliklerine uygun gördükleri değerlere uydurmaya çalışırlar ve istenmeyen olarak gördükleri değerlerden uzak durmaya çalışırlar. Bu hedefler ve karşı hedefler kişi için ne kadar önemliyse, bu hedeflere göre kişinin motivasyonundaki değer unsuru o kadar büyük olur.

Bu yaklaşımdaki ikinci önemli unsur beklentidir. Beklentiler, hedefin ulaşılabilirliği hakkında bir güven veya şüphe duygusunu içerir. İnsanlar ancak yeterli güvene sahip olduklarında eyleme geçecekler ve ancak yeterli güveni korudukları takdirde çabayla meşgul olmaya devam edeceklerdir. İnsanlar nihai sonuca güven duyduklarında, büyük zorluklar karşısında bile çabaları devam edecektir (Carver & Scheier, 2004).

Scheier ve Carver (1985), iyimserliği genelleştirilmiş sonuç beklentileri, başka bir deyişle, iyi şeylerin olmasını beklemeye yönelik tutarlı eğilim olarak tanımlar. İyimserlik, hedef belirleme, engellenen hedeflerin olumlu bir şekilde yeniden değerlendirilmesi ve yeni hedefler oluşturulması dâhil olmak üzere yaşam durumlarına yaklaşım veya tepki üzerinde etki gösterir (Wrosch & Scheier, 2003). İyimser gelecek beklentileri, genellikle, dış faktörlere veya kişisel çabalara bağlı olarak meydana gelen bu tür olaylara olan güveniyle şekillenir ve bu nedenle iyimserlik, motivasyonel ve davranışsal öz-düzenleme süreçleriyle örtüşme eğilimindedir (Avvenuti vd., 2016). Örneğin, kişinin yaşamının mevcut gerçekliği ile gelecekteki beklentileri arasında tutarsızlıklar olduğunda, bireyler istenen sonuçlara doğru ilerleme girişimi olarak belirli davranışlarda bulunabilir veya bunlardan

vazgeçebilir (Rasmussen vd., 2006). Davranışsal başarı veya eksikliği, bir bireye geri bildirim olarak hizmet eder ve karşılığında, ister arzu edilen bir sonuca yönelik çabaların artırılması, ister koşullar başarıya elverişsiz görünüyorsa çabaların yeniden yönlendirilmesi veya hedeften ayrılma şeklinde olsun, daha fazla ayarlamaya neden olabilir (Carver & Scheier, 2014).

2.1.3.3.2. Yükleme kuramı. Yükleme kuramı ilk kez Heider tarafından ortaya atılmış ve eylemin sorumluluğunun birey tarafından başka kişilere yöneltilebileceği şeklinde açıklanmıştır (Ahles, 2004; Bruce, 2006). Daha sonra Rotter yüklemeyi biraz daha geliştirerek, insanların yaşamlarının kendi eylemlerinin sonuçları ya da diğer kişilerin eylemlerinin sonuçları olarak görebileceklerini ileri sürmüştür. Rotter bireyleri, içsel ve dışsal olarak sınıflandırmıştır. İçsel bireyler, davranışları ile sonuçlar arasında ilişki olduğuna inanırlarken, dışsal olan bireyler davranışları ile sonuçlar arasında ilişki göremezler (Bruce, 2006)

Peterson ve Seligman (1984) yükleme yaklaşımı temelinde bireyleri, iyimser ve karamsar olarak kategorize etmişlerdir. Bireyin, olumsuz olay ve durumları, durağan, içsel ve evrensel boyutlarda açıklaması karamsarlık, kişisel başarısızlıklarını, istikrarlı ve evrensel boyutlardan ziyade, değiştirilebilir, dışsal ve özel nedenlere dayalı olarak açıklıyorsa iyimserlik olarak değerlendirilir.

Yükleme kuramında, iyimserlik kavramını, bireyin geçmişte gerçekleşen olay ve durumlara karşı geliştirdiği karakteristik açıklama biçimiyle tanımlanır. Bu kuramda, geçmişte gerçekleşen bir olumsuz sonuç, birey tarafından değişmez, içsel ve genel nedenlerle açıklama eğilimi, kötümserliğin bir işareti olarak kabul edilir. Tam tersine, geçmişte gerçekleşen olumsuz bir sonucu değişebilir, dışsal ve özel nedenlerle açıklanması da iyimserliğin belirtisi olarak ele alınır. Bu bağlamda, iyimserler olumsuz sonuçları değişebilir, dışsal ve özel nedenlere, kötümserler ise değişmez, içsel ve genel nedenlere yükleme eğilimi gösterirler (Peterson & Seligman, 1984; Peterson vd., 1988; Açıkgöz-Ün, 2006).

2.1.4. Öz-şefkat. Öz-şefkat kavramı, psikoloji literatüründe son zamanlarda artan bir ilgiyle araştırmalara konu olan, yeni bir yapıdır (Conway-Williams, 2015).

Öz-şefkat kavramının temelleri Budizm felsefesine kadar uzanmaktadır. Yüz yıllardır Doğu kültüründe varlığını sürdürmüştür (Kornfield, 1993; Salzberg, 1997; akt: Sarıgül, 2021). Budist felsefede, öz-şefkat, şefkatten ayrı bir yapı olarak görülmez (Neff, 2003a). Şefkatin, kişinin şefkate layık olduğunu ve aynı zamanda insan deneyiminin acı çekmeyi ve onu hafifletme arzusunu içerdiğini kabul etmeyi gerektiren bir terim olduğunu belirtilmiştir. Öz-şefkatli kişilerin kendisine ve kendi acılarına karşı açık fikirli ve yargılayıcı olmayan bir tavrı olduğuna inanılır (Unsworth, 2015). Budizm felsefesi içerisinde, Dalai Lama şefkati, kişinin kendi ya da başkalarının acılarını yargılamadan, net bir şekilde göstermesi olduğunu ve şefkat düzeyi yüksek bireylerin kendisinin veya başkalarının yaşadığı acılar karşısında dayanabilme düzeyinin, nispeten daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Sarıgül, 2021). Budist felsefenin merkezinde yer alan kavram yüzyıllardır var olmasına rağmen (Neff, 2003b), büyük ölçüde Kristen Neff'in çalışmaları sonrasında son zamanlarda psikolojik araştırmacıların dikkatini çekmiş ve üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Neff, 2003a, 2003b).

Şefkat terimi, Batı toplumu için yabancı bir yapı değildir (Neff, 2003a). Genel olarak başkalarına yönelik bir duygu olarak kavramsallaştırılan şefkat, başkalarına açık olmayı, onları harekete geçirmeyi ve başkalarının acılarını hafifletmeyi arzulamayı içerir (Neff, 2003a). Başkalarına karşı şefkatli olanlar, tüm insanların hata yapabileceğinin farkına varmanın yanı sıra genellikle yargılayıcı davranışlarda bulunmak yerine, nezaket ve anlayış gösterirler (Neff, 2003b). Öz-şefkat de aynı prensipler üzerinde çalışır. Tıpkı diğer insanlara yaptığı gibi, şefkat duygularını nesnel ve yargısız bir şekilde kendine yönelterek şefkatli olmayı bir adım daha ileri götürerek bireyin kendisine şefkatli olmasını içerir (Neff, 2003a, 2003b).

Neff ve McGehee (2010) öz-şefkati, kişinin ıstırap duygularını sıcaklık, ilişki ve sevecenlikle azaltma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Neff (2003a)'e göre, kişisel zorluk yaşadıklarında, kendilerine karşı şefkatli olan bireyler, kendilerini sert bir şekilde yargılamaktan ziyade kendilerine şefkat gösterirler. Kişisel yetersizliklere veya başarısızlıklara anlayışla ve yargılayıcı olmayan bir tavırla yaklaşırlar. Neff ve McGehee (2010) öz-şefkatin, kişinin kendine karşı nazik ve destekleyici olması, yalnızca kişinin kontrolü dışındaki olaylarla ilgili olduğunda değil, aynı zamanda kişinin acı çekmesinde kendi rolü olduğu zamanlarda da etkili olduğunu ileri

sürmüşlerdir. Öz-şefkate sahip bireyler, tüm insanların kusurlu olduğunu, her insanın zaman zaman başarısız olduğunu ve hatalar yaptığını kabul ederler. Bunu yaparken, kişinin kendisini kusurlu hissetmesinden ziyade, kişisel eksikliklerini geniş, kapsayıcı bir bakış açısıyla ele alırlar. Ayrıca, her insanın zorluklarla ve başarısızlıkla karşılaştığını kabul ederek, öz-şefkatli bireyler bu zamanlarda izole olmak yerine, kendilerini diğer insanlara daha fazla bağlı hissederler. Ayrıca, öz-şefkat, zor deneyimler sırasında veya travmatik bir olaya maruz kaldıktan sonra ortaya çıkabilir veya bu durumlarda öz-şefkate daha fazla ihtiyaç duyulabilir. Araştırmalar, zorlu yaşam sonrası öz-şefkatin daha fazla gerekli olduğunu göstermiştir (Leary, Tate, Adams, Allen, & Hancock, 2007; Neff, 2003a; Neff, 2003b). Zorlu yaşam sonrası, öz-şefkat, bir bireyin bilişsel yeniden çerçeveleme veya kaçınma/sakınma gibi uyarlanabilir başa çıkma becerilerine erişmesine ve bunları kullanmasını kolaylaştırabilir.

Gilbert (2009a), öz-şefkatin çocukluktaki bağlanma ve yakın ilişkilerden kaynaklandığını, yani güvenli ve destekleyici ilişkileri olan bireylerin, kendilerine şefkatli bir şekilde nasıl davranacaklarını öğrendiklerini öne sürmüştür. Öz-şefkat, çocukluk deneyimlerinden kaynaklanmış olsa da, klinik olarak terapötik bir ortamda geliştirilip şekillendirilebilir (Gilbert & Procter, 2006). Yapılan araştırmalar, düşük öz-şefkatin kritik aile ortamlarından, işlevsiz ailelerden, çocuklukta istismardan ve güvensiz bağlanmadan kaynaklanabileceğini göstermiştir (Neff & McGehee, 2010; Wei, Liao, Ku & Shaffer, 2011). Ayrıca, öz-şefkat; mutluluk, iyimserlik, bilgelik, merak, keşif, kişisel inisiyatif ve duygusal zekâ gibi olumlu psikolojik özelliklerle de ilişkilidir (Heffernan, Griffin, McNulty & Fitzpatrick, 2010; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Neff, Rude, & Kirkpatrick, 2007). Öz-şefkatli bireylerin ilişkilerinin daha sağlıklı olduğu bulunmuştur ve daha fazla empati, özgecilik ve affetme ile ilişkilendirilmiştir (Neff & Beretvas, 2012; Neff & Pommier, 2012). Öz-şefkat aynı zamanda kişinin diyetine bağlı kalmasını (Adams & Leary, 2007), sigarayla azaltmasını (Kelly, Zuroff, Foa & Gilbert, 2009), gerektiğinde tıbbi tedavi araması (Terry & Leary, 2011) gibi sağlıkla ilgili davranışları da teşvik edici role sahiptir. Öz-şefkat, daha fazla yaşam doyumu, daha yüksek duygusal zekâ seviyeleri, daha fazla sosyal bağlılık ve olumlu etki gibi birçok olumlu sonuçla ilişkilendirilmiştir (Neff, 2009). Öz-şefkat aynı zamanda depresyon, kaygı, stres ve

ruminasyonla da negatif ilişkilidir (MacBeth & Gumley, 2012; Van Dam, Sheppard, Forsyth & Earleywine, 2011).

2.1.4.1. Öz-şefkatin bileşenleri. Bireysel düzeyde koruyucu bir faktör olan öz-şefkat, kişinin kendisine karşı şefkat ve anlayış göstermesi, olumsuz deneyimleri kabul etmesi ve duygusal olarak olumlu bir öz tutum sergilemesi olarak tanımlanır. Öz sevecenlik, ortak paylaşım ve farkındalık olmak üzere üç bileşenden oluşur (Neff, 2003a; Neff & Dahm, 2015). Bu bileşenler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.1.4.1.1. Öz sevecenlik. Öz sevecenlik, acı çekme, başarısızlık veya algılanan yetersizlik durumlarında bireyin kendisine yönelik sıcaklık, özen ve anlayışın uzantısı olarak tanımlanır (Germer & Neff, 2013; Reyes, 2012). Öz sevecenlik, özeleştirir, kendini reddetme, kendine soğukluk, aşağılık ve yetersizlik duyguları, içselleştirilmiş utanç ve suçluluk duygularının tersidir (Boersma, Håkanson, Salomonsson & Johansson, 2015). Bunlar, insanlara zarar veren, kalıcı talihsizlik ve memnuniyetsizlik yaratan, insanları çıkmaza sokan gizli içsel programlardır (Röhr, 2013).

Kendine şefkat kavramı, kendini kabul etme, kendine acıma, yüksek benlik saygısı ve diğerleri gibi benzer kavramlarla ilişkili olarak tanımlanmaktadır. Kendine acıma, kendini kurban olarak konumlandırmak şefkatten farklıdır ve benmerkezcilik, kendini kınama, başkalarını suçlama, manipülasyon, kendini acı verici bir durumdan ayıramama ve aşağılık duyguları ile karakterize edilir (Paul, 2012). Kendini kabul kavramı, kendine şefkat gibi, hata ve kabul, şefkat ve değişim yönlerini hesaba katar, ancak yalnızca kendine şefkat için tipik olan farkındalık, nezaket ve eyleme hazır olmayı hesaba katmaz (Hamrová, 2016). Yüksek benlik saygısı, koşulsuz olan şefkatin aksine değerlendirmeye, sosyal karşılaştırmaya ve başarıya dayanır (Neff, 2011). İnsanlar, kendine karşı nazik, sabırlı, dikkatli davranarak ve ortak paylaşımı kabul ederek, bireylerin olumlu refah ve sağlık deneyimlemeleri yaşamaları daha olasıdır (Neff, 2003b).

2.1.4.1.2. *Ortak paylaşım.* Spesifik olarak, ortak paylaşım unsuru, bireyleri acı çekmenin, başarısızlığın ve algılanan yetersizliklerin insanlık durumunun bir parçası olduğunu kabul etmeye teşvik eder (Neff, 2003b). Ortak paylaşım, başkalarının da zorluklar yaşayabileceğini, bireysel kusurları algılayabileceğini fark etme yeteneğidir ve bu, bireyin algısını geliştirir. Ayrıca, diğerlerinden izole hissetmeye karşı diğerlerinin deneyimleriyle ilişkilendirebileceği algısını geliştirir. Örneğin bir sınavda başarısız olan bir kişi, diğer öğrencilerin bu durumda kendilerine benzer şeyler yaşadıklarını ve hissettiklerini kabul edebilir. Ortak paylaşım, benliğin tamamen insani algılanmasına izin verir, bu da hastalık ve bozulma dâhil olmak üzere kişisel kusurların ve sınırlamaların kabul edilmesini gerektirir (Barnard & Curry, 2011). Ortak insanlık duygusunun kabulü, toplumdaki herkesin birbirine bağlı olduğunu ve eşitliğini kabul etmeyi içerir (Barnard & Curry, 2011; Neff, 2003b). Ortak paylaşım izolasyon duygularına veya mücadelelerin ve başarısızlıkların yalnızca insanların yaşadığı bir şey olduğu fikrine keskin bir karşıtlık içindedir (Germer & Neff, 2013). Böylece ortak paylaşım, somut veya duygusal desteğe en çok ihtiyaç duyulduğu zamanlarda, bireylere aidiyet ve rahatlık duygusu sağlar (Reyes, 2012).

Kişi hatalarının ve eksikliklerinin insanlık durumunun bir parçası olduğunu kendi kendine kabul ettiğinde, kişi kendini yalnız hissetmek yerine ortak bir insanlık ve diğer insanlarla bağlantılı olma duygusu kazanır (Neff, 2003a). Öz-şefkatin ortak paylaşım yönü, başkalarına karşı şefkatle doğrudan ilişkilidir, yani kendine karşı şefkatli olmak, bencil olmanın veya acı çekmenin ortak bir insani deneyim olduğunun farkında olduğu için kendini diğerlerinden üstün tutmanın sonucu değildir (Neff, 2003a).

2.1.4.1.3. *Farkındalık.* Farkındalık, kişinin kusurları, fikirleri ve duyguları hakkında nasıl hissettiğinin farkında olma ve yargısız olma yeteneğidir. Kusur üzerinde düşünmeden farkında olma yeteneğidir (Neff, 2003a; 2003b). Bu faktör, Kabat-Zinn (2003) tarafından tanımlanan bilinçli farkındalık ile doğrudan ilişkilidir. Farkındalık, bir bütün olarak düşünceler, duygular, davranışlar ve çevre de dâhil olmak üzere içinde bulunan anın farkındalığını, dikkatini ve kabulünü içerir (Barnard & Curry, 2011; Neff, 2003b).

Farkındalık, olumsuz duygulara veya davranışlara odaklanmayı içeren, başarısızlıkların büyütülmesi ve zayıf yönler veya sınırlamalar üzerinde derin düşünmeyi içeren aşırı özdeşleşmenin tersidir (Barnard & Curry, 2011). Farkındalık aynı zamanda kasıtlı kaçınmaya veya acı veren düşünce ve duyguların bastırılmasına da aykırıdır. Olumsuz duyguları görmezden gelmek ve zaman geçtikçe yoğunlaşmalarına izin vermek yerine, bireyler onları o anda açıkça kabul etmeye ve işlemeye teşvik edilir, böylece daha uyarlanabilir bilişsel-duygusal tepkilere doğru hareketi kolaylaştırır (Barnard & Curry, 2011; Germer & Nef, 2013). Tüm duygu ve durumların süreksizliğini kabul ederek ve diğerlerinin de benzer durumlarda, benzer duyguları yaşadığını kabul ederek, rahatlamak mümkündür (Reyes, 2012).

Farkındalık, insanlara nezaketi kendilerini genişletmek için zihinsel alan ve netlik veren sağlıklı ve dengeli bir farkındalık durumu sağlar (Neff, 2003b; Neff & Germer, 2013). Yani, onlara karşı şefkat göstermek için insanlar, acı verici deneyimlerini kabul etmeleri gerekir. Araştırmalarda, farkındalık temelli müdahalelerin sağlık çalışanlarında (Boellinghaus, Jones & Hutton, 2014), psikolojik danışmanlarda (Birnie, Specca & Carlson, 2010) ve toplum örneklemelerinde öz-şefkat düzeylerini arttırdığı bulunmuştur (Shapiro, Brown & Biegel, 2007).

2.1.4.2. Öz-şefkati açıklayan kuramlar. Öz-şefkati açıklayan kuramlar aşağıda verilmiştir.

2.1.4.2.1. Psikanalitik kuram. Psikoanalitik kuram içerisinde bulunan obje ilişkisindeki gizil boşluk ile öz –şefkatin farkındalık boyutu birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Winnicott (1971) 'un nesne ilişkileri teorisindeki gizil boşluk kavramı, öz şefkatin farkındalık boyutu ile örtüşmektedir (Kirkpatrick, 2005). Winnicott'a göre, gizil boşluk fantezi ile gerçeklik arasında oluşan bir deneyimleme alanına atıfta bulunmak için kullanılan bir kavramdır (Ogden, 1990; Akt: Kirkpatrick, 2005). Gizil boşluk kavramı anne ve bebek simbiyozundan, bebekte obje gelişiminin bebekle annenin farklı iki kişi oluşumu süresince devam ettiği fikrinden yola çıkarak ortaya atılmıştır. Bebeklerde öz-şefkat kavramı "ben" ve "ben değil" farkındalığının oluşumu ile gelişmektedir. Bebeğin nesnel olarak kendisine

bakabilmesi öz şefkatin ana öğelerinden öz sevecenlik, farkındalık ve paylaşımların bilinci olma ile meydana gelir. Çocuk bu gizil süreçte kendisi ve diğer insanlar arasında ilişki kurar ve farkındalık ile ortak paylaşımın farklılıklarını kavramaya başlar (Kirkpatrick, 2005).

Gilbert' in (2009b), önerdiği Öz- Şefkat Zihin Eğitiminde kişinin kendisini sakinleştirmeyi öğrenmesinin öz şefkat temel alınarak oluştuğu belirtilmektedir. Bu eğitimde bireyin eleştirel davrandığı ve tehdit hissettiği durumlarda, kişinin kendisine şefkatli ve daha sıcak davranması üzerine çalışılır. Terapi sürecinde öz şefkatin yükseltilmesi ise, merkeze aldığı notlar yazması, duyarlı ve sıcak ebeveyne ilişkin imgeler geliştirme gibi yöntem ve tekniklerle oluşturulur (Neely, Schallert, Mohammed, Roberts & Chen, 2009). Germer ve Neff (2013) tarafından geliştirilen "Farkındalık Odaklı Öz Şefkat Eğitimi" de psikoanalitik temellidir. Bu eğitim, haftada bir 2,5 saat olmak üzere 8 haftalık bir süreci kapsar. Bu eğitimin temel amacı bireyin kendisini sevmesi, sakinleştirmesini önce kendisine sonra da başka insanlara nazik ve anlayışlı yaklaşmasının sağlanmasıdır.

2.1.4.2.2. *Hümanistik kuram.* Öz-şefkat kavramı, birçok hümanist psikoloğun çalışmasıyla da ses getirmiştir (Ellis, 1973; Fromm, 1963; Maslow, 1954; Rogers, 1961). Varoluşçu Psikolojide Maslow (1968), insanların büyümeleri için gerekli olan kendi acılarını ve başarısızlıklarını kabul etmelerine yardım edilmesinin önemini vurgulamıştır. Başkalarını kendi başarısızlıkları ve acıları için şefkat duymaya teşvik etmek, kendini anlamayı artırmanın bir yoludur ve böylece, kişinin kendine karşı yargılayıcı olmayan, bağışlayıcı, sevgi dolu kabulünü geliştirmeye yardımcı olunur. Benzer şekilde, Rogers (1961), kendine karşı "koşulsuz saygı" olarak ele almıştır. Rogers, yargılayıcı olmayan, nazik bir kişisel tutumun, danışan merkezli terapisinin nihai hedefi olduğunu ve bireyin daha fazla kendinin farkında olmasına, kendini daha fazla kabul etmesine, daha fazla kendini ifade etmesine, daha az savunmacı ve daha açık olmasına izin verdiğini belirtmiştir (Rogers & Stevens, 1967). Benzer şekilde, Snyder (1994), terapisinin amacının, danışanların bir "iç empati kurmasına" yardımcı olmak olduğunu öne sürmüştür.

Gestalt kuramı ile öz şefkatin, birçok ortak özelliği bulunmaktadır. Perls, istenmeyen duygulara, bireyin katlanabilmesinin zihnin sağlığı açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Gestalt kuramında da öz-şefkatte de farkındalığa odaklanılmaktadır (Yağbasanlar, 2017). Ayrıca öz-şefkatin Gestalt boş sandalye tekniğini geliştirme potansiyeline de sahip olduğu ileri sürülmüştür (Kirkpatrick, 2005; Shahar, Carlin, Engle, Hegde, Szepeswol & Arkowitz, 2012). Boş sandalye tekniği, boş bir sandalyeye sanki ayrı bir kişi ya da kendi kişiliğinin bir yönüymüş gibi hitap ederek kişinin kendisiyle veya başkalarıyla olan ilişkilerini keşfetmesini içerir. Üçüncü bir sandalye ile öz-şefkat bileşeni eklenebilir, böylece “Şefkatli Gözlemci” rolü sağlanabilir (Kirkpatrick, 2005; Neff, 2009). Eklenen öz-şefkat bileşeni, olumsuz kendi kendine konuşma ve depresif belirtileri ele almak amacıyla sert öz eleştirileri durdurma ve ele alma konusunda pekiştirme sağlayabilir. Öz-şefkat, Kabul ve Kararlılık Terapisi ile de uyuma potansiyeline sahiptir (Neff & Tirsch, 2013).

2.1.4.2.3. Bilişsel Davranışçı Kuram. Budist felsefe ve bilişsel davranışçı yaklaşım birbirlerine yakın görüşleri içerir. Her ikisinde de dünyanın insan düşünceleriyle oluşturulabileceği inancı yer alır. Ayrıca, düşüncelerinin ortaya çıkış nedenlerini ve bazı düşünceleri ile nasıl başa çıkabilecekleri noktasında her ikisi de yol göstermektedirler (Gilbert, 2005).

Bilişsel davranışçı kuramın temeli, düşüncelerin, duyguları ve davranışları belirlediğini temel alan yapılandırılmış bir yaklaşımdır (Özcan & Çelik, 2017). Bilişsel davranışçı yaklaşımın şimdi ve burada ilkesi doğrultusunda düşüncelere, duygulara ve bedendeki değişimlere odaklanması, öz şefkatin farkındalık alt boyutu ile yakından ilişkilidir (Vatan, 2016). Şimdi ve buraya odaklanması aynı zamanda insanların bilişsel farkındalık kazanmaları açısından da önemlidir (Perls, 1972).

Akılcı Duygusal Davranışçı kuram da öz şefkat ile ilgili bireyin eksikliklerine ılımlı yaklaşmayı temel alır (Özyeşil, 2011). Ellis, koşulsuz öz şefkatin psikolojik sağlık için temel olan iyilik durumunu artıracığını belirtmiştir. Ayrıca bilişsel davranışçı terapinin devamı olarak görülen üçüncü kuşak terapistlerde, duygular, üst bilişler ve

duygulara ilişkin öz değerlendirmelerin önemine vurgulanmaktadır. Buna bağlı olarak farkındalık temelli bilişsel terapi, kabul ve kararlılık terapisi gibi yaklaşımlar da kullanılmaktadır (Vatan, 2016). Kabul ve Kararlılık Terapisi, bireyleri, duygular ve bilişler arasında daha gerçekçi ve sağlıklı bir ilişki oluşturmak için olumsuz düşünce süreçlerini yeniden yapılandırmaya teşvik eder (Williamson, 2015). Bilişsel kuramların artması, bilinçli farkındalık ögesi ile bilişsel kuramların kavramlarının ortaklığıdır (Neff, 2003b).

2.1.4.3.4. Şefkat Odaklı Terapi. Paul Gilbert ve meslektaşları, şefkat odaklı terapi adı verilen öz-şefkati geliştirmek için tasarlanmış genel bir terapötik yaklaşım geliştirmişlerdir (Gilbert, 2010). Terapi hastalarının çoğu zaman uyumsuz düşünce kalıplarını tanımlayabildiklerini ve alternatif öz ifadeler sağlayabildiklerini belirtmiştir (Neff & Germer 2013). Bu terapinin amacı, kişinin kendi acılarına dair farkındalığını artırmak, utanç ve suçluluğu şefkatle değiştirmektir (Boersma vd., 2015). Şefkat odaklı terapi sırasında, danışanlar insan ruhu, farkındalık ve şefkat konusunda eğitilirler. Şefkat odaklı terapi, görselleştirme, dil yoluyla öz-şefkati geliştirme ve öz-şefkatli davranışlar ve alışkanlıklar edinme gibi çeşitli alıştırma ile yürütülür (Neff & Germer 2013).

Başlangıçta, bu terapötik yaklaşım kronik olarak depresif hastalara odaklanmıştır (Gilbert & Procter, 2006). Ancak sonrasında, yeme bozukluklarının (Gale, Gilbert, Read & Goss, 2014), sosyal fobilerin (Werner, Jazaieri, Goldin, Ziv, Heimberg & Gross, 2012) ve psikoz (Gumley, Braehler, Laithwaite, MacBeth & Gilbert, 2010) tedavisinde de kullanılmıştır. Şefkat odaklı terapi, klinik hastalarda kullanılmak üzere tasarlanmış bir terapi yaklaşımıdır, ancak hem klinik hem de klinik olmayan popülasyonlarda psikolojik dayanıklılığı artıran müdahaleler de geliştirilmiştir (Neff & Germer 2013).

2.1.5. Psikolojik iyi oluş. Psikolojik iyi oluş kavramının temelleri antik Yunan çağında, filozofların görüşlerine kadar uzanmaktadır (Ryff 1989a; Ryff & Singer, 2008). Aristoteles (1953), psikolojik iyi oluşun veya eudaimonia'nın tüm insan faaliyetlerinin yönlendirildiği hedef olduğunu gözlemlemiştir. Aristoteles, iyi

yaşamının hayattaki gerçek amacın belirlenmesinde etkili olmasından dolayı önemli olduğunu belirtmiştir (Aristotie, 1985). 'Altın ortalamayı' tutturmayı ya da diğer bir ifade ile aşırı uçların ortasında yaşamının mutlu bir yaşama götüren yol olduğunu düşünmüştür. Buna karşılık, bir başka Yunan filozofu olan Epicums, tatmin edici bir yaşamın zevk ve zihnin sakinliğine dayalı olduğuna inanırken, William James, dindarlığın, hayatı yaşanmaya değer kılma eğilimi nedeniyle yaşamlarımız üzerinde pratik bir etkisi olduğunu belirtmiştir (James, 1896; Martin, 1991).

Teori ve araştırmalar, iyi oluşun karmaşık olduğunu ve bunun mutluluk veya hedonik refahı (Wilson, 1967; Bradburn, 1969; Diener & Emmons, 1984); ilişkilerde doyumu (Allport, 1961; Maslow, 1970) ve kişisel çabalarda insan potansiyelinin yerine getirilmesi (Allport, 1961; Maslow, 1970) olmak üzere kabaca üç farklı kategoriye içerdiğini göstermiştir. İyi oluşun ilk ana bileşeni, birçok teorisyen tarafından iyi oluş deneyimi için gerekli olarak belirtilen olumlu duygudur (Wilson, 1967; Bradburn, 1969; Diener & Emmons, 1984). Bu fikrin kökeni, hedonizmin felsefi geleneğindedir. Temel olarak, hazcı teori, kişinin kendini iyi hissetmeden iyi olamayacağını ve bir bireyin yalnızca olumsuz duygulanımdan daha fazla olumlu duygulanım yaşadığı sürece iyi olduğunu belirtir. Mutluluğun psikolojik iyi oluşu tek başına tanımlamak için yeterli olmadığını, ancak mutluluğun psikolojik iyi oluşun bir bileşeni olduğunu belirtmiştir. İyi oluşun ikinci ana bileşeni, kişisel ilişkilerdeki doyumdur. Arkadaş ve aile ile olumlu ilişkiler, kişiye psikolojik iyi olma deneyimi için gerekli olan ilgiyi, desteği, güvenliği ve yakınlığı sağlar. Yakın ilişkiler ve kişisel gelişim arasındaki ilişki, olgun düşüncenin ve otantik kişiliğin ancak deneyime maruz kalma yoluyla gelişebileceğini belirtilmiştir (Lavouvie-Vief, 1990; Sinnott, 1998). Özerklik ve yetkinlik ile birlikte kişisel gelişim, insan potansiyelinin gerçekleştirilmesinin temelini oluşturur. İyi oluşun bu bileşeni bazen eudaimonik iyi oluş olarak anılır (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989b).

Psikolojik iyi oluş kavramı ilk olarak Bradburn'un (1969) tarafından "The Structure of Psychological Well-Being" adlı yazısında kullanılmıştır. Bu yazıda, Yunancada mutluluk anlamına gelen "eudaimonia" bireyin psikolojik durumunu açıklamak üzere kullanılmıştır. Bradburn Antik Yunan filozoflarının görüşlerinden etkilenmiş mutluluğu arama ve bireyin kendini ruhsal yönden iyi hissetmesini, psikolojik iyi oluşun temelleri olarak ele almıştır (Hamurcu, 2011). Bradburn (1969), psikolojik

iyi oluşun bireyin duygusal durumuyla yüksek oranda ilişkili olduğunu, insanların yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kişinin bir bütün olarak yaşamdan memnuniyeti hakkında bilinçli yargılar oluşturması bilişsel değerlendirmedir. Duygusal değerlendirme ise insanların yaşamlarına tepki olarak hoş/hoş olmayan ruh hallerini deneyimleme sıklığı gibi duygu ve hisler tarafından yönlendirilen hedonik bir değerlendirmeyi içerir. Bu durum, insanların çoğunun kendi yargılarını oluşturup hayatlarını iyi ya da kötü olarak değerlendirmeleri varsayımına dayanır.

Psikolojik iyi oluş üzerine araştırmalar 1980’li yıllarda yaygınlaşmış olup problem yaşayan bireyin kendini gerçekleştirme yolunda potansiyelinin farkına varıp geliştirmesi olarak ele alınmıştır (Keyes vd., 2002; Ryan & Deci, 2001). Psikolojik iyi oluş en öz hali ile hayatta karşılaşılan varoluşsal problemlerle baş edebilme yeteneği olarak ele alınır. Psikolojik iyi oluş, anlamlı hedefler belirleyebilmeyi, kendini gerçekleştirme yolunda ilerlemeyi, sosyal beceriler ve kaliteli ilişkiler kurabilmeyi kapsamaktadır (Keyes vd., 2002).

Psikolojik iyi oluş kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Keyes vd. (2002), psikolojik iyi oluşun “yaşamın varoluşsal zorluklarıyla meşgul olma algısı” olarak tanımlamışlar ve psikolojik iyi oluşu anlam, kendini gerçekleştirme ve işlevsellik düzeyi açısından ele almışlardır (Ryan & Deci, 2001). Psikolojik iyi oluş, bireyin kendisine ve yaşama yönelik pozitif bakış açısı geliştirmiş olmasını, yaşamında bir anlam oluşturabilmesini ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde doyum sağlamasını içerir. Ayrıca kişinin hayatının anlamlı bir amaç doğrultusunda ilerlemesini, kişinin kendi felsefesini oluşturmasını ve kendi yaşamına yönelik önemli kararlar alabilmesini de kapsayan bir kavramdır (Hamurcu, 2011). Deiner (1984) ile Kahneman, Diener ve Schwarz (1999) 'a göre psikolojik iyi oluş, hedonik anlamda iyi yaşam veya yaşamdan alınan doyuma eşittir. İyi olma kavramının kaynağının iyi oluşun operasyonel olarak yüksek düzeyde olumlu etkilediğini, düşük düzeyde olumsuz etkilediğini ve yaşam doyumu ile tanımlandığı hedonistik kavramda yer aldığını ileri sürmüştür.

Wright ve Cropanzano (2000), psikolojik iyi oluşu, “bireyin psikolojik işleyişinin genel etkinliği” olarak tanımlamışlar ve bireysel duyguların memnuniyet boyutu ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca alanyazında, psikolojik iyi oluş kavramı ile

bireylerde olumlu ve olumsuz duygulanım arasındaki farkı ayırt edilebilmektedir (Ryff, 1995).

2.1.5.1. Psikolojik iyi oluşun boyutları. Ryff (1995), bireyleşme (Jung, 1933), insan gelişimi (Erikson, 1959), olgunluk (Allport, 1961), tam işlevli kişi (Rogers, 1961) ve kendini gerçekleştirme (Maslow, 1968) kavramlarından yola çıkarak psikolojik iyi oluşun altı boyutu olduğunu ifade etmiştir. Bunlar: (a) sadece kendine karşı olumlu tutuma sahip olmayı değil, aynı zamanda kişinin iyi ve kötü özelliklerini de kabul etmeyi içeren kendini kabul, (b) başkalarıyla ilişkiler, (c) özerklik, (d) çevresel hâkimiyet, (e) yaşam amacı ve (f) kişisel gelişimdir. Bu altı boyut, farklı yaşam deneyimlerine dayanan iyi oluşun varyasyonlarını temsil etmektedir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.5.1.1. Başkalarıyla olumlu ilişkiler. Başkalarıyla olumlu ilişkiler boyutu, kişinin çevresindekilerle etkileşimi ve güvene dayalı ilişkilere girip girmediği ile karakterize edilir. Pek çok psikoloji teorisi, psikolojik iyi oluş için başkalarıyla kişilerarası ilişkilerin gerekli olduğunu öne sürer. Maslow, kendini gerçekleştiren bireylerin sosyal ilgi, derin dostluklar ve başkalarıyla güçlü bir özdeşim sergilediklerini belirtmiştir. Ayrıca Jahoda (1958) kişilerarası ilişkileri ve sevmeye becerisini ruh sağlığının önemli nitelikleri olarak vurgulamıştır. Bu teorilere benzer şekilde, Ryff (1989a, 1989b) tarafından öne sürülen başkalarıyla olumlu ilişkiler kavramı, kişinin başkalarıyla olan ilişkisinin bir göstergesini içerir. Başkalarıyla olumlu ilişkiler içinde olan kişi, çevresindekilerle duygusal, doyurucu ve samimi ilişkilere, empati ve şefkat yeteneğine sahiptir. Buna karşılık, bu boyutta eksik olan bireyler kendilerini yalnız hissederler ve kişilerarası ilişkilerde sorun yaşarlar (Ryff, 1989a, 1989b).

2.1.5.1.2. Özerklik. Özerklik boyutu, bir kişinin sosyal baskıları nasıl ele aldığı ve kendisini nasıl ifade ettiğini içerir. Özerkliğe sahip bireyler kültürlenmeye karşı koyar ve bağımsız işlev gösterme eğilimindedirler. Jahoda (1958), özerklik derecesinin bireyin zihinsel sağlık durumunun göstergesi olduğuna inanarak,

özerkliği pozitif ruh sağlığı kriterlerinde önemli bir unsur olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ryff (1989a, 1989b) özerkliğin boyutunu bağımsızlık, kendi kaderini tayin etme ve içselleştirilmiş davranış düzenlemesi olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, özerkliği yüksek olan bir kişi sosyal baskılara direnebilir ve kendisi için düşünebilir veya hareket edebilir. Bu boyutta düşük biri ise başkalarının kendisi hakkındaki fikirleriyle ilgilenir.

2.1.5.1.3. Çevresel hâkimiyet. Çevresel hâkimiyet boyutu, bir kişinin çevresini yönetme yeteneği ile karakterize edilir. Çevresel hâkimiyet, kişinin çevresini manipüle etme ve kontrol etme yeteneği ile ilgili bir kavramdır. Buhler (1958) 'in temel yaşam eğilimleri, çevreyi hem fiziksel hem de zihinsel aktivite yoluyla manipüle ederek dünyadaki hedeflerine doğru ilerlemesini sağlayan yaratıcı bir güç kavramını kullanır. Kişinin mizacına ve kapasitesine uygun çevreyi seçmesi Jahoda tarafından akıl sağlığının bir gereği olarak sunulur. Ryff (1988a, 1988b) çevresel hakimiyeti, bir kişinin kendi ihtiyaçlarına uygun ortamları seçme veya manipüle etme yeteneği olarak tanımlamıştır. Çevresel hâkimiyet duygusu yüksek olan bir kişi, çevresinde ve faaliyetlerinde kendini yetkin hisseder, ihtiyaçları ve değerleri ile tutarlı bir atmosfer seçebilir. Düşük düzeyde hâkimiyet duygusuna sahip bireyler, işleri yönetmekte zorluk çeker ve düşük kontrol duygusuna sahiptir.

2.1.5.1.4. Kişisel gelişim. Kişisel gelişim boyutu, bir kişinin sürekli gelişim duygusu ile karakterize edilir. Kişisel gelişimin boyutu, Rogers'ın (1961) tam işlevsel insan teorisinde kişinin deneyime açık olma yeteneği olarak tanımlanır. Maslow kendini gerçekleştirme, kişinin yaşamı boyunca devam eden bir gelişim süreci olarak tanımlamıştır. Erikson (1982) kişisel gelişimi, gelişimin sonraki aşamalarını sürekli bir gözden geçirme ve entegrasyon süreci olarak tanımlamış ve kişi hayatta kaldığı sürece, anlamla bütünleşecek hem kişisel hem de dünyayla ilgili yeni bilgiler öğrenmeye devam edecektir. Maslow, sağlıklı bir bireyin kendini gerçekleştirme çalıştığını ve büyümeyi sürekli bir süreç olarak gördüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde, Ryff (1989a, 1989b) kişisel gelişimi, sürekli gelişim duygusu olarak tanımlamıştır. Kişisel gelişimi yüksek olan bir kişi, kendisini

büyüyen, potansiyelini gerçekleştiren ve yeni deneyimlere açık olarak görür. Bu boyuta düşük düzeyde sahip olan biri ise hayattan sıkılmış, ilgisiz veya durgun hissedecektir.

2.1.5.1.5. Yaşamın amacı. Yaşamın amacı boyutu, bir kişinin hayattaki hedefleri ve onun hayatına anlam katan şeyler ile karakterize edilir. Rogers varoluşsal yaşamın tamamen hayal ürünü olduğunu öne sürmüştür. Jahoda ise, zihinsel olarak sağlıklı bir kişinin yaşamda net bir amacı ve bir yön duygusu olduğunu belirtmiştir. Ryff (1989a, 1989b) yaşamın amacını bir kişinin yönelimi ve amaçlılığı olarak tanımlamıştır. Bu şekilde, yaşam amacı yüksek olan bir kişinin yaşama hedefleri ve amaçları vardır ve yaşamın bir anlamı olduğunu hisseder. Buna karşılık, yaşam amacı düşük olan bir kişinin birkaç hedefi vardır, yön duygusundan yoksundur.

2.1.5.1.6. Kendini kabul. Kendini kabul boyutu, kişinin kendine ve yaşamına karşı tutumu ile karakterize edilir. Maslow (1970), kendini gerçekleştirenlerin, henüz gelişimin bu aşamasında olmayanlardan daha fazla, büyük aşk ve derin kişilerarası ilişkilere sahip olduklarına inanmaktadır. Rogers (1961) 'ın tam işlevli kişi tanımında hem bireysel nitelikte hem de birey ile kültür arasında gelişen bir güvenin kazanıldığını göstermektedir. Ryff ' e (1989a, 1989b) göre kendini kabul, bir kişinin olumlu ve olumsuz nitelikler de dâhil olmak üzere benliğine yönelik birçok tutumlarını içerir. Dolayısıyla kendini kabul düzeyi yüksek olan kişiler, sahip olabilecekleri olumlu ve olumsuz nitelikler göz önünde bulundurulduğunda, kendilerine olumlu bir bakış açısına sahip olurlar ve geçmişlerine yönelik olumlu duygular hissederler. Buna karşılık, kendini kabul düzeyi düşük olan birey, kendisinden memnun olmaz ve yaşamının erken dönemlerindeki olaylar hakkında endişelidir.

2.1.5.2. Psikolojik iyi oluşu açıklayan kuramlar. Psikolojik iyi oluşu açıklayan kuramlar aşağıda verilmiştir.

2.1.5.2.1. *Psikoanalitik kuram.* Psikanalitik kurama göre, sağlıklı bireylerin id, ego ve süper egosu, egonun liderliğinde uyum içerisinde çalışmaktadır (Nelson-Jones, 1982). Freud yaşam boyunca birtakım güçlükler ve bazı mutsuzlukların yaşanmasının kaçınılmaz olduğunu ileri sürmüştür. Freud'un savunduğu bir diğer konu ise psikolojik sağlığa sahip bireylerin "sevmek" ve "çalışmak"tan zevk aldığını ileri sürmüştür (Geçtan,1998).

Jung (1968), bireyin davranışlarının geleceğe yönelik olduğunu, ancak bu davranışların geçmiş yaşantılardan etkilendiğini belirtmiştir. Jung, kişinin davranışlarının, bireysel ve kalıtsal faktörlerin yanı sıra amaçları ve idealleri tarafından şekillendiğini ileri sürmüştür. Jung, bireyin kişiliğinin, gelenekleri körü körüne takip etmediğinde daha tam olarak geliştiğini belirtmiştir. Jung'un gelişim aşaması olarak adlandırdığı bireyleşme, bireysel kişiliğin gelişmesiyle sonuçlanan psikolojik farklılaşma sürecidir. Genel olarak, bireysel varlıkların oluşturulduğu ve farklılaştığı süreçtir; özelde, bireyin genel, kolektif psikolojiden farklı bir varlık olarak gelişmesidir (Jung, 1968). Jung (1999), kişinin psikolojik iyi oluşunun, bilinç ve bilinçdışı dünyasının bireyleşmesi ve yaşam görevlerini yerine getirmesi ile mümkün olacağını ileri sürmüştür.

Adler, bireyin sorumluluk alması, kendi yazısını kendisinin oluşturması ve yaşamını devam ettirmesi için değerlerinin ve hedeflerinin bulunması gerektiğini ileri sürmüştür (Corey, 2005). Adler'e göre bireyin çevresine uyum sağlayabilmesi için sosyal ilgisinin yüksek olması gerekir (Ansbacher, 1991). Adler, bireyin psikolojik olarak sağlıklı olması için aşağılık duygusunu dengeleyebilmesi, meslek edinmesi, sevme ve sevmeye hazır olacak şekilde duygusal gelişimini tamamlaması, içinde yaşadığı toplumun kurallarını öğrenmesi, özümsemesi ve toplum tarafından kabul edilen bir yaşam stiline sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Geçtan, 1997; Ewen, 1988; Akt: Cenkseven, 2004).

From, insanın özgürlüğünü kazanma sürecinde, kendi öz benliğini kaybetmeden çaresizlik ve yalnızlık duygularından sıyrılacağını belirtmiştir. From bireyin psikolojik olarak sağlıklı olması için, diğer insanlarla yakınlaşma, iş birliği, paylaşma ve sevgi bağlarıyla bütünleşme içinde olması gerektiğini belirtmiştir (Geçtan, 1998; Kılıççı; 1992, Lindzey, 1973, Akt: Cenkseven, 2004). Sullivan'ın ilişkiler kuramında,

bireyin psikolojik sağığı, kişilerarası olumlu ilişkiler ile sağlanabileceğı belirtilmiştir. Bu kuram, insanı toplumsal bir varlık olarak ele almakta olup, bireyin kişiliğın temel özelliğinin kaygıdan kaçınarak benlik saygısını korunması olduğı üzerinde durulmuştur. Bu kuram kişinin yaşadığı yoğun kaygının, kişilerarası ilişkileri olumsuz etkilediğı, olumlu kişilerarası ilişkiler kurabilen insanların kendisi ve diğeri insanlarla ilgili doğru ve yeterli imgeler geliştirebilen bireyler olduğı ileri sürülmüştür (Geçtan, 1998).

2.1.5.2.2. Hümanistik kuram. Psikolojik iyi oluş, insanın gelişme, etkili bir şekilde işlev görme ve gelişme kapasitesine odaklanan pozitif psikolojik işlevsellik kavramıdır. Psikolojik iyi oluşu neyin oluşturduğuna dair teorik inançlar, Abraham Maslow ve Carl Rogers'ın felsefi ve psikoloji yazılarından ele alınmıştır. Maslow'a (1967) göre insan davranışı, kendini gerçekleştirmeye yönelik davranışlarla karakterize edilir ve aynı zamanda fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları gibi daha temel süreçler öncelikler arasındadır. Kendini gerçekleştirme ancak temel ihtiyaçlar karşılandığında elde edilebilir. Kendini gerçekleştiren insanlar, tek bir istisna olmaksızın, kendileri dışındaki bir amaca yönelirler. Onlar adanmışlardır, belli başlı bir şey üzerinde çalışırlar (Maslow, 1971).

Rogers (1942) da kendini gerçekleştirmenin doğal bir olasılık olduğı konusunda aynı bakış açısını paylaşmış; empati, saygı ve özgünlük gibi belirli kişilerarası koşulların kendini gerçekleştirmeye doğru hareketi kolaylaştırdığını öne sürmüştür. Bu nedenle, Maslow ve Rogers ile tutarlı olarak, mevcut psikolojik iyi oluş teorisi, insan potansiyelinin gelişiminin iki süreci içerdini, bunlar kendini gerçekleştirme için doğal insan dürtüsü ve bu dürtünün optimize edilebileceğı koşulların yaratılması olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca Rogers'ın (1961) tam işlevli insan teorisi, klinik deneyiminden türetilmiştir ve tedavinin optimal sonucu olarak tanımlanır. Rogers'ın tam işlevli yetişkinde tanımladığı üç özellik vardır: 1) deneyime artan açıklık, 2) artan varoluşsal kaygı ve 3) herhangi bir durumda en uygun davranışa ulaşmak için organizmaya bir bütün olarak artan güvendir. Dolayısıyla, deneyime açık olan ve tam olarak şimdi ve buradanın deneyimini yaşayan ve her yaşam durumunda en uygun davranışa ulaşacağı konusunda kendine güvenen birey, tam işlevli bir insandır. Tam işlevli kişi, şimdi ve burada en genel geçer, tatmin edici olacak davranışı,

olasılıkların çokluğu arasından seçerek, bir bütün olarak tüm karmaşıklığı içinde özgürce işlev görmesine daha fazla izin verir (Rogers, 1961).

Varoluşçu yaklaşımın temeli, bireyin kendisini hayatı boyunca var edebileceği ve değiştirebileceği ilkesine dayanır (Geçtan, 1997). Varoluşçu yaklaşıma göre bireyin yaşamının belirleyicileri, kişinin geçmişi ve içsel dürtüleriyle kısıtlanmamalı, kişinin sorunlarının çözümü geçmişinde ve genetik yapısında değil, yaşamı ile ilgili bağımsız karar verip sorumluluğunun kendisinde olduğunun farkında olmasındadır (Bezirci, 1997).

Sonuç olarak, bireyin varoluşunun ve ihtiyaçlarının farkında olması, sorunların çözümü, gelecek ile ilgili hedefler belirleyip sorumluluklar üstlenmesi, psikolojik iyi oluşlarını artırmaktadır. Bunun yanı sıra bireyin içinde bulunduğu anı yaşaması ve bu konudaki farkındalığı da psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olabilir. Bu bağlamda, bireyin kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyebilmesi de psikolojik iyi oluş düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Aşağıda bilişsel esneklik ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Bilişsel esneklik ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar. Bilgin (2009a) tarafından 17-18 yaş aralığında bulunan 155 öğrenci üzerinde bilişsel esnekliğin yordayıcılarını belirlemek için yürütülen çalışmada, bilişsel esneklik ölçeği, anne baba bağlılık ölçeği, arkadaş bağlılığı ölçeği, kişilerarası ilişkiler ölçeği, sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği, anne baba tutum ölçeği ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, bilişsel esnekliği pozitif yönde anlamlı düzeyde yordayan değişkenlerin, problem çözme becerileri ve sosyal yetkinlik beklentisinin olduğunu, otoriter anne baba tutumununsa bilişsel esnekliği negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Bilgin (2009b) tarafından ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin ölçümünde kullanılması amacıyla 19 maddelik, ölçek maddelerinin sıfat çiftlemelerinden oluşan

(“Kaybedeceğim, Kazanacağım” veya “Yaparım, Yapamam” vb.) bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Diril (2011) tarafından, lise öğrencileri üzerinde, bilişsel esneklikle öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen çalışma sonucunda, bilişsel esneklikle içte öfke, sürekli öfke ve dışta öfke arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu, öfke kontrolüyle bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguların yanı sıra, bilişsel esnekliğin sınıf düzeylerine göre dokuzuncu sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitimi ve cinsiyete göre bilişsel esneklik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Çuhadaroglu (2013), yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerini yordayan bilişsel değişkenlerin belirlenmesi amacıyla, şekilsel yaratıcılık, sözel yaratıcılık, eleştirel düşünme, stresle başa çıkma ve stresle başa çıkmanın alt boyutlarından probleme yönelme, sosyal destek arama ve problemle uğraşmaktan kaçınma bağımsız değişken olarak belirlenmiş olup yapılan regresyon analizi sonucunda, bu değişkenlerden sadece şekilsel yaratıcılığın bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Çelikkaleli (2014a) tarafından ergenlerin bilişsel esneklikleriyle duygusal, sosyal ve akademik yetkinlik inançları arasındaki ilişkiler incelenmiş olup araştırma sonucunda, ergenlerin bilişsel esneklikleriyle duygusal, sosyal ve akademik yetkinlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgularda, ergenlerin cinsiyete göre duygusal yetkinlik inançları incelenmiş ve erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu, sosyal yetkinlik inançları ve akademik yetkinlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Akçay-Özcan ve Kıran-Esen (2016) tarafından ergenlerin bilişsel esneklikleriyle özyeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiş olup araştırma sonucunda, ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça duygusal, sosyal, akademik ve genel özyeterliliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altunkol (2017), lise öğrencileri için Bilişsel Davranışçı Kuram temelinde geliştirilmiş olan bilişsel esneklik psikoeğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel

esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri ve stresle baş etme tarzları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. 12 oturumdan oluşan bilişsel esneklik psikoeğitim programı deney grubundaki öğrencilere haftada bir oturum olarak 50 dakika sürecek şekilde planlanarak uygulanmış olup kontrol grubundaki öğrencilereyse herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Yapılan analizler sonucunda Bilişsel Davranışçı Kuram temelinde geliştirilmiş olan bilişsel esneklik psikoeğitim programının, ergenlerin bilişsel esneklikleri ve olumlu başa çıkma stratejilerini kullanımlarında artışa, algılanan stresin ve olumsuz başa çıkma stratejilerini kullanımlarının da azalmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Bertiz (2018) tarafından uzaktan eğitim alan üniversite öğrencileri üzerinde, farklı bilişsel esneklik düzeylerine sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeyleri incelenmiş olup yürütülen bu çalışmanın sonucunda, uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik motivasyonlarıyla bilişsel esneklikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulgularına göre, uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin yaş, cinsiyet ve öğrenim durumuyla uzaktan eğitime yönelik motivasyonları ve bilişsel esneklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Kömür (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde stresle başa çıkma becerileriyle bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yürütülen çalışma sonucunda, üniversitede öğrenimine devam eden öğrencilerin sosyal destek arama, iyimser yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşımıyla bilişsel esnekliğin kontrol ve alternatif alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, boyun eğici ve çaresiz yaklaşımla bilişsel esnekliğin kontrol ve alternatif alt boyutları arasında ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit etmiştir.

Yıldız (2018) tarafından ergenlerin psikolojik belirtileriyle bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışma sonucunda, bilişsel esneklikle duygu düzenleme arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu; bilişsel esneklikle psikolojik belirtilerin alt boyutlarından depresyon, anksiyete, olumsuz benlik ve somatizasyon arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu; hostilete alt boyutuyla ise istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olmadığını tespit edilmiştir. Ayrıca,

duygu düzenleme güçlükleriyle psikolojik belirtilerin alt boyutlarından anksiyete, depresyon, somatizasyon, olumsuz benlikle pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bilişsel esneklikle psikolojik belirtilerin alt boyutlarından anksiyete, olumsuz benlik, depresyon, somatizasyon arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüklerinin tam aracı rol üstlendiği bulunmuştur.

Aktepe (2019) tarafından, lise öğrenimine devam eden ergenlerin bilişsel esneklikleriyle mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, ergenlerin bilişsel esneklikleriyle kendini geliştirici mizah tarzları ve katılımcı mizah tarzları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu; bilişsel esneklikle saldırgan mizah tarzları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kendini geliştirici mizah tarzları ve bilişsel esneklik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Demirtaş (2019) bir çalışmada, Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson, (2018) tarafından geliştirilmiş olan bilişsel kontrol ve esneklik ölçeğinin üniversite öğrencileri üzerinde Türk kültürüne uyarlama çalışmasını yürütmüştür. Ölçme aracının uyarlanması sürecinde, dilsel eşdeğerlilik, madde analizleri, yapı geçerliği ve güvenirlik için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve paralel form yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin duygular üzerinde bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma esnekliği olarak iki boyutlu bir yapı olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca ölçüt bağlantılı geçerlilik analizlerinde uyarlanan ölçeğin, bilişsel esneklik ve sürekli umut ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu, algılanan stresle ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre uyarlanan ölçme aracının üniversite öğrencilerinin stresli yaşam olaylarında bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma esnekliği düzeylerinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Malkoç ve Mutlu (2019) üniversite öğrencilerinin özgüvenleri ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünü incelemiş ve yapılan çoklu regresyon analizimizin sonucuna göre, özgüven ve bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluşu istatistiksel olarak yordadığını, psikolojik iyi oluş varyansının %38'ini

açıkladığını bulmuştur. Ayrıca bilişsel esnekliğin, özgüven ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2019) tarafından ergenlerin bilişsel esneklikleri, duygusal özerklikleri ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler ve bilişsel esneklikle duygusal özerklik arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, bilişsel esneklikle duygusal özerklik ve uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu; uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle ise negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal özerklikle uyumlu bilişsel duygu düzenleme becerileri pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu, uyumsuz bilişsel duygu düzenleme becerileriyle negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak bilişsel esneklikle duygusal özerklik arasındaki ilişkiye uyumlu ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme becerilerinin kısmi aracılık rolünün olduğu bulunmuştur.

Akkuş-Çutuk (2020) tarafından, üniversite öğrencilerinde çok boyutlu mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin bilişsel esneklik üzerinde negatif etkisinin olduğu ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin azaldığı bulunmuştur.

Baki (2020) tarafından bilişsel esneklikle stresle baş etme tarzları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık ve duygu düzenlemenin aracı rolünün olup olmadığının incelendiği araştırma sonucunda, bilişsel esneklikle stresle baş etme tarzları arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünün olduğu, bilinçli farkındalığın ise istatistiksel olarak anlamlı bir aracı değişken olmadığı bulunmuştur.

Demirtaş (2020) bir çalışmada, iyimserlik, bilişsel esneklik, üniversite yaşamına uyum ve mutluluk arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını sağlamak için çoklu aracılık modeli tasarlamıştır. Araştırma sonucunda, iyimserlik ile bilişsel esneklik, üniversite yaşamına uyum ve mutluluğun pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca aracılık analizlerden elde edilen bulgular, hipotetik modelde bilişsel esneklik ve üniversite yaşamına uyumun, çoklu aracılığının istatistiksel

olarak anlamlı olduğunu ve mutluluktaki varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığını göstermiştir.

Geyik-Koç (2020) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada, psikolojik dayanıklılık, bilişsel esneklik ve stresle başa çıkma arasındaki ilişkiler incelenmiş ve araştırma sonucunda, psikolojik dayanıklılık arttıkça bilişsel esnekliğin de arttığı, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça stresle başa çıkma tutumlarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kabataş (2020) tarafından ergenlerin bilişsel esneklikleriyle başarı amaç yönelimleri toplam puanı arasındaki ilişki ve bu ilişkide problemlili internet kullanımı değişkeninin aracı rolünün olup olmadığının incelendiği araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutuyla başarı amaç yönelimlerinin toplam puanı arasındaki ilişkide problemlili internet kullanımının aracı rolünün olduğu, ancak bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutuyla başarı amaç yönelimlerinin toplam puanı arasındaki ilişkide problemlili internet kullanımının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aracı rolünün olmadığı belirlenmiştir. Başarı amaç yönelimlerinin öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarının da bilişsel esneklikle ilişkisi ayrı ayrı incelenmiş ve her üç alt boyutun da bilişsel esneklikle ilişkisinde problemlili internet kullanımının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aracı rolünün olmadığı bulunmuştur.

Kuyumcu ve Kirazcı (2020) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde bilişsel esneklikle eğitsel stres arasındaki ilişkiler ve bu ilişkide algılanan öğretmen kabulünün aracılık rolünün olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerin algılanan öğretmen kabulü ve eğitsel streslerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, eğitsel stresle algılanan öğretmen kabulü, bilişsel esneklik ve yaş arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bilişsel esneklikle eğitsel stres arasındaki ilişkide algılanan öğretmen kabulünün aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir.

Özkılıçcı ve Uysal-Cantürk (2020), pandemi döneminde öğrenimine uzaktan eğitim yoluyla devam eden üniversite öğrencilerinin uygulanan eğitimden memnuniyet düzeyleriyle bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide negatif duygulanımın aracı rolünün olup olmadığı proses makrosu aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan

analizlerin sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri arttıkça uzaktan eğitim memnuniyetinin de arttığı ve bu değişkenler arasındaki ilişkide negatif duygulanımın kısmi aracılık rolüne üstlendiği belirlenmiştir.

Tüfekçibaşı (2020) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde, toplumsal cinsiyet rolleri tutumuyla otantiklik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışma sonucunda, bilişsel esnekliğin toplumsal cinsiyet rol tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ancak otantikliğin toplumsal cinsiyet rol tutumunun istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur.

Yelpaze (2020) üniversite öğrencileri üzerinde bilişsel esneklikle psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolünün olup olmadığının incelendiği araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlığı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı ve öz-şefkatin bu ilişkide tam aracılık rolü üstlendiği bulunmuştur.

Yukay-Yüksel, Sayın ve Dinç (2020), lise öğrencileri üzerinde, akademik erteleme, bilişsel esneklik ve ruminatif düşünceler arasındaki ilişkileri tespit etmek için yürüttükleri araştırma sonucunda, ruminasyon ve bilişsel esnekliğin, akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucunu bulmuşlardır. Cinsiyete göre ayrı ayrı incelendiğinde de öğrencilerin akademik erteleme düzeyini yordamada ruminasyon ve bilişsel esneklik değişkenlerinin her ikisinde de hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Demirbilek (2021) tarafından ergenler üzerinde, bilişsel esneklikle öznel iyi oluş arasındaki ilişkide affedicilik ve öz-şefkatin aracılık rolünün olup olmadığının incelendiği araştırma sonucunda, bilişsel esneklikle öznel iyi oluş arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracılık rolünün olduğu, affediciliğinse aracılık rolünün olmadığı belirlenmiştir.

İmiroğlu, Demir ve Murat (2021), yetişkinlerin psikolojik iyi oluşlarının umut, bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelemiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgularda, bilinçli farkındalık ve umudun psikolojik iyi oluşu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, ancak bilişsel esneklik değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı

olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin psikolojik iyi oluştaki varyansın %47'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Avcı- Kazık (2022) tarafından ergenlerde psikolojik sağlamlık ile olumsuz yaşam olayları arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve yetersizlik duygusunun aracı rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular, psikolojik sağlamlıkla olumsuz yaşam olayları ve yetersizlik duygusu arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu, bilişsel esneklikle ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Olumsuz yaşam olayları ile yetersizlik duygusu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde, bilişsel esneklikle ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Son olarak psikolojik sağlamlıkla olumsuz yaşam olayları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rol üstlendiği, yetersizlik duygusunun ise aracı rolünün olmadığı tespit edilmiştir.

Aslan (2023) tarafından ergenler üzerinde, çatışma çözme, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, bilişsel esnekliğin çatışma çözme becerilerinin alt boyutlarından hükmetme, uymayı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, bütünleşmeyi negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, kaçınmayı ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir.

2.2.2. Bilişsel esneklik ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar. Martin, Anderson ve Thweatt (1998) tarafından iletişim esnekliği, bilişsel esneklik ve agresif iletişim arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, bilişsel esneklik ile hevesli olma ve kendine güven ile uyumlu olma ve eleştirel olma, iş birliğine isteklilik arasında pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ciairano, Bonina ve Miceli (2006) tarafından yaşları 7 ile 11 yaş arasında değişen çocuklar üzerinde yürütülen araştırma sonucunda, bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan çocukların daha fazla işbirlikçi oldukları belirlenmiştir.

Moore ve Malinowski (2009) tarafından düzenli olarak bilinçli farkındalık meditasyonu yapan ve yapmayan 25'şer kişiyi karşılaştırdıkları araştırmada, meditasyon, özbildirim farkındalığı ve bilişsel esneklik ile diğer dikkat işlevleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dikkat performansı ve bilişsel

esnekliğin, meditasyon pratiği ve bilinçli farkındalık düzeyi ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, meditasyon yapan bireyler, meditasyon yapmayan bireylere göre tüm dikkat ölçümlerinde daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, bilinçli farkındalığın dikkat işlevlerini ve bilişsel esnekliği geliştirme ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bai (2011) tarafından ortaokul öğretmenleri üzerinde, bilişsel esneklik, psikolojik sağlık ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, bilişsel esneklik ile olumlu başa çıkma stilleri pozitif yönde ilişkiliyken pasif başa çıkma stilleri ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, bilişsel esneklikleri yüksek olan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının da anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Martin, Staggars ve Anderson (2011) tarafından bilişsel esneklik ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin araştırma sonucunda, bilişsel esneklikle doğmatizm arasında negatif yönde anlamlı düzeyde, bilişsel esneklikle entelektüel esneklik ve öz-şefkat arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

Zhang (2011) tarafından, lise öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik düzeyi yüksek öğrencilerin, bilişsel esneklik düzeyi düşük öğrencilere göre problem odaklı başa çıkma stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, alternatifler ve kararlılık alt ölçeklerinin, tolerans, kaçınma, imgelem ya da inkâr stratejilerini; alternatifler ve öz-yeterlik alt ölçeklerinin ise duyguların dışa vurulması stratejisini negatif yönde yordadığı bulunmuştur.

Ritter vd. (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen araştırma sonucunda değişik bir deneyim yaşayan üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin, normal deneyim yaşayan katılımcılara göre daha fazla geliştiği belirlenmiştir.

Spann vd. (2012) tarafından yaşları 12-17 arasında değişen, tanımlanmış psikiyatrik bozukluğu olmayan ergenler üzerinde yürütülen araştırma sonucunda, hem fiziksel istismar hem de fiziksel ihmalin ergenlerde azalan bilişsel esneklikle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Lin, Tsai, Lin ve Chen (2013) bilişsel esnekliğin yaratıcılığı arttırma ile olumlu duygular arasındaki aracı rolünün olup olmadığını belirleme amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin yalnızca içgörüsül problem çözme becerileri ile pozitif duygular arasında aracı bir rolü olduğu belirlenmiştir.

Yeniad, Malda, Mesman, Van Ijzendoorn, Emmen ve Prevoo (2014) bilişsel esnekliğin gelişiminin incelendiği boylamsal bir araştırma yürütmüşlerdir. Anaokuluna devam eden 5-6 yaşındaki 87 çocukta bilişsel esneklik performansındaki hız-doğruluk ilişkisini, bir yıl arayla iki kez incelemişlerdir. Genel olarak, çocuklardaki boylamsal değişimin doğrulukta olduğu, ancak yanıt verme hızında anaokulundaki düşük doğruluk puanlarına sahip olan çocuklar, yüksek doğruluk puanlarına sahip olanlardan daha hızlı olduğu gözlenmiştir. Düşük doğruluk grubundaki çocuklar zaman içinde doğrulukta önemli bir performans artışı göstermiştir, Yüksek doğruluğa sahip olan çocuklarda zaman içinde hız kazandığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, çocuklar arasındaki performans farkının daraltılmasında bilişsel esneklik eğitiminin önemli bir rolü olduğunu ortaya koymuşlardır.

Nazarzadeh, Fazeli, Aval ve Shourche (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, mükemmeliyetçiliği yüksek olan öğrencilere uygulanan Bilişsel Davranışçı terapi odaklı grup programının öğrencilerin bilişsel esneklikleri üzerindeki etkisi ön test- son test kontrol gruplu deneysel yöntemle incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Khorramshahr Deniz Bilimleri ve Teknolojisi Üniversitesi'nin 2014 yılında Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğine göre yüksek mükemmeliyetçiliğe sahip 31 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna 90 dakikalık sekiz seanstan oluşan grup terapisi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel davranışçı terapinin bilişsel esnekliği etkilediğini ve mükemmeliyetçiliği azalttığını göstermiştir. Bu sonuçlar izleme aşamasında da devam etmiştir. Sonuçlar, öğrencinin bilişsel esnekliğini geliştirerek mükemmeliyetçiliğini arttırmış ve takip aşamasındaki uygulamalar nedeniyle bu devam etmiştir. Sonuçlar, bilişsel davranışçı terapinin öğrencilerin bilişsel esnekliğini geliştirerek mükemmeliyetçiliklerini azalttığını göstermiştir. Bu sonuçlar takip aşamasında da devam etmiştir

Puerta-Morales (2015) tarafından lise öğrencilerinde bilişsel süreçler ve akademik performans arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, bilişsel esneklik ile akademik performans arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Johnson (2016) tarafından üniversiteye bağlı bir ruh sağlığı kliniğinde tedavi görmekte olan toplam 18 kişi üzerinde, klinik bir ortamda baş etme stratejileri, semptomatoloji ve tedavi süresi ile ilişkileri belirlemede bilişsel esnekliğin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik ile problem odaklı başa çıkma arasında güçlü pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu keşifsel sonuçların, klinik bir ortamda bilişsel esneklik ve zihinsel sağlık arasındaki ilişki için ön kanıt sağladığı belirtilmiştir.

Fu, ve Chow (2016), bilişsel esnekliğin depreme maruz kalma ile psikolojik iyi oluş arasındaki düzenleyici rolünü incelemişlerdir. Sichuan'daki üç ortaokuldan 491 ergenden toplanan veriler ile yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, bilişsel esnekliğin deprem sırasında yaralanma ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide düzenleyici role sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Han (2017), tarafından üniversite öğrencilerinin iyimserlik ve depresyon düzeyleri kariyer uyum yetenekleri üzerindeki etkisini olup olmadığını ve bilişsel esnekliğin aracılık etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubu Seul ve büyükşehir bölgesindeki beş üniversiteye devam eden 269 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin iyimserliği, kariyer uyumluluğu ile anlamlı ve pozitif ilişki gösterirken, üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyi, kariyer uyumları ile anlamlı bir negatif ilişki göstermiştir. İyimserliğin, kariyer uyum yeteneğinin alt boyutları olan kariyer ilgisi, kariyer kontrolü, kariyer merakı ve kariyer güveni ile istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra depresyon ile kariyer uyum yeteneğinin tüm alt boyutları ile anlamlı ve negatif ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin iyimserliğinin bilişsel esneklik üzerindeki olumlu etkileri ve depresyonun bilişsel esneklik üzerindeki olumsuz etkileri bulunmuş olup üniversite öğrencilerinin kariyer uyumlarını etkileyen iyimserlik ve depresyon sürecinde bilişsel esnekliğin aracı etkisinin kısmi aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matthews (2017) tarafından ergenlerin matematiğe attettikleri değer ve bilişsel esneklik ilişkisinin incelendiği araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin New Jersey bölgesinde yaşayan siyahi ve Latin olmak üzere toplam 419 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, yaş ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, bilişsel esnekliği yüksek olan lise öğrencilerinin başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ergenlerin, attettikleri matematik değerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Entezari, Shamsipour-Dehkordive ve Sahaf (2018) tarafından yaşlı yetişkinlerde fiziksel aktivitenin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik üzerindeki etkisini belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırma sonucunda, düşük, yüksek ve ortalama fiziksel aktivite düzeyine sahip yaşlı yetişkinlerden oluşan üç grupta, mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide anlamlı bir fark gözlenmiştir. Algılanan kontrol, çeşitli çözümler ve gerekçeler algısı puan ortalamaları, yüksek düzeyde fiziksel aktiviteye sahip yaşlılarda, diğer seviyelerde fiziksel aktiviteye sahip olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yaşlılarda mükemmeliyetçiliğin kontrol algısı, bilişsel esneklik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Sadeghi, Shafiei ve Mobasher (2018) mayın patlaması ile sakatlanan bireylerde öz-şefkat eğitiminin bilişsel esneklik ve yaşamın anlamı üzerindeki etkinliğini araştırmak amacıyla ön test- son test kontrol gruplu deneysel yöntemle bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın örneklem grubunu Gilan-e-Gharb Şehit Vakfı (İran) tarafından desteklenen, mayın patlaması ile sakatlanan 40 kişi rastgele seçilmiş ve her biri 20 kişiden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna sekiz seans öz-şefkat eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öz-şefkat odaklı eğitim, sakatlığa neden olan mayın patlaması yaşayan kişilerde bilişsel esnekliğin ve hayatın anlamının geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hyun-Young, ve Hye (2019) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, değerlendirilme kaygısı mükemmeliyetçiliği ile performans kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin ve öz-şefkatin aracılık etkilerini incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Seul, Gyeonggi ve Chungcheong Eyaletindeki üniversitelere kayıtlı 375 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen araştırma

sonucunda, değerlendirilme kaygısı mükemmeliyetçiliği, bilişsel esneklik ve öz-şefkat ile negatif ilişkiler ve performans kaygısı ile pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca performans kaygısı, bilişsel esneklik ve öz-şefkat ile negatif ilişki görülürken, bilişsel esneklik ile öz-şefkat arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak, değerlendirme kaygısı mükemmeliyetçiliği ile performans kaygısı arasındaki ilişkide hem bilişsel esnekliğin hem de öz-şefkatin aracı etkisi olduğu bulunmuştur.

Jung (2019), üniversite öğrencilerinde depresyon, psikolojik iyi oluş ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide, bilişsel esnekliğin depresyon ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda, depresyonun bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluş ile negatif ilişkili olduğunu ve bu ilişkide, bilişsel esnekliğin depresyon ve psikolojik iyi oluş arasında kısmen aracılık rolü olduğunu bulmuştur.

Shahabi, Shahabi ve Foroozandeh (2019) tarafından Otizm Spekturum Bozukluğu olan çocuğu sahip ebeveynlerde, öz-şefkat ve bilişsel esnekliğin evlilik uyumu ile ilişkisini incelemek amacıyla yürüttükleri çalışma sonucunda, öz-şefkat, bilişsel esneklik ve evlilik uyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Jung, Yong ve Su (2020) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin bir değerlendirme kaygısı olan mükemmeliyetçiliği ile performans kaygısı üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Aracılık etkisini doğrulamak için Sobel testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, mükemmeliyetçilik ile değerlendirme kaygısı arasında pozitif ilişki olduğu, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca değerlendirme kaygısı olan mükemmeliyetçiliğin performans kaygısı üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle bilişsel esnekliği artırabilecek bir yaklaşım ve müdahalenin yapılması gerekliliği vurgulanmış ve okul ortamlarında eğitim ve danışmanlık alanında yürütülen psikolojik müdahalelerin bilişsel esnekliğe dayalı olmasının etkili olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Hayatbini vd. (2021) tarafından yetişkinler üzerinde yürütülen, mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünün

incelendiği araştırma sonucunda, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasında negatif ilişki olduğu ve duygu düzenlemenin alt boyutlarından yeniden değerlendirmenin aracılık ettiğini, bastırma alt boyutunun ise aracılık rolünün olmadığı belirlenmiştir.

Daneshvar, Basharpour ve Shafiei (2022) tarafından yürütülen çalışmada, Gilan-Gharb şehrinde (İran) en az bir travmatik olaya maruz kalmış bireyler arasından 252 kişi, klinik görüşme ve Civilian Mississippi Travma Sonrası Stres Bozukluğu ölçeğinde 103'ten yüksek kesme puanlarına göre travma sonrası stres bozukluğu olan ve olmayan iki gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, travma sonrası stres bozukluğu olan grubun ortalama puanlarının, travma sonrası stres bozukluğu olmayan gruba göre bilişsel esneklik, öz-şefkat ve öz-sevecenlik, ortak insanlık gibi öz-şefkat bileşenlerinin değişkenlerinde anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları, travma sonrası stres bozukluğu yaşayan kişilerde, benliğin eksikliklerine ve başarısızlıklarına karşı öz-şefkatli tutumun ve bilişsel esnekliğin, travma sonrası stres bozukluğu olmayan travmaya maruz kalmış bireylere göre daha düşük olduğunu göstermiştir.

Kazerooni ve Gholamipour (2023) tarafından, çocukluk çağı travması olan ergenlerde kötü muamele ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kötü muamele ile duygu düzenleme arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu, bilişsel esnekliğin kötü muamele ve duygusal düzenleme arasındaki ilişkide düzenleyici bir rolü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bulgular, bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerde kötü muamele ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin, düşük bilişsel esnekliğe sahip bireylere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Alanyazında bilişsel esneklik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak ilişkisel tarama veya deneysel yöntemle incelendiği, elde edilen bulguların sağlamasının yapıldığı, yani karma yöntemle yürütülen araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca elde edilen bulguların çözüme yönelik sonuçlar içeren araştırmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, literatürde görülen bu açığın, yürütülen bu araştırma ile kapatılacağı, elde edilen ilişkisel bulguların deneysel yöntemle test edilerek kapsamlı bir bilişsel esneklik modeli oluşturması hedeflenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, kullanılan ölçme araçları, araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modelinde, problem cümlelerine bağlı olarak çeşitlemeye gidilmiştir. Çeşitleme, bir çalışma deseninin güçlendirilmesinde kullanılan yollardan birisidir. Çeşitlemeyle yürütülen bir çalışmada tek bir yöntem yerine birbirini destekleyip tamamlayan iki veya daha çok yöntem bir arada kullanılarak yöntemde zenginleşmenin sağlanması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada, birbirine entegre edilmiş olan iki model kullanılmıştır. Bu modellerden birincisi, ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşlarının aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan nicel araştırma türlerinden biri olan korelasyonel modelidir. Korelasyonel model iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin, değişkenlere müdahale edilmeksizin incelenmesini içerir. Araştırmanın değişkenlerine müdahale edilmemesi noktasında deneysel araştırmalara benzerdir. Ancak, deneysel çalışmalarda, bağımlı değişken üzerinde etkisi tespit edilen bağımsız değişken arasında neden sonuç ilişkisi kurulabilirken korelasyonel araştırmalarda ilişkiden bahsedilebilirken neden sonuç bağlamında yorum yapılamamaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı olmak üzere ikiye ayrılır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu çalışmada, yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel model, bir veya birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişkende meydana getirdiği değişikliklerin açıklanmasında kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Yordayıcı korelasyonel desende değişkenler arasında ilişki aranmasının yanında bunun biraz daha ötesine geçilerek var olan ilişkiye dayalı

tahmin etme işlemi yapılır. Ölçülen, değeri bilinen bir değişkenden yola çıkarak değeri bilinmeyen değişken tahmin edilmeye çalışılır. Burada bilinmeyen değişkeni tahmin edilmesine, yordanmasına yardımcı olan değişkene yordayıcı değişken, tahmin edilmeye çalışılan değişkene de ölçüt değişken adı verilir (Fraenkel & Wallen, 2006). Yordayıcı korelasyonel modelde doğrudan ve dolaylı ilişkiler de test edilebilmektedir. Dolayısıyla değişkenlerin tümü bütünsel bir yaklaşımla analiz edilebilmektedir. Buradan hareketle, kurama dayalı olarak oluşturulan modelde yer alan bağımlı değişkenin üzerinde bağımsız değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkisinin belirlenmesinde, aracı değişkenlerin rolü incelenmiştir. Aracılık etkisinin istatistiksel olarak hesaplanmasında kullanılan iki temel yaklaşım olan Baron ve Kenny'nin (1986) nedensellik yaklaşımı ve çağdaş yaklaşımlardan, bu çalışmada, daha güçlü hesaplamalar yapılmasına imkân sunan çağdaş yaklaşımlardan Hayes (2018) modeli kullanılmıştır. Aracılık etkisi, tahmin değişkeni olan X ile sonuç değişkeni olan Y arasında bir nevi bağlantı mekanizması gibi görev üstlenen aracı değişken M, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki etkisinin açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, aracı değişken, iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl ve neden meydana geldiğini açıklamaya yardımcı olmaktadır. (Gürbüz, 2019). Çağdaş yaklaşımda, aracılık model analizinde öncelikli odak noktası, dolaylı etkinin hesaplanıp çıkarımlar yapılmasıdır. Dolaylı etki; tahmin değişkeninin (X), aracı değişken (M) üzerindeki etkisi (a yolu) ile aracı değişkenin (M) sonuç değişkeni (Y) üzerindeki etkisinin çarpımıdır (a.b). Çağdaş yaklaşıma göre, bootstrap testi sonucunda dolaylı etkinin (a.b) anlamlı olması halinde aracılık modeli doğrulanmış olarak kabul edilmektedir (Gürbüz, 2020). Bootstrap (yeniden örnekleme) tekniği ile orijinal veri setinden çekilerek rastgele oluşturulan binlerce verinin dağılımı ile bir güven aralığı sunmaktadır. Yapılan araştırmalarda, bootstrap tekniğinin daha güvenilir sonuçlar verdiğini göstermiştir (Mallinckrodt, Abraham, Wei & Russell, 2006; Wood, 2005; Preacher & Hayes, 2018; Akt: Gürbüz, 2020).

Araştırmanın kurama dayalı olarak oluşturulup test edilen aracılık modeline entegre edilerek aracı değişkenler (iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş) temel alınarak geliştirilen psikoeğitim programının etkililiğinin belirlenmesinde kullanılan araştırmanın ikinci modeli ise deneysel yöntemlerden, öntest-sontest kontrol gruplu modeldir. Bu modelde, yansız atamayla oluşturulan deney grubu ve kontrol grubu

olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Bu iki grupta da deneysel işlem öncesinde öntest ve deney işlem sonrasında sontest ölçümleri yapılır. Bu modelde, deneysel işlem öncesi öntest uygulanması, her iki grubun deneysel işlem öncesindeki benzerlik derecesinin belirlenerek deneysel işlem sonrası sontest verilerinin buna göre değerlendirilip yorumlanmasına imkân sunar (Karasar, 2006).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın yönteminde çeşitlemeye gidildiğinden, araştırmada kullanılan ilişkisel ve deneysel yöntemlerin uygulanmasında iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.1. Birinci çalışma grubu. Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşlarının aracı rolünün olup olmadığını belirlemesinde kullanılan verilerin toplandığı katılımcılar, Konya ilinde, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile belirlenen liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yolu, araştırmacının ulaşabileceği katılımcılara ölçek uygulanmasına imkân vermektedir (Balcı, 2001).

Büyüköztürk vd. (2020) yaklaşık 10.000 kişiden oluşan bir evren için “.95” güven aralığı ve “.05” hata payıyla gerekli olan örneklem sayısının yaklaşık 370 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Schumacker ve Lomax (2010) tarafından yapısal eşitlik modellerinde, örneklem büyüklüğünün 250 ile 500 aralığında olması gerektiği belirtilmiştir. Birinci çalışma grubu, katılımcı sayısı bu oranın biraz üzerinde 714 katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Birinci Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Özellikler

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (n)	Yüzdelikler (%)
Cinsiyet	Kız	355	49,7
	Erkek	359	50,3
	Toplam	714	100,0
Yaş	13	35	4,9
	14	215	30,1
	15	158	22,1
	16	122	17,1
	17	156	21,8
	18	28	3,9
	Toplam	714	100,0
Sınıf	9. sınıf	234	32,8
	10. sınıf	219	30,7
	11. sınıf	102	14,3
	12. sınıf	159	22,3
	Toplam	714	100,0
Okul Türü	Anadolu Lisesi	355	49,7
	Anadolu İmam Hatip L.	192	26,9
	Mesleki ve Teknik AL	167	23,4
	Toplam	714	100,0

Tablo1’de görüldüğü üzere araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturan ergenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 355’i (%49.7) kız ve 359’u (%50.3) erkek olmak üzere toplam 714 ergenden oluşmaktadır.

Birinci çalışma grubunun yaşa göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 35’i (%4.9) 13 yaşında, 215’i (%30.1) 14 yaşında, 158’i (%22.1) 15 yaşında, 122’si (%17.1) 16 yaşında, 156’sı (%21.8) 17 yaşında ve 28’i (%3.9) 18 yaşında olduğu görülmektedir.

Birinci çalışma grubunun sınıf değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 234’ü (%32.8) 9. sınıf, 219’u (%30.7) 10. sınıf, 102’si (%14.3) 11. sınıf ve 159’u (%22.3) 12. sınıf olduğu görülmektedir.

Birinci çalışma grubunun okul değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 355’i (%49.7) Anadolu Lisesi, 192’si (%26.9) Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 167’si (%23.4) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir.

3.2.2. İkinci çalışma grubu. Bu çalışmanın aracı değişkenleri temel alınarak hazırlanan bilişsel esneklik psikoeğitim programının etkililiğini belirlemeye yönelik, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram ilçesi Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesinde 10. sınıfta öğrenime devam eden 125 öğrenci arasından ölçüt örnekleme yoluyla (ölçüt: bilişsel esneklik puan ortalamasının bir standart sapma altında olması) belirlenen 24 öğrenciden oluşmuştur. İkinci çalışma grubu belirlenirken bilişsel esnekliğin erken yaşlarda daha iyi öğrenildiği göz önüne alınmış, 9. Sınıfların okula yeni başlamış olmaları ve oryantasyon sürecinden geçtikleri dikkate alınarak 10. Sınıf öğrencilerinden ikinci çalışma grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına öğrenciler random yolla atanmıştır. Uygulamaya ilişkin minimum değer, maksimum değer, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Bilişsel Esneklik Ölçeği Uygulanan Gruba Ait Tanımlayıcı Özellikler

n	Min	Max	Ortalama	Ss
125	23,00	66,00	48,08	8,45

Tablo 2 incelendiğinde, bilişsel esneklik ölçeği uygulanan toplam öğrenci sayısının 125 olduğu, ölçekten alınan en düşük puanın 23 en yüksek puanın ise 66 olduğu, katılımcıların bilişsel esneklik puan ortalamalarının 48.08 ve standart sapmanın 8.45 olduğu görülmektedir. Uygulama yapılan toplam öğrenci puanlarının aritmetik ortalamasının (48.08) bir standart sapma (8,45) altında kalan, yani puanı 23 ten 40 puana kadar olan 28 öğrenci ile psikoeğitim programı hakkında görüşülerek araştırmaya katılmaya gönüllü olan 24 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler, bilişsel esneklik puanlarına göre eşleştirilerek 12 öğrenci deney grubuna ve 12 öğrenci kontrol gurubuna atanmış olup toplamda 24 öğrenci, ikinci çalışma grubunu oluşturmuştur. İkinci çalışma grubuna ait tanımlayıcı özellikler, aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

İkinci Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Özellikler

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (f)	Yüzdelikler (%)
Cinsiyet	Kız	18	75.0
	Erkek	6	25.0
	Toplam	24	100,0
Yaş	14	4	16.7
	15	16	66.6
	16	4	16.7
	Toplam	24	100.0

Tablo 3'teki ikinci çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, 18'i (%75.0) kız ve 6'sı (%25.0) erkek olmak üzere toplam 24 ergenden oluştuğu görülmektedir.

İkinci çalışma grubunun yaşa göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 4'ü (%16.7) 14 yaşında, 16'sı (%30.1) 15 yaşında ve 4'ünün (%16.7) 16 yaşında olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Aşağıda, araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan form ve ölçeklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyleri ve okul türleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Bilişsel esneklik ölçeği. (BEÖ. Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen BEÖ, Çelikkaleli (2014b) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. BEÖ orijinalinde 12 maddeden oluşurken uyarlama sürecinde bir maddenin çalışmaması nedeniyle Türkçe formu 11 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin cevaplanması, 1 “kesinlikle katılmıyorum” 6 “kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Geçerlilik analizi kapsamında dil geçerliği incelenmiş ve BEÖ'nün

orijinal formuyla Türkçe formu arasındaki korelasyonun .88 olduğu belirlenmiştir. Bir diğer geçerlilik analizi olarak yapılan Doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonucuna göre ölçeğin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2 = 83.8$, $sd = 43$, $p = 0.00$; $\chi^2/sd = 1.93$, $RMSEA = .059$, $CFI = .92$, $NFI = .85$, $IFI = .92$, $GFI = .95$, $AGFI = .92$). Güvenirlik çalışmaları kapsamında üç farklı örnekleme BEÖ'nün Crombach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla .74, .73 ve .75 olarak hesaplanmıştır. BEÖ'nün iki yarı güvenirliğinin ise .77 olduğu tespit edilmiştir. BEÖ'nün test tekrar test güvenirliği ise .98 olarak hesaplanmıştır. BEÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliliğinin belirlenmesinde problem çözme envanteri (PÇE) kullanılmış ve PÇE'nin kişisel kontrol ve problem çözmeye güven alt boyutlarıyla BEÖ arasında pozitif yönlü; PÇE'nin yaklaşma-kaçınma alt boyutuyla BEÖ arasında negatif anlamlı düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin, 3, 6 ve 10. maddeleri ters puanlanmaktadır. BEÖ'den alınan puanın artışı, katılımcının bilişsel esnekliğe daha fazla yaklaştığına işaret etmektedir. Bu çalışmada toplanan veriler ile yapılan Crombach Alpha iç tutarlılık katsayısının .715 olduğu bulunmuştur. Yine bu araştırma verileri ile doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ($\chi^2(43, N = 714) = 157.87$, $p < .05$, ($\chi^2/df = 3.67$, $GFI = .96$, $AGFI = .94$, $NFI = .93$, $CFI = .95$ ve $RMSEA = .061$) model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3.3. Frost çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği (FÇBMÖ). FÇBMÖ, Frost vd. (1990) tarafından mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu olarak değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş, Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından ölçek Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması fen liselerinde öğrenimine devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin cevaplanması, 1 “Kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. FÇBMÖ, 5’li Likert tipi, altı alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Bu boyutlar; hatalara aşırı ilgi, düzen, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiriler ve kişisel standartlardır. Düzen: 6 maddeden oluşan bu alt boyuttaki maddeler daha düzenli ve temiz olma eğilimini yansıtır. Hatalara Aşırı İlgi: 9 maddeden oluşan bu alt boyuttaki maddeler hataları başarısızlık olarak algılamayı, hatalara aşırı tepkide bulunmayı ve başarısızlık durumunda bireyin diğerlerinden gördüğü saygıyı kaybedeceğine yönelik inancını yansıtır. Davranışlardan Şüphe: 5

maddeden oluşan bu alt boyuttaki maddeler, kişinin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilme yeteneğinden şüphe duyma eğilimlerini yansıtır. Aile Beklentileri: 5 maddeden oluşan bu alt boyuttaki maddeler, kişinin ebeveynleri tarafından belirlenen standartların çok yüksek olduğuna inanma eğilimlerini yansıtır. Ailesel Eleştiri: 4 maddeden oluşan bu alt boyuttaki maddeler, kişinin ebeveynlerinin aşırı eleştirel olduğuna inanma eğilimlerini yansıtır. Kişisel Standartlar: : 6 maddeden oluşan bu alt boyuttaki maddeler, kişinin aşırı derecede yüksek standartlar belirlemesini ve bu standartların öz değerlendirmede aşırı önemsenmesi eğilimlerini yansıtır. FÇBMÖ'nün güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayıları ölçeğin toplam puanı için .83, kişisel standartlar için .63, organizasyon için .87, hata endişesi için 0,77, eylemlerden şüphe duyma/emin olamama için .61, ebeveyn eleştiriciliği için .65 ve ebeveyn beklentileri için .71, olarak hesaplanmıştır. Bir diğer güvenirlik analizi olarak yürütülen iki yarıya bölme güvenirliğinin ise .80 olduğu belirlenmiştir (Özbay & Mısırlı-Taşdemir, 2003).

Kağan (2011) tarafından FÇBMÖ'nün Türkçe'ye uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları tekrar yapılmıştır. Geçerlilik analizi kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucuna göre ölçeğin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=1353.66$, $sd=545$; $p<0.01$, $\chi^2/sd=2.48$, $RMSEA=.06$, $NFI=.94$, $CFI=.96$). Güvenirlik analizi kapsamında, FÇBMÖ'nün toplam puanı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .91 olduğu bulunmuştur. FÇBMÖ'nün test tekrar test güvenirliği ölçek toplamı için .82, FÇBMÖ'nün alt boyutları içinse test tekrar test korelasyonlarının .63-.82 aralığında olduğu belirlenmiştir. FÇBMÖ'nün ölçüt bağlantılı geçerlilik çalışmasında Sınırlılık Şemaları Ölçeği, Penn State Endişe Ölçeği ve Kısa Belirti Envanteri'nden elde edilen Rahatsızlık Ciddiyeti Endeksi'yle FÇBMÖ toplam ve alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve ölçüt bağlantılı geçerliliğin yeterli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca klinik örneklemde FÇBMÖ kullanılarak yürütülen araştırmalarda anksiyete bozukluğu grubu içinde farklı tanıları olan hastaları normal toplumdan kısmen ayırt ettiği belirlenmiştir (Kağan, 2011).

Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde mükemmeliyetçiliği yansıtmaktadır. Ölçeğin toplam puanı alınabilmektedir. Ancak, Frost vd. (1990) alt ölçek yapısının incelenmesinde, Düzen alt ölçeği, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin

diğer alt ölçekleri ve diğer mükemmeliyetçilik ölçütleri ile en az korelasyon gösteren alt ölçek olduğunu ve bu nedenle yaptıkları çalışmada ve daha sonraki araştırmalarda Düzen alt ölçeğini ayrı bir faktör olarak dahil edildiğini ancak maddeler genel mükemmeliyetçilik puanının hesaplanmasında kullanılmadığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada mükemmeliyetçilik toplam puanı kullanılmış olup, düzen alt boyutuna ait maddeler toplam puana dâhil edilmemiştir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda Crombach Alpha içtutarlık katsayıları: düzen alt ölçeği için .896, hatalara aşırı ilgi alt ölçeği için .852, davranışlardan şüphe alt ölçeği için .726, aile beklentileri alt ölçeği için .806, ailesel eleştiriler alt ölçeği için .724, kişisel standartlar alt ölçeği için .707 ve toplam puan için .887 ve düzen alt ölçeği haricinde toplam puan için .889 olarak bulunmuştur. Yine bu araştırma verileri ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ($\chi^2(509, N = 714) = 1682.61, p < .05, (\chi^2/df = 3.30, GFI = .88, AGFI = .86, NFI = .94, CFI = .96$ ve $RMSEA = .057$) model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3.4. İyimserlik kötümserlik ölçeği (İKÖ). İKÖ, ergenlerin iyimserlik ve kötümserlik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Çalışkan ve Uzunkol (2018) tarafından geliştirilen beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. İKÖ, toplam 16 madden ve iyimserlik-kötümserlik olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki alt ölçek ve toplam 16 maddeden oluşan ölçeğin toplam varyansın %43.24'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Geçerlilik analizi kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucuna göre ölçeğin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2 = 228.63, df = 103; \chi^2/df = 2.22 < 3; p = .000, GFI = .94, AGFI = .93, NNFI = .98, NFI = .97, CFI = .98$). Güvenirlik çalışmaları kapsamında İKÖ'nün alt ölçekleri için Crombach Alpha iç tutarlık katsayıları, iyimserlik alt ölçeği için .86, kötümserlik alt ölçeği için .82 olduğu bulunmuştur. İKÖ'nün alt ölçeklerinden yüksek puan alınması, katılımcının o alt ölçeğin özelliklerini taşıdığına işaret etmektedir. Ters madde bulunmayan ölçeğin her bir alt ölçeği ayrı olarak değerlendirilmekte, toplam puan alınmamaktadır. Bu araştırmada iyimserlik alt ölçeği kullanılmıştır.

Bu araştırmada toplanan veriler ile yapılan Crombach Alpha iç tutarlılık katsayısı .921 olarak hesaplanmıştır. Yine bu araştırma verileri ile doğrulamayı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ($\chi^2(18, N = 714) = 88.11$, $p < .05$, ($\chi^2/df = 4.89$, GFI = .97, AGFI = .94, NFI = .99, CFI = .99 ve RMSEA = .074) model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görölmüştür.

3.3.5. Öz-şefkat ölçeği kısa formu (ÖşÖ-KF). Neff (2003b) tarafından geliştirilen Öz-şefkat ölçeği kısa formu, Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından Türk költürüne uyarlanmıştır. On iki maddeden oluşan bu ölçeğin Türk költürüne uyarlanması aşamasında bir maddesi çıkarılmış ve 11 maddeden ve tek boyuttan oluşan ve ergenler için kullanılabilecek 5’li Likert tipi bir ölçek halini almıştır. Geçerlilik analizi kapsamında yapılan doğrulamayı faktör analizi (DFA) sonucuna göre ölçeğin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2=90.05$, $p=.00$, RMSEA=.06, RMSR= .095, GFI= .96, NFI= .91, CFI= .95, NNFI= .94). ÖşÖ-KF’nin ölçüt bağlantılı geçerlilik çalışmasında, ergen öznal iyi oluş ölçeği ve şefkat korkusu ölçeği kullanılmış olup yapılan analizler sonucunda, ÖşÖ-KF’nin, öznal iyi oluşla pozitif ilişkili olduğu, şefkat korkusu ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Güvenirlik alışmaları kapsamında ÖşÖ-KF’nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .75 olduğu, test-tekrar test güvenirliliğinin .84 olduğu görölmüştür.

Bu araştırmada toplanan veriler ile yapılan Crombach Alpha iç tutarlılık katsayısı .800 olarak hesaplanmıştır. Yine bu araştırma verileri ile doğrulamayı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ($\chi^2(42, N = 714) = 156.54$, $p < .05$, ($\chi^2/df = 3.74$, GFI = .96, AGFI = .94, NFI = .95, CFI = .97 ve RMSEA = .062) model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görölmüştür.

3.3.6. Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİÖÖ). PİÖÖ, Diener vd. (2009) tarafından, var olan iyi oluş ölçümlerini tamamlayıcısı olarak sosyo-psikolojik iyi oluşun ölölmesi amacıyla geliştirilmış Telef (2013) tarafından PİÖÖ Türk költürüne uyarlanmıştır. Geçerlilik analizleri kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda PİÖÖ’nün madde faktör yükleri .54 ile .76 aralığında değişen 8 madde ve tek boyuttan oluştuğu, toplam varyansın %42’sini açıkladığı belirlenmiştir. Diğer bir

geçerlilik analizi olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (SRMR=.04, RMSEA= .08, CFI= .95, NFI= .94, GFI= .96, RFI= .92, IFI= .95). Güvenirlik çalışmaları kapsamında PİÖÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .80 olduğu, test-tekrar test güvenirliliğinin .86 olduğu görülmüştür. Yedili Likert tipi olan PİÖÖ'nün cevaplanması, 1 “kesinlikle katılmıyorum” 7 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde olup ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. PİÖÖ'den alınabilecek puanlar 8 ile 56 aralığında değişmektedir. PİÖÖ'den alınan yüksek puan, katılımcının birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu ifade eder.

Bu araştırmada toplanan veriler ile yapılan Crombach Alpha iç tutarlılık katsayısı .842 olarak hesaplanmıştır. Yine bu araştırma verileri ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ($\chi^2(17, N = 714) = 63,67$, $p < .05$, ($\chi^2/df = 3.74$, GFI = .98, AGFI = .95, NFI = .98, CFI = .99 ve RMSEA = .063) model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlanmadan önce, araştırmada kullanılan ölçme araçları için ölçekleri geliştiren araştırmacılardan elektronik posta yoluyla kullanım için gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, araştırma için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurul Onayı (06.10.2021 tarih ve GO 2021/328 sayısı ile) alınmış ve araştırmanın yürütüldüğü kurumların bağlı olduğu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmış (04.10.2021 tarih ve E-83688-605.99-33652283 sayısı ile), araştırma süreci boyunca yayın etiğinden taviz verilmemiştir.

Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolünün olup olmadığını belirlemesinde kullanılan veriler, araştırma kapsamında Konya ili, Meram ilçesinde Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün izin verdiği liselerde 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrencilerden araştırmanın amaçları doğrultusunda bilgi toplamak amacıyla altı farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma verileri Bilişsel Esneklik Ölçeği, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, İyimserlik Kötümserlik Ölçeği, Özşefkat Ölçeği Kısa Formu, Psikolojik İyi

Oluş Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu yoluyla elde edilmiştir. Öğrencilerden gönüllülüğe esas olarak, araştırmaya katılacaklardan bilgilendirilmiş onam formları alınarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, çalışmanın aracı değişkenleri temel alınarak hazırlanmış olan psikoeğitimin etkililiğini belirlemeye yönelik, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya İli Meram İlçesi Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesinde öğrenime devam eden, 125 öğrenciye Bilişsel Esneklik Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama yapılan toplam öğrenci puanlarının aritmetik ortalamasının bir standart sapma altında kalan öğrencilerle psikoeğitim programı hakkında görüşülerek araştırmaya katılmaya gönüllü olan 24 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler, bilişsel esneklik puanlarına göre eşleştirilerek 12 öğrenci deney grubuna ve 12 öğrenci kontrol grubuna atanmış olup toplamda 24 öğrenciden Bilişsel Esneklik ölçeği aracılığıyla bilişsel esneklik psikoeğitim programının öntest ve son test verileri toplanmıştır.

3.5. Deneysel Uygulama

Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programının uygulanması aşamasında oluşturulan gruplar, oturumların hazırlanması ve oturumların içeriğine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Bilişsel esneklik psikoeğitim programının oturumlarının oluşturulması. Bilişsel esneklik psikoeğitim programının uygulanması aşamasında biri deney ve biri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubu ile çalışmanın aracı değişkenlerinden öz şefkat ve psikolojik iyi oluş değişkenleri temel alınarak hazırlanmış olan sekiz oturumdan oluşan bilişsel esneklik psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmalara 2022 Şubat ayında başlanmış oturumlar haftada bir, her bir oturum yaklaşık 40 dakika olacak şekilde hazırlanarak uygulanmıştır. Uygulama, araştırmacı tarafından Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesinde haftada bir oturum olarak sekiz haftada yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundan her iki gruba da psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında bilişsel esneklik ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubuna, psikoeğitim programının tamamlanması ardından 30 gün sonra, izleme testi olarak Bilişsel Esneklik ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Bilişsel esneklik psikoeğitim programının oturum içerikleri belirlenirken, araştırmanın birinci aşamasında elde edilen bulgulardan, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide aracı rol üstlenen öz-şefkat ile psikolojik iyi oluş temel alınmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında aracı değişken olarak ele alınan iyimserlik, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiye aracılık etmediği için psikoeğitim programında kullanılmamıştır. Ancak, bu iyimserlik ile bilişsel esneklik arasında deneysel çalışmada ilişki olmadığı anlamına gelmemekte olup araştırmanın hipotezine dayalı olarak programa alınmamıştır. Bilişsel esneklik programı içerisinde Öz-şefkat kavramı Nef (2003) modeline dayalı olarak, psikolojik iyi oluş değişkeni ise Ryff'ın (1989a) psikolojik iyi oluş modeli ele alınarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda oturumlar, öz-şefkatin alt boyutları olan farkındalık, ortak paylaşım ve öz sevecenlik ile psikolojik iyi oluşun alt boyutları olan kendini kabul, kişisel gelişim, başkaları ile olumlu ilişkiler, yaşamın amacı, çevresel hâkimiyet ve öz-yeterlik alt boyutları, psikoeğitim programı oturumlarına dağıtılarak oluşturulmuştur. Uygulanan bilişsel esneklik psikoeğitim programında, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş, bilişsel esneklikle ilişkilendirilerek verilmiştir.

3.5.2. Bilişsel esneklik psikoeğitim programı oturum planları. Bilişsel esneklik psikoeğitim programı ve alt boyutlarına ilişkin bilgiler, aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programına İlişkin Bilgiler

Programın Adı	Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programı
Programın Süresi	Ortalama her biri 40 dakikadan oluşan 8 oturum

Programın Hedef Kitlesi	Lise öğrencileri		
Programın Kuramsal Dayanağı	Neff öz-şefkat modeli (Neff, 2003a) Ryff çok boyutlu psikolojik iyi oluş modeli (Ryff, 1989a)		
	SÜRE	AMAÇ	KAZANIMLAR
OTURUM 1	40 dakika	➤ Grup üyelerinin birbirleriyle tanışması ve grup kurallarının oluşturulması	➤ Grup üyeleri tanışılır. ➤ Grup süreci hakkında bilgi sahibi olur. ➤ Grup kontratı oluşturularak imza altına alınır. ➤ Psikoeğitim programının temel amacı olan bilişsel esneklik konusunda bilgi sahibi olur. ➤ Grup süreci sonunda ulaşılmayı hedeflediği bireysel amaçları belirler.
OTURUM 2	40 dakika	➤ Başkalarıyla olumlu ilişkiler konusunda farkındalık kazandırılması	➤ Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurarken iletişim unsurlarının farkına varır. ➤ Etkili iletişim beceri ve tutumlarını değerlendirir.
OTURUM 3	40 dakika	➤ Kişisel gelişim konusunda farkındalık kazanılması	➤ Kişisel ihtiyaçlarını ve önceliklerini fark eder. ➤ Kişisel gelişimin önemini kavrar.
OTURUM 4	40 dakika	➤ Kendini Kabul ve Öz-sevecenliğin geliştirilmesi	➤ Başarısızlıklar ve yetersizlikler karşısında ortaya çıkan öz-yargılayıcı tutumlarını fark eder. ➤ Kendisi ile başkasına yönelik şefkat tutumundaki çifte standardı fark eder. ➤ Başarısızlıklar ve yetersizlikler karşısında öz-sevecen bir tutum geliştirir.
OTURUM 5	40 dakika	➤ Yaşamın amacı konusunda farkındalık oluşturulması	➤ Yaşamında kendisine yol gösteren sahip olduğu ilke ve değerleri fark eder. ➤ Yaşam amaçları belirler ve bunları kısa, orta ve uzun vadeli amaçlara ayırabilir.
OTURUM 6	40 dakika	➤ Farkındalık ve ortak paylaşımların bilincinde olmanın geliştirilmesi	➤ Başarısızlıklar ve yetersizlikler karşısında ortaya çıkan öz-yargılayıcı tutumların fark eder. ➤ Başarısızlıkları ve yetersizlikleri insan olmanın doğal bir parçası olarak görür. ➤ Yaşadıklarının başka insanlar tarafından da deneyimlendiğinin fark eder.
OTURUM 7	40 dakika	➤ Özerklik geliştirmek ve Çevresel Hâkimiyet konusunda farkındalık kazandırılması	➤ Çevresel hâkimiyet kurmada, amaçları doğrultusunda stratejiler geliştirmesi gerektiğini kavrar. ➤ Özerk hareket ederek çevresel hâkimiyet kurabileceğini fark eder. ➤ Yaşadıkları problemle ilgili gerçekçi amaçlar oluşturur.
OTURUM 8	30 dakika	➤ Sürecin değerlendirilerek sonlandırılması	➤ Sekiz haftalık süreci değerlendirebilir. ➤ Grup sürecinden edindiklerini ve sürece yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşabilir. ➤ Edindiği başa çıkma stratejileri yaşamındaki durumlara uyarlayabilir.

3.5.3. Bilişsel esneklik psikoeğitim programı oturumlarının özeti.

3.5.3.1. Birinci oturum. İlk olarak üyelerin birbirlerini tanımaları için tanışma oyunu oynanmıştır. Liderden başlamak üzere grupta her bir üye adını ve başarılı olduğu dersi açıklamıştır. Tanışma çalışması sonrasında, grubun amaçları ve grup süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Grup kuralları ile ilgili olarak grup üyeleriyle bilgi paylaşımında bulunulmuş ve ardından üzerinde anlaşma sağlanan

kurallar grup üyelerine imzalatılmıştır (Ek1). Grup lideri tarafından grup üyelerine “bilişsel esneklik nedir?” sorusu yöneltilerek grup etkileşimi başlatılmış ve grup üyelerinin paylaşımları ile bilişsel esneklik “düşüncelerimizde esnek olmak” şeklinde tanımlanmıştır. Grup lideri tarafından bilişsel esneklik hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında grup süreci sonunda da ulaşılması beklenen hedefler üzerine konuşulmuştur. Grup üyelerine Ek 2 Bireysel Amaç Belirleme Formu dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Grup üyelerinin belirledikleri amaçlar grup ile tartışılmıştır. Oturum özetlenmiş, bilişsel esnekliği yüksek bireyler olmanın insan hayatındaki önemine vurgu yapılarak süreç sonlandırılmıştır.

3.5.3.2. İkinci oturum. İkinci oturuma başlarken ilk olarak, birinci oturum kısaca özetlenmiştir. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorularak grup etkileşimi başlatılmıştır. Ardından grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan başkaları ile olumlu ilişkiler hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere etkili iletişim unsurlarını içeren EK3 dağıtılmış ve incelemeleri için 5 dakika süre verilmiştir. Sonrasında, grup üyelerine, kurdukları iletişimlerde, etkili iletişim için dikkate alınacak unsurlara, beceri ve tutumlara ne derece sahip olduklarını değerlendirmeleri için EK4 (Beceri ve Tutumlarımızı Değerlendirelim) dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. İletişim tutum ve becerilerinizden yeterli düzeyde olduğunu düşündükleriniz nelerdir? Yetersiz olduğunu düşündüğünüz iletişim tutum ve becerileriniz nelerdir? Kişilerarası ilişkilerinizi İletişim tutum ve becerilerinizden yetersiz olduğunu düşündükleriniz nasıl etkiliyor? Yetersiz olduğunu düşündüğünüz iletişim tutum ve becerilerinizi geliştirmek için planınız nedir? vb. sorular ile grup etkileşimi devam ettirilmiştir. Grup lideri tarafından oturum özetlenmiş ve ev ödevi 1 verilerek süreç sonlandırılmıştır.

3.5.3.3. Üçüncü oturum. Bir önceki oturum özetlenerek oturuma başlanmıştır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorulmuş ve ödev kontrolü yapılarak grup etkileşimi başlatılmıştır. Ardından grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan kişisel

gelişim konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel gelişim planların neler olduğu sorusu yöneltilerek grup etkileşimi başlatılmıştır. Sonrasında, cam kavanoz etkinliği (Çekmeköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2018) yapılmıştır. Grup lideri kavanozu katılımcıların görebileceği bir yere çıkarmış önce kavanoz içerisine misketleri yerleştirip kavanozun dolup dolmadığını sormuş ve ardından kavanoza kum ilave etmiş ve yine kavanozun dolup dolmadığını sormuş sonrasında kavanoza su ilave ederek kavanozun dolduğunu belirtmiştir. Sonrasında grup lideri, etkinlik ile ilgili şu açıklamayı yapmıştır: “Misketler hayatımızdaki temel ihtiyaçlarımızı temsil etmektedir. Kum ikincil, su ise üçüncül ihtiyaçlarımızdır. Kavanoza ilk önce su koysaydık ihtiyaçlarımıza yer kalmazdı. Dolayısıyla bütün ihtiyaçlarımızı düşünerek öncelik sırasına göre hayatımızda yer vermeliyiz. Birincil ihtiyaçlar bütün insanlar için benzer olmakla birlikte ikincil ve üçüncül ihtiyaçlar kişiye özgüdür ve yer değiştirebilir. Önemli olan bütün ihtiyaçlarımızın önemsendiği bir yaşam kavanozumuzun olmasıdır.” Ardından Katılımcılara EK5 dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Katılımcılardan grupta paylaşımları istenmiştir. Grup lideri tarafından oturum özetlenmiş, ev ödevi 2 verilerek süreç sonlandırılmıştır.

3.5.3.4. Dördüncü oturum. Bir önceki oturum özetlenmiştir. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorulmuş ve ödev kontrolü yapılarak grup etkileşimi başlatılmıştır. Kâğıttan Kule yapma ısınma etkinliği uygulanmıştır. Öğrenciler 3 gruba ayrıldı. Gruplara a4 kâğıtları verildi. Oyunun kuralları (her bir kâğıdı en fazla bir kez katlayabilecekleri vb. anlatıldı. En yüksek kuleyi yapan grubun, diğer gruplar tarafından alkışlanmasıyla etkinlik tamamlanmıştır. Ardından grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan kendini kabul ve öz-sevecenlik hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Arkadaşa şefkatli mektup (Held, 2014) etkinliği konusunda grup lideri tarafından bilgi verilerek EK6 grup üyelerine dağıtılmış doldurmaları istenmiştir. Ardından, etkinliğin ikinci basamağı olan Kendine Şefkatli Mektup (Held, 2014) konusunda bilgilendirme yapılarak EK7 grup üyelerine dağıtılıp doldurmaları sağlanmıştır. Grup üyeleri formları doldurduktan sonra gönüllü olan üyelerin paylaşımları istenerek grup etkileşimi başlatılmıştır. Arkadaşına mektup yazarken takındığı tavır ile kendisine yazdığı mektuptaki tavrı duyguları yaklaşımında fark olup olmadığı sorusu grup

üyelerine yöneltilmiştir. Etkinlik sonucu kendisi ile başkasına yönelik şefkat tutumundaki çifte standart konusunda farkındalık oluşturulmuştur. Grup lideri tarafından oturum özetlenmiş, ev ödevi 3 verilerek süreç sonlandırılmıştır.

3.5.3.5. Beşinci oturum. Bir önceki oturum özetlenerek oturuma başlanmıştır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorulmuş ve ödev kontrolü yapılarak grup etkileşimi başlatılmıştır. Ardından grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan yaşamın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara, Yaşamınızdaki amaçlarınız neler? Sorusu yöneltilerek grup etkileşimi başlatılmıştır. Ek8'deki yaşamın anlamı ve Ek9'daki çok meşgul oduncu konulu hikâyeleri, okunmuş ve hikâye ile ilgili sorular sorularak grup etkileşimine devam edilmiştir. Ardından, Ek10 öğrencilere dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. EK10 içeriğinde yaşam amacı ve hedefler basamağında hangi aşamada olduklarını ve bunun için neler yaptıklarını yazmaları istenmiştir. Gönüllü olan öğrencilerin yazdıklarını grupla paylaşmaları istenmiş, sonrasında da oturum özetlenmiş, ev ödevi 4 verilerek süreç sonlandırılmıştır.

3.5.3.6. Altıncı oturum. Bir önceki oturum özetlenerek oturuma başlanmıştır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorulmuş ve ödev kontrolü yapılarak grup etkileşimi başlatılmıştır. Ardından grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan farkındalık ve ortak paylaşım hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Grup lideri tarafından “Acı = Acı x Direnç” (Shin Zen Young) önermesi tahtaya yazılarak grup üyelerine, bu önermenin onlar için ne anlama geldiğini sorulmuştur. Ardından, trafik metaforu uygulanmıştır: “Şimdi, bir trafik sıkışıklığında bunun nasıl görünebileceğini sorun... Acı çekmekle ilgili bu küçük denklem, trafik sıkışıklığı gibi gerçek bir yaşam durumunda nasıl işe yarayabilir? Arabanızda sinirli, endişeli, ön panele vuruyor, korna çalıyor, terliyor, vb. olabilirsiniz. Ama... Arabanızda dikkatliyseniz, “evet, sıkışıp kalmak harika değil, ama...” diyorsunuz, o zaman biraz sessiz zamanın tadını çıkarmakta, biraz müzik dinlemekte vb. acıya direnmez ve acınız azalabilir.” Böylece, trafik metaforu kullanılarak, farkındalıkları artırılmıştır. EK 11 (Farkındalık Egzersizi) öğrencilere

dağıtılıp ve doldurmaları istenerek gönüllü üyelere öz yargılayıcı tutumlarını öz-şefkat içeren hangi tepkiler ile değiştirmek istediklerini, grup üyeleri ile paylaşımları teşvik edilmiştir. Ardından, “Diyenler Etkinliği” (Sarigül, 2021) uygulanarak ortak paylaşım hakkında farkındalık oluşturulmuştur. Grup lideri tarafından oturum özetlenmiş, ev ödevi 5 verilerek süreç sonlandırılmıştır.

3.5.3.7. Yedinci oturum. Bir önceki oturum özetlenerek oturuma başlanmıştır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorulmuş ve ödev kontrolü yapılarak grup etkileşimi başlatılmıştır. Ardından grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan özerklik ve çevresel hâkimiyet hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara, EK12 ve EK13 dağıtılarak Yelkenli Metaforu (Alberts, 2016) etkinliği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerden hedefleri doğrultusundaki yaşantılarını bu form üzerindeki ilgili alanlara yazmaları istenmiştir. Gönüllü üyelere başlanarak yelkenli metaforu doğrultusunda hedeflerini grupla paylaşımları istenerek grup etkileşimi başlatılmıştır. Tüm üyeler paylaşımlarını tamamladıktan sonra, grup lideri tarafından oturum özetlenmiş, ev ödevi 6 verilerek süreç sonlandırılmıştır.

3.5.3.8. Sekizinci oturum. Bir önceki seans özetlenmiş ve ödev kontrolü yapılarak süreç başlatılmıştır. Grup üyelerinden o güne kadar geçen grup sürecini özetlemeleri istenmiştir. Sürece ilişkin duygularını paylaşımları istenmiştir. Sekiz oturum uygulanan bu programın kendi yaşantılarında, herhangi bir değişikliğe neden olup olmadığı dağıtılan not kâğıdına yazmaları istenir. Gönüllü üyelerin grup ile paylaşımları istenmiştir. Bilişsel Esneklik Ölçeği (son test) uygulanmıştır. Grup liderince sekiz haftalık süreç özetlenerek oturum sonlandırılmıştır. Grup üyelerinin her biri, birbiri ile veda etmişlerdir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın yönteminde çeşitlemeye gidildiğinden, araştırmada kullanılan ilişkisel ve deneysel yöntemler için iki ayrı veri seti kullanılmıştır. Birinci aşamada

elde edilen veri setinin bilgisayar ortamında yapılmış ve anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında, veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi z testi aracılığıyla incelenmiş, örneklem sayısı 100'ün üzerinde olduğundan z puanlarının referans aralığı -4.00 ile +4.00 arası olarak ele alınmış ve bu aralık dışında kalan bir veri (-4,81642) olduğu görülmüş olup veri setinden çıkarılmıştır (Mertler & Vannatta, 2016). Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde Mahalanobis uzaklık katsayısı testi yapılmış ve öznitelik sayısına bağlı olarak her bir desen için olasılık değeri (1-ChiSquare) hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2003) tarafından .01 veya daha tutucu olmak isteniyorsa 0.001 manidarlık düzeyinin dikkate alınmasını önerilmiştir. Hesaplanan olasılık değerleri (1-ChiSquare) .001 eşik değerine göre incelenmiş ve .001'in altında olanlar uç değer olduğu değerlendirilerek 6 veri işaretlenerek veri kümesinden temizlenmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan veri setinin homojen bir dağılımının olup olmadığı basıklık-çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Hair, Black, Babin ve Anderson'a (2009) göre veri setinin normal dağılımı .01 düzeyinde anlamlılık için ± 2.58 , .05 düzeyinde anlamlılık içinse ± 1.96 aralığında olması gerekir. Yapılan normallik testleri sonucunda çarpıklık değerlerinin -.466 ve .168 arasında, basıklık değerlerininse -.497 ve .308 arasında değiştiği, normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığı yapılan korelasyon analizi ile belirlenmiş olup değişkenler arasında orta düzeyde ilişki olduğu, değişkenler arasında .90 ve üzerinde ilişki olmadığından çoklu bağlantı problemi olmadığına karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). 714 katılımcıya ait cevaplardan oluşan veri seti üzerinden araştırmanın problem cümlelerine yanıt aranmıştır.

Öncelikle araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının her biri için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı hesaplanmış ve yeterli iç tutarlığa sahip oldukları görülmüştür. Ardından ölçme araçlarına yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup model uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır ve değişkenler arasındaki ilişkiler pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki aracılık ilişkisi bilgisayar ortamında incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamada ise çalışmanın aracı değişkenleri temel alınarak hazırlanmış olan psikoeğitim programının etkililiğini belirlemeye yönelik, deneysel yöntemlerden, öntest-sontest kontrol gruplu modelle yürütülen bilişsel esneklik psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında, öntest, sontest verileri toplanmıştır. Deney ve kontrol grubunun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, örneklem sayısı 50'nin altında olmasından dolayı Shapiro-Wilk testi yapılmış (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2000) ve p değerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) başka bir deyişle normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca ikinci çalışma grubu için basıklık çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubunun her birinin basıklık çarpıklık değerleri incelenmiş, referans değer aralığı olan -1.00 ile +1.00 arasında olmadığı yani normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). İkinci çalışma grubu, normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Mann-Witney U Testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi aracılığıyla analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın yönteminde çeşitlemeye gidildiğinden, araştırmada kullanılan ilişkisel ve deneysel yöntemler için iki ayrı veri seti kullanılmıştır. Her iki veri seti ile yapılan istatistiki işlemler aşağıda verilmiştir.

4.1. Ergenlerin Mükemmeliyetçilikleri ile Bilişsel Esneklikleri Arasındaki İlişkide, İyimserlik, Öz-Şefkat ve Psikolojik İyi Oluşlarının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara geçmeden araştırmanın değişkenleri olan bilişsel esneklik, mükemmeliyetçilik, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşa ilişkin betimleyici istatistikler, korelasyonlar incelenmiş ve ardından araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolü olup olmadığı incelenmiştir.

4.1.1. Bilişsel esneklik, mükemmeliyetçilik, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş değişkenlerine ilişkin betimleyici istatistiklere ilişkin bulgular. Araştırmanın değişkenleri olan bilişsel esneklik, mükemmeliyetçilik, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşa ilişkin betimleyici istatistikler incelenerek Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Ranj	Min.	Max.	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel Esneklik	714	45.00	21.00	66.00	48.9762	7.37900	-.269	.308
Mükemmeliyetçilik	714	104.00	41.00	145.00	86.7283	19.89098	.168	-.160
İyimserlik	714	32.00	8.00	40.00	28.0280	8.23357	-.466	-.497
Öz-şefkat	714	44.00	11.00	55.00	32.5504	8.15529	-.012	.024
Psikolojik İyi oluş	714	45.00	11.00	56.00	39.2605	9.30619	-.358	-.317

Araştırmanın verilerinin, normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi için Tablo 5'teki çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında; bilişsel esnekliğin çarpıklık değerinin -.269, basıklık değerinin .308 olduğu, mükemmeliyetçiliğin çarpıklık değerinin .168, basıklık değerinin -.160 olduğu, iyimserliğin çarpıklık değerinin -.466, basıklık değerinin -.497 olduğu, öz-şefkatin çarpıklık değerinin -.012, basıklık değerinin .024 olduğu ve psikolojik iyi oluş değişkeninin ise çarpıklık değerinin -.358, basıklık değerinin -.317 olduğu, tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının, referans değeri olarak Hair vd.'nin (2009) belirttiği gibi .05 düzeyinde anlamlılık için ± 1.96 aralığı alınmış ve veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumda araştırmanın birinci aşamasında bulunan tüm değişkenlerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir.

4.1.2. Ergenlerin mükemmeliyetçilik, bilişsel esneklik, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşları arasındaki korelasyona ilişkin bulgular. Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin mükemmeliyetçilik, bilişsel esneklik, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşları, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.

Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Bilişsel Esneklik, İyimserlik, Öz-Şefkat ve Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki Korelasyonlar

Değişken	n	1	2	3	4	5
1-Bilişsel Esneklik	714	1				
2-Mükemmeliyetçilik	714	-.307**	1			
3-İyimserlik	714	.416**	-.134**	1		
4-Öz-şefkat	714	.409**	-.544**	.458**	1	
5-Psikolojik İyi Oluş	714	.509**	-.164**	.755**	.457**	1

p<.001

Tablo 6’da görüldüğü üzere, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasında orta düzeyde, negatif yönde ($r = -.307$, $p < .001$) ilişki olduğu, bilişsel esneklik ile iyimserlik ($r = .416$, $p < .001$), öz-şefkat ($r = .409$, $p < .001$) ve psikolojik iyi oluş ($r = .509$, $p < .001$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde, ilişki olduğu görülmektedir. Ergenlerin iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşları artarken bilişsel esnekliklerinin de arttığı söylenebilir. Ayrıca, Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyi artarken bilişsel esneklikleri azalmaktadır.

Mükemmeliyetçilik ile iyimserlik ($r = -.134$, $p < .001$) ve psikolojik iyi oluş ($r = -.164$, $p < .001$) arasında negatif yönde, düşük düzeyde; mükemmeliyetçilik ile öz-şefkat ($r = -.544$, $p < .001$) arasında negatif yönde, orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerin iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşları artarken mükemmeliyetçiliklerinin azaldığı söylenebilir.

İyimserlik ile öz-şefkat ($r = .458$, $p < .001$) ve psikolojik iyi oluş ($r = .755$, $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öz-şefkat ile psikolojik iyi oluş ($r = .457$, $p < .001$) arasında da pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Birinci veri setinden elde edilen bulgular ile ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşlarının aracı rolünün olup olmadığını belirlemesine yönelik yapılan istatistiksel işlemler aşağıda verilmiştir.

4.1.3. Mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin aracı rolüne ilişkin bulgular. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolü olup olmadığı, process makrosu (Model 4) kullanılarak aracılık analizleri yapılmıştır. Bu analizde Bootstrap (yeniden örnekleme) tekniği ile orijinal veri setinden çekilerek rastgele oluşturulan 5000 verinin dağılımı %95 güven aralığında test edilmiştir. Analize ilişkin bulgular aşağıda Tblo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.

Mükemmeliyetçilik ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide İyimserlik, Öz-Şefkat ve Psikolojik İyi Oluş Değişkenlerinin Aracılık Modeli İçin Standardize Edilmemiş Beta Katsayıları (b)

	M ₁ (İyimserlik)		M ₂ (Özşefkat)		M ₃ (Psikolojik İyioluş)		Y (Bilişsel Esneklik)	
Yordayıcı Değişkenler	b	S.E.	b	S.E.	b	S.E.	b	S.E.
Mük (X)	-.0556 **	.0154	-.2229***	.0129	-.0765***	.0173	-.0647***	.0139
M ₁							.0347	.0434
M ₂							.1037*	.0382
M ₃							.3160***	.0382
Sabit	32.8528	1.3678	51.8798	1.1475	45.8992	1.5391	37.8525	2.0651
	R ² = .0181		R ² = .2955		R ² = .0268		R ² = .3194	
	F (1; 712)= 13.0970;		F (1; 712)= 298.6364;		F (1; 712)= 19,5827;		F (4; 709)= 83.1805;	
	p<.01		p<.001		p<.001		p<.001	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001, k=5000, S.E.=Standart hata, Mük= Mükemmeliyetçilik.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, analize dâhil edilen mükemmeliyetçiliğin (X), aracı değişkenler olan iyimserlik (M₁), öz-şefkat (M₂) ve psikolojik iyi oluş (M₃) üzerindeki etkisi ve aracı değişkenler olan iyimserlik (M₁), öz-şefkat (M₂) ve psikolojik iyi oluşun (M₃) bilişsel esnekliğe (Y) etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Mükemmeliyetçiliğin iyimserliği (M₁), negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (b=-,0556, SE= .0154, p<.01). Mükemmeliyetçiliğin iyimserlikteki varyansın yaklaşık % 2’sini (R²= .181) açıklamaktadır. Ayrıca, mükemmeliyetçiliğin

öz-şefkati negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($b = -.2229$, $SE = .0129$, $p < .001$). Mükemmeliyetçiliğin öz-şefkatteki varyansın yaklaşık % 30'unu ($R^2 = .2955$) açıklamaktadır. Bunun yanı sıra, mükemmeliyetçiliğin psikolojik iyi oluşu (M_3) negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur ($b = -.0765$, $SE = .0173$, $p < .001$). Mükemmeliyetçiliğin psikolojik iyi oluştaki varyansın yaklaşık % 3'ünü ($R^2 = .0268$) açıklamaktadır. Bu bulgulara göre H_2 doğrulanmıştır.

Öz-şefkatin (M_2) bilişsel esnekliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur ($b = .1037$, $SE = .0382$, $p < .05$). Psikolojik iyi oluşun (M_3) bilişsel esnekliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($b = .3160$, $SE = .0382$, $p < .001$). İyimserliğin (M_1) ise bilişsel esnekliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur ($\beta = .0347$, $SE = .0434$, $p > .05$). Bu değişkenler birlikte, bilişsel esneklikteki varyansın yaklaşık % 32'sini ($R^2 = .3194$) açıklamaktadır. Bu bulgulara göre H_3 kısmen (iyimserlik hariç) doğrulanmıştır.

Aşağıdaki, Tablo 8'de, mükemmeliyetçiliğin (X) bilişsel esnekliğe (Y) doğrudan, dolaylı ve toplam etkisine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8.

Mükemmeliyetçiliğin Bilişsel Esneklik Üzerindeki Standardize Edilmemiş, Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri

		b	Se	t	LLCI	ULCI
Toplam Etki		-.1140	.0132	-8.6142	-.1399	-.0880
Doğrudan Etki		-.647	.0139	-4.6710	-.0919	-.0375
Mükemmeliyetçiliğin	Toplam	-.0492	.108	-	-.0714	-.0286
Bilişsel Esneklik	İyimserlik (M1)	-.0019	.0027	-	-.0079	.0028
Üzerindeki Dolaylı	Öz-şefkat (M2)	-.0231	.0088	-	-.0403	-.0058
Etkisi	Psk. İyolş (M3)	-.0242	.0070	-	-.0389	-.0117

Tablo 8 incelendiğinde, mükemmeliyetçiliğin (X), bilişsel esneklik (Y) üzerindeki toplam etkisinin ($b = -.1140$, %95 CI $[-.1399, -.0880]$, $SE = .0132$, $t = -8.6142$, $p < .001$) negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. X'in (mükemmeliyetçilik) Y (bilişsel esneklik) üzerindeki toplam etkisi, X'in Y üzerindeki doğrudan etkisi ile X'in M_1 (iyimserlik), M_2 (öz-şefkat) ve M_3 (psikolojik iyioluş) üzerinden Y'deki dolaylı etkilerinin toplamıdır (Hayes, 2018). Mükemmeliyetçiliğin (X), bilişsel esnekliğe (Y) doğrudan etkisinin ($\beta = -.1745$, %95 CI $[-.0919, -.0375]$, $SE = .0139$, $t = -$

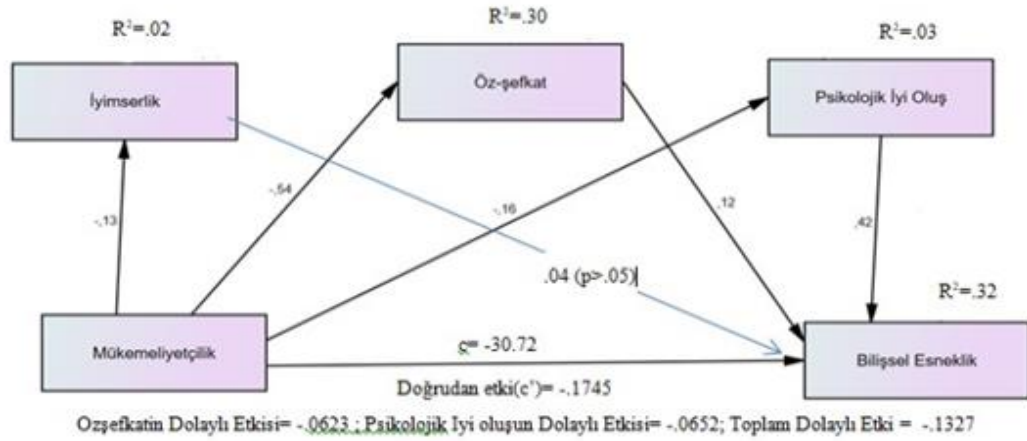
4,6710, $p < .001$) negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçiliğin bilişsel esneklik üzerindeki toplam etkisi ($b = -.1745$), aracı değişkenlerin analize dâhil edilmesiyle mükemmeliyetçiliğin bilişsel esneklik üzerindeki etkisinin ($b = -.1327$) azaldığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, mükemmeliyetçiliğin bilişsel esneklik üzerindeki negatif etkisi, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş aracı değişkenlerin etkisiyle azaldığı söylenebilir. Bu bulgulara göre H_1 doğrulanmıştır.

Aracı değişkenlerin dolaylı etkileri tek tek ele alınıp incelendiğinde, iyimserliğin dolaylı etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($b = -.0019$, $SE = .0027$, %95 CI $[-.0714, .0286]$). Öz-şefkatin dolaylı etkisinin negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($b = -.0231$, $SE = .0088$, %95 CI $[-.0403, -.0058]$). Psikolojik iyi oluşun dolaylı etkisinin ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($b = -.0242$, $SE = .0070$, %95 CI $[-.0389, -.0117]$). Paralel çoklu aracılık modelinde toplam dolaylı etkiden bahsetmek mümkündür. Toplam dolaylı etki X'in (mükemmeliyetçilik) Y (bilişsel esneklik) üzerindeki etkisine aracılık eden, aracı değişkenlerin (iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş) dolaylı etkilerinin toplamını ifade eder (Hayes, 2018). Mükemmeliyetçiliğin (X), bilişsel esnekliğe (Y) iyimserliğin (M1), öz-şefkatin (M2) ve psikolojik iyi oluşun (M3) üzerinden olan toplam dolaylı etkisinin negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu söylenebilir ($b = -.0492$, $SE = .108$, %95 CI $[-.0714, -.0286]$). Bu bulgulara göre, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin aracılık rolünün olduğu, iyimserlik değişkeninin ise aracılık etkisi olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla, H_4 kısmen (iyimserlik hariç) doğrulanmıştır.

Etki büyüklüğü değerinin .01'e yakın olması düşük etkiyi, .09'a yakın olması orta düzey etkiyi ve .25'e yakın olması yüksek etki olarak yorumlanır (Preacher & Kelley, 2011). Tahmin (bağımsız değişken) değişkeni olan mükemmeliyetçiliğin (X), sonuç (bağımsız değişken) değişkeni olan bilişsel esnekliğe (Y) etkisinde, aracı değişkenlerden iyimserliğin dolaylı etkisi incelendiğinde, anlamlı olmadığı görülmektedir ($\beta = -.0052$, %95 CI $[-.0208, .0075]$). Mükemmeliyetçiliğin (X), bilişsel esnekliğe (Y) etkisinde, öz-şefkatin aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğünün, % 95 güven aralığında ($GA [-.1081, -.0152]$) $\beta = -.0623$ olduğu, bu değer orta derece de aracılık etkisine yakın olduğu belirlenmiştir.

Mükemmeliyetçiliğin (X), bilişsel esnekliğe (Y) etkisinde, aracı değişkenlerden psikolojik iyi oluşun aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğünün, % 95 güven aralığında ($GA [-.1019, -.0325]$) $\beta = -.0652$ olduğu, bu değer orta derece de aracılık etkisine yakın olduğu belirlenmiştir. İyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyoluşun toplam aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğünün, % 95 güven aralığında ($GA [.1065, .2432]$) $\beta = -.0492$ olduğu, bu değer düşük derece de aracılık etkisine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracılık ettiği, iyimserlik değişkeninin ise aracılık etkisi olmadığı söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin aracı rolüne ilişkin bulgular, aşağıdaki Şekil 2’de verilmiştir.



Not: Standardize edilmiş beta katsayıları kullanılmıştır.

Şekil 2. Mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolü

Şekil 2 üzerinde gösterilen bulgular ışığında, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı bir rol oynadığı, bir diğer deyişle öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun mükemmeliyetçiliğin bilişsel esneklik üzerindeki olası olumsuz etkilerini azaltma işlevini üstlendiği söylenebilir.

4.2. Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci aşamasında, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı bir rol oynadığı belirlenmiş, araştırmacı tarafından oturumları öz-şefkat ve psikolojik iyi oluştan oluşan bilişsel esneklik programı geliştirilerek öntest son tes uygulanmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel esneklik öntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik mann-witney u testine ilişkin bulgular. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel esneklik öntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik Mann-Witney U testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular aşağıda Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

DeneySEL İşlem Öncesi Deney ve Kontrol Grubu Mann-Witney U Testi Sonucu

	Grup	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	z	p
Öntest	Bilişsel Deney	12	12.58	151.00	71.00	-.059	.977
	Esneklik Kontrol	12	12.42	149.00			

Tablo 9 incelendiğinde, deneysel işlem öncesi, deney ve kontrol gruplarında bilişsel esneklik puanlarında, gruplar arası anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Dolayısıyla deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grupları arasında fark olmadığı söylenebilir.

4.2.2. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel esneklik sonntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik mann-witney u testine ilişkin bulgular. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel esneklik sonntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik Mann-Witney U testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular aşağıda Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

DeneySEL İşlem Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Mann-Witney U Testi Sonuçları

Sontest	Grup	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	z	Etki Büyüklüğü	p
Bilişsel Esneklik	Deney	12	18.13	217.50	4.50	-3.901	-.231	.000
	Kontrol	12	6.88	82.50				

Tablo 10 incelendiğinde, deneySEL işlem sonrası, deney ve kontrol gruplarında bilişsel esneklik puanlarında, deney grubu lehine, anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir ($p < .001$). Ayrıca analize ilişkin etki büyüklüğü, etki büyüklüğü= $z/\sqrt{n}$ formülü (Field, 2009) kullanılarak hesaplanmış ve Cohen'in (1988) belirttiği gibi .10 olması düşük etki, .30 olması orta düzey etki ve .50 olması geniş etki olarak yorumlanmıştır. Dolayısıyla yapılan analiz sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün (-.231) orta düzeye yakın olduğu, deney grubu bilişsel esneklik puanındaki artışın, uygulanan bilişsel esneklik psikoeğitim programından kaynaklanmış olduğu söylenebilir.

4.2.3. Deney grubunun son test –ön test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları. Deney grubunun bilişsel esneklik son test- ön test puanları karşılaştırıldığında, son test puanlarında, anlamlı düzeyde bir artış olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Deney Grubunun Sontest –Öntest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	Sontest /Öntest	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	z	Etki Büyüklüğü	p	
	Bilişsel Esneklik	Negatif Sıra	0					
		Pozitif Sıra	12	.00	.00			
		Ties	0			3.06	.883	.002
		Toplam	12	6.50	78.00			

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunun sontest – öntest puanlarının sontest lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ayrıca analize ilişkin etki büyüklüğü, etki büyüklüğü $= z / \sqrt{n}$ formülü (Field, 2009) kullanılarak hesaplanmış ve Cohen'in (1988) belirttiği gibi .10 olması düşük etki, .30 olması orta düzey etki ve .50 olması geniş etki olarak yorumlanmıştır. Dolayısıyla yapılan analiz sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün (.883) geniş düzeyde olduğu, uygulanan bilişsel esneklik psikoeğitim programının deney grubunun bilişsel esnekliklerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4. Kontrol grubunun son test – ön test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları. Kontrol grubunun bilişsel esneklik son test- ön test puanları arasında, anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Kontrol Grubunun Sontest – Öntest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Sontest / Öntest	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Bilişsel Esneklik	Negatif Sıra	4	4.63	18.50	1.63	.103
		Pozitif Sıra	8				
		Ties	0	7.44	59.50		
		Toplam	12				

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubunun sontest – öntest puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Dolayısıyla kontrol grubundaki ergenlerin bilişsel esnekliklerinde anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı söylenebilir.

4.2.5. Deney grubunun izleme testi – sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları. Deney grubunun bilişsel esneklik izleme testi – sontest puanları arasında, anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemeye

yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Deney Grubunun İzleme Testi – Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	İzleme. T. /Sontest	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	z	p
Bilişsel Esneklik	Negatif Sıra	5				
	Pozitif Sıra	5	6.10	30.50		
	Ties	2			-.310	.756
	Toplam	12	4.90	24.50		

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubunun izleme testi – sontest puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuca göre uygulanan bilişsel esneklik psikoeğitim programının deney grubunun bilişsel esneklik puanların zamana bağlı olarak değişmediği, kazandırılan becerilerin kararlı ve kalıcı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara, sonuçların literatüre dayalı olarak tartışılmasına ve araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın yönteminde çeşitlemeye gidildiğinden, araştırmada kullanılan ilişkisel ve deneysel yöntemler için iki ayrı veri seti üzerinde istatistiki işlemler yapılmıştır. Birinci veri setinden elde edilen bulgular ile ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, mükemmeliyetçiliğin bilişsel esnekliği, iyimserliği, öz-şefkati ve psikolojik iyi oluşu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca, öz-şefkatin ve psikolojik iyi oluşun bilişsel esnekliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, iyimserliğin ise bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir. Son olarak, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı bir rol oynadığı, iyimserliğin ise aracılık etmediği belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide aracı rol oynayan öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş temel alınarak oluşturulan bilişsel esneklik psikoeğitim programı uygulanmıştır. Deneysel uygulama sonucunda bilişsel esneklik psikoeğitim programının ergenlerin bilişsel esnekliklerini artırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolü ile ilgili elde edilen bulgular ve mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide aracı rol oynayan öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş temel alınarak oluşturulan bilişsel esneklik psikoeğitim

programı ile ilgili elde edilen bulgular, literatüre dayalı olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolüne ilişkin araştırma bulgularının tartışılması. Araştırmanın birinci aşamasında, ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkide, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, mükemmeliyetçiliğin bilişsel esnekliği, iyimserliği, öz-şefkati ve psikolojik iyi oluşu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca, öz-şefkatin ve psikolojik iyi oluşun bilişsel esnekliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, iyimserliğin ise bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir. Son olarak, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı bir rol oynadığı, iyimserliğin ise aracılık etmediği belirlenmiştir. Bu bulgular aşağıda tartışılmıştır.

5.1.1.1. Mükemmeliyetçiliğin bilişsel esnekliği yordamasına ilişkin bulguların tartışılması. Mükemmeliyetçiliğin bilişsel esnekliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akkuş-Çutuk (2020) tarafından, üniversite öğrencilerinde çok boyutlu mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin bilişsel esnekliği etkilediğini ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin düştüğü bulunmuştur. Hayatbini vd. (2021) yetişkinler üzerinde, bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırma sonucunda, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Entezari vd. (2018) yaşlılarda mükemmeliyetçiliğin kontrol algısı, bilişsel esneklik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Dennis ve Vander Wal'a (2010) göre, bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunda düşük puana sahip bireyler, zor durumları kontrol edilemez olarak görmeye eğilimlidir. Aslında, bilişsel esnekliği düşük olan bireyler, zor durumları değerlendirme

konusunda sıkıntı yaşarken, yüksek puana sahip olanlar, zor yaşam olaylarını değerlendirmede daha esnek olabilirler. Bu bağlamda, stres kaynağının sebebi ne olursa olsun, mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan bireylerin stresi ve stresin kaynağını kontrolleri dışında olarak değerlendirmeleri, bilişsel esnekliğin aksine daha katı bir tutum sergilemelerine neden olabilirler. Dolayısıyla mükemmeliyetçi tutuma sahip bireyler, alternatifleri görebilme, kontrolün kendisinde olduğu hissetme ve stres yaratan durumlara çözüm üretebilmeyi içeren bilişsel esneklikten uzak bir tutum sergilediklerinden bilişsel esnekliklerinin azaldığı söylenebilir.

5.1.1.2. Mükemmeliyetçiliğin iyimserliği yordamasına ilişkin bulguların tartışılması. Mükemmeliyetçiliğin iyimserliği, negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Black ve Reynolds (2013) mükemmeliyetçilik ile iyimserlik arasında negatif ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Mükemmeliyetçi bireyler, kendileri için yüksek standartlar belirler ve bu standartlara ulaşamadıklarında bu durumu başarısızlık ya da yetersizlik olarak algılayabilirler. Hedeflerine ulaşabileceğine inanan mükemmeliyetçi bireylerin ise aynı olumsuz sonuçları yaşama olasılığı daha düşüktür. Dolayısıyla, mükemmel sonuçlar almayı, hatta elde edilen iyi sonuçlarla bile tatmin olamamayı içeren mükemmeliyetçi tutumlar, temelde iyi şeyler olacağına yönelik inancı içeren iyimserliği azaltıp olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda, mükemmeliyetçiliğin, iyimser beklentileri azalttığı söylenebilir.

5.1.1.3. Mükemmeliyetçiliğin öz-şefkati yordamasına ilişkin bulguların tartışılması. Mükemmeliyetçiliğin öz-şefkati, negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Alaloğlu (2020), öz-şefkat ile mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişki olduğunu belirlemiştir. Gwira, DeBlaere, Shodiya-Zeumault ve Davis (2021), öz-şefkatin mükemmeliyetçilik ile negatif ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Kendine yönelik ve sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, öz-şefkatle olumsuz ilişkiler içerir (Stoeber, Lalova, & Lumley, 2020). Demircan (2021), öz-şefkat ile mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçiliğin tüm alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

Umandap ve Teh (2020), uyumsuz olarak kabul edilen öz-değerlendirici mükemmeliyetçiliği yüksek olanların, öz-şefkate sahip olma olasılıklarının düşük olduğunu belirtmiştir. Mükemmeliyetçilik, bireyin başarısızlık yaşadığında, kendisini acımasızca eleştirmesine sebep olan kişilik özelliği olarak nitelendirilirken, öz-şefkat ise benzer durumda hataları kabul etmesini ve hatalarından öğrenmeye açık olmasını sağlamaktadır (Frost vd., 1990; Neff & Vonk, 2009; Neff vd., 2007). Mükemmeliyetçilik başlangıçta bireylerin çaba sarf etmesine ve başarılı olmasına izin verirken kendini olumsuz değerlendirme eğilimi sonunda yorucu bir hale dönüşür. Mükemmel sonuçlar elde etmek için sürekli çaba sarf edilmesi, bireyin kendisine yönelik olumlu tutumlarını zedeleyerek öz şefkat düzeylerinin düşmesine yol açabilir. Breines ve Chen'in (2012), öz-şefkatin ilköğretim öğrencilerinin önceki hatalarıyla ilgili aşırı endişelerine rağmen kendilerini geliştirme motivasyonlarını artırabileceğini belirtmiştir. Gerçekçi öz değerlendirme yeteneği, uyumsuz mükemmeliyetçilerin kendilerini eleştirme derecesini azaltabilir ve sonraki iyileştirme için alınması gereken düzeltici eylemlere yeniden odaklanmalarına yardımcı olabilir (Neff, 2003a). Dolayısıyla, mükemmeliyetçi bireylerin başarısız olduklarında, kendilerine yönelik aşırı eleştirel tutumları, kendine yönelik anlayış ve merhamet içeren öz-şefkatlerini azalttığı söylenebilir.

5.1.1.4.Mükemmeliyetçiliğin psikolojik iyi oluşu yordamasına ilişkin bulguların tartışılması. Mükemmeliyetçiliğin psikolojik iyi oluşu, negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Özkara (2015), mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Emad, Atashpour ve Zakerfard (2016) mükemmeliyetçiliği, psikolojik iyi oluşun önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Çağatayalp-Özdin (2019) psikolojik iyi oluş ile mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişki olduğunu belirlemiştir. Chang (2006) sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik eğilimiyle psikolojik iyi oluş arasında negatif ilişki olduğunu bulmuştur. Schewitzer ve Hamilton (2002) Avustralyan üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırma sonucunda, mükemmeliyetçiliğin psikolojik sağlığın negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve mükemmeliyetçilikle stres, kaygı ve depresyon arasında pozitif ilişkiler

olduğunu belirlemişlerdir. Sumi ve Kanda (2002) mükemmeliyetçiliğin psikosomatik semptomlar ve depresyonu yordadığını belirlemiştir.

Araştırma bulgusu ile farklılaşan çalışma sonuçlarının da literatürde olduğu görülmektedir. Küçü, (2018) tarafından, ortaöğrenime devam eden öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Yılmaz (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada, kendine yönelik mükemmeliyetçilikle psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikle psikolojik iyi oluş arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Perolini (2011) mükemmeliyetçi bireylerin gerçekleşme ihtimali düşük ya da imkânsız olan hedefler belirlediklerini ve performanslarıyla belirledikleri hedefler arasındaki oluşan fark, bu bireylerin psikolojik iyi oluşlarını daima olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Andish (2016) de benzer şekilde, mükemmeliyetçi bireylerin ulaşılması imkânsız derecede yüksek standartlar belirleyerek, bu standartları yakalayamamanın mutsuzluk ki standartları yakalasalar dahi hissettikleri tatminsizlik nedeniyle mükemmeliyetçilerin psikolojik iyi oluşlarının düşük olacağını vurgulamıştır. Ho (2015) bireylerin mükemmeliyetçi olma yolunda sergiledikleri davranışların da, mükemmeliyetçilerin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, ulaşılması güç hedefler belirleyip hedeflerine ulaşmada güçlük yaşayan bireyler, bu süreçte tükenmekte, çeşitli psikolojik rahatsızlıklar yaşayarak psikolojik iyi oluşlarının düşebilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin artan mükemmeliyetçi tutumları, psikolojik iyi oluşlarını düşürdüğü söylenebilir.

5.1.1.5. İyimserliğin bilişsel esnekliği yordamasına ilişkin bulguların tartışılması. İyimserliğin bilişsel esnekliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir. Literatürde, iyimserlik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma bulgumuzdan farklı olarak; Mellor, Cummins, Karlinski ve Storer (2003) tarafından yapılan çalışmada iyimserlik ile bilişsel esneklik arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuş, yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip bireylerin daha yüksek düzeyde iyimserliğe

sahip oldukları belirtilmiştir. Demirtaş (2020) iyimserliğin bilişsel esneklikle ilişkili olduğu belirlemiştir. Sapmaz ve Doğan (2013) bilişsel esneklik ölçeği geliştirdikleri bir araştırmada iyimserlik ile bilişsel esneklik arasında pozitif ilişki bulmuşlardır.

İyimserlik, genel olarak bireyin yaşamında olumlu gelişmeler olacağına yönelik beklentilerini ifade eden bir kişilik özelliği iken bilişsel esneklik kontrol ve alternatifleri içeren bir kavramdır. İyimserliği yüksek olan bireylerin olayların olumlu sonuçlanacağına dair inancı, alternatifleri göz ardı etmesine sebep olabilir. Diğer yandan iyimserlik düzeyi düşük olan bireylerin olumsuz odaklanıp iyi şeyler olacağı ihtimalini göz ardı ettikleri dikkate alındığında, kontrolün kendisinde olduğu ve alternatifleri fark etmeyi içeren bilişsel esneklikten uzaklaşmasına neden olabilir. Bu bağlamda, düşük ya da yüksek düzeyde iyimserliğe sahip bireylerin her iki durumda da alternatifleri göz ardı etmesi nedeniyle bilişsel esneklikten uzaklaştıkları söylenebilir. Dolayısıyla bu durum, iyimserliğin bilişsel esnekliğin yordayıcısı olmamasının nedeni olabilir.

5.1.1.6. Öz-şefkatin bilişsel esnekliği yordamasına ilişkin bulguların tartışılması. Öz-şefkatin bilişsel esnekliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Alanyazında da benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Katovsich, 2007; Küçüker, 2016). Martin, Staggers ve Anderson (2011) bilişsel esneklikle öz-şefkat arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Yelpaze (2020) ise bilişsel esnekliğin öz-şefkat için anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirbilek (2021) bilişsel esneklik ile öz-şefkat arasında anlamlı ilişki olduğu bulmuştur.

Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler, mevcut seçeneklerin olduğuna inanmaya isteklidir. Öz-şefkatli bireylerin ise uyum sağlama durumlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Neff vd., 2005). Dolayısıyla başarısızlık ve benzeri olumsuz bir durumla karşılaşan öz-şefkati yüksek bireylerin, olayı anlamlandırması kendisine sevecen yaklaşması ve mevcut seçenekleri etraflıca değerlendirmeleri, kontrol ve alternatifleri fark etmeyi içeren bilişsel esnekliklerini artırabilir. Bu bağlamda, öz-şefkatteki artış, bilişsel esnekliği de artırdığı söylenebilir.

5.1.1.7. Psikolojik iyi oluşun bilişsel esnekliği yordamasına ilişkin bulguların tartışılması. Psikolojik iyi oluşun bilişsel esnekliği, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Parvizi (2021), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışma sonucunda, öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile psikolojik iyi oluşları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğunu belirlemiştir. Satıcı, Göçet-Tekin ve Deniz (2020) üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirlemiştir. Malkoç ve Mutlu (2019) bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluşu istatistiksel olarak yordadığı bulunmuştur. İmroğlu, Demir ve Murat (2021) tarafından bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Jung (2019) üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin psikolojik iyi oluşlarını korumada olumlu bir rol üstlendiğini belirtmiştir. Martin ve Rubin (1995), bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin daha yetkin olma eğiliminde olduklarını, bunun da depresyon gibi olumsuz durumlarla baş etme sürecini kolaylaştırabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluşu artırmasının yanı sıra, bireyin psikolojik iyi oluşunun yüksek olması, daha sağlıklı düşünmesini, alternatifleri görebilmesini sağlayıp olay ve durumlarda kontrolün kendisinde olduğunu hissederek bilişsel esnekliğinin de yükseleceği söylenebilir. Dolayısıyla, bireyin psikolojik iyi oluşundaki artış, bilişsel esnekliğini de artırdığı söylenebilir.

5.1.1.8. Mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolüne ilişkin bulguların tartışılması. Mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı bir rol oynadığı, bir diğer deyişle öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun mükemmeliyetçiliğin bilişsel esneklik üzerindeki olası olumsuz etkilerini azaltma işlevini üstlendiği belirlenmiştir. Literatürde bire bir aynı bulguları içermese de benzer araştırmalar olduğu görülmektedir.

Demirbilek (2021) tarafından ergenler üzerinde, bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracılık ettiği bulunmuştur. Yelpeze (2020), üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide öz-

şefkatin aracı rolünü incelemiş ve araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve öz-şefkatın bu ilişkide tam aracılık rolü üstlendiği bulmuştur. Son olarak Hyun-Young, ve Hye (2019), değerlendirme kaygısı mükemmeliyetçiliği ile performans kaygısı arasındaki ilişkide hem bilişsel esnekliğin hem de öz-şefkatın aracı etkisi olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgu ile pozitif psikolojinin kavramlarından öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş kullanılarak pozitif psikolojinin iyileştirme gücüyle mükemmeliyetçiliğin bilişsel esneklik üzerindeki olumsuz etkisi azaltılmıştır.

5.1.2. Bilişsel esneklik psikoeğitim programına ilişkin bulguların tartışılması. Araştırmanın ikinci aşamasında, mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide aracı rol oynayan öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş temel alınarak oluşturulan bilişsel esneklik psikoeğitim programı uygulanmış ve psikoeğitim programının ergenlerin bilişsel esnekliklerini artırmada etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusuyla literatürde bire bir örtüşen araştırma sonucuna rastlanmasa da benzer bazı deneysel çalışmaların olduğu görülmektedir. Sadeghi vd. (2018) mayın patlaması ile sakatlanan bireylerde öz-şefkat eğitiminin bilişsel esneklik ve yaşamın anlamı üzerindeki etkinliğini araştırmak amacıyla ön test- son test kontrol gruplu deneysel yöntemle bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın örneklem grubu, mayın patlaması ile sakatlanan bireylerden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öz-şefkat odaklı eğitim, sakatlığa neden olan mayın patlaması yaşayan kişilerde bilişsel esnekliğin ve hayatın anlamının geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nazarzadeh, Fazeli, Aval ve Shourche (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, mükemmeliyetçiliği yüksek olan öğrencilere uygulanan bilişsel davranışçı terapi odaklı grup programının öğrencilerin bilişsel esneklikleri üzerindeki etkisi ön test- son test kontrol gruplu deneysel yöntemle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel davranışçı terapinin bilişsel esnekliği artırdığı ve mükemmeliyetçiliği azalttığını göstermiştir. Bu sonuçlar izleme aşamasında da devam etmiştir. Sonuçlar, öğrencinin bilişsel esnekliğini geliştirerek mükemmeliyetçiliğini arttırmış ve takip aşamasındaki uygulamalarda da bu devam

etmiştir. Sonuçlar, bilişsel davranışçı terapinin öğrencilerin bilişsel esnekliğini geliştirerek mükemmeliyetçiliklerini azalttığını göstermiştir.

Alanyazındaki ergenlerin bilişsel esnekliklerini artırma yönelik yürütülen deneysel çalışmaların, öğrencilerin bilişsel esneklerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca Sadeghi vd. (2018) tarafından yürütülen çalışmada, öz-şefkat içeren psikoeğitim programının da bilişsel esnekliği artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, bilişsel esnekliğin psiko-eğitim yoluyla hem öğrenilebilir hem de öğretilebilir bir özellik olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler. Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin öneriler, ergenler üzerinde etki gücüne sahip olan, okul psikolojik danışmanlarına ve ebeveynlere yönelik sunulmuştur.

5.2.1.1. Okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler.

Mükemmeliyetçiliğin ergenler üzerindeki olası olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik, öğrencilere iyimserlik, öz-şefkat, psikolojik iyi oluş gibi pozitif psikoloji kavramlarının temel alındığı grup müdahalelerinin düzenlenmesi,

Bilişsel esneklik düzeyi düşük olan ergenlerin belirlenerek, grup müdahale programı uygulanması,

Ebeveynlere yönelik ergenlerin bilişsel esneklik gelişimleri, iyimserlik, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşlarını nasıl destekleyebilecekleri hakkında farkındalık eğitimleri verilmesi önerilir.

5.2.1.2. Ebeveynlere yönelik öneriler. Ebeveynlerin çocuklarının bilişsel esnekliklerine geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmaları,

Ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurarken mükemmeliyetçi tutum ve beklentilerden uzaklaşmaları, ergenlerin gelişim süreçlerine uygun hedef ve beklenti içine girmeleri,

Ebeveynlerin pozitif psikoloji hakkında bilgi sahibi olmaları, toplum tarafından da kabul edilip değer verilen iyimserlik, öz-şefkat, psikolojik iyi oluşu teşvik edici tutum benimsemeleri önerilir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.

Mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı bir rol oynadığı bulgusu, nitel vb yöntemlerle yapılacak yeni çalışmalarla desteklenmesi,

Orta öğretim öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin azaltılmasına yönelik affetme, umut, özgecilik gibi kavramaların farklı yaklaşımlarla ele alınarak incelenmesi,

Araştırma konu olan kavramlar farklı eğitim kademelerinde, farklı özel ve devlet kurumlarında, nitel yöntem kullanılarak araştırılması önerilir.

KAYNAKLAR

- Achat, H., Kawachi, I., Spiro, A., DeMolles, D. A., & Sapparow, D. (2000). Optimism and depression as predictors of physical and mental health functioning: The normative aging study. *Annals of Behavioral Medicine*, 22, 27-130. <https://doi.org/10.1007/BF02895776>
- Açıkgöz- Ün, K. (1996). *Etkili, öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adams, C. E., & Leary, M. R. (2007). Promoting self-compassionate attitudes toward eating among restrictive and guilty eaters. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(10), 1120–1144. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.10.1120>
- Adler, A. (1956). Striving for superiority. In H. L. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings* (pp. 101–125). New York: Harper & Row.
- Ahles, P. M. (2004). *Attribution theory in a cooperative learning situation: Can it explain helping behavior* (Unpublished Doctoral Dissertation). Arizona State University, Arizona.
- Akçay-Özcan, D., & Kıran, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 1, 1-8.
- Akkuş-Çutuk, Z. (2020). Relationship between multidimensional perfectionism and cognitive flexibility in university students. *Journal of Human Sciences*, 17(4), 1263-1274. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i4.6090>
- Aktepe, R. (2019). Lise Öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin cinsiyetlerine ve mizah tarzlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 27(6), 2631–2640. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3489>
- Alaloğlu, G. (2020). *Mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alberts, H. J. E. M. (2016). *Maastricht: Positive Psychology Program*. <https://positivepsychology.com/sailboat-metaphor/> sayfasından erişilmiştir.

- Aldea, M. A., & Rice, K. G. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 498–510. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.498>
- Alkayış, A. (2020). *Psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etmenin yolları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Allison, P. J., Guichard, C., & Gilain, L. (2000). A prospective investigation of dispositional optimism as a predictor of health-related quality of life in head and neck cancer patients. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation*, 9(8), 951–960. <https://doi.org/10.1023/A:1008931906253>
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Winehart & Winston.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- American Psychological Association – Society of Clinical Psychology. (n.d.). *Psychological treatments*. Erişim Tarihi: 23.01.2021 Retrieved from: <https://www.div12.org/psychologicaltreatments/treatments/>
- Ansbacher, H. L. (1991). The concept of social interest. *Individual Psychology*, 41(1), 28-46.
- Aristotie. (1985). *Nicomachean ethics* (T. frwin. Trans.). Cambridge: Hackett Pubhshing Company.
- Aristotle. (1953). *Nicomachean ethics* (J. A. K. Thompson, Trans.). Penguin Books.
- Ashby, J. S., & Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 52(3), 237-245.
- Aslan, B. (2023). *Ergenlerin çatışma çözme becerilerinin, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Aspinwall, L. G., Richter, L., & Hoffmann, R. R. (2000). understanding how optimism works. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism; Implications for theory, research and practice* (pp.217-238). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-010>
- Atayeter, B. & Ekici, F.Y. (2020). *The relationship between cognitive flexibility and perfectionism levels of parents and temperament characteristics of preschool children*. International symposium on social sciences and educational sciences (22-23 february 2020), Istanbul.
- Aue, T., & Okon-Singer, H. (Eds.). (2020). *Cognitive biases in health and psychiatric disorders: Neurophysiological foundations*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816660-4.10000-5>
- Avcı- Kazık, G. (2022). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ile olumsuz yaşam olayları arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve yetersizlik duygusunun aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avşaroğlu, S., & Akçeşme, F. (2018). *Özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların iyimserlik ve stresle başa çıkma tutumları*. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 2(1): 1-11. <https://doi.org/10.29345/futvis.31>
- Avvenuti, G., Baiardini, I., & Giardini, A. (2016). Optimism's explicative role for chronic diseases. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00295>
- Aydın, G., & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 2-9.
- Bai, Y. (2011). *Studies On the relationship among cognitive flexibility, coping styles and mental health of the teachers in the middle occupational school* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hebei University, Çin Halk Cumhuriyeti.
- Baki, G. (2020). *Bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9. <https://doi.org/10.1037/h0041187>
- Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37, 499-506. <https://doi.org/10.2307/1126674>
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289-303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bayir, A., & Lomas, T. (2016). Difficulties generating self-compassion: An interpretative phenomenological analysis. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 15–33.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Harper and Row.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, NY: The Guilford Press.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi* (N. Hisli Şahin, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300. <https://doi.org/10.17755/esosder.91623>
- Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bezirci, A. (1997). *Varoluşçuluk*. İsytanbul, Say Yayıncılık.
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163-178. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00173-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00173-3)
- Bieling, P., Israeli, A., & Antony, M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality & Individual Differences*, 36, 1373–1385. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821-843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Bilgin, M., (2009a). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 142-157.
- Bilgin, M. (2009b). Developing a cognitive flexibility scale: validity an reliability studies. *Social Behavior and Personality*, 37(3), 343-354. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.3.343>
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359–371. <https://doi.org/10.1002/smi.1305>
- Black, J., & Reynolds, W. M. (2013). Examining the relationship of perfectionism, depression, and optimism: Testing for mediation and moderation. *Personality and Individual Differences*, 54, 426–431. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.012>

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism. *American Psychologist*, 50, 1003–1020. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.12.1003>
- Bochner, A. P., & Kelly, C. W. (1974). Interpersonal competence rationale, philosophy and implementation of a conceptual framework. *Speech Teacher*, 23, 279-301. <https://doi.org/10.1080/03634527409378103>
- Boellinghaus, I., Jones, F. W., & Hutton, J. (2014). The role of mindfulness and loving kindness meditation in cultivating self-compassion and other focused concern in health care professionals. *Mindfulness*, 5, 129–138. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0158-6>
- Boersma, K., Håkanson, A., Salomonsson, E., & Johansson, I. (2015). Compassion focused therapy to counteract shame, self-criticism and isolation. A replicated single case experimental study for individuals with social anxiety. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 45(2), 89-98. <https://doi.org/10.1007/s10879-014-9286-8>
- Bortolotti, L., & Antrobus, M. (2015). Costs and benefits of realism and optimism. *Current Opinion in Psychiatry*, 28(2), 194-198. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000143>
- Bozorgi-Kazerooni, A., & Gholamipour, N. (2023). Investigating the moderating role of cognitive flexibility in the relationship between maltreatment and emotion regulation in adolescence with childhood trauma. *Journal of Research & Health*, 13(2), 133-142. <http://dx.doi.org/10.32598/JRH.13.2.2075.1>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine. <https://doi.org/10.1037/t10756-000>
- Branfman, T. & Bergler, E. (1955). Psychology of perfectionism. *American Imago*, 12(9), 9-15.

- Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and social psychology bulletin*, 38(9), 1133-1143. <https://doi.org/10.1177/0146167212445599>
- Bruce, T. (2006). *Swinomish attributes of success* (Unpublished Doctoral Dissertation). Gonzaga University Faculty of the School of Professional Study, Spokane.
- Bruininks, P., & Malle, B. F. (2005). Distinguishing hope from optimism and related affective states. *Motivation and Emotion*, 29(4), 327 – 355. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9010-4>
- Bryant, F. B., & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 273 – 302. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.2.273.31018>
- Buhler, C. (1968). *The course of human life*. New York: Springer.
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental neuropsychology*, 33(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/87565640801982312>
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 13, 34- 52.
- Burns, D. D., & Beck, A. T. (1978). *Cognitive therapy of depressed suicidal outpatients*. New York: Plenum Press.
- Burns, D. D., & Spangler, D. L. (2000). Does psychotherapy homework lead to improvements in depression in cognitive-behavioral therapy or does improvement lead to increased homework compliance? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(1), 46-56. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.1.46>
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Canas, J. J. (2006). Cognitive flexibility designing for life: A human perspective on technology development view project. *Citeseer*, 2(2), 296–300.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia Of Ergonomics And Human Factors*, 1, 297-301.
- Canas, J.J., Quesada, J.F., Antoli, A., Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482 – 501.
<https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Carver, C. S., & Gaines, J. G. (1987). Optimism, pessimism, and postpartum depression. *Cognitive Therapy and Research*, 11(4), 449–462.
<https://doi.org/10.1007/BF01175355>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293-299. <https://doi.org/10.1037/10385-002>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2004). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice* (pp. 31-51). Washington DC: American Psychology Association.
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in personality*, 2, 133-141.
<https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1011>
- Carver, S. C., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp. 31-52). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-002>

- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Chamberlain, S. R., Blackwell, A. D., Fineberg, N. A., Robbins, T. W., & Sahakian, B. J. (2005). The neuropsychology of obsessive compulsive disorder: the importance of failures in cognitive and behavioural inhibition as candidate endophenotypic markers. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 29(3), 399-419. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2004.11.006>
- Chang, E. C. (1998). Does dispositional optimism moderate the relation between perceived stress and psychological well-being? A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences*, 2(5), 233-240. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00028-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00028-2)
- Chang, E. C. (2000). *Optimism and pessimism; Implications for theory, research and practice* (pp. 1-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Chang, E. C., Watkins, A., & Banks, K. H. (2004). How Adaptive and Maladaptive Perfectionism Relate to Positive and Negative Psychological Functioning: Testing a Stress-Mediation Model in Black and White Female College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 93–102. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.93>
- Chang, E., C. (2006). Perfectionism and dimensions of psychological well– being in a college student sample: A test of a stress–mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(9), 1001-1022. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.9.1001>
- Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: a multimethod approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 814–833. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.814>
- Cheng, C., Hui, W., & Lam, S. (2000). Perceptual style and behavioral pattern of individuals with functional gastrointestinal disorders. *Health Psychology*, 19, 146–154. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.2.146>

- Cheng, C., Lau, H., & Chan, M. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140, 1582-1607. <https://doi.org/10.1037/a0037913>
- Ciairano, S., Bonino, S., & Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 10(3), 343-366.
- Cohen, F., Kearney, K. A., Zegans, L. S., Kemeny, M. E., Neuhaus, J. M., & Stites, D. P. (1999). Differential immune system changes with acute and persistent stress for optimists vs pessimists. *Brain, Behavior, and Immunity*, 13(2), 155-174. <https://doi.org/10.1006/brbi.1998.0531>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press
- Conway-Williams, E. (2015). *Self-Compassion and self-forgiveness as mediated by rumination, shame-proneness, and experiential avoidance: Implications for mental and physical health* (Electronic Theses and Dissertations). East Tennessee State University, Nashville.
- Cook, L. C., & Kearney, C. A. (2009). Parent and youth perfectionism and internalizing psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 325–330. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.029>
- Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry research*, 166(3), 210-222. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.02.005>
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi, kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayınları, 8-55.
- Cragg L, Chevalier N. (2011). The processes underlying flexibility in childhood. *Q J Exp Psychol (Hove)*, 65(2):209-32. <https://doi.org/10.1080/17470210903204618>
- Cragg, L., & Chevalier, N. (2012). The processes underlying flexibility in childhood. *Quarterly journal of experimental psychology*, 65(2), 209-232. <https://doi.org/10.1080/17470210903204618>

- Crone, E. A., Ridderinkhof, K. R., Worm, M., Somsen, R. J. M., & Molen, M. W. (2004). Switching Between Spatial Stimulus – Response Mappings: A Developmental Study of Cognitive Flexibility. *Developmental Science* 7(4), 443– 455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00365.x>
- Çağatayalp-Özdin, G. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve özgecilik düzeylerinin psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, H., & Uzunkol, E. (2018). Ergenlerde iyimserlik-kötümserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 78-95.
- Çekmeköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2018). "Ekran İle Değil Akran İle" Projesi. Online Erişim: 13.01.2022. <https://ekraniledegilakranile.wordpress.com/>.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 176(39). ss.347-354. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3466>
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86-101.
- Daneshvar, S., Basharpour, S., & Shafiei, M. (2022). Self-compassion and cognitive flexibility in trauma-exposed individuals with and without PTSD. *Current Psychology*, 41, 2045–2052. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00732-1>
- David D., Szentagotai A., Eva K., Macavei B. (2005b). Rasyonel-duygusal davranış terapisinin (REBT) bir özeti: Temel ve uygulamalı araştırma. *J. Rasyon. Duygu. Biliş. Davran. orada*. 23 175-221. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0011-0>

- De Dreu, C. K., Nijstad, B. A., & Baas, M. (2011). Behavioral activation links to creativity because of increased cognitive flexibility. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1), 72-80. <https://doi.org/10.1177/1948550610381789>
- De Moor, J. S., De Moor, C. A., Basen-Engquist, K., Kudelka, A., Bevers, M. W., & Cohen, L. (2006). Optimism, distress, health-related quality of life, and change in cancer antigen 125 among patients with ovarian cancer undergoing chemotherapy. *Psychosom Med*, 68, 555-562. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000222379.71389.91>
- Demirbilek, H. (2021). *Lise öğrencilerinde bilişsel esneklik, öznel iyi oluş, affetme ve öz-şefkat arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demircan, G. (2021). *Psikolojik danışmanların stresle başa çıkma tarzları, mükemmeliyetçilik ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik : bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2):345–68. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0028>
- Demirtaş, A. S. (2020). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Anales de Psicología*, 36(2), 320–329. <https://doi.org/10.6018/analesps.381181>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2009). *The relationship between life event stress cognitive flexibility coping, and depression: A longitudinal study* (Manuscript in preparation). Saint Louis University, MO. <https://doi.org/10.1037/t35973-000>
- Dennis, J. P., & Wal, V. J. (2010). The Cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3): 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>

- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1105-1117. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.5.926>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. *Social Indicators Research Series*, 39. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4>
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dougall, A.L., Hyman, K.8., Hayward, M. C., McFeeley, S., & Baum, A. (2001). Optimism and traumatic stress: The importance of social support and coping. *Journal of Applied Social psychology*, 31(2), 223-245. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb00195.x>
- Duchesne, R. (1997). Critical thinking, developmental learning, and adaptive flexibility in organizational leaders. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 6, 19-28.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 437-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.437>
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 234 - 252. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.234>

- Duyar, M. (2015). *Çok Meşgul Oduncu – Bir Kişisel Gelişim Hikayesi*. Erişim tarihi: 11.01.2022 <https://www.kisiselgelisim.com/cok-mesgul-oduncu-kisisel-gelisim-hikayesi/>
- Ebrecht, M., Hextall, J., Kirtley, L.-G., Taylor, A., Dyson, M., & Weinman, J. (2004). Perceived stress and cortisol levels predict speed of wound healing in healthy male adults. *Psychoneuroendocrinology*, 29(6), 798–809. [https://doi.org/10.1016/s0306-4530\(03\)00144-6](https://doi.org/10.1016/s0306-4530(03)00144-6)
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Stuart.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*. New York: Julian Press.
- Ellis, A. (1986). Rational emotive therapy applied to relationships therapy. *Journal of Rational Emotive Behavior Therapy*, 4, 14-21. <https://doi.org/10.1007/BF01073477>
- Ellis, A. (2002) The role of irrational beliefs in perfectionism. In: Flett, G.L. & Hewitt, P.L., Eds., *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217-229). American Psychological Association. Washington, D.C. <https://doi.org/10.1037/10458-009>
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer Publishing Company, Heidelberg. <https://doi.org/10.1891/9780826122179>
- Emad, S., Atashpour, H., & Zakerfard, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerine dayalı olarak psikolojik iyi oluşu yordamada farkındalık ve kabulün düzenleyici rolü. *Pozitif Psikoloji Araştırmaları* 2(3), 49-66. <https://doi.org/10.22108/ppls.2016.21540>
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.5.1058>
- Enns, M. W., Cox, B. J., Sareen, J., & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: A longitudinal investigation. *Medical Education*, 35, 1034-1042. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.01044.x>

- Enns, M. W., & Cox, B. J. (1999). Perfectionism and depression symptom severity in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 783-794. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00188-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00188-0)
- Entezari, M., Shamsipour Dehkordi, P., & Sahaf, R. (2018). Effect of physical activity on cognitive flexibility and perfectionism in the elderly. *Salmand*, 12(4), 402-413. <https://doi.org/10.21859/sija.12.4.402>
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171.
- Eryılmaz, A. (2018). İyimserlik, yükleme tarzı ve umut. Doğan, T. (Ed.), *Pozitif Psikoloji, Kuram, Araştırma ve Uygulamalar* (ss 94-113). Ankara: Nobel A yayıncılık.
- Fedewa, B. A., Burns, L. R., & Gomez, A. A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: adaptive and maladaptive characteristics. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 609-1619. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.026>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3.Basım). London: Sage Publications Ltd.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-000>
- Flett, G., Hewitt, P., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89-132). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-004>
- Fox, J. M. (2000). Parent-offspring similarity on five personality dimensions: Moderating effects of family dynamics. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60, 4221.

- Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2006) *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fresco, D. M., Rytwinski, N. K., & Craighead, L. W. (2007a). Explanatory flexibility and negative life events interact to predict depression symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(5), 595–608. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.5.595>
- Freud, S. (1959). Inhibitions, symptoms, and anxiety. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 77-175). London: Hogarth Press.
- Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1979). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Fromm, E. (1963). *The art of loving*. New York: Bantam Books. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0963-283>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Fu, F., & Chow, A. (2016). Traumatic exposure and psychological well-being: the moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma*, 22(1), 24–35. <https://doi.org/10.1080/15325024.2016.1161428>
- Gale, C., Gilbert, P., Read, N., & Goss, K. (2014). An evaluation of the impact of introducing compassion focused therapy to a standard treatment programme for people with eating disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.1002/cpp.1806>
- Gan, Y., Zhang, Y., Xilin, W., Wang, S., & Shen, X. (2006). The coping flexibility of neurasthenia and depressive patients. *Personality and Individual Differences*, 40, 859-871. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.006>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>

- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar* (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology* 69(8), 856–867. <https://doi.org/10.1002/jclp.22021>
- Getir, S. (2015). *Mükemmeliyetçilik algısı, yaşam amacı ve psikolojik iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Geyik-Koç, G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach, Paul Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, Research and Use in Psychotherapy* (pp. 9-74). Hove: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003459-6>
- Gilbert, P. (2009a). *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*. London: Constable Robinson.
- Gilbert, P. (2009b). Introducing compassion-focused therapy. *Advances In Psychiatric Treatment*, 15(3), 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851197>
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13, 353–379. <https://doi.org/10.1002/cpp.507>
- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2006). Perfectionism. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 303–312). National Association of School Psychologists.

- Grob, A., Little, T. D., Wanner, B., & Wearing, A. J. (1996). Adolescents' well-being and perceived control across 14 sociocultural contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 785-795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.4.785>
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Gumley, A., Braehler, C., Laithwaite, H., MacBeth, A., & Gilbert, P. (2010). A compassion focused model of recovery after psychosis. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3(2), 186-201. <https://doi.org/10.1521/ijct.2010.3.2.186>
- Güler, A. S. (2009). *Tourette sendromu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel esneklik ve sosyal karşılıklılık* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülüm, İ. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13.216-223.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi* (1.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2020). *Sosyal Bilimlerde, Aracı, Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri* (2.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gwira, R., DeBlaere, C., Shodiya-Zeumault, S., & Davis, D. E. (2021). Perfectionism and disordered eating cognitions with women of color: The moderating role of self-compassion. *Personality and Individual Differences*, 179, 110923. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110923>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7. Ed.). Saddle River: Pearson.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hamrová, K. (2016). *Self-acceptance as one of the main factor of well-being*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Univerzita Karlova v Praze, Katedra Psychologie, Praze.

- Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerin yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçlar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Han, J. W. (2017). The influence of optimism and depression on career adaptability of college students majoring in secretarial studies - The mediator effect of cognitive flexibility. *Journal Of Secretarial Studies*, 26(2), 5-30. <https://doi.org/10.35605/jss.2017.09.26.2.5>
- Hatano, G., & Inagaki, I. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azmuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: W. Y. Freeman and Company.
- Hayatbini, N., Knauft, K., & Kalia, V. (2021). Cognitive reappraisal moderates the relationship between perfectionism and cognitive flexibility. *Journal of Clinical Psychology*, 77(7), 1685–1699. <https://doi.org/10.1002/jclp.23124> .
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2. Edition). New York: The Guilford Press.
- Head, D., Kennedy, K. M., Rodrigue, K. M., & Raz, N. (2009). Age differences in perseveration: Cognitive and neuroanatomical mediators of performance on the Wisconsin Card Sorting Test. *Neuropsychologia*, 47(4), 1200–1203. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.01.003>
- Hecht, D. (2013). The neural basis of optimism and pessimism. *Experimental Neurobiology*, 22(3), 173-199. <https://doi.org/10.5607/en.2013.22.3.173>
- Heffernan, M., Griffin, M., McNulty, S., & Fitzpatrick, J. J. (2010). Self-compassion and emotional intelligence in nurses. *International Journal of Nursing Practice*, 16, 366-373. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2010.01853.x>
- Held, P. (2014). *The effect of self-compassion training on trauma-related guilt in a sample of homeless veterans in transitional housing* (Doctoral Dissertations). University of Tennessee, Tennessee.

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1990). Perfectionism and depression: A multidimensional analysis. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 423–438.
- Hewitt, P., & Flett, G. (1991b). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98-101. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.1.98>
- Hewitt, P., & Flett, G. (2002). Perfectionism and stress processes in psychopathology. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 255-284). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-011>
- Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991a). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hirsch, P., Schwarzkopp, T., Declerck, M., Reese, S., & Koch, I. (2016). Age-related differences in task switching and task preparation: Exploring the role of task-set competition. *Acta Psychologica*, 170, 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.06.008>
- Ho, M. S. H. (2015). *The impact of perfectionism on psychological well-being and ill-being in athletes with and without hearing disability* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Birmingham.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94–103. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(65\)80016-5](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5)
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222–227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>
- Hollon, S. D., DeRubeis, R. J., & Evans, M. D. (1996). Cognitive therapy in the treatment and prevention of depression. In P. M. Salkovskis (Ed.), *Frontiers of cognitive therapy* (pp. 293–317). New York: Guilford Press.

- Homan, K. J. (2016). Self-compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development*, 23(2), 111-119. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9227-8>
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: the struggle toward self-realization*. Norton.
- Hsee, C. K., & Abelson, R. P. (1991). Velocity relations: satisfaction as a function of the first derivate of outcome over time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 341-347. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.341>
- Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44, 2017–2036. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.01.010>
- Hyun-Young, P., & Hye, H. (2019). The relationship between evaluative concerns perfectionism and performance anxiety of university students -The mediating effects of cognitive flexibility and self-compassion. *Korea Journal of Counseling* vol. 20(5), 23-40. <https://doi.org/10.15703/kjc.20.5.201910.23>
- Ingram, R. E., & Wisnicki, K. S. (1988). Assessment of positive automatic cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 898–902. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.898>
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30, 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- Isaacowitz, D.M., & Seligman, M. E. P. (2002). Cognitive style predictors of affect change in older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 54, 233-253. <https://doi.org/10.2190/J6E5-NP5K-2UC4-2F8B>
- İmiroğlu, A. Demir, R., & Murat, M. (2021). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 20(7-9): 2037–2057. <https://doi.org/10.17755/esosder.859555>

- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11258-000>
- James, W. (1896). *Is life worth living?* Philadelphia: S. Bums Weston.
- Johnson, B. T. (2016). *The relationship between cognitive flexibility , coping , and symptomatology in psychotherapy* (Unpublished Master's Theses). Marquette University, Faculty of the Graduate.
- Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul* (W. S. Dell & C. F. Baynes, Trans.). New York, NY: Hartcourt Brace, & World.
- Jung, C. G. (1968). *Two Essays on analytical psychology*. Ohio: Meridian Books.
- Jung, C. G. (1999). *Keşfedilmemiş Benlik* (B. İlhan & C. E. Sılay, Çev.). İstanbul: İlhan Yayınevi ve Danışmanlık.
- Jung, L. E., Yong, C. W., & Su, K. M. (2020). The influence of evaluative concern perfectionism of general high school student on performance anxiety - Focusing on mediated effect of cognitive flexibility. *Korean Association For Learner-Centered Curriculum And Instruction* 20(22), 1185-1202. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.22.1185>
- Jung, S. (2019). The mediating effects of cognitive flexibility on relations between depression and psychological well-being of college students. *The Journal of Humanities and Social sciences*, 10(5), 313-324. <https://doi.org/10.22143/hss21.10.5.23>
- Kabataş, M. (2020). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Život samá pohroma: jak čelit stresu, nemoci a bolesti pomoci moudrosti těla a mysli*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Kağan, M. (2011). Frost çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(3), 192-197.

- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being, The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science euarterly*, 76, 1-19.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychological Review*, 30, 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Katovsich, R. (2007). *Empathy and cognitive flexibility as correlates of forgiveness* (Dissertations and Theses). Andrews University School of Education, Scotland.
- Kazantzis, N., & Lampropoulos, G. K. (2002). Reflecting on homework in psychotherapy: what can we conclude from research and experience? *Journal of Clinical Psychology*, 58(5), 577-585. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.10034>
- Kelly, A. C., Zuroff, D. C., Foa, C. L., & Gilbert, P. (2010). Who benefits from training in self-compassionate self-regulation? A study of smoking reduction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(7), 727–755. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.7.727>
- Kendall, P. C., Howard, B. L., & Hays, R. C. (1989). Self-referent speech and psychopathology: The balance of positive and negative thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 13(6), 583–598. <https://doi.org/10.1007/BF01176069>
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kirkpatrick, K.L. (2005). *Enhancing self-compassion using a gestalt two chair intervention* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Texas, Austin.
- Klein, G., & Baxter, H. C. (2006). *Cognitive transformation theory: Contrasting cognitive and behavioral learning*. In Interservice/Industry Training Systems and Education Conference, December. Orlando, Florida.

- Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M., & Schimdhuber, N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the dimensional change card sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, 25, 208-217. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.06.001>
- Kornfield, J. (1993). *A path with heart: A guide through the perils and promises of spiritual life*. New York: Bantam.
- Kömür, B. E. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kubzansky, L.D., Kubzansky, P.E., & Maselko, J. (2004). Optimism and pessimism in the context of health: Bipolar opposites or separate constructs? *Personal and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 943-956. <https://doi.org/10.1177/0146167203262086>
- Kurt, A. A., & Gündüz, B. (2020). The investigation of relationship between irrational relationship beliefs, cognitive flexibility and differentiation of self in young adults. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 28-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd>
- Kuyumcu, B., & Kirazcı, F. (2020). The link between cognitive flexibility and educational stress among high school students: Mediation through perception of teacher acceptance. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(58), 515-530.
- Küçü, E. (2018). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, ihtiyaç doyumu ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Küçük, M. (2020). *Yetişkinlerin öz şefkat, bağlanma stilleri ve psikolojik iyi oluş özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Küçüker, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Lai, J. C. L., & Wan, W. (1996). Dispositional optimism and coping with academic examinations. *Perceptual and Motor Skills*, 93, 23-27. <https://doi.org/10.2466/pms.1996.83.1.23>
- Lavouvie-Vief, G. (1990). Modes of knowledge and the organization of development. In M. L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. A. Richards, T. A. Grotzer, & J. D. Sinnott (Eds.) *Adult Development: Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 43-62). New York: Praeger.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887-904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Lee, L. O., James, P., Zevon, E. S., Kim, E. S., Trudel-Fitzgerald, C., Spiro, A., Grodstein, F., & Kubzansky, L. D. (2019). Optimism is associated with exceptional longevity in 2 epidemiologic cohorts of men and women. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(37), 18357–18362. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900712116>
- Lennings, C. J. (2000). Optimism, satisfaction and time perspective in the elderly. *International Journal of Aging and Human Development*, 51, 167. <https://doi.org/10.2190/06GK-WHER-37XC-BTRY>
- Lin, W. L., Tsai, P. H., Lin, H. Y., & Chen, H. C. (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition & Emotion*, 28(5), 834-844. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.854195>
- Luchins, A. S. (1942). Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung. *Psychological Monographs*, 54(6). <https://doi.org/10.1037/h0093502>
- Luchins, A. S., & Luchins, E. H. (1959). *Rigidity of behavior: A variational approach to the effect of Einstellung*. Eugene: University of Oregon Press.
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32, 545 – 552. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>

- Maçan, T., & Heft, L. (2005). *Optimism and Pessimism: Predictors of success in the workplace?* Paper presented at 20th Annual SIOP conference in L.A. <https://doi.org/10.1037/e518612013-230>
- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2019). Mediating the effect of cognitive flexibility in the relationship between psychological well-being and self-confidence: A study on turkish university students. *International Journal of Higher Education*, 8(6), 278. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p278>
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Martin, M. M., Staggars, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275–280. <https://doi.org/10.1080/08824096.2011.587555>
- Martin, M.M., Anderson, C. M., & 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(3), 34-45.
- Martin, R. (1991). *The Philosopher's Dictionary*. Ontario: Broadview Press Ltd.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A. H. (1967). *Self-actualization and beyond, Challenges of Humanistic Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed). New York: Harper & Row.
- Maslow, A., H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.

- Matthews, J. S. (2018). When am i ever going to use this in the real world? cognitive flexibility and urban adolescents' negotiation of the value of mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 726. <https://doi.org/10.1037/edu0000242>
- McKean, M., & Ranjita, M. (2000). College students ' academic stress and its relation to their anxiety. *Amarican Journal of Health Studies*, 16, 41-51.
- Mellor, D. J., Cummins, R. A., Karlinski, E., & Storer, S. P. (2003). The management of subjective quality of life by short-stay hospital patients: An exploratory study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(1), 39. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-1-39>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6.publish). CA: Pyrczak Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781315266978>
- Milli eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2011). *Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı*. Ankara: MEB.
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety . *Amarican Journal of Health Studies*, 16(1) ,41-51.
- Mitchell, J. H., Newall, C., Broeren, S., & Hudson, J. L. (2013). The Role of perfectionism in cognitive behaviour therapy outcomes for clinically anxious children. *Behaviour Research and Therapy*, 51, 547-554. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2013.05.015>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contribution to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in cognitive sciences*, 7, 134–140. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00028-7)

- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and cognition*, 18(1), 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Moore, R. G. (1996). It's the thought that counts: The role of intentions and meta-awareness in cognitive therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 10, 255-269. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.10.4.255>
- Nazarzadeh, R. S., Fazeli, M., Aval, M. M., & Shourche, R. M. (2015). Effectiveness of cognitive behavior therapy on cognitive flexibility in perfectionist. *Psychology*, 6, 1780-1785. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.614174>
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., & Chen, Y. J. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, 33(1), 88- 97. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9119-8>
- Neff, K., & Dahm, K.A. (2015). Self-compassion: what it is, what it does, and how it relates to mindfulness. B. D. Ostafin, M. D. Robinson & B. P. Meier (Eds.), *In Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (pp. 121-137). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_10
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2008). Self-compassion: Moving beyond the pitfalls of a separate self-concept. In H. A. Wayment & J. J. Bauer (Eds.), *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego* (pp. 95-105). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11771-009>
- Neff, K. D. (2009). *Exercises to increase self-compassion*. Retrieved <http://www.selfcompassion.org/>

- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. UK: Hachette.
- Neff, K. D. (2017). *Self-compassion guided meditations and exercises*. Erişim Tarihi: 25.12.2021. <http://self-compassion.org/category/exercises/#exercises>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A Pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology* 9(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-Compassion versus global self-esteem two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77, 23-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
- Neff, K. D., Hsieh, Y., & Dejitthirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139–154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Neff, K., & Tirsch, D. (2013). Self-compassion and ACT. In T. B. Kashdan, J. Ciarrochi (Eds.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (pp. 78-106). Oakland, CA: Context Press/New Harbinger.
- Neff, K.D. & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*, (Edt. Akkoyun F.), Cassell Educational Limited.
- Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 235–251. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_3

- Norvilitis, J. M., & Reid, H. M. (2012). Predictors of academic and social success and psychological well-being in college students. *Education Research International*, 2012(3), 127–135. <https://doi.org/10.1155/2012/272030>
- Öngen, D. (2002). Ergenlerde sorunlarla başa çıkma davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 54-61.
- Özbay, Y., & Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Malatya, 9-11 Temmuz.
- Özcan, Ö., & Çelik, G. (2017) . Bilişsel Davranışçı Terapi. *Türkiye Klinikleri*, 3(2), 115-120.
- Özkara, G. (2015). *Mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişki ve problem çözme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkılıçcı, G., & Uysal-Cantürk, P. (2020). Bilişsel esneklik ile uzaktan eğitim memnuniyetinin ilişkisi: Negatif duygulanımın aracı rolü. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 39(3), 1167-1181. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.779478>
- Öztürk, S. (2019). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve duygusal özerklik: Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386-390. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.386>
- Parker, W. D., & Stumpf, H. (1995). An examination of the multidimensional perfectionism scale with a sample of academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13(4), 372–383. <https://doi.org/10.1177/073428299501300404>

- Parvizi, G. (2021). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak bilişsel esnekliğin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Paul, M. (2012). *Self-Pity or Self-Compassion*. [Erişim Tarihi: 14.12.2021]. https://www.huffpost.com/entry/having-self-pity_b_1097973
- Paulik, K. (2001). Hardiness, optimism, self-confidence, and occupational stress among university teachers. *Studia Psychologica*, 43, 91-100.
- Perls, F. (1972). *Gestalt therapy verbatim*. Gouldsboro: The Gestalt Journal Press.
- Perolini, C. M. (2011). *Mindfulness and perfectionism as predictors of physical and psychological well-being in college students* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fordham University. <https://doi.org/10.1037/e664832011-001>
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.44>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347–374. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.347>
- Peterson, C., Seligman, M. E., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: a thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 23. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.1.23>
- Pinder, C.C. (1987). Valcnce-in.stnimentality-expectancy thctory. In R.M. Steers, & L.W. Porter (Eds.), *Moüivation and work behavior* (4th ed.. pp. 144 164). Ne\v York: Mciraw-Hill.
- Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 16, 93–115. <https://doi.org/10.1037/a0022658>
- Puerta-Morales, L. (2015). Relationship between cognitive processes and academic performance in high school students: relación entre los procesos cognitivos

yel rendimiento académico en estudiantes de educación básica secundaria. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 9(2), 85-100.

- Rasmussen, H. N., Scheier, M. F., & Greenhouse, J. B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(3), 239-256. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9111-x>
- Rasmussen, H.N., Wrosch, C., Scheier, M.F., & Carver, C.S. (2006). Self-regulation processes and health: The importance of optimism and goal adjustment. *Journal of Personality*, 74(6), 1721 – 1748. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00426.x>
- Ravizza, S. M., & Carter, C. S. (2008). Shifting set about task switching: Behavioral and neural evidence for distinct forms of cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 46(12), 2924–2935. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2008.06.006>
- Reyes, D. (2012). Self-compassion: A concept analysis. *Journal of Holistic Nursing*, 30(2), 81- 89. <https://doi.org/10.1177/0898010111423421>
- Rice, K. G., & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 238 –250. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.2.238>
- Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., & Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis)connection: A short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 524–534. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.524>
- Riley, C., & Shafran, R. (2005). Clinical perfectionism: A preliminary qualitative analysis. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 33, 369–374. <https://doi.org/10.1017/S1352465805002122>
- Ritter, S. M., Damian, R.I., Simonton, D.K., van Baaren, R.B., Strick, M., Derks, J., & Dijksterhuis, A. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 961-964. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.009>

- Roehr, B. (2013) American Psychiatric Association Explains DSM-5. *BMJ*, 346, - 591. <https://doi.org/10.1136/bmj.f3591>
- Rogers, C. (1942). *Counselling and Psycho therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Stevens, B. (1967). *Person to person: The problem of being human*. Moab, UT: Real People Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069- 1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (1989b). Beyond Ponce de Leon and Hfe satisfaction: New directions in quest for successful aging. *Intemational Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Research*, 4(4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23. <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2003). Ironies of the human condition: Well-being and health on the way to mortality. In L.G.Aspinwal and U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. (pp. 271-287). Washington, DC, US.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10566-019>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>

- Sadeghi, M., Shafiei, M. & Mobasher, A. (2018). Effect of self-compassion training on cognitive flexibility and meaning in life in individuals faced with mine explosion leading to maim Iranian. *Journal of War & Public Health*, 10(2), 61-67. <https://doi.org/10.29252/ijwph.10.2.61>
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of Turkish version of the cognitive flexibility inventory. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143–161. https://doi.org/10.1501/egifak_0000001278
- Sarıgül, N. (2021). *Lise öğrencilerine yönelik öz-şefkat geliştirme programının riskli davranışlar üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Saricaoğlu, H., & Arslan, C. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2087-2104.
- Satıcı, B., Göçet Tekin, E., & Deniz, M. E. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being: fear of negative evaluation and academic perfectionism as serial mediators. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(2), 386-396.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55(5), 69-210. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228. <https://doi.org/10.1007/BF01173489>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770572>

- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2018). Dispositional optimism and physical health: A long look back, a quick look forward. *American Psychologist*, 73(9), 1082-1094. <https://doi.org/10.1037/amp0000384>
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schwartz, R. M., & Garamoni, G. L. (1986). Cognitive assessment: A multibehavior-multimethod-multiperspective approach. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 8(3), 185–197. <https://doi.org/10.1007/BF00959831>
- Schweitzer, R. & Hamilton, T. (2002) Perfectionism and mental health in australian university students: Is there a relationship? *Journal Of College Student Development*, 43(5), 684-695.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/2785779>
- Seligman, M (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik* (S. Akbaş, Çev.). Ankara: H.Y.B Yayınları,
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology, an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sevgili-Koçak, S. (2020). İyimserlik. Ş. Işık (Ed.), *Okulda Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: a cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 773–791. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00059-6)
- Shahabi, B., Shahabi, R., & Foroozandeh, E. (2019). Analysis of the self-compassion and cognitive flexibility with marital compatibility in parents of children with autism spectrum disorder. *In International Journal of Developmental Disabilities* 6(4), 282–288. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1573000>
- Shahar, B., Carlin, E. R., Engle, D. E., Hegde, J., Szepeswol, O., & Arkowitz, H. (2012). A pilot investigation of emotion-focused two-chair dialogue

- intervention for self criticism. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19(6), 496-507. <https://doi.org/10.1002/cpp.762>
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105–115. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.1.2.105>
- Sharot, T. (2011). The optimism bias. *Current Biology*, 21(23), 941-945. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2011.10.030>
- Sharot, T., Korn, C. W., & Dolan, R. J. (2011). How unrealistic optimism is maintained in the face of reality. *Nature Neuroscience*, 14(11), 1475-1479. <https://doi.org/10.1038/nn.2949>
- Sinnott, J. D. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2911-5>
- Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372–390. <https://doi.org/10.1177/01454455980223010>
- Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249 – 275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, M. (1994). The development of social intelligence in psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 34, 84–108. <https://doi.org/10.1177/00221678940341006>
- Sorotzkin, B. (1985). The quest for perfection Avoiding guilt or avoiding shame *Psychotherapy*, 22, 564-571. <https://doi.org/10.1037/h0085541>
- Spann, M. N., Mayes, L. C., Kalmar, J. H., Guiney, J., Womer, F. Y., Pittman, B., & Blumberg, H. P. (2012). Childhood abuse and neglect and cognitive flexibility in adolescents. *A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 18(2), 182-189. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.595400>

- Spiro, R. J., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163–205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A., Boerger, A. E., Britton, B. K., & Glynn, S. M. (1987). Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. *Executive control processes in reading*, 177-199.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem solving and cognitive flexibility: relations to social skills and problem behaviour of at-risk young children* (Unpublished Doctoral Dissertation). Seattle Pacific University, USA.
- Stoeber, J. (2014). Perfectionism in sport and dance: A double-edged sword. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 385–394.
- Stoeber, J., Lalova, A. V., & Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, (self-)compassion, and subjective well-being: A mediation model. *In Personality and Individual Differences*, 154, 109708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109708>
- Stumpf, H., & Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 28(5), 837–852. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00141-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00141-5)
- Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 157–165. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069032>
- Sumi, K., & Kanda, K. (2002). Relationship between neurotic perfectionism, depression, anxiety, and psychosomatic symptoms: A prospective study

- among japanese man. *Personality And Individual Differences*, 32(5), 817-826. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00088-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00088-5)
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>
- Tchanturia, K., Davies, H., Roberts, M., Harrison, A., Nakazato, M., Schmidt, U., Treasure, J., & Morris, R. (2012). Poor cognitive flexibility in eating disorders: examining the evidence using the Wisconsin Card Sorting Task. *Plos ONE*, 7(1), e28331. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0028331>
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 225-239. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)E0011-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)E0011-7)
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Terry, M. L., & Leary, M. R. (2011). Self-compassion, self-regulation, and health. *Self and Identity*, 10(3), 352-362. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.558404>
- Tüfekçibaşı, S. (2020). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile bilişsel esneklik ve otantiklik arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Türküm, S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtı düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Tüten, T. L., Neidermeyer, P. E. (2004). Performance, satisfaction and turnover in cali centers: The effects of stress and optimism. *Journal of Business Research*, 57, 26-33. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(02\)00281-3](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(02)00281-3)

- Umandap, J. D., & Teh, L. A. (2020). Self-compassion as a mediator between perfectionism and personal growth initiative. *In Psychological Studies*, 65(3), 227–238. <https://doi.org/10.1007/s12646-020-00566-8>
- Umegaki, Y. (2015). Effects of contingencies of self-worth and sensitivity to indebtedness on optimistic bias in seeking help for depression. *Japanese Psychological Research*, 57(4), 331–347. <https://doi.org/10.1111/jpr.12094>
- Unsworth, S. K. (2015). *Counselor self-efficacy: relationship with mindfulness and self-compassion* (ProQuest Dissertations and Theses). University of North Dakota UND Scholarly Commons.
- Van Dam, N. T., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., & Earleywine, M. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 123–130. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.08.011>
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 190–203. <https://doi.org/10.18863/pgy.238183>
- Verhaeghen, P., & Cerella, J. (2002). Aging, executive control, and attention: A review of meta-analyses. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 26(7), 849–857. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(02)00071-4)
- Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Wei, M., Liao, K. Y.-H., Ku, T.-Y., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79(1), 191–221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x>
- Weinstein, N. D. (1989). Optimistic biases about personal risks. *Science*, 246(4935), 1232–1234. <https://doi.org/10.1126/science.2686031>

- Welch, L. (1996). Internalizing and externalizing psychopathology and personality in parents and their adolescent offspring. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 56, 5818.
- Werner, K. H., Jazaieri, H., Goldin, P. R., Ziv, M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(5), 543-558. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.608842>
- Williamson, J. (2015). Addressing self-reported depression, anxiety, and stress in college students via web based self-compassionate journaling. dissertation abstracts international: Section B. *The Sciences and Engineering* 76(1).
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306. <https://doi.org/10.1037/h0024431>
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality* (14. baskı). London: Tavistock.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). *Psychological Well-being and Job Satisfaction as Predictors of Performance*. Retrieved from http://www.euophd.eu/html/_onda02/07/pdf/20th_lab_materials/borkowska/wright_cropanzano_2000
- Wrosch, C., & Scheier, M.F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 12(1), 59 – 72. <https://doi.org/10.1023/A:1023529606137>
- Wu, J., Dong, D., Jackson, T., Wang, Y., Huang, J., & Chen, H. (2015). The neural correlates of optimistic and depressive tendencies of self-evaluations and resting-state default mode network. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 618. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00618>
- Yağbasanlar, O. (2017). Kavramsal bir bakış: Öz şefkat. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 88-101.
- Yelpaze, İ. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak bilişsel esneklik: Öz şefkatin aracılık rolü. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 535–549.
- Yeniad, N. Malda, M., Mesman, J., Van Ijzendoorn, M. H., Emmen, R. A. G., & Prevoo, M. J. L. (2014). Cognitive development cognitive flexibility children

- across the transition to school: A Longitudinal study. *Cognitive Development*, 31, 35–47. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.02.004>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., & Sarı, T. (2018). Öz-şefkat ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502–2517. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-452171>
- Yıldız, F. (2018). *Ergenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, M. (2020). *Romantik ilişkilerdeki mükemmeliyetçiliğin Psikolojik iyi oluş ve çocukluk çağı Travmalarıyla ilişkilendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schematherapy: A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Young, J. E., Weinberger, A. D., & Beck, A. T. (2001). Cognitive therapy for depression. In D. H. Barlow (Ed.), *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual* (3rd ed., pp. 264–308). New York: Guilford Press.
- Young, S. (2004). *Breakthrough pain: A step by step mindfulness meditation program for transforming chronic and acute pain*. Boulder, CO: Sounds True.
- Yukay-Yüksel, M., Sayın, M., & Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 202–218. <https://doi.org/10.21733/ibad.776439>
- Zelazo, P. D. (2020). *The 3 areas of executive function. Understood*. Erişim tarihi: 12.02.2023. <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child->

learning-disabilities/executive-functioning-issues/types-of-executive-function-skills

Zhang, J. H. (2011). *Relationship between cognitive flexibility and coping strategies of high school students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hebei University, Çin Halk Cumhuriyeti.





EK-1

Etik Kurul İzni



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 06.10.2021 Çarşamba

Toplantı No:2021/10

Karar No: GO 2021/328

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora programı öğrencisi Osman CİRCİR' ın Doç. Dr. Özlem TAGAY danışmanlığında yürüteceği *"Ergenlerde, Mükemmeliyetçilik ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkiye İyimsizlik, Öz Şefkat ve Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolünün İncelenmesi ve Geliştirilen Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programının Etkililiğinin Belirlenmesi "* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK-2

Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-33652283
Konu : Araştırma İzni (Osman CİRCİR)

04.10.2021

MERAMİLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 20.09.2021 tarihli ve E-36790200-605.99-32347541 sayılı yazınız.

İlçeniz Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesi Müdürlüğü Rehber Öğretmeni Osman CİRCİR'in "Ergenlerde, Mükemmeliyetçilik ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide İyimserlik, Öz Şefkat ve Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolünün İncelenmesi ve Geliştirilen Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programının Etkililiğinin Belirlenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Konya ili genelinde bulunan ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilere, eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüze tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde bir adet kitapçık ve bir adet CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Rica ederim.

Mustafa KURT
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akpınar Mahallesi Garip Caddesi No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Tel/Fax No : 0 (332) 353 30 50

E-Posta : istatistik@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@tr01.kep.tr

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1210

Uyvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr>

Faksa:3323515940

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.konya.meb.gov.tr/adresliden> 2276-f080-3a07-a0da-a197 kodu ile doğrulanabilir.



EK-3

Ölçme Araçlarının Örnek Maddeleri

Değerli öğrenciler, bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan çeşitli sorular bulunmaktadır. Aşağıda duygu ve düşüncelerinize ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen verilen ifadeleri dikkatlice okuyarak doldurunuz. Ölçme araçlarında bulunan her ifadeyi tam olarak işaretlemeniz sonuçların daha sağlıklı olarak değerlendirilmesinde etkili olacaktır. Zamanınızı ayırıp, çalışmamıza katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederiz.

Lütfen aşağıdaki ifadelerden size uyan ifadenin sonundaki kutucuğun içine (X) işareti koyunuz.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Sınıfınız: 9 () 10 () 11 () 12 ()

Yaşınız:

Bilişsel Esneklik Ölçeği		Kesinlikle <u>Katılıyorum</u>	Katılıyorum	Kısmen <u>Katılıyorum</u>	Kısmen <u>Katılmıyorum</u>	Katılmıyorum	Kesinlikle <u>Katılmıyorum</u>
1.	Bir fikri/düşünceyi birçok farklı biçimde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
2.	Sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
3.	Davranışlarım bilinçli kararlarımın bir sonucudur.	6	5	4	3	2	1
4.	Sahip olduğum bilgilerimi gerçek hayatımda kullanmakta <u>zorlanırım</u> .	6	5	4	3	2	1
FMPS		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1.	Ebeveynlerim benim için çok yüksek standartlar belirler.	1	2	3	4	5	
3.	Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştirmede cezalandırıldım.	1	2	3	4	5	
5.	Ebeveynlerim hatalarımı asla anlamaya çalışmadılar.	1	2	3	4	5	
9.	Okulda (işte) başarısız olursam, kişi olarak da başarısızımdır.	1	2	3	4	5	
16.	Bir amaca ulaşmada çabalarımı odaklaştırmada çok iyiyimdir.	1	2	3	4	5	
19.	Çok yüksek hedeflerim vardır.	1	2	3	4	5	
35.	Hiçbir zaman ebeveynlerimin standartlarını karşılayabildiğimi düşünmedim.	1	2	3	4	5	

İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1. Yaşam benim için güzel sürprizlerle doludur.	1	2	3	4	5
2. Gelecekte pek çok şeyin daha güzel olacağını umuyorum.	1	2	3	4	5
3. Her yeni gün benim için yeni bir umut demek.	1	2	3	4	5

Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Daima
1. Benim için önemli olduğunu düşündüğüm bir şeyi başaramadığımda kendimi yetersiz olduğum duygusuyla yıpratırım.	1	2	3	4	5
3. Üzücü bir durumla karşılaştığımda dengeli bir bakış açısı sergilemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Bir şey beni üzdüğünde duygularımı dengede tutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10. Yetersizliklerim ve hatalarım karşısında kendime karşı eleştirel ve yargılayıcı davranırım	1	2	3	4	5

PIOÖ
Aşağıda katılıp ya da katılamayacağınız 8 ifade vardır. 1–7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak, her bir madde için uygun olan cevabınızı belirtiniz.

	1	2	3	4	5	6	7
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum						
3.	Günlük aktivitelerime bağlı ve ilgiliyim						
6.	Ben iyi bir insanım ve iyi bir hayat yaşıyorum						

EK-4**Bilişsel Esneklik Ek Psikoeğitim Programı****OTURUM 1**

Süre: 40 Dakika

Amaç : Grup üyelerinin birbirleriyle tanışması ve grup kurallarının oluşturulması

Kazanımlar:

- Grup üyeleri tanışır.
- Grup süreci hakkında bilgi sahibi olurlar.
- Grup kontratı oluşturularak imza altına alınır.
- Psikoeğitim programının temel amacı olan bilişsel esneklik konusunda bilgi sahibi olur.
- Grup süreci sonunda ulaşılmayı hedeflediği bireysel amaçları belirler.

Araçlar:

Sunul (Bilişsel Esneklik), A4, Kalem, Ek1, Ek2

Süreç:

1. İsim zinciri ile grup üyeleri birbirlerini tanırlar. Grup lideriyle birlikte üyeler daire şeklinde oturur. Lider kendi adını ve başarılı olduğu dersin adını birlikte söyleyerek zinciri başlatır. Yanındaki kişi, kendi ismini ve başarılı olduğu dersin adını söyledikten sonra kendisinden önceki isimleri ve başarılı olduğu dersin adını söylenen kişileri de sırası ile söyleyerek bir zincir oluşturulur.
2. Grup lideri tarafından grup süreci hakkında bilgilendirme yapılır.
3. Grup kuralları ile ilgili olarak grup üyeleriyle bilgi paylaşımında bulunulur. Ardından üzerinde anlaşma sağlanan kurallar grup üyelerine imzalatılır (Ek1).
4. Grup lideri tarafından grup üyelerine “bilişsel esneklik nedir?” sorusu yöneltilerek grup etkileşimi başlatılır. Grup üyelerinin paylaşımları ile bilişsel esneklik tanımlanır.

5. Grup lideri tarafından bilişsel esneklik hakkında bilgi verilir ve daha önceden hazırlanmış olan bilişsel esneklik konusundaki slayt kısaca grup üyelerine sunulur.
6. Grup üyelerine Ek 2 Bireysel Amaç Belirleme Formu dağıtılır ve doldurmaları istenir. Grup üyelerinin belirledikleri amaçlar, grup ile tartışılır. Amaçların uygulanabilir ulaşılabilir ve somut hale dönüştürülene kadar süreç devam eder.
7. Lider tarafından oturum özetlenir.
8. Bilişsel esnekliği yüksek bireyler olmanın insan hayatındaki önemine vurgu yapılarak süreç sonlandırılır.

OTURUM 2

Süre: 40 Dakika

Amaç : Başkalarıyla olumlu ilişkiler konusunda farkındalık oluşturmak

Kazanımlar:

- Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurarken iletişim unsurlarının farkına varır.
- Etkili iletişim beceri ve tutumlarını değerlendirir.

Araçlar:

Sunu 3 (Başkalarıyla Olumlu ilişkiler), A4, Kalem, EK3 ve EK4.

Ev Ödev 1: Bir sonraki oturuma kadar geçen bir hafta süre içerisinde etkili iletişimin unsurlarını (etkin dinleme, empati kurma vb.) günlük yaşantınızda ne kadar kullanıp kullanmadığınıza dikkat ederek bir iletişiminizi kısaca not ediniz.

Süreç:

1. Bir önceki oturum özetlenir. Gerekli hatırlatmalar yapılır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorularak var olan değişimleri grup ile paylaşmaları istenir.
2. Grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan başkaları ile olumlu ilişkiler hakkında bilgilendirme yapılır.

3. Grup üyelerine etkili iletişim unsurlarını içeren EK 3 dağıtılır ve incelemeleri için 5 dakika süre verilir. Öğrencilerin düşünceleri sorularak grup etkileşimi başlatılır.
4. Grup üyelerine, kurdukları iletişimlerde, etkili iletişim için gerekli olan beceri ve tutum unsurlara sahip olma düzeylerini belirlemeleri için EK4 (Beceri ve Tutumlarımızı Değerlendirelim) verilerek doldurmaları istenir.
5. İletişim tutum ve becerilerinizden yeterli düzeyde olduğunu düşündükleriniz nelerdir? Yetersiz olduğunu düşündüğünüz iletişim tutum ve becerileriniz nelerdir? Kişilerarası ilişkilerinizi iletişim tutum ve becerilerinizden yetersiz olduğunu düşündükleriniz nasıl etkiliyor? vb. sorular grup üyelerine yöneltilerek grup etkileşimine devam edilir.
6. Lider tarafından oturum özetlenir.
7. Başkalarıyla olumlu ilişkilerin önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

OTURUM 3

Süre: 40 Dakika

Amaç : Kişisel gelişim konusunda farkındalık kazanma

Kazanımlar:

- Kişisel ihtiyaçlarını ve önceliklerini fark eder.
- Kişisel gelişimin önemini kavrar.

Araçlar:

Sunu 5 (Kişisel gelişim), Cam Kavanoz, misket, kum, su, EK5, kalem

Ev Ödev 2: Bu hafta yapılan kişisel gelişimle ilgili oturumdan sonra, kişisel gelişim için planlarınızın neler olduğu ve bu planlarda bir değişim olup olmadığı üzerine düşünerek kısaca not alınız.

Süreç:

1. Bir önceki oturum özetlenir. Gerekli hatırlatmalar yapılır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorularak var olan değişimleri grup ile paylaşımları istenir.
2. Grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan kişisel gelişim konusunda bilgilendirme yapılır. Öğrencilerin kişisel gelişim planları sorularak grup etkileşimi başlatılır.
3. Cam Kavanoz Etkinliği (Çekmeköy RAM, 2018) uygulanır. Grup üyelerinin görebileceği şekilde grup lideri cam kavanozu çıkarıp “Şimdi sizinle bir etkinlik yapacağız” der. Ardından küçük misketlerin bulunduğu torbayı alıp misketleri çıkararak misketleri cam kavanoza yerleştirir. Misketler için kavanoz içinde yer kalmadığında, grup üyelerine “Kavanoz doldu mu?” sorusunu yöneltir. Grup üyelerinin cevap vermeleri için bir süre bekler. Grup üyelerinin cevabı “doldu” şeklinde ise “Hayır Dolmadı” der, cevaplar “dolmadı” şeklindeyse “Aferin” diyerek etkinliğe devam eder. Ardından içinde kum bulunan ikinci bir torbayı alıp içinden kumu çıkarıp kavanozdaki misketlerin arasında yer kalmayınca kadar kavanoza ekler. Grup üyelerine yine kavanozun dolup dolmadığını sorar. Grup üyelerinin cevap vermeleri için bir süre bekler. Grup üyelerinin cevabı “doldu” şeklinde ise “Hayır Dolmadı” der, cevaplar “dolmadı” şeklindeyse “Aferin” diyerek etkinliğe devam eder. Masanın üzerinde bulunan su şişesini alıp kavanoza su ekleyerek “Kavanoz şimdi doldu” der ve “Bu gördüğünüz etkinlikten nasıl bir ders çıkarttınız?” sorusunu grup üyelerine yöneltir. Grup üyelerinin cevap vermeleri için bir süre bekler. Grup üyelerinin cevapları değerlendirilir ve grup lideri tarafında şu açıklama yapılır:

“Misketler hayatımızdaki temel ihtiyaçlarımızı temsil etmektedir. Kum ikincil, su ise üçüncül ihtiyaçlarımızdır. Kavanoza ilk önce su koysaydık ihtiyaçlarımıza yer kalmazdı. Dolayısıyla bütün ihtiyaçlarımızı düşünerek öncelik sırasına göre hayatımızda yer vermeliyiz. Birincil ihtiyaçlar bütün insanlar için benzer olmakla birlikte ikincil ve üçüncül ihtiyaçlar kişiye özgüdür ve yer değiştirebilir. Önemli olan bütün ihtiyaçlarımızın önemsendiği bir yaşam kavanozumuzun olmasıdır”

4. Grup üyelerinden dağıtılan EK 5'i doldurmaları istenir. Grup üyeleri ikişerli gruplara ayrılıp birbirleriyle paylaşımda bulunurlar. Grup üyelerinden isteyenler cevaplarını tüm katılımcıların olduğu büyük grupta da paylaşımları istenir.
5. Lider tarafından oturum özetlenir.
6. Kişisel gelişimin önemi vurgulanarak süreç sonlandırılır.

OTURUM 4

Süre: 40 Dakika

Amaç : Kendini Kabul ve Öz-sevecenliğin geliştirilmesi

Kazanımlar:

- Başarısızlıklar ve yetersizlikler karşısında ortaya çıkan öz-yargılayıcı tutumlarını fark eder.
- Kendisi ile başkasına yönelik şefkat tutumundaki çifte standardı fark eder.
- Başarısızlıklar ve yetersizlikler karşısında öz-sevecen bir tutum geliştirir.

Araçlar:

Sunu2 (Kendini kabul ve Öz-sevecenlik), A4, Kalem, Ek 1 ve Ek 2.

Ev Ödev 3: Bir sonraki oturuma kadar geçen bir hafta süre içerisinde kendini kabul ve öz sevecenlik içeren yaşantılarınıza dikkat ederek not alınız.

Süreç:

1. Bir önceki oturum özetlenir. Gerekli hatırlatmalar yapılır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorularak var olan değişimleri grup ile paylaşımları istenir.
2. Kâğıttan Kule yapma ısınma etkinliği uygulanır. Öğrenciler 3 gruba ayrılır. Gruplara a4 kâğıtları verilir. Oyunun kuralları (her bir kâğıdı en fazla bir kez katlayabilecekleri vb.) anlatılır. En yüksek kuleyi yapan grubun kazanacağı belirtilerek başlamaları için işaret verilir. Kazanan grubu, diğer gruplar tarafından alkışlamasıyla etkinlik tamamlanır.

3. Grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan kendini kabul ve öz-sevecenlik hakkında bilgilendirme yapılır.
4. Arkadaşa şefkatli mektup (Held, 2014) etkinliği konusunda grup lideri tarafından bilgi verilerek EK 6 grup üyelerine dağıtılır. Doldurmaları için 5 dakika süre verilir. Süre dolduktan sonra, etkinliğin ikinci basamağı olan Kendine Şefkatli Mektup (Held, 2014) konusunda bilgilendirme yapılarak EK 7 grup üyelerine dağıtılır. Doldurmaları için 5 dakika süre verilir.
5. Grup üyeleri formları doldurduktan sonra gönüllü olan üyelerin paylaşımları istenir. Paylaşımınla birlikte grup etkileşimi başlatılır. Arkadaşına mektup yazarken takındığı tavır ile kendisine yazdığı mektuptaki duyguları ve tavrı dikkate alarak yaklaşımında fark olup olmadığı sorusu grup üyelerine yöneltilir. Etkinlik sonucu kendisi ile başkasına yönelik şefkat tutumundaki çifte standart grup üyelerinin fark etmeleri sağlanır.
6. Lider tarafından oturum özetlenir.
7. Kendini kabul ve öz-sevecenliğin önemi vurgulanarak süreç sonlandırılır.

OTURUM 5

Süre: 40 Dakika

Amaç : Yaşamın amacı konusunda farkındalık oluşturmak

Kazanımlar:

- Yaşamında kendisine yol gösteren sahip olduğu ilke ve değerleri fark eder.
- Yaşam amaçları belirler ve bunları kısa, orta ve uzun vadeli amaçlara ayırabilir.

Araçlar:

Sunu 5 (Yaşamın amacı), kalem, EK 8, EK 9 ve EK 10.

Ev Ödev 4: Bir sonraki oturuma kadar geçen bir haftalık süre içerisinde yaşamınızın amacı/yaşam felsefenizi içeren bir slogan cümle oluşturunuz.

Süreç:

1. Bir önceki oturum özetlenir. Gerekli hatırlatmalar yapılır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorularak var olan değişimleri grup ile paylaşımları istenir.
2. Grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan yaşamın amacı hakkında bilgilendirme yapılır. Öğrencilere, “*Yaşamınızdaki amaçlarınız neler?*” sorusu yöneltilerek grup etkileşimi başlatılır.
3. Ek 8’deki yaşamın anlamı ve Ek 9’daki çok meşgul oduncu konulu hikâyeleri, okunur. Hikâyeler ile ilgili sorular sorularak grup etkileşimine devam edilir.
4. Ek 10 öğrencilere dağıtılarak doldurmaları istenir. EK 10 içeriğinde yaşam amacı ve hedefler basamağında hangi aşamada olduklarını ve bunun için neler yaptıklarını yazmaları istenir. Gönüllü olan öğrencilerin yazdıklarını grupla paylaşımları istenir.
5. Lider tarafından oturum özetlenir.
6. Yaşamda amaçlar olmasının önemi vurgulanarak süreç sonlandırılır.

OTURUM 6**Süre:** 40 Dakika**Amaç :** Farkındalık ve ortak paylaşımların (insan olmanın) bilincinde olmanın geliştirilmesi**Kazanımlar:**

- Başarısızlıklar ve yetersizlikler karşısında ortaya çıkan öz-yargılayıcı tutumların fark eder.
- Başarısızlıkları ve yetersizlikleri insan olmanın doğal bir parçası olarak görür.
- Yaşadıklarının başka insanlar tarafından da deneyimlendiğinin fark eder.

Araçlar:

EK 11, Sunu 6 (Farkındalık ve Ortak Paylaşım).

Ev Ödev 5: Bir sonraki oturuma kadar geçen bir haftalık süre içerisinde, kendinizi yargıladığınız bir durum ya da özelliğinizi belirleyiniz. Bu durum veya özelliğe yol açan tüm koşulların bir listesini bulunuz. Kendinizi yargıladığınız durum ya da özelliğe sahip başka insanların olup olmadığı üzerine düşünüp not alınız.

Süreç:

1. Bir önceki oturum özetlenir. Gerekli hatırlatmalar yapılır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorularak var olan değişimleri grup ile paylaşmaları istenir.
2. Grup lideri tarafından oturumun temel hedefi olan farkındalık ve ortak paylaşım hakkında bilgilendirme yapılır.
3. Grup lideri tarafından “Acı = Acı x Direnç” (Young, 2004) önermesi tahtaya yazılarak grup üyelerine, bu önermenin onlar için ne anlama geldiğini sorulur.

Trafik metaforu kullanılır: “Şimdi, bir trafik sıkışıklığında bunun nasıl görünebileceğini sorun... Acı çekmekle ilgili bu küçük denklem, trafik sıkışıklığı gibi gerçek bir yaşam durumunda nasıl işe yarayabilir? Arabanızda sinirli, endişeli, ön panele vuruyor, korna çalıyor, terliyor vb. olabilirsiniz. Ama... Arabanızda dikkatliyseniz, “evet, sıkışıp kalmak harika değil, ama...” diyorsunuz, o zaman biraz sessiz zamanın tadını çıkarmakta, biraz müzik dinlemekte vb. acıya direnmez ve acınız azalabilir.” Böylece, trafik metaforu kullanılarak, farkındalıkları artırılır.

4. EK 11 (Farkındalık Egzersizi) öğrencilere dağıtılır ve doldurmaları için üç dakika süre verilir. Gönüllü üyelerden öz yargılayıcı tutumlarını öz-şefkat içeren hangi tepkiler ile değiştirmek istediklerini, grup üyeleri ile paylaşmaları istenir.
5. “Diyenler Etkinliği” (Sarıgül, 2021) uygulanarak ortak paylaşım hakkında farkındalık oluşturulur. Grup üyelerinden kendilerini sürekli eleştirdikleri ya da üzen bir durumu hatırlaması ve söylemesi istenir. Sonra diğer grup üyelerinden söylenilen durumu yaşayanların el kaldırmaları istenir. Örneğin; “... dersinde başarılı olamıyorum. Asla başarılı olamam diyenler? Hayatta hep mutsuz oldum. Mutlu olamayacağım diyenler? Çevredekiler tarafından beğenilmemek bana acı veriyor. Mükemmel olmalıyım diyenler? Kendimi hep

eksik hissediyorum. Yeterli değilim diyenler?”... Üyelere kendileri gibi eleştirilere ya da üzüntülere, hislere ve düşüncelere sahip insanları gördüklerinde neler düşündüklerini ve o andan itibaren nasıl hissettikleri sorulur. Ortak eleştiri ya da üzüntülere, hislere dikkat çekerek grup üyelerinin yalnız hissetmemeleri, bu durumların tüm insanların başına gelebileceği vurgulanır.

6. Lider tarafından oturum özetlenir.
7. Farkındalık ve ortak paylaşımın önemi vurgulanarak süreç sonlandırılır.

OTURUM 7

Süre: 40 Dakika

Amaç : Özerklik geliştirmek ve Çevresel Hâkimiyet

Kazanımlar:

- Çevresel hâkimiyet kurmalarında, amaçları doğrultusunda stratejiler geliştirmeleri gerektiğini kavrar.
- Özerk hareket ederek çevresel hâkimiyet kurabileceğini fark eder.
- Yaşadıkları problemle ilgili gerçekçi amaçlar oluştururlar.

Araçlar:

Sunu 7 (Özerklik geliştirmek ve Çevresel Hâkimiyet), kalem, EK 12, EK 13.

Ev Ödev 6: Bir sonraki oturuma kadar geçen bir hafta süre içerisinde, yaşamınızda ne derece özerk olduğunuzu ve çevreniz üzerinde ne kadar hâkim olduğunuz üzerine düşünerek not alınız.

Süreç:

1. Bir önceki oturum özetlenir. Gerekli hatırlatmalar yapılır. Grup üyelerinin bir önceki oturum sonrası duygu ve düşüncelerindeki değişim olup olmadığı sorularak var olan değişimleri grup ile paylaşmaları istenir.
2. Grup lideri tarafından oturum temel hedefi olan özerklik ve çevresel hâkimiyet hakkında bilgilendirme yapılır.

3. Grup lideri tarafından Yelkenli Metaforu (Alberts, 2016) etkinliği hakkında bilgilendirme yapılır. EK 12 ve EK 13 öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden hedefleri doğrultusundaki yaşantılarını bu form üzerindeki ilgili alanlara yazmaları istenir.
4. Gönüllü üyelere başlanarak yelkenli metaforu doğrultusunda hedeflerini grupla paylaşmaları istenerek grup etkileşimi başlatılır.
5. Lider tarafından oturum özetlenir.
6. Farkındalık ve ortak paylaşımın önemi vurgulanarak süreç sonlandırılır.

OTURUM 8

Süre : 30 Dakika

Amaç : Sürecin değerlendirilerek sonlandırılması.

Kazanımlar:

- Sekiz haftalık süreci değerlendirebilir.
- Grup sürecinden edindiklerini ve sürece yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşabilir.
- Edindiği başa çıkma stratejileri yaşamındaki durumlara uyarlayabilir.

Araçlar:

Not Kağıdı, kalem ve Bilişsel Esneklik Formu (sontest).

Süreç:

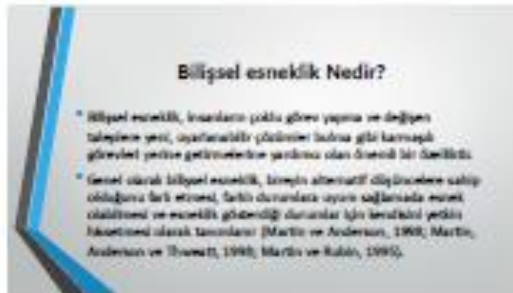
1. Birinci oturumdan itibaren, tüm oturumlar özetlenir. Önemli noktalar vurgulanır.
2. Grup üyelerine kendilerine ve diğer grup üyelerine yönelik olumlu duygularını paylaşmaları istenir.

3. Sekiz oturum uygulanan bu programın kendi yaşantılarında, her hangi bir değişikliğe neden olup olmadığı dağıtılan not kâğıdına yazmaları istenir. Gönüllü üyelerin grup ile paylaşımları istenir.
4. Grup yaşantısı içerisinde kendilerini en çok etkileyen olay ya da durumu paylaşımları istenir.
5. Bilişsel Esneklik Ölçeği (sontest) uygulanır.
6. Grup üyeleri ile vedalaşarak süreç sonlandırılır.



EK-5

Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programında Kullanılan Sunular



Yaşamın Amacı

- * Ryff (1998a, 1998b) hayatın amacı, bir kişinin yaşamı ve amaçları ile ilgili kavramdır. Bu şekilde, yaşam amacı, yaşamın bir amacı olarak tanımlanır ve yaşamın bir amacı olarak tanımlanır. Bu kavram, yaşamın bir amacı olarak tanımlanır ve yaşamın bir amacı olarak tanımlanır.

ORTAK İNSANLIK

- * Ortak insanlık, ortak insanlık kavramı, bireyleri bir araya getiren, birarada olmalarını sağlayan ve birarada olmalarını sağlayan bir kavramdır (Neff, 2003b).
- * Ortak insanlık, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.
- * Ortak insanlık, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.



FARKINDALIK VE ORTAK İNSANLIK

SUNU 6

Göran/2020
Farkındalık Eğitimi

- * Ortak insanlık kavramı, bireyleri bir araya getiren, birarada olmalarını sağlayan ve birarada olmalarını sağlayan bir kavramdır (Neff, 2003b).
- * Ortak insanlık, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.
- * Ortak insanlık, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.

FARKINDALIK

- * Farkındalık, bireylerin birarada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.
- * Farkındalık, bireylerin birarada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.
- * Farkındalık, bireylerin birarada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.

- * Farkındalık, bireylerin birarada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.
- * Farkındalık, bireylerin birarada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.
- * Farkındalık, bireylerin birarada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin bir arada yaşayabilmeleri, birarada olmaları ve birarada olmaları için bir kavramdır.



EK-6

Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programı Grup Kontratı

- Gizlilik kuralı: grup süreci hakkında herhangi bir şeyin grup dışından olan herhangi bir kişi ile paylaşılmaması önemlidir. Burada konuşulanlar gruba ait ve üyelerin özeldir.
- Karşıt görüşlere saygı kuralı: Herhangi bir üyenin herhangi bir görüşüne karşı çıkılabileceğini ancak nezaket kuralları içerisinde, kişinin değil paylaşılan görüş hakkında konuşulup herkesin birbirine saygı duyması gerekir.
- Etkin ve saygılı dinlemek: İzin almadan ya da herhangi bir üye konuşurken diğer üyelerin de konuşması sözünü kesmesi sürecin etkinliğini azaltacağından sıra ile konuşup etkin bir şekilde dinlenmesini önemlidir.
- Gönüllülük ilkesi: Hiçbir üye paylaşımda bulunması için zorlanmamalı, istekli olan üyeler paylaşımda bulunmalıdır. Ancak etkinliklere her üye katılmaya çalışmalı ve böylece süreçten daha çok yararlanır.
- Grup sürecine düzenli olarak katılma: Grup sürecinden yararlanabilmek için tüm oturumlara katılması önemlidir. Eğer çok önemli bir durumu olup katılamayacak olan bir üye olursa, en az 24 saat önceden grup liderine bildirmelidir.
- Grup sürecini olumsuz etkileyebilecek iletişim araçlarının cep telefonu vb. kapalı konuma alınmalı ya da sessiz moda alınması önemlidir.

KABUL EDİYORUM.

EK-7**Bireysel Amaç Belirleme Formu****Açıklama:**

Bu form, bilişsel esneklik psikoeğitim programının genel amaçları doğrultusunda katılımcıların bireysel amaçlarını belirlemeleri için düzenlenmiştir. Program tamamlandığında bireysel olarak kazanmak istediğiniz davranışlar ve ulaşmayı istediğiniz başarıları bu forma yazınız. Yapmak istemediğiniz ya da kurtulmak istediğiniz durum özellik ya da davranıştan ziyade, ulaşmayı istediğiniz hedefleri, potansiyeliniz ölçüsünde belirleyiniz. Olumsuz ifadelerden kaçınarak olumlu kısa cümlelerle, açık, anlaşılır ve ulaşılabilir, bir veya daha fazla amaç belirleyerek yazınız. Bireysel hedeflerinize ulaşabilmek için psikoeğitim programı boyunca çaba harcamanız gerektiğini unutmayınız.

Bireysel Amaçlarım:

1.

2.

3.

4.

5.

EK-8**Kişilerarası İletişim–2 (Meb, 2011)****Sağlıklı iletişim ilkeleri:**

1. Tüm birey saygı değerdir.
2. Herhangi bir insanı sevmeyebiliriz, ama o insana saygısız davranamayız.
3. Her insan biriciktir.
4. Kişiler arası ilişkiler, gönüllülük esasına dayalıdır.
5. Her insan karar verme hakkı ve gücüne sahiptir.
6. İletişimde gizlilik, birey kendisine veya başkalarına zarar vermediği müddetçe korunmalıdır.

Kişilerarası ilişkilerinde iletişim becerilerini kullanan kişinin özellikleri:

1. Kendisine güvenir.
2. Kararlı ve tutarlıdır.
3. Diğer insanları küçük görmez.
4. Diğer insanlara karşı saygılıdır.
5. Sadece kendi haklarını değil, aynı zamanda diğer insanların haklarını da korur.
6. İnançlarını, düşünce ve duygularını içtenlikle doğrudan anlatır.
7. Katılmadığı görüş ve düşünceleri, karşısındaki insanları incitmeden reddedebilir.
8. Çevresiyle uyumludur.

Yukarda bahsedilen özelliklere sahip olup olmama durumuna göre insanlar iş ve özel hayatlarında başarılı olabilirler. Başarılı ilişkileri olan insanların tutum ve davranışları hem kendilerini hem de karşısındakileri memnun edici niteliktedir. Yine bu özelliklere sahip olan bireyler karşılaştıkları problemlerden ziyade olası çözüm stratejilerine odaklandıklarından kişiler arası çatışma veya tartışmaların üstesinden daha kolay gelebilirler.

ETKİLİ İLETİŞİM YOLLARI:

Etkin Dinleme:

İletişim esnasında, karşıdaki kişiyi uygun beden duruşu ile göz teması kurularak sözünü kesmeden, yargılamaksızın dinlemeye, etkin dinleme denir. Etkin bir dinleyici iletişim sırasında karşısındaki kişinin yüzüne bakar, göz kontağını kurar, dinleyip anladığını belirtmek için hıhı, evet gibi devam ettirici tepkilerde bulunur. Anlamadığı kısımları geçiştirmek yerine sorup anlamaya çalışır.

Etkin Dinlemenin Yararları:

- ☐ Dürüst ve açık iletişimi kolaylaştırır.
- ☐ Bireyi herhangi bir konuda tartışmaya cesaretlendirir.
- ☐ Birey temel problemini kendisi fark eder.
- ☐ . Karşıdaki insanları dinleyip anlamaya hazır hale getirir.
- ☐ Bireyin anlaşıldığını hissederek karşısındaki insanlara olumlu duygular beslemesini sağlar.
- ☐ İnsanlara, olumsuz duyguları tartışma imkânı sunar.

Nasıl Dinliyoruz?

Tuzak kurucu dinleme: Açık arama, zora sokma.

Şartlanmış Dinleme: Ön yargılı, aynı duygu, kavram arayışı.

Görünüşte dinleme: Beden orada, zihin başka yerde

Savunucu dinleme: Suçlayıcı, alıngan.

Seçerek Dinleme; İşine geleni dinleme

Etkin Soru Sorma:

Soru sorma, etkili dinleme becerimizi pekiştiren, iletişimi zenginleştiren, ilgi ve dikkatimizin yoğunluğunu gösteren etkili bir iletişim becerisidir.

Çeşitli amaçlarla soru sorarız:

- ☐ Katılım sağlamak amacıyla,
- ☐ Konuya dikkat çekmek için,
- ☐ Karara ulaşmak için,
- ☐ Konuşan kişinin daha önce söz etmediği bir bilgiyi almak için,
- ☐ Bilgi vermek için.

Soru sorarken dikkat edilmesi gereken noktalar vardır:

- a) “ne” ve “nasıl” soru sözcüklerini kullanarak,
- b) Yargılayıcı, hesap sorucu soru sözcüklerinin kullanılmasından kaçınarak,
- c) Konuşmayı sürdürecekt biçimde açık uçlu soru sorulmalıdır.

EMPATİ:

Empati kavramı, bireyin kendisini karşısındaki kişi yerine koyarak olay ve durumlara o kişinin bakış açısıyla görebilmesini ifade eder. Empatinin gerçekleşmesinde karşısındaki kişinin dünyasını, bakış açısını, duygu ve düşüncelerini doğru anlayıp beden dili ve sözü iletişimle doğru anlaşıldığının karşısındaki kişiye ifade edilmesi gerekir.

Günlük yaşantıda insanların birbirlerini anlamalarında empati kurulması gerekir. İnsanların empatik anlayışa sahip olmaları, başka insanları daha iyi anlayıp olumlu ilişkiler kurmalarında etkili olur. Empatik anlayışı yüksek olan bireyler, karşısındaki insanların etnik kökeni, inançları, sosyo-ekonomik düzeyi, değer yargıları vb. ne olursa olsun saygı duyarak olduğu gibi kabul eder. Ayrıca, iletişim kurduğu insanları yargılamadan, içinde bulunduğu durumun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için gayret eder.

EK-9**Beceri Ve Tutumlarımızı Değerlendirelim (MEB, 2011)**

Aşağıdaki beceri ve tutumlara ne ölçüde sahip olduğunuz açısından kendinizi değerlendiriniz:

(1 çok yetersiz–5 çok yeterli)

BECERİ VE TUTUMLAR	1	2	3	4	5
Girişken davranma					
Açık iletişimi benimseme					
Beden dilini etkin kullanma					
Bireysel farklılıklara saygı gösterme					
Bireysel haklara saygı gösterme					
Özel hayata saygı					
Etkin dinleme					
Etkin soru sorma					
Duygularını ifade etme					
Empati kurma					
Uygun zamanda uygun davranışlar gösterme					

EK-10

Misket	Kum	Su
..... 		
Misket	Kum	Su
..... 		
Misket	Kum	Su
..... 		

(Çekmeköy RAM, 2018)

EK-11

Arkadaşa Şefkatli Mektup

[illegible]

EK-12

Kendisine Şefkatli Mektup

[illegible]

EK-13

Hayatın Anlamı (Alkayış, 2020)

Eski zamanlarda adamın biri, yaşamın anlamının ne olduğunu takmış kafasına... Ulaştığı cevapların hiçbirisi onu tatmin etmemiş...Ama.. *“Mutlaka bir yanıt olmalı, diyormuş...”* Önüne gelen herkese sormaya başlamış ancak aldığı hiçbir yanıt yeterli bulmamış. Köyler, şehirler, ülkeler gezmiş... Tabii ki bu sırada zaman da su gibi akıp gidiyormuş... Umudunu tam kaybetmek üzereyken köylerden birinde hayatın anlamını sorduğu insanlar, adama: *“Şu karşiki dağları görüyor musun, orada yaşlı bir bilge yaşar istersen ona git, belki o sana aradığın yanıtı verebilir”* demişler.

Adam zorlu geçen bir yolculuğun ardından, köylülerin tarif ettiği bilgenin evine varmış... Eve girip bilgeye hayatın anlamı sormuş... Bilge adama: *“Sana bunun yanıtını söylerim ama önce bir sınavdan geçmen gerekiyor”* demiş. Adam da heyecanla, sınavdan geçmeyi kabul etmiş. Bilge, adama bir tane çay kaşığı verip kaşığın içine de tamamen dolacak şekilde zeytinyağı doldurmuş.

Bilge: *“Şimdi çık ve bahçede bir tur at, tekrardan buraya gel... Yalnız dikkat et, kaşıktaki zeytinyağı eksilmesin, eğer bir damla eksilirse kaybedersin...”* demiş.

Adam, tüm dikkatini çay kaşığındaki zeytinyağına vererek, bahçede tur atıp bilgenin yanına dönmüş. Bilge bakmış, *“Evet”* demiş *“Kaşıktaki yağ eksilmemiş, peki bahçe nasıldı?”* Adam şaşkın...

Adam: *“Ama, demiş, ben kaşıktan başka bir yere bakmadım ki...”*

Bilge: *“Şimdi tekrar bahçeyi dolaşıyorsun, kaşık yine elinde olacak ama bahçeyi inceleyip gel.”* demiş...

Adam elindeki zeytinyağı dolu kaşıkla tekrar bahçeyi turlamaya başlamış. Bahçede gördüğü eşsiz güzelliklerle büyülenmiş. Döndüğünde Bilge *“Bahçe nasıldı?”* diye sormuş... Adam gördüğü eşsiz güzelliklerle nasıl büyülendiğini anlatmış bilgeye. Bilge gülümsemiş *“Ama kaşıktaki hiç yağ kalmamış”* demiş ve eklemiştir:

“Hayat senin bakışınla anlam kazanır. Ya sadece bir noktayı görürsün, hayatın akıp gider, sen farkına varmazsın... Ya da görebileceğin tüm güzelliklerin tam ortasında hayatı yaşarsın, akıp giden zamanın anlamı kazanır... Hayatın anlamı senin bakışlarında gizli.”

EK-14

Çok Meşgul Oduncu (Duyar, 2015)

Zamanın birinde, çok güçlü bir oduncu bir keresteciye işe ihtiyacı olduğunu söylemiş ve bu keresteci tarafından kabul edilerek iş verilmiş. Çalışma koşulları ve işin ücreti çok iyi olduğundan oduncu elinden gelenin en iyisini yapmaya karar vermiş.

Patron, oduncuya bir balta vererek çalışacağı yeri göstermiş.

İşe başladığı ilk gün oduncu gayretle çalışarak ilk gün tam tamına 18 ağacı kesip getirmiş.

Patron: *“Tebrikler, çalışmana böyle devam et”* demiş.

Patronunun sözleriyle motivasyonu artan oduncu işin ikinci gününde daha çok gayret etmiş, daha çok çalışmış, ama 15 ağacı kesip getirebilmiş. İlk güne göre daha az ağaç kestiği için biraz da mahcup olmuş oduncu.

Üçüncü gün durumu telafi etmek için daha fazla gayret edip daha fazla çalışan oduncu, sadece 10 ağacı kesip getirebilmiş. Her geçen gün kesip getirebildiği ağaç sayısı gittikçe azalmış.

Oduncu: *“Gücümde ve kuvvetimde azalma oluyor”* diye düşünerek patronundan özür dilemiş. Gayretli bir şekilde çok çalıştığını ancak kesebildiği ağaç sayısının gittikçe azaldığını ve bu durumun sebebini de bulamadığını anlatmış.

Patronu, *“En son baltanı ne zaman biledin?”* diye sormuş.

“Bilemek mi?” diye cevap vermiş oduncu. *“Odun kesmekle o kadar çok meşguldüm ki, baltayı bilemek hiç aklıma gelmedi.”*

Yaşamda, sadece çok çalışmak veya hep aynı işi yapmak, başarı için yeterli olmayabilir. Bu süreç içerisinde ara sıra durup, kendinizi geliştirme ve daha verimli olabilmek için yapmanız gerekenlerin ne olduğunu da öğrenmeniz gerekir. Yani ara sıra durup bir, kişisel baltanızı da bilemelisiniz.

EK-15

Hedef Basamakları

Uzun vadeli Amaçlarım1 		
Orta vadeli Amaçlarım1 	Orta vadeli Amaçlarım1 	
Kısa vadeli Amaçlarım1 	Kısa vadeli Amaçlarım2 	Kısa vadeli Amaçlarım3

AÇIKLAMA:

Yukarıda verilen hedef basamaklarını, sizin için önemli olduğunuz bir amacı düşünerek kısa, orta ve uzun vadeli hedeflere ayırarak doldurunuz. Süreniz 5 dakikadır.

EK-16**Farkındalık Egzersizi**

Aşağıdaki tabloda kendinize yönelik yargılayıcı tutumlarınızı yazınız. Ardından bu tutumunuz yerine öz şefkat içeren hangi tepkiler verebileceğinizi düşünün ve ilgili kutucuklara yazınız.

	ÖZ YARGILAYICI TUTUM	ÖZ-ŞEFKATLİ TEPKİ
1		
2		
3		
4		
5		

EK-17

Yelkenli Metaforu Bilgilendirme Formu (Alberts, 2016)

“Gemimle nasıl açılacağımı öğrendiğim için fırtınalardan korkmuyorum.” - Louisa May Alcott

İnsanlar karmaşık varlıklardır. Bu metafor, insan işleyişini bir yelkenliye benzetiyor. Günlük olarak nasıl hissettiğimizi ve hareket ettiğimizi etkileyen kendimizin ve çevremizin birçok farklı yönünün anlaşılması için tasarlanmıştır. Metaforun her bir ögesinin ayrıntılı bir açıklaması aşağıda verilmiştir.

1. Su

Hiçbir tekne sudan ayrı hareket etmez. Su, “yaşamın oyun alanı” diyebileceğimiz şeye benzetilebilir. Tıpkı suyun teknenin hareket ettiği alanı içermesi gibi, bu da içinde yaşadığımız ve etkileşimde bulunduğumuz doğrudan ortamdır.

2. Direksiyon simidi

Direksiyon simidi kişisel değerleri temsil eder. Direksiyon simidi teknenin nereye gideceğini belirlediği gibi, değerler de hayatımızı nasıl yaşamak istediğimizi belirler. Hayatta neyi önemli buluyorsunuz?

3. Hedef

Bir teknenin belli noktalara yelken açabilmesi gibi, insanlar da hedeflere ulaşabilir. Değer, teknenin genel yönü iken, hedef, teknenin belirli ve somut bir varış noktasıdır. Hedef belirleme ve başarı, değerleri somutlaştırmaya yardımcı olabilecek önemli süreçlerdir.

4. Sızıntı

Teknedeki sızıntı, zayıflıkları temsil eder. Bunlar, değerli yaşamı ve hedefe ulaşmayı engelleyen faktörlerdir. Kişisel refahı azaltırlar.

5. Yelkenler

Teknenin yelkenleri kişisel güçlü yönleri temsil eder: değerli yaşamı ve hedefe ulaşmayı kolaylaştıran faktörler: kişisel refahı arttıırırlar. Bu faktörler, düşünce, duygu ve davranışlara yansıyan olumlu özelliklerdir.

6. Pusula

Pusula, çevreye göre yön gösteren navigasyon ve yönlendirme için kullanılan bir araçtır. Gittiğimiz yön hakkında geri bildirim sağlar. Benzer bir şekilde, duygular, düşünceler ve sezgi gibi içsel deneyimler, yön bulma ve yönlendirme için bir araç işlevi görür. Hem olumlu hem de olumsuz duygular, hayatta izlediğimiz yol hakkında geri bildirim sağlayan sinyallerdir. Yolculuğumuzda değerli bir rehber olarak hizmet edebilirler.

7. Hava Durumu

Hava, yaşamdaki kontrol edilemeyen koşulları temsil eder. Hava durumunu kontrol edemediğimiz gibi, kontrol edilemeyen hem olumlu hem de olumsuz olaylar da meydana gelecektir. Gerçek hayattan örnekler, sevilen birini kaybetmek, trafikte sıkışıp kalmak, piyangoyu kazanmak, âşık olmak vb.

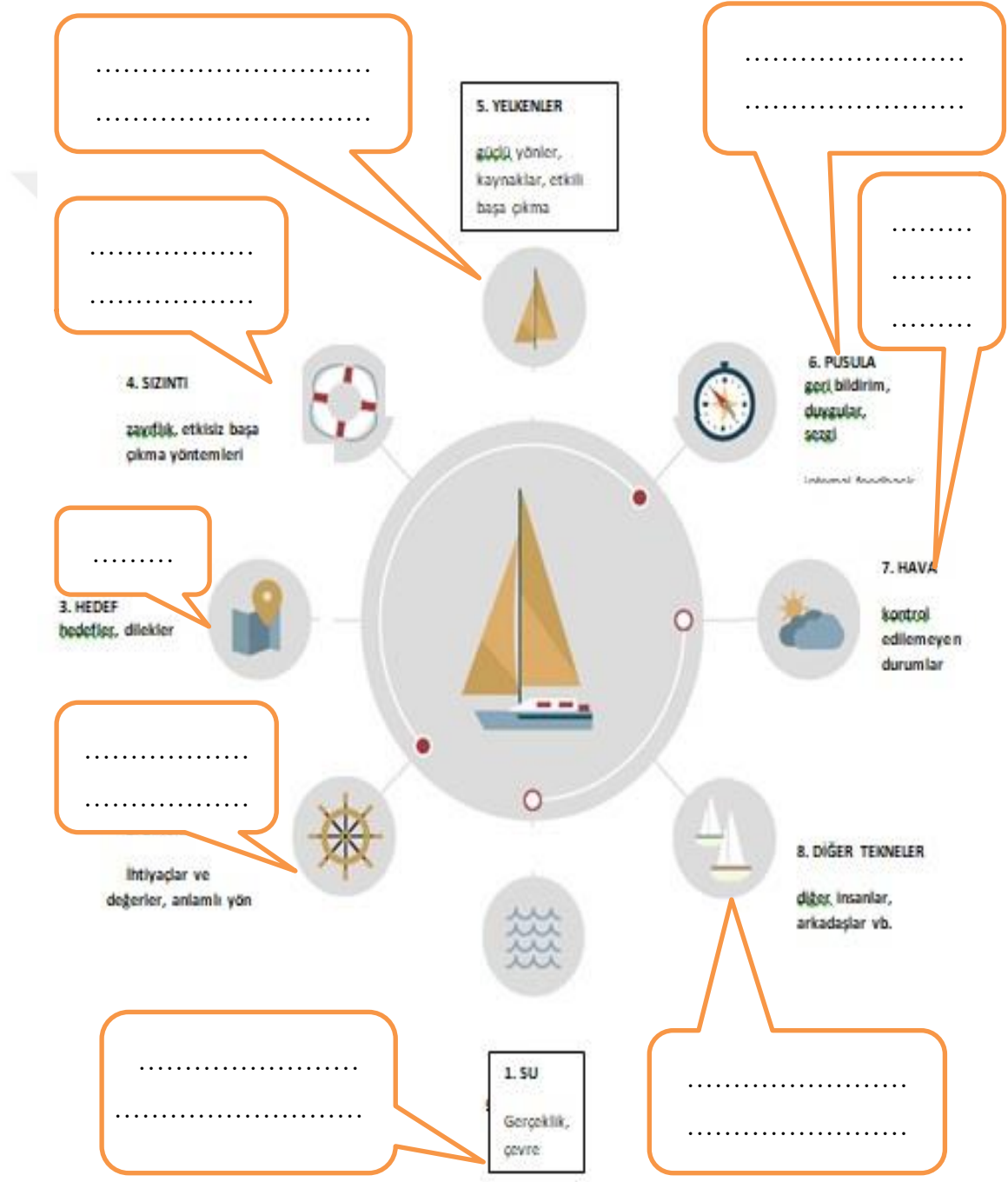
8. Diğer Tekneler

Denizdeki diğer tekneler etrafımızı saran insanları temsil ediyor. Bu tekneler bizim sosyal ağımıza benzetilebilir. Diğerleri bizi hem olumlu hem de olumsuz olarak birçok yönden etkileyebilir. Örneğin, direksiyonu çevirmeye ve farklı bir yol izlemeye karar verdiğimizde, yeni yönümüzü takip etmemiz için bizi motive eden akranlarımızdan destek görebiliriz. Aynı zamanda, yeni yönü onaylamayan ve içimizde kendinden şüphe ve korku duygularını kışkırtan başkaları da olabilir.

EK-18

Yelkenli Metaforu (Alberts, 2016)

Tekne metaforunun 8 ögesinin grafiksel bir temsili aşağıda gösterilmiştir. Merkezi dairedeki iki çizgi, öğeleri iki farklı süreçte böler: 2-6 arasındaki öğeler, benliğin "içindeki" süreçlere atıfta bulunur. Öğeler 1, 7 ve 8, benliğin "dışındaki" süreçlere atıfta bulunur.



EK-19

Aracılık Analizine İlişkin Output Dosyası

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 4.0 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
Documentation available in Hayes (2022). www.guilford.com/p/hayes3

Model : 4
Y : be
X : m5b
M1 : iyim
M2 : özşef
M3 : pskio
Sample
Size: 714

OUTCOME VARIABLE:
iyim

Model Summary	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,1344	,0181	66,6607	13,0970	1,0000	712,0000	,0003

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	32,8528	1,3678	24,0194	,0000	30,1675	35,5382
m5b	-,0556	,0154	-3,6190	,0003	-,0858	-,0255

Standardized coefficients
coeff
m5b -,1344

OUTCOME VARIABLE:
özşef

Model Summary	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,5436	,2955	46,9216	298,6364	1,0000	712,0000	,0000

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	51,8798	1,1475	45,2101	,0000	49,6268	54,1327
m5b	-,2229	,0129	-17,2811	,0000	-,2482	-,1976

Standardized coefficients
coeff
m5b -,5436

OUTCOME VARIABLE:
pskio

Model Summary	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,1636	,0268	84,4054	19,5827	1,0000	712,0000	,0000

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	45,8992	1,5391	29,8224	,0000	42,8775	48,9209
m5b	-,0765	,0173	-4,4252	,0000	-,1105	-,0426

Standardized coefficients
coeff
m5b -,1636

OUTCOME VARIABLE:
be

Model Summary

```

      R    R-sq    MSE    F    df1    df2    p
    ,5652    ,3194  37,2677  83,1805    4,0000  709,0000    ,0000

Model
      coeff    se    t    p    LLCI    ULCI
constant  37,8357  2,0651  18,3218    ,0000  33,7813  41,8900
m5b        -,0647  ,0139  -4,6710    ,0000  -,0919  -,0375
iyim        ,0347  ,0434  ,7986    ,4248  -,0506  ,1199
özşef      ,1037  ,0382  2,7133    ,0068  ,0287  ,1787
pskio       ,3160  ,0382  8,2790    ,0000  ,2411  ,3910

Standardized coefficients
      coeff
m5b      -,1745
iyim      ,0387
özşef    ,1146
pskio     ,3986

Test(s) of X by M interaction:
      F    df1    df2    p
M1*X  5,4627    1,0000  708,0000    ,0197
M2*X  ,6958    1,0000  708,0000    ,4045
M3*X  6,0691    1,0000  708,0000    ,0140
***** TOTAL EFFECT MODEL *****
OUTCOME VARIABLE:
be

Model Summary
      R    R-sq    MSE    F    df1    df2    p
    ,3072    ,0944  49,3798  74,2040    1,0000  712,0000    ,0000

Model
      coeff    se    t    p    LLCI    ULCI
constant  58,8605  1,1772  50,0004    ,0000  56,5493  61,1717
m5b       -,1140  ,0132  -8,6142    ,0000  -,1399  -,0880

Standardized coefficients
      coeff
m5b     -,3072
***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y *****
Total effect of X on Y
      Effect    se    t    p    LLCI    ULCI    c_cs
    -,1140    ,0132  -8,6142    ,0000  -,1399  -,0880  -,3072

Direct effect of X on Y
      Effect    se    t    p    LLCI    ULCI    c'_cs
    -,0647    ,0139  -4,6710    ,0000  -,0919  -,0375  -,1745

Indirect effect(s) of X on Y:
      Effect    BootSE    BootLLCI    BootULCI
TOTAL    -,0492    ,0108    -,0706    -,0281
iyim     -,0019    ,0026    -,0076    ,0031
özşef    -,0231    ,0086    -,0401    -,0062
pskio     -,0242    ,0072    -,0395    -,0112

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:
      Effect    BootSE    BootLLCI    BootULCI
TOTAL    -,1327    ,0279    -,1867    -,0777
iyim     -,0052    ,0071    -,0205    ,0084
özşef    -,0623    ,0232    -,1084    -,0171
pskio     -,0652    ,0185    -,1040    -,0307
***** ANALYSIS NOTES AND ERRORS *****
Level of confidence for all confidence intervals in output:
95,0000
Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:
5000

----- END MATRIX -----

```

EK-20

Benzerlik Raporu

ERGENLERDE, MÜKEMMELİYETÇİLİK İLE BİLİŞSEL ESNEKLİK
ARASINDAKİ İLİŞKİDE İYİMSERLİK, ÖZ ŞEFKAT VE PSİKOLOJİK İYİ
OLUŞUN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ VE GELİŞTİRİLEN
BİLİŞSEL ESNEKLİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMIN

ORJİNALLIK RAPORU

% 15	% 14	% 4	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
4	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	% 1
5	acikerisim.gelisim.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to (school name not available) Öğrenci Ödevi	<% 1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	acikerisim.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

ÖZGEÇMİŞ

İlkokul, ortaokul ve liseyi Konya/Ereğli (Orhaniye İlkokulu, Zübeyde İşeri Ortaokulu ve Ereğli Lisesi)'de okudu. 2009 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden mezun oldu. Yüksek Lisans eğitimine ise Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında 2018'de tamamladı. Doktora eğitimi ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında 2023'te tamamladı

2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığına rehber Öğretmen olarak atanıp çeşitli ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmış olup halen Konya Meram Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesinde görevine devam etmektedir.

