

**BİREYLERİN BOŞ ZAMAN DEĞERLENDİRMEDEKİ FELSEFİ  
YÖNELİMLERİNİN BELİRLENMESİ VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN FELSEFİ YÖNELİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Bilal KURNAZ**

**Eskişehir 2019**

**BİREYLERİN BOŞ ZAMAN DEĞERLENDİRMEDEKİ FELSEFİ  
YÖNELİMLERİNİN BELİRLENMESİ VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN FELSEFİ YÖNELİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Bilal KURNAZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Spor Yönetimi ve Rekreasyon**

**Danışman: Doç. Dr. Müge AKYILDIZ MUNUSTURLAR**

**Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Ağustos 2019**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

**Bilal KURNAZ'ın "Bireylerin Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelimlerinin Belirlenmesi ve Demografik Değişkenler Açısından Felsefi Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 21 Ağustos 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan Spor Yönetimi ve Rekreasyon Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.**

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Müge AKYILDIZ MUNUSTURLAR

Üye : Doç.Dr.Faik ARDAHAN

Üye : Dr.Öğr.Üyesi Tuba SEVİL

  
Prof.Dr.Bülent GÜNŞOY  
Anadolu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ÖZET

### BİREYLERİN BOŞ ZAMAN DEĞERLENDİRMEDEKİ FELSEFİ YÖNELİMLERİNİN BELİRLENMESİ VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN FELSEFİ YÖNELİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bilal KURNAZ

Spor Yönetimi ve Rekreasyon Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2019

Danışman: Doç. Dr. Müge AKYILDIZ MUNUSTURLAR

Bu araştırmanın temel amacı, bireylerin boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimlerinin belirlenmesi ve demografik değişkenler açısından felsefi yönelim düzeylerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma gruplarını, pilot çalışma için Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde eğitim gören 171 öğrenci, pilot çalışma sonrası açılımlayıcı faktör analizi için Google Anketler üzerinden 317 kişi ve doğrulayıcı faktör analizi için ise 647 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacı çerçevesinde birbirini izleyen iki çalışma gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama olan Çalışma I'de öncelikle "Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelim (BZDFY) Ölçeği"nin geliştirilmesi ve ölçme modelinin doğrulanması amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme ve ölçme modellerinin doğrulanması sürecini izleyen Çalışma II'de ise BZDFY Ölçeği faktörlerine göre katılımcıların felsefi yönelim düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki farka ilişkin testlerin yapılması amaçlanmıştır. Çalışma I kapsamında psikometrik niteliklerine ilişkin 20 madde ve 4 faktörden oluşan BZDFY Ölçeği geliştirilmiştir. Bu 4 faktör, Esasicilik, Daimicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık olarak isimlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 20 madde ve 4 faktörlü yapı gösteren "Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelim (BZDFY) Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma II kapsamında yapılan fark analizleri sonuçlarına göre, BZDFY Ölçeği'nin faktörüyle katılımcıların cinsiyet, medeni durum, meslek ve ortalama hane geliri değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine bakıldığında ise ölçek faktörleri ile arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Boş Zaman, Boş Zaman Felsefesi, Felsefi Yönelim, Felsefi Tercih.

## ABSTRACT

### DETERMINATION OF PHILOSOPHICAL TENDENCIES OF INDIVIDUALS IN LEISURE AND INVESTIGATION OF PHILOSOPHICAL TENDENCIES LEVELS IN TERMS OF DEMOGRAPHIC VARIABLES

Bilal KURNAZ

Department of Sports Management and Recreation

Anadolu Universitesi, Institute of Social Sciences, August 2019

Supervisor: Ass. Prof. Müge AKYILDIZ MUNUSTURLAR

The main purpose of this study was to determine the philosophical orientations (Philosophical preferences) of individuals in their leisure time evaluation and to examine their philosophical orientations (Philosophical preferences) in terms of demographic variables. The study groups of the investigation 171 students at Eskişehir Technical University for the pilot study, 317 people who using Google Questionnaires for exploratory factor analysis and 647 people for confirmatory factor analysis after the pilot study. Two studies were carried out of the main purpose of the investigation. In the first step (study I), it was aimed to develop the philosophical preferences in Leisure Assessment Scale and to validate the measurement model. In Study II, which followed the process of scale development and validation of measurement models, According to the Philosophical preferences Scale factors in leisure evaluation, it was aimed to test the differences between the philosophical preferences levels and demographic characteristics of the participants. With in the Study I, was developed Scale of Philosophical preferences factors in leisure consisting of 20 items and 4 factors related to psychometric properties. These 4 factors were named as Essentialism, Perennialism, Progressivism, and Reconstructionism. According to the results of investigation, Scale of Philosophical preferences factors in leisure which has 20 items and 4 factors, is a valid and reliable measurement tool. According to the results of the difference analyzes conducted with in the scope of Study II, with Scale of Philosophical preferences factors in leisure, Significant differences were determined according to the variables of gender, marital status, occupation and average income. In addition when age and educational level variables were examined, significant differences were not found between scale factors.

**Key Words:** Leisure, Philosophy of Leisure, Philosophical Tendency, Philosophical preferences.

## TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında gerek mesleki gerekse akademik bilgi ve tecrübelerini cömert bir Şekilde benimle paylaŐarak bana yol gÖsteren, sabrı ve anlayıŐıyla desteğini hiÇ esirgemeyen değerli danışman hocam DoÇ. Dr. MÜge AKYILDIZ MUNUSTURLAR'a teşekkür ederim.

Bilgisinden ve yol gÖsterici önerilerinden faydalandığım, büyük desteğini gördüğüm DoÇ. Dr. Süleyman MUNUSTURLAR'a, ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince üzerimde emeği olan tüm hocalarıma teŐekkürlerimi sunarım.

Tezim süresince desteğini hep hissettiğim, yakın gelecekte hayatımı birleŐtireceĐim, moral kaynağım Buse KARAAŐ'a, maddi ve manevi en büyük destekçilerim olan ve haklarımı asla ödeyemeyeceğim annem Fatma KURNAZ'a ve babam Cengiz KURNAZ'a çok teşekkür ederim.

AĞustos 2019

Bilal KURNAZ

21/08/2019

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

**BİLAL KURNAZ**

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı .....	1
1.2. Problem Durumu .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Hipotezler.....	2
1.5. Sayıtlar .....	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	3
1.7. Tanımlar.....	3
2. ALANYAZIN.....	4
2.1. Zaman Kavramı .....	4
2.2. Boş Zaman .....	4
2.2.1. Boş zaman değerlendirme kavramı.....	6
2.2.2. Boş zamanın tarihsel değişim süreci .....	7
2.3. Boş Zaman ve Felsefe.....	10
2.3.1. Boş zamana felsefik yaklaşım .....	10
2.3.2. Boş zaman davranışında yönelim gösterilebilecek felsefi akımlar .....	14
2.3.2.1. Daimicilik (Perennialism).....	14
2.3.2.2. Esasicilik (Essentialism) .....	15
2.3.2.3. İlerlemecilik (Progressivism) .....	17
2.3.2.4. Yeniden kurmacılık (Reconstructionizm) .....	18
2.3.2.5. Varoluşçuluk (Existentializm) .....	19
2.4. Felsefi Yönelimleri Ölçmeye Yönelik Yapılan Araştırmalar .....	20
3. YÖNTEM .....	23
3.1. Araştırma Modeli.....	23
3.2. Ölçeğin Uygulanması ve Verilerin Toplanması.....	23
3.3. Evren ve Örneklem .....	24
3.4. Verilerin Analizi .....	24
3.5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	25
3.5.1. Literatür taraması.....	25
3.5.2. Uzman görüşleri.....	26
3.5.3. Pilot çalışma .....	28



3.5.4. Ölçek geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi aşaması.....	28
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>29</b>
4.1. Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelim Ölçeği'nin Psikometrik Nitelikleri .....	29
4.1.1. AFA sonuçları .....	29
4.1.2. AFA sonucunda elde edilen faktör deseni için DFA sonuçları.....	30
4.1.3. Alt ölçekler arasındaki korelasyonlar .....	34
4.2. Fark İstatistiklerine Yönelik Bulgular .....	35
4.2.1. Demografik özelliklere yönelik bulgular .....	35
4.2.2. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında yaş değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar.....	36
4.2.3. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar.....	37
4.2.4. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar .....	37
4.2.5. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında meslek değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar.....	38
4.2.6. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında ortalama hane geliri değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar.....	39
4.2.7. BZDFY Ölçeğinin Alt Boyutlarında Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ortalamalar Arasındaki Farklar .....	41
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>42</b>
<b>EKLER</b>	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ

<b>Tablo 4.1.1.</b> BZDFY Ölçeği Psikometrik Nitelikleri.....	30
<b>Tablo 4.1.2.1.</b> Boş Zaman Değerlendirmede Felsefi Yönelim Ölçeği Birinci Düzey ve İkinci Düzey DFA Uyum İndeksleri.....	32
<b>Tablo 4.1.3.1.</b> BZDFY Ölçeği Faktörler Arası Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar .....	34
<b>Tablo 4.2.1.</b> Araştırmadaki katılımcılara ait demografik özellikler.....	35
<b>Tablo 4.2.2.</b> Katılımcıların yaş değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	36
<b>Tablo 4.2.3.</b> Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	37
<b>Tablo 4.2.4.</b> Katılımcıların medeni durum değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	37
<b>Tablo 4.2.5.</b> Katılımcıların meslek değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	38
<b>Tablo 4.2.6.</b> Katılımcıların ortalama hane geliri değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları .....	39
<b>Tablo 4.2.6.</b> (Devam) Katılımcıların ortalama hane geliri değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları .....	40
<b>Tablo 4.2.7.</b> Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	41

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1.2.1. BZDFY Birinci Düzey DFA Sonucu İlişkiler ve Hata Varyansları .....31

Şekil 4.1.2.2. BZDFY Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları .....33

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

$\chi^2$	: Ki-kare değeri
df	: Serbestlik derecesi
N	: Veri sayısı
r	: Korelasyon kat sayısı
%	: Yüzde
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
BZDFY	: Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelim
AGFI	: Adjusted Goodness-of-Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: Goodness-Of-Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
NFI	: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
NNFI	: Non-Normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
RMSEA	: The Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü)
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü)
Med	: Medyan

## 1. GİRİŞ

Boş zaman geçmişten günümüze kadar farklı anlamların yüklendiği bir faaliyet alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazen dinlenme, eğlenme ve hayattan zevk alma gibi hedonist duygulara dayalı algılanırken bazen de kişilerin kendilerini ifade edebilme, özgür hissetme ve benliklerini oluşturma gibi amaçlara hizmet edici şekilde görülmüştür. İnsanların dünyayı nasıl gördüklerini ve boş zamana hangi anlamları yüklediklerini gösteren ortak bileşen felsefedir. Boş zaman ve felsefe iki boyutlu bir ilişki içerisinde. İngiliz felsefeci Thomas Hobbes “Boş zaman felsefenin köküdür.” sözüyle felsefenin ortaya çıkmasındaki boş zaman faktörünün önemine değinmiş ve boş zamanın felsefe üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Boş zaman ve felsefe ilişkisindeki diğer bir boyut ise insanların boş zamanlarını değerlendirme biçimlerini etkileyen felsefi yönelimleridir. İnsanların sahip oldukları felsefe ve boş zamana yükledikleri anlamlar onların ne tür aktivitelere katılım göstereceğini de etkilemektedir.

Eğitim felsefesi alanında öğretmenlerin felsefi yönelimlerini ölçmeye yönelik çok sayıda geliştirilmiş ölçek bulunmaktayken, insanların boş zaman değerlendirme biçimindeki felsefi yönelimlerinin ölçülmesine yönelik geliştirilmiş bir ölçeğe hem ulusal hem de uluslararası alan yazında rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimlerin ölçülmesinde kullanılacak bir ölçeği ulusal yazına kazandırmak amacıyla Türk kültürüne uygun bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan, eğitim alanındaki felsefi yönelimlerin ölçülmesine yönelik çalışmalardan faydalanılarak geliştirilmesi planlanan boş zaman felsefi yönelimleri ölçeği sayesinde katılımcıların boş zamanlarını değerlendirme biçimlerini etkileyen felsefi faktörler açıklanmaya çalışılacaktır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, bireylerin boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimlerinin ölçülmesi ve bu yönelimlerin demografik değişkenlerle arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimler ölçeğinin geliştirilmesi çalışmanın alt amacını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmada birbirini izleyen iki çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk çalışmada “Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelimler” ölçeğine ilişkin faktör deseninin ortaya konması; ikinci çalışmada ise “Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi

Yönelimler” ölçeğinin faktör yapısının doğrulanması ve araştırma modeli doğrultusunda, demografik değişkenler ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **1.2. Problem Durumu**

Tanımlanan amaç çerçevesinde aşağıdaki sorunlara cevap aranmaktadır;

1. Bireylerin boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimleri nelerdir?
2. Boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimler demografik değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek, ortalama hane geliri, eğitim durumu) farklılık göstermekte midir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Ulusal ve uluslararası alan yazın taramasına dayalı olarak, boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimler ile ilgili yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu ve boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimlerin ölçülmesine yönelik çalışmaya rastlanmadığı ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen “Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelimler” (BZDFY) ölçeği hem yapılacak durum tespiti çalışmalarında bireylerin mevcut boş zaman yönelimleri ve düzeylerinin belirlenebileceği, hem de yapılacak farklı çalışmalarda boş zaman değerlendirmede felsefi yönelimlerin belirlenmesi aşamasında etkili bir ölçme aracı olabileceği düşünülmektedir.

## **1.4. Hipotezler**

H<sub>1</sub>: Bireylerin boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelim düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir.

H<sub>2</sub>: Bireylerin boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir.

H<sub>3</sub>: Bireylerin boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelim düzeyleri medeni durum değişkenine göre farklılık göstermektedir.

H<sub>4</sub>: Bireylerin boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelim düzeyleri mesleki durum değişkenine göre farklılık göstermektedir.

H<sub>5</sub>: Bireylerin boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelim düzeyleri ortalama aylık hane geliri değişkenine göre farklılık göstermektedir.

H<sub>6</sub>: Bireylerin boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelim düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir.

### 1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şöyledir;

- Çalışma tarihi sınırları içerisinde seçilmiş örneklemin evreni temsil ettiği,
- Uygulanan anketteki soruların katılımcılar tarafından doğru bir şekilde algılanıp cevaplandırıldığı,
- Kullanılan ölçekler ve metodun istenilen bilgiyi elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu,
- Verilerin doğru biçimde analiz edildiğidir.

### 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada tanımlanan sınırlılıklar aşağıda maddeler halinde verilmiştir. Bunlar;

- Araştırma verileri 15 Mayıs 2019 – 25 Haziran 2019 tarihleri arasında toplanmıştır.
- Araştırmayla ilgili diğer bir kısıt ise evrenin tamamına ulaşmanın zor olmasıdır.
- Tasarlanan anket formu, Google Anketler üzerinden paylaşılmış ve katılımcılara ulaştırılmıştır. Ölçeğin dağıtım şekli bu yöntemle sınırlıdır.
- Araştırmanın süresi yüksek lisans tez çalışması süreciyle sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Boş zaman:** Bireyin yaşam zorunlulukları dışında kalan, özgür iradesiyle, eğilimleri ve istekleri doğrultusunda harcayabileceği, kişisel gelişim için gönüllü olarak katılabileceği ve hak ettiği zaman dilimi olarak tanımlanmaktadır (Argan, 2013; Karaküçük, 1995).

**Rekreasyon:** Bireyin boş zamanlarında yaptığı fayda sağlayıcı aktiviteler (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017) olarak tanımlanmaktadır.

**Felsefe:** Gerçeğin temellendirilmesine dayalı bir bağ kurma süreci (Demirel, 2003) olarak ifade edilmektedir.

## **2. ALANYAZIN**

### **2.1. Zaman Kavramı**

Zaman, kişilerin duyuları ile algılayamadığı fiziksel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan bir olgu ve gerçekliktir (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005; Güven ve Yeşil, 2011). Abadan (1961)'a göre fiziksel gerçeklik olmaktan öte olan zaman, deneyimlerin ve eylemlerin bir görünümü olarak ifade edilmektedir. Felsefe Terimleri Sözlüğünde ise zaman, Felsefe kavramı olarak: süreklilik biçimi, oluş, değişme, gelip geçiş; dönüşü olmayan bir doğrultuda birbiri ardından gitme şeklinde tanımlanmaktadır (Gediz, 2012). Zaman, sürüp giden doğru bir çizgi olarak düşünüldüğünde; geriye doğru (geçmiş) sonsuza değin uzanan, aynı zamanda ileriye doğru (geleceğe) akıp giden (Gediz, 2012), geri dönmeyen, tek yönlü akıştır (Şimşek, 1999).

Geri dönüşü mümkün olmayan zaman kavramının verimli bir biçimde kullanılması önem taşımaktadır. Diğer insanlar tarafından değil, zamanın çoğu bireyin kendisi tarafından boşa harcanmakta olup, kişiler zamanı “Zamandan, zaman tasarruf edilmeli” şeklinde kullanılmalıdır (Özgen ve Doğan, 1997). Bireyin kendisine, biyolojik, fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına, dinlenme ve eğlencesine, sosyal ve çalışma hayatına ayırdığı zaman arasında dengeyi iyi kurabilmesi, zamanı iyi kullanabilmesi ile ilişkili olmaktadır (Karaküçük, 1999).

### **2.2. Boş Zaman**

Boş zaman terimi etimolojik açıdan incelendiğinde, İngilizce karşılığı olarak “Leisure” kelimesi, Fransızca da ise “Loisir” salahiyyet vermek anlamına gelen, Latince karşılığı olarak “Licere” izin vermek, müsaade etmek anlamına gelen kelimelerden türetildiği görülmektedir (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2003; Karaküçük ve Gürbüz, 2007; McLean, Hurd ve Rogers, 2008). Boş zaman, 21. yüzyılda bir insan hakkı olarak görülmekte ve yasalarla da desteklenmektedir (Ulubey, 2010). Boş zaman kavramı ile ilgili alan yazında birçok tanım bulunmaktadır. Birçok filozof ve sosyoloğun boş zamanın subjektif bir yapıya sahip olması sebebiyle boş zamanın tanımının yapılması oldukça zor bir iş olarak görülmektedir (Demir ve Demir, 2007).

Madrigal (2006) boş zamanın tanımının herkes için farklı bir anlam ifade ettiğini ve sembolik anlamdan ziyade subjektif özellikler ile ilişkili olduğunu söylemektedir. Cotte (1998), boş zamanın tanımı yapılırken objektif ve subjektif olarak değerlendirmeler yapılabileceğini öne sürmektedir. Objektif açıdan değerlendirilecek olursa boş zaman



yalnız aktivite ve yer olarak; örneğin, operaya gitmek boş zaman olarak kabul edilebilmekte; subjektif açıdan değerlendirilecek olursa boş zaman, katılımcının psikolojik deneyim yaşaması, mutlu olması ve rahatlaması gibi psikolojik sonuçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, katılımcı bir baskı altında olarak eğlenme veya deneyim elde etme amacı olmadan katılım göstermiş ise operaya gitmek için ayırdığı zaman boş zaman olarak değerlendirilmemektedir.

Boş zaman; bireyin yaşam zorunlulukları dışında, kendi özgür iradesiyle, eğilimleri ve istekleri doğrultusunda, dinlenmek, eğlenmek amacıyla harcayabileceği, kişisel gelişim için gönüllü olarak katılabileceği ve hak ettiği zaman dilimi olarak tanımlanmaktadır (Argan, 2013; Dumazadier, 1960; Karaküçük, 1995). Dünya Boş Zaman ve Rekreasyon Birliği'nin tanımına göre boş zaman, hoşnutluk verici ve memnuniyet içeren, kişisel tatmini artırma gibi yararlar sağlayan insan hayatının özel bir alanı (Özdemir ve ark. 2006) olarak ifade edilmektedir. Diğer bir bakış açısı olarak Parr ve Lashua (2004)'ya göre ise boş zaman, etkinlik ya da kişisel gelişim için bir fırsat olarak algılanmasının yanı sıra bir heyecan ve kaçış olarak betimlenmektedir. Aytaç (2002)'a göre boş zaman, çalışmaktan arta kalan, işin gerektirdiği zorunlulukların sebep olduğu yorgunluğun ortaya çıkardığı psikolojik ve fiziki güç kaybının tekrar kazanılması için kullanılan zaman dilimi olarak görülmektedir. Aynı zamanda bireylerin yaşam kalitesini artırma özelliğine sahip olmasıyla birlikte psikolojik rahatlamayı sağlayan bir kaçış olarak ifade edilmektedir. Başka bir tanıma göre işin zorlayıcı dünyasından, gevşeme, ferahlama ve kendini salıverme durumuna bir kaçış (Hibbins, 1996'dan aktaran Yıldırım ve Akgün Güngör, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

Diğer tanımlara göre boş zaman; “yaratıcı ve manevi değerlerin bir kaynağı” (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2003), zihinsel bir süreç (Neulinger, 1974) ve “bireyin seçmiş olduğu keyfi bir zaman” (Clawson ve Knetsch, 1974'ten aktaran Tel, 2014) olarak görülmektedir. Boş zaman, öncelikle bir varoluş hali, zihinsel bir tutum veya deneyim kalitesi olarak adlandırılan bir durum olarak kabul edilmektedir. Kendine özgü bir motivasyona sahip olan boş zaman, bireyin kendi iyiliği için değerli olarak tanımlanmaktadır (Cushman ve Laidler, 1990). Başka bir şekilde ifade edilecek olursa boş zaman; içsel bir şekilde istenen, kişisel olarak hoş gelen, sezgisel olarak bir değer oluşturacak şekilde hareket edebilmek adına, bireyin kültürünün ve fiziksel çevresinin dışsal zorlayıcılığından belirli ölçüde kurtulmasını sağlayan özgürlük alanı (Godbey, 1990) olarak tanımlanmaktadır.

### 2.2.1. Boş zaman değerlendirme kavramı

Boş zaman, öz yeterlilik, etkinliğe bağlılık, yüksek bir motivasyon ve tatminin bir sonucu (Jacobs ve Jacobs, 2001'den aktaran Chen, Li ve Chen, 2013) olarak ifade edilmektedir. Boş zamanın olumlu şekilde kullanımının artması, kişilerin kendini gerçekleştirme ve zihinsel olarak daha sağlıklı bir gelişim elde etmeleri konusunda fayda sağlamaktadır (Hendry, 1983'ten aktaran Passmore ve French, 2001). Boş zamanların değerlendirilmesi, bir eğitim evresi, duyguların boşalmasını sağlama ve zengin yaşantı edinme yolu ve bir deneyim biçimi olarak insanlar için bir ihtiyaç şeklinde görülmektedir. Boş zamanların değerlendirilmesi aracılığıyla bireyler, kişilik gelişimi ve kendini ifade etme fırsatı yakalamaktadırlar (Gökmen, Açıkalin ve Koyuncu, 1985).

Boş zaman değerlendirme konusunun özellikle kent hayatında önemli bir ihtiyaç haline gelmesi, kişilerin gündelik hayatlarında önemli yer tutan fizyolojik ihtiyaçlarına ayırdığı zaman içinde yükselen bir eğilim olarak görülmesine sebep olmaktadır. Genel olarak boş zaman, kişilerin çalışma gibi rutin aktiviteler yerine çok hoş giden, zevkli etkinliklerle ilgilenimini içermektedir (Kurar ve Baltacı, 2014). Karaküçük (1995)'e göre Latince kökenli olan rekreasyon kelimesi anlam olarak yeniden yaratılma, yeniden canlanma ve yenilenme anlamlarına gelmektedir. Bir diğer terim anlamı olarak, İngilizce recreation kelimesine karşılık gelen rekreasyon terimi sözlükte anlam olarak yeniden yaratma, canlandırma, eğlence, dinlenme ve boş zamanı hoş gidecek şekilde geçirme yolu anlamına gelmektedir (Hazar, 2009). Türkçe karşılığı olarak rekreasyon kavramı yaygın bir şekilde boş zamanları değerlendirme olarak kullanılmaktadır (Demirci Orel ve Yavuz, 2003). En basit tanım olarak rekreasyon, boş zamanlarda yapılan fayda sağlayan aktiviteler (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017) şeklinde açıklanmaktadır. Boş zaman değerlendirme kavramının akla boş zamanda yapılan aktiviteleri getirdiğini söyleyen Karaküçük (1999) boş zamanın değerlendirilmesini, kişilerin zevk veya doyum sağlamaları amacıyla istedikleri bir uğraş ile bireysel ya da grup olarak boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler olarak ifade etmektedir. Uluslararası Boş Zamanları İnceleme Grubu boş zaman etkinliklerini, "Kişinin mesleki ve toplumsal ödevlerini yerini getirdikten sonra özgür iradesi ile girişebileceği dinlenme, eğlenme, bilgi ya da becerilerini geliştirme, toplum yaşamına gönüllü olarak katılma gibi bir dizi uğraşlardır" şeklinde tanımlamışlardır (Tezcan, 1977).

Boş zaman aktivitelerini beş farklı kategoriye ayıran Lu ve Hu (2005)'ya göre bu sınıflandırma; hobiler (enstrüman çalma, resim yapma vb.), spor (yüzme, topla oynanan

spor dalları vb.), sosyal (kulüpler, arkadaşlarla sohbet etme vb.) kapalı alan (TV, internette sörf vb. ) ve açık alan (yürüyüş, seyahat vb.) olarak ayrılmaktadır (Lu ve Hu, 2005). Diğer tanımlara göre rekreasyon kavramı; bireylerin zorunlulukları dışında kalan boş zamanlarında gönüllü olarak katılım gösterdikleri ve doyum elde ettikleri etkinlikler (Hazar, 1999) ve bireylerin ya da grupların boş zamanlarında gönüllü olarak yaptıkları dinlendirici ve eğlendirici etkinlikler (Mirzeoğlu, 2011) olarak ifade edilmektedir.

Boş zaman aktiviteleri çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Pavlova ve Silbereisen'in sınıflandırmasına göre ise boş zaman aktivitelerine katılım şekillerine göre aktif ve pasif olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktif katılım sağlanan boş zaman aktiviteleri biraz zorluk içermekte, çaba ve eğlenceyi birleştirip böylece sosyal, müzikal, motor beceri veya başka bulunan beceri ve yetenekleri öğrenme ve becerileri geliştirme fırsatları sunmaktadır. Pasif katılım sağlanan boş zaman aktiviteleri ise televizyondaki eğlence programlarını izlemekten boş oturup dinlenmeye kadar zorlayıcı olmayan etkinlikleri kapsamakta ve başlıca amaçları eğlence, boş zamanları doldurma ve dinlenmedir (Pavlova ve Silbereisen, 2015). Boş zaman değerlendirme faaliyetleri fiziksel, duygusal, zihinsel veya toplumsal aktiviteler olmakla birlikte amaçları olan bu aktiviteler kişiden kişiye değişen bir değer taşımaktadır (Tezcan, 1977).

Psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan sahip olunan değerlere destek sağlaması gerekli olan boş zaman aktiviteleri kendi felsefesini oluşturmalı, bireylerin toplumda yer edinmesine yardımcı olmalı ve yaşamı birlikte güzel hale getirmelidirler (Harold ve Brightbill, 1950). Günümüzde yoğun, stresli, yorucu, sıkıcı ve rutin olan çalışma hayatı ve diğer faaliyetler, boş zaman değerlendirme aktivitelerini hayatımızın olmazsa olmaz önemli bir parçası yapmış ve boş zaman değerlendirme aktiviteleri dinlenme, yenilenme, toparlanma aracı haline gelmiştir (Tel ve Köksalan, 2008).

### **2.2.2. Boş zamanın tarihsel değişim süreci**

Boş zaman, getirilen değişik bakış açılarıyla günümüze kadar olan süreçte birçok farklı anlam yüklenen ve devirden devire değişiklik gösteren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkel kültürlerde boş zaman bir kutlama olarak avcılık (güvenlik, gıda ve temel gereksinimlerin giderilmesi için) gibi faaliyetler yapıldıktan sonra değerlendirilmekteydi (Torkildsen, 2005). Mezopotamya bölgesinde M.Ö. 4500 ve 4000 yılları arasında bulunan birçok uygarlık, boş zaman hakkına sahip olan üst sınıf varlığıyla ilgili bize bilgi verebilmektedir. Dönemin en önemli özellikleri arasında kralların

yönettiği dini seremoniler ve törenlere, kutlama, eğlence ve yarışmalar gibi rekreasyonel aktivitelerin de dâhil edilmesi söylenebilmektedir (Shivers ve DeLisle, 1997'den aktaran Munusturlar, 2016).

Boş zaman, Antik Yunanda bir şey yapılmayan zaman değil, tam tersine ruhun arındırılması ve kâinatın üstün değerleri ile ilgili olarak iyilik, güzellik, gerçeklik ve faydalı bilgiler ile ilgilenmek gibi kavramlar üzerine derin düşünme, fikir üretmek, seçkinlik, estetik ve beğeni zamanı olarak anlaşılmıştır. Boş zaman, aristokratik bir üstünlük ve ayrıcalık ile ilgili olarak seçkinlerin kullanımına yönelik hizmet etmekteydi (Juniu, 2000; Kelly ve Freysinger, 2000). Juniu (2000)'ya göre üstün manevi uğraşlar ile sadece seçkinler ilgilenmiş olup diğer geri kalan halk ise bedensel olarak çalışmak zorunda kalmıştır. Bu bağlamda, boş zaman kavramı, spor, müzik, güzel sanatlar, serbest etkinlikler gibi kültürel faaliyet haline gelmiş ve bununla birlikte boş zaman kavramının bir felsefi sorun olarak tartışılmasına neden olmuştur (Hunnicut, 2006).

Antik Yunanda boş zaman kavramı, düşünsel açıdan önemli görülmüş ve bazı düşünürler tarafından dönemde bu kavram farklı şekillerde ele alınmıştır. Şöyle ki, Aristoteles boş zamanla alakalı olan hedonist görüşlere karşı çıkmış ve düşünselliğın tek faaliyet olarak görülmemesi bilinci ile birlikte düşünmek dışındaki aktivitelerin akılcı bir şekilde yönlendirilmesi, düzenlenmesi gerektiğini söylemiş (Cevizci, 2001), Aristoteles çalışmayı/işini savaşın bir parçası olarak, boş zamanı ise barışın bir parçası olarak değerlendirmiştir (Torkildsen, 2005).

Diğer düşünür olan Platon ise çalışma ile aylaklığın akılsızlık olduğunu söyleyerek Platon'un Akademi'sinde ilk öğrettiği şey, insanların özgürlüklerini kısıtlayan şeylerin, gerektiğinden fazla çalışmak, ün, zenginlik, çok fazla olan iş kaygısı gibi hırsların olduğu ve bunların zamanla gönüllü olarak köle olmaya sebep olduğu olmuştur. Boş zamanı aylaklık, hareketsizlik ve aşırı uyuyarak geçirilecek serbest bir zaman olarak görmeyen Platon için insan olmanın doruk noktası ve boş zamanı çok iyi bir şekilde kullanmanın kriteri Felsefe yapmak olarak görülmektedir (Hunnicut, 2006). Platon'a göre mutluluk ve edebi gerçeklere yol gösteren faaliyetlerin müzik ve felsefe olduğu ifade edilmiştir (Torkildsen, 1999). Felsefe yaparak sadece insanın mutlu olma amacına ulaşacağını düşünen Epiküros ise boş zamanı; kişileri daha iyi bir insani varlık yapmak için kullanılan değerli bir zaman dilimi olarak görmekte (Cevizci, 2001), Şüpheciler, Neo-Platoncular ve Stoacılar için ise bireysellik kavramı ve bireysellik yetkinliğine ulaşılması açısından boş zaman daha değerli görülmüştür (Hunnicut, 2006).

Antik Yunan’da görülen boş zaman etiğinin aksine Roma döneminde boş zaman, bir statü, yaşam tarzını yansıtmamış ve sınıfsal bir hak olarak görülmemiştir. Boş zaman bu dönem için üretici aktivitelerden sonra olan bir zaman olarak rahatlama, dinlenme amaçlı, işe geri dönme ve işin yeniden üretimi için gerekli olarak işi destekleyici bir şekilde kullanılmıştır. Bu dönemde oyunlar, gladyatör dövüşleri, sporlar vs. (kitle boş zaman türleri) günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir (Juniu, 2000). Boş zaman, Antik Yunanda “Schole” kavramı ile Roma döneminde de “Otium” kavramı ile ifade edilmiştir. Boş zamanı organize etmeye başlayan ilk medeniyet olan Antik Yunanda bu amaçla okul gibi kurumlar inşa edilmiştir (Juniu, 2000; Torkildsen, 1999). Roma döneminde Roma hükümdarları tarafından halkın mutluluğu düşünülerek ücretsiz eğlence ve yeme-içme gibi etkinlikler düzenlenmiş bunun yanı sıra kitleler estetik hazdan daha çok fayda amacı güderek topluca hamamlarda, arenalarda ve amfi tiyatrolarda etkinlikler deneyimleyebilmişlerdir (Torkildsen, 1999).

Sadece dinlenme ve aktivite zamanı olarak görülmeyen Orta Çağda boş zaman, üst sınıftakilerin kendi aralarında bir soyluluk temsili olarak görülmesi ile birlikte lüks, israf ve gösterişe doğru dönüşmeye başlamıştır (Juniu, 2000). Torkildsen (2005)’e göre bu dönemde kilise tarafından dini içerikli olanlar hariç diğer boş zaman aktiviteleri yasaklanmış, çalışma kutsallaştırılmış ve aylaklık şeytani bir eylem olarak kabul edilmiştir. Bilim, sanat ve felsefe alanlarında değişimlerin olduğu Rönesans döneminde kiliseye karşı gelen dans ve heykeltıraş sanatçıları, ressam ve müzisyenler tarafından birçok eser verilmiş (McLean, Hurd ve Rogers, 2008) ancak Protestanlık Reformları sebebiyle boş zaman faaliyetleri tekrar yasaklanmıştır (Karaküçük, 1995).

Çalışmanın önemli görüldüğü bir dönem olan Sanayi Devriminde ise insanları haftalık 70 saat çalışmaya iten düşünce kişilerin ve toplumun kalkınmasının ancak verimli çalışmayla olabileceğinden kaynaklanmaktaydı (Abadan, 1961). Bu dönemden sonra teknoloji, nüfus artışı, iş yükü artışı ve hayat pahalılığı gibi hızla gelişen unsurlar ile birlikte makinelerin insanların iş yükünü azaltması ve boş zamanın artıp çalışma zamanının azalması gibi sebepler sonucunda günümüzde boş zaman insanlar açısından büyük bir anlam kazandığı söylenmektedir (Ulubey, 2010). Bu çerçevede genel olarak, insanlığın var olduğu günden bugüne boş zaman olgusu, insanların sahip olmak için sürekli bir mücadele gösterdikleri ve yokluğu halinde ise acı hissi yaşatan bir ihtiyaç (Gül ve ark., 2014), doğallık ve serbest olma halini içeren zaman olarak (Albar, 2019) ortaya çıkmıştır.

### 2.3. Boş Zaman ve Felsefe

Felsefe, inanç ve değerlerimizin farkına varmamızı, kim olduğumuzu ve nereye gideceğimizi anlamamızı sağlamaktadır. Bireyi, toplumu ve konu alanını ele alırken insanların felsefi görüş ve tutumlarının etkisi olmaktadır. Felsefe, gerçeğin temellendirilmesine dayalı bir bağ kurma sürecidir (Demirel, 2003). Descartes (1998)'e göre tüm felsefeyi kök, gövde ve dalları olan bir ağaç gibi kabul edersek, felsefenin kökleri fizikötesi, gövdesi fizik ve dalları diğer bilimlerdir. Ağaçlardan meyveleri nasıl kök ve gövdelerden toplanmayıp dallardan alınıyorsa, felsefeden de bilgi en son öğrenilebilen bölümlerinden sağlanır.

#### 2.3.1. Boş zamana felsefik yaklaşım

Felsefe kelimesinden bilgelik çıkarımı ve bu bilgelikten yaşamımızı yönetmek için olduğu kadar sağlığımızı korumaya ve tüm zanaatların yaratılması noktasında insanın bilebildiği tüm nesnelere tam bir bilgisi anlaşılmaktadır. Felsefe bilgiyi öğrenmeyi amaçlamakta, bunun için ilk olarak nedenlerini sorgulayarak ve yeni ilkeler arayarak işe başlamaktadır. (Descartes, 1998). Cowell ve Wellman (1963)'a göre felsefi akımlar ve rekreasyon birbirleri ile ilişkilidir ve bunun sonucunda kişinin bilgi kazanması, mutlu ve sağlıklı olması esas edinilmektedir. Felsefi amaçlar, bilimsel yaklaşım ve sonuçlara göre konuşur. Bu kapsamda rekreasyon alanında ne yapmak isteğimize karar veririz. Bu nedenle önce ne yapacağımıza karar vermemiz gerekir. Daha sonra ise bilimin bize yol göstermesiyle nasıl yapılacağına karar vererek uygulamamız doğru olacaktır.

Felsefe, açıklık ve doğruluğu, kesinliği arayan disiplindir ve değer yargılarının anlamlı hale gelmesini sağlamak adına denemeler yapmaktadır. Bu durumda felsefe de boş zamanla ilişkili bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Üstün, 2013). Boş zaman, mutluluk, neşe ve kişinin kendi hayatındaki memnuniyet arayışı olarak belirtilmiştir. Boş zamanı zevkle ilişkilendirmenin temelleri, Antik Yunan felsefesi perspektiflerinden sinizm, epikürosçuluk, stoacılık ve hedonizm ile ilgili öğretilerden gelmektedir. Bu eski yapısal görüşlerin boş zaman ile ilgili modern düşünceleri etkilediği öne sürülmüştür (Russell, 1996). Bu görüşlerin veya öğretilerin gözden geçirilmesi boş zaman kavramını anlamak için modern uygulamalara ilişkin fikir edinilmesini sağlayabilmektedir. Eski Yunan filozofları, bireyin kendi kendisini kontrol etmesinin erdeme ulaşmanın tek yolu olduğuna inanmışlardır (Russell, 1996). Edginton ve ark. (2006) boş zaman felsefesinin oluşturulmasında, bu görüşlerin veya öğretilerin kullanıldığını, boş zamana çeşitli felsefi

yapıların uygulanabileceğini ve boş zamanın gelişimi açısından yardım sağlayacağını söylemişlerdir. Antik Yunan da bu kavramların gözden geçirilmesinin yanı sıra modern düşünceleri yansıtan felsefi yapılar da kullanabilmektedir. Yedi tür felsefi yapının genel bir katkısı olduğu söylenmektedir: Daimicilik, İdealizm, Realizm, Deneyselcilik, Pragmatizm, Varoluşçuluk ve Hümanizm (Edginton ve ark., 2006).

Boş zaman kavramının bir sorun olarak ele alındığı Antik Yunan'da Platon için aşırı çalışmak akılsızlıktır ve bu görüş, kurmuş olduğu akademide öğrettiği ilk şeydir. Ona göre insanın gereğinden fazla çalışması, aşırı iş kaygısı, zenginlik ve ün gibi hırsları insanın özgürlüğünün kısıtlanmasına ve sonrasında doğasının gönüllü kölesi olmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte aşırı çalışmanın yanı sıra aylıklığın da akılsızlık olduğunu ifade eden Platon'a göre boş zaman; aşırı uyumakla, aylıklıkla ya da eylemsizlikle geçirilecek bir zaman değildir. Bu bağlamda eğitilmiş kişiyi müzik ve spor ile ilgilenmek için aktif boş zamana sahip kişi olarak değerlendiren Platon için felsefe yapmak, boş zamanı en iyi kullanmanın bir ölçütü ve insan olmanın zirvesidir (Hunnicut, 2006).

Aristoteles için ise boş zaman, toplumların birlikte yaşamasını garanti eden bir etkinlik alanıdır. Çalışma neticesinde elde edilen ekonomik özgürlüklerin insanları barışçıl bir şekilde bir arada tutmak için yeterli olmadığını düşünen (Hunnicut, 2006) Aristoteles, insanları gerçek anlamda mutlu edecek, onları düşünmeye sevk edecek ve böylelikle kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacak değerli bir alan olarak görmüştür. İnsanın tek faaliyetinin düşünme olmadığını bilinci ile düşünme dışında kalan faaliyetlerin de akıl tarafından düzenlenmesi ve bu şekilde yönlendirilmesi gerektiğini ifade eden Aristoteles, boş zaman ile ilgili salt hazzı yaklaşımlara da karşı çıkmıştır (Cevizci, 2001).

Epiküros ve Epikürosçu okulun mensupları da insan ruhunu dinginleştirmesi nedeniyle boş zamanı değerli görmüşlerdir (Hunnicut, 2006). Bu bağlamda insanın doğası gereği aradığı en yüksek hazzın ruhsal ihtiyaçları karşılayarak içsel denge ve dinginliğe ulaşmak olduğunu ifade eden Epiküros için insanın amacı, mutlu olmaktır ve insan bu amacına sadece felsefe yaparak ulaşabilmektedir. Bu nedenle Epiküros için boş zaman, bireyin daha insani bir varlık olması için kullanılan bir zaman dilimi olarak değerli görülmüştür (Cevizci, 2001).

Aristoteles'e benzer şekilde arzuların aklın denetiminde olması gerektiğini savunan Epiküros, insanın mutlu olması için birtakım yetkinliklere sahip olması gerektiğini ileri

sürmüştür. Buna göre insan, yeme-içme, giyinme ve barınma gibi doğal ihtiyaçlar ile düşünmek, dostluk kurmak, sosyalleşmek gibi toplumsal ihtiyaçları birleştirdiğinde ancak mutlu olabileceğini düşünen Epiküros, günümüz dünyasının aksine lükse kaçan tüketim anlayışını ya da güç ve şöhret gibi unsurları mutlu olmak için gerekli görmemiştir (Botton, 2008). Diğer bir ifade ile boş zaman, çalışma kavramına yüklenen anlam değişikliğinin bir sonucu olarak farklı işlevler yüklenen bir alan olmuştur (Hunnicut, 2006).

Epikürosçuluğun yanı sıra çoğu Stoacılar, Neo-Platoncular ve Şüpheciler de çalışmaktan ziyade, olgunluk ve ağırbaşlılık gerektiren bireyselliği ve bu bireyselliğin oluşturacağı boş zamanı daha değerli görmüşlerdir (Hunnicut, 2006). Epikürosçu okula benzer şekilde Stoa Okulu, insanın en yüksek yetkinliğe ulaşmasının yollarını arayarak ruhunu düzene sokmasının gerekliliğini savunmuştur (Cevizci, 2001). Bu bağlamda Stoacılık, insanın akılsal faaliyetler içerisinde erdemli bir yaşam sürdürerek mutlu olacağı düşüncesine sahiptir. Stoacılar için bu durum ise bedensel çalışmanın dışında felsefe yapmanın bir şartı olan boş zamana sahip olmakla mümkün görünmektedir (Arslan, 2010).

Edginton ve ark. (2006)'na göre çeşitli felsefi görüşlere sahip olan bireyler, boş zaman deneyimi ile ilgili farklı görüşlere sahip olabilmekte ve sonuç olarak boş zaman davranışlarını düzenleme açısından farklı yaklaşımlar ve yöntemler geliştirebilmektedir. Bir bireyin inandığı şeyin o kişinin davranışını etkilediğini ve boş zaman davranışlarının organize edilmesi, bireylerin insan olarak potansiyellerini geliştirebilmelerine yardım ettiğine inanılması durumunda, insancıl felsefe üzerinden hareket edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Daimicilik, yaşamın sürekli olduğu ve sonsuz gerçeklerin var olduğu inancına dayanmaktadır. Ayrıca insanın ayırt edici özelliklerinin akıl yürütme kabiliyeti olduğuna inanmakta ve bu nedenle rasyonaliteyi geliştirmeye, çalışma ve ilahi ilhamla gerçeği keşfetmeye odaklanmaktadır. Daimicilik ve boş zaman kavram ilişkilerine yönelik daimici bir bireyin boş zamanlarını manevi değerlerini geliştirmek için bir fırsat olarak gördüğü, boş zamanın kutlama, uyum sağlama, Tanrı ile birlik, neşe, barış, canlanma ve tefekkür için bir araç ya da fırsat haline geldiği belirtilmiştir (Edginton ve ark., 2006). Sylvester (1987) son seksen yılda yazılmış olan felsefi literatürünün çoğunun oyun, boş



zaman ve rekreasyonun manevi değerlerle ilişkili olduğu varsayımına dayandığını söylemektedir.

İdealizmin felsefi yapısı, bazı kişilerin ne düşündüklerine veya eylemlerinin sonuçlarına bakılmaksızın, inandıklarına göre hareket ettikleri fikrine dayanmaktadır. İdealistler, ideallere değer vermekte ve bunlara uymaya çalışmaktadırlar. İdealist görüşler için değerler sabit ve değişmeden kalmalı ve korunmaları gerekmektedir. İdealizm ve boş zaman kavramına ilişkin idealistler, gerçekliğin kendisi olarak algılanan belirli değerleri takip etmektedirler. Bu değerlerin boş zaman yoluyla nasıl elde edilebileceği, bireyin önemli gördüğü değerlere teşvik eden ya da koruyan uygun görülen boş zaman deneyimlerini seçme yeteneğine bağlı olacaktır. Bir idealistin bakış açısına göre, birçok değer boş zaman hizmetleri yoluyla desteklenmektedir. İdealist felsefeyi destekleyen boş zaman hizmetleri, dünyadaki insanlar arasında anlayışı ve uyumu teşvik etmek, doğada ideali teşvik etmek ve benzeri diğer küresel temalar ile ilgili faaliyetleri izleyebilmektedir (Edginton ve ark., 2006).

Realizm, değişime karşı daimici ve idealistlerden farklı bir algıya sahiptir. Realistler ideal veya teorik olandan ziyade gerçek ve pratik olanla ilgilenmektedir. Realizm ve boş zaman ilişkisine yönelik, realizmi bir boş zaman hizmeti organizasyonu bağlamında bir felsefe olarak kullanan kişi, insanların dünyayla iletişim kurmasına yardımcı olmak için gerçekliği öğrenmek ve tanımlamak için boş zaman deneyimini kullanmaktadır. Realistler için iyilik, doğanın yasaları ile dünyanın ve evrenin doğal düzeninde yatmaktadır (Edginton ve ark., 2006).

Pragmatistler için dünya sürekli değişen olarak görülmektedir. Fikirler deneyim yoluyla denenmeli ve doğada pratik olunmalıdır. Pragmatistler boş zamanın belirli yönleri veya belirli gözlemlenebilir, ölçülebilir sonuçları teşvik etmesi gerektiğine inanmaktadır. Pragmatistler, boş zaman davranışlarının pratik ve ölçülebilir sonuçlar üretmeleri ve gerçek bir değere sahip olması gerektiğini savunmaktadırlar (Edginton ve ark., 2006).

Deneyselcilik, dünyanın sürekli değiştiğini gösteren bir felsefedir. Deneyciler, yaşadıkları toplumu ve kültürü keşfetmeye, genişletmeye ve bu deneyimleri başkalarıyla paylaşmaya çalışmaktadırlar. Deneyciler, değişimi açıkça kabul eder ve boş zaman deneyimlerini toplum ve kültür koşullarını iyileştirecek yönde şekillendirmektedirler (Edginton ve ark., 2006).

Varoluşçuluk gerçeğin yaşamdan oluştuğunu öne sürmektedir. Ayrıca varoluşçuluk felsefesi bireylerin kendilerini geliştirmelerinden ve davranışlarından sadece kendilerine karşı sorumlu olduklarını ileri sürmektedir. Varoluşçuluk rehberliğinde boş zaman yoluyla katılımcılar, düzenlemeye tabi olmayan deneyimlerin peşindedirler. Bireysel olarak boş zaman deneyimi kendi kurallarını geliştirmeye ve oluşturmaya odaklanmaktadır (Edginton ve ark., 2006).

Bir felsefe olarak hümanizm, insani ilgi alanlarına ve değerlerine odaklanan eylemler veya düşünce süreçleriyle ilgilenmektedir. Spesifik olarak hümanistler insanların evrendeki en yüksek değer olduğunu ve bu nedenle insanların kendi çıkarlarıyla ilgilenmesi gerektiğini öne sürmektedirler (Murphy, 1981). Hümanizm, bireyin potansiyelinin gelişimi ile ilgilidir. Bireyin yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra insan onurunun teşviki ve korunmasına odaklanmaktadır. Hümanizm aktif olarak boş zaman hizmetleri alanına uygulanmıştır. Özellikle Grey ve Greben (1974), park ve rekreasyon alanlarının hareketin merkezi olduğunu ve değer sistemi olarak insancıl bir görüş benimsemesi gerektiğini önermektedir. Murphy (1981) boş zamanların her insana tam potansiyelini anlama fırsatı verdiğini öne sürmektedir. Ayrıca bireylerin boş zamanlarında neşe, ustalık, benzersiz olma, kendini gerçekleştirme ve deneyim kazanma ve bunu paylaşma fırsatına sahip olacaklarını belirtmektedir.

### **2.3.2. Boş zaman davranışında yönelim gösterilebilecek felsefi akımlar**

İlgili literatürde eğitime yön veren felsefi akımlar, daimicilik (perennializm), esasicilik (essentialism), ilerlemecilik (progressivism), yeniden kurmacılık (reconstructionism) ve varoluşçuluk (existentialism) olarak ele alınmaktadır. Eğitim uygulamalarının kaynağını oluşturan bu felsefelerin bazıları, genel felsefi akımların doğurgusu olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin esasicilik kaynağını idealizm ve realizmden almaktayken, ilerlemecilik pragmatizmden almaktadır. Alan yazında felsefi tercihlerle ilgili araştırmalar incelendiğinde sıklıkla kullanılan felsefi akımların daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden felsefi akımlar, bu çalışmada da bu başlıklar altında ele alınmıştır. Bu felsefi akımların nasıl bir yönelim öngördüğü sorusu aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **2.3.2.1. Daimicilik (Perennialism)**

Daimicilik, Türkçede değişmezlik ya da kökleşik görüş adlarıyla da anılmakla beraber daha çok idealist ve realist felsefeden etkilenmiştir. Eğitim felsefeleri içinde en

tutucu, gelenekçi ve esneklikten uzak felsefe olarak bilinir (Wiles ve Bondi, 2002; Erden, 2004). "Perennial" terim olarak ebedi, daimî anlamına gelir ve perennialistler/daimiciler ebedi doğruların arayışı içindedirler. Daimiciliğin temel eğitim görüşü bilginin prensiplerinin tamamen daimî olduğu fikrine dayanmaktadır (Johnson v.d. 1985).

Bu akımın savunucuları R. Maynard Hutching, Mortimerd ve Adler'dir (Türkoğlu, 1996). Bu görüşü savunanlar eğitimin evrensel nitelikteki değişmez gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde dururlar ve gerçek, bilgi, erdem ve güzellik gibi evrenin değişmeyen görünümünü öne çıkarırlar (Erden, 1998).

Bireyler, insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda sağlam ve doğru karakterli olarak yetiştirilmelidir. Bilginin kaynağı akıl olduğundan entelektüel eğitim (zihin gelişimi) önemlidir. Eğitim hayatın bir kopyası değil, ona hazırlıktır. Okulun temel işlevi kültürü etkili bir şekilde yeni kuşaklara aktarmaktır (Demirel, 2002). Arslantaş (2009)'a göre bu çerçevede insan aklını ve iradesini geliştirme, içinde yaşadığı dünyaya değil, evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma, tündengelimini işe koşma, özgür ve sorumlu olma ile yaşama hazırlanma temel amaçlardır.

Daimicilik felsefesi, eleştirilen tüm yönlerine karşılık bilgi ve kültür aktarmacılık işlevleri ile yirmi birinci yüzyılda bile yer yer eğitim sistemlerini etkilediği söylenebilir. Örneğin daimici yaklaşım sistematik eğitim kuramları içinde klasik görüş olarak betimlenir. Bu niteliği ile daimicilik daha sonraları liberal eğitimde klasiklerin okutulması ve tüm kişiliğin geliştirilmesi nitelikleriyle eğitim alanında klasik bir yaklaşımın oluşmasını sağlamıştır (Varış, 1987).

### **2.3.2.2. Esasicilik (Essentialism)**

Özcü ya da temelci olarak da adlandırılan bu görüşün felsefe içinde nasıl değerlendirileceği konusunda değişik yorumlar bulunmaktadır. Esasiciliği bir eğitim felsefesi olarak kabul etmeyen düşünürler olduğu gibi, onu klasik görüş içinde değerlendirenler de bulunmaktadır. Bununla birlikte birtakım felsefi görüşlerle uyum içindeyken bir bölümüyle de uyuşmamaktadır (Varış, 1998). Örneğin Tozlu (2003), esasiciliği herhangi bir felsefi görüşe bağlamak yerine, onun çeşitli felsefelerden faydalanmaya çalıştığını belirtmektedir. Sönmez (2005) ve Erden (2004) ise esasicilik akımının kökeninde Realist ve İdealist felsefelerin bulunduğunu ifade etmektedirler.

Esasicilik (Essentialism) olarak adlandırılan eğitim felsefesi köklerini realist ve maddeci hayat görüşlerine dayandırmaktadır” (Sönmez, 2000). Realist felsefeye göre konu ve içeriklerin gerçek yaşamdan alınması temel ilke edinilmiştir. Eğitimin amacı, gerçek yaşamda geçerli olanların öğrencilere aktarılması yani kültürlemedir. Bir bakıma eğitimde insanlığın mirası olan bilgi, beceri ve olguların korunması ve yeni kuşaklara aktarılması amaçlanır (Kazu, 2002). Esasiciliğe göre insan toplumsal ve kültürel bir varlıktır; hiçbir bilgi ile doğuştan donanık değildir. Bu nedenle toplumsal kültürde bulunan kesin doğrular yeni kuşaklara aktarılmalı; böylece değişim, kuşaklararası çatışma önlenmeli, kültürel miras korunmalıdır (Türer, 2009).

Geleneksel esasçı bir anlayış olarak, kişilik gelişimi ve bilginin özünün öğrencilere verilmesini önemser. “Eğitimin amacı temel eğitimi vermektir. Öğretmen hem konu alanı uzmanı hem iyi vatandaş modelidir. Güçlü ve iyi öğrenciler okulda aldıkları temel üzerine kendilerini geliştirebilirler” (Guttek, 1997). Öğrenci ikincil ve pasiftir. Aktarılması gereken değerler ise; otoriteye saygı, azim, göreve bağlılık, başkalarını düşünmek, pratiklidir. Esasicilik disiplini, düzeni, kontrolü ve çalışkanlığı önemle vurgular. Bir eğitim filozofu ve esasiciliğin savunucusu olarak Michael Demiashevich disiplini, öğrenci davranışını yöneten yönetmelikler ve kurallar bütünü şeklinde tanımlar. O, öğrencilerin okul yönetmeliklerinin ve kurallarının gerekliliğini anlamalarının önemli olduğuna inanır (Rich, 1992).

Terzi (2008)’ye göre gelenekçilik, disiplincilik ve kültürel korumacılık niteliklerinden ötürü esasici eğitim yönetimi algısının da klasik yönetim anlayışını andırdığı söylenebilir. Bununla birlikte eğitim sürecinde deney, gözlem ve var olan durumun ölçülmesi gibi niteliklere yer vermesi olumlu nitelikler olarak belirlenmelidir. Bu anlayışlarla bilimsel yönetim yaklaşımının kimi niteliklerini yansıttığı ileri sürülebilir. Cezaya yer vermeleri disiplinci yaklaşımın en belirgin niteliklerinden biridir.

Esasicilik felsefesine göre öğretim programının amaçları şu biçimde özetlenebilir. Öncelikli amaç kültürel değerlerin aktarılmasıdır. Geçmişte öğrenilmiş, denenmiş bilgi, beceri ve tutumların öğretilmesi temel amaçtır (Üredi, 2009). Eğitimin amacı, bir bakıma yeni gerçeklerin asimilasyonuna karşı öğrenciler için bilgi çerçevesi sağlamaktır (Şişman, 2006).

### 2.3.2.3. İlerlemecilik (Progressivism)

İlerlemecilik Felsefesi, Türkçede gelişmecilik kavramıyla karşılanan bu felsefe özünde pragmatik felsefeye dayanır ve özü değişmedir. İlerlemecilik felsefesi geleneksel eğitimin tüm algı ve anlayışlarına bir bakıma karşıtlık niteliği taşır. Nitekim ilerlemecilik felsefesi gelenekçi eğitim anlayışlarının aşırı biçimciliğine, sıkı disiplinine edilgen öğretimine karşıdır (Sarpkaya, 2007). Bu akımın savunucuları Hareclitus, Protagoras, Gogias, Prodikos, Hippias, Bacon, Auguste Comte ve John Dewey'dir (Türkoğlu, 1996). Kökleri pragmatist felsefeye dayanan ilerlemeci eğitim anlayışındaki amaç kritik ve yansıtmacı düşünceyi geliştirmektir (Fidan ve Erden, 1998).

Öğretmen rehber ve yardımcı olmalıdır. Öğrenciler deneyimleri, ilgileri ve değerleriyle birbirinden farklı bireylerdir. Öğretim yöntemleri de problem çözme, bilimsel sorgulama, iş birliğidir. Şişman (2000) ve Sönmez (2000)'e göre bu anlayışta toplumsallığın yerine bireyselliğin ifadesi ve teşviki, dış disiplin yerine özgür aktiviteler, ders kitapları ve öğretmenlerden öğrenme yerine tecrübe ederek öğrenme, ayrı beceri ve teknikleri egzersizler yoluyla öğrenmek yerine tecrübe ederek kazanmak, geleceğe hazırlanmak yerine günün fırsatlarını değerlendirmek, maddesel ve istatistik aşinalık yerine değişen dünyaya ayak uydurmak önemlidir.

İlerlemecilik, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Ancak bu uygulama, pragmatik filozoflar tarafından yapılmamıştır. Bu akım, eğitimcilerin geleneksel eğitimin aşırı formal ve katı disiplinine, pasif öğretime ve amaçsız egzersizlerine karşı, eğitimcilerin uzun yıllar verdiği bir mücadele sonunda, yine eğitimciler tarafından geliştirilmiştir. Pragmatistlerin gerçeğin esası değişmedir görüşünü temele alan ilerlemecilik, eğitim de devamlı olarak gelişme içindedir anlayışını benimsemektedir (Toprakçı, 2005).

Erden (1998)'e göre ilerlemecilik için eğitim bir ürün değil, ömür boyu süren bir süreçtir. Düşünülmesi gerekenin “ne” değil, “nasıl” olması gerektiğini vurgulayan bir akımdır. İlerlemecilik felsefesine göre öğretim programında değişmenin doğasını kavrama, yararlı olanı öne çıkarma, öğrencilerin kendi yaşantıları yolu ile saklı kalmış güçlerini ortaya çıkarma ve geliştirme gibi amaçlar bulunur.

İlerlemeciler, genel olarak değişim ve gelişim çalışmalarına odaklanır. İlerlemecilik felsefesi değişime açık olup değişmeyi denetleyip toplumu yeniden yaratmayı, demokrasiyi egemen kılmayı, deneme ve yanılgılarla yaşamı öğrenmeyi, bireyi

yaşantılar yoluyla geliştirmeyi ve kişinin kendini gerçekleştirip denge sağlamasını amaçlayan bir içeriğe sahiptir (Sönmez, 2006). İlerlemecilik felsefesinin öğrenci anlayışına göre öğrenci kendi yaşantıları yoluyla kendini gerçekleştirmesi gereken kişiliktir. Öğrenciler yaşayan organizma olarak tanımlanır. Kendi gereksinimlerini görebilmeleri ve ne öğreneceklerine karar verebilmeleri beklenir (Şişman, 2006).

#### **2.3.2.4. Yeniden kurmacılık (Reconstructionizm)**

Yeniden Kurmacılık Felsefesi, eğitim alanında yeniden oluşturmacılık ve yapılandırmacılık kavramıyla da bilinen felsefedir. Pragmatik felsefeye dayanması ve kimi benzerlikleri nedeniyle İlerlemecilik felsefesinin devamı niteliğinde görülebilir (Sözer, 2004). John Dewey, Isaac Bergson, Barold Rugg, George Counts, Theodore Brameld bu akımın temsilcileri arasındadırlar (Türkoğlu, 1996). Kaynağını, 1930 yılında Amerika Birleşik Devletlerindeki krizden almakta ve çeşitli felsefelerle yararcılığı birleştirmektedir. Bu görüşe göre eğitimin amacı, toplumu yeniden düzenlemektir. Toplumsal değişim çerçevesinde, reform hareketlerine girilmeyle yeni bir düzen sağlama görevinin okula ait olduğu ve öğrencinin araç olarak kullanıldığı vurgulanmaktadır (Varış, 1998).

Türer (2009)'e göre eğitim, okul ve sınıf yönetimi açısından yeniden oluşturmacılık felsefesinin temeli gereği yönetim bağlamında da değişimcidir. İlerlemecilikten farklı olarak okullar sorunların analiz edildiği, yorumlandığı ve değerlendirildiği yerler değil, bu sorunlara çözüm üretildiği yerlerdir. Okul demokratik sosyal bir düzen gerçekleştirilmesi için bir araçtır. Arslantaş (2009)'a göre ise yeniden kurmacılık felsefesine göre öğretmen, demokratik tutumlara sahip olmalı, hiçbir görüşün, düşüncenin taraftarlığını yapmamalı ve kendi düşüncelerini öğrencilere dayatmamalıdır. Öğretim uygulamalarında eleştirel düşünceye ağırlık vermelidir. Öğretim ortamını düzenlerken her türlü materyal, yöntem ve teknikten yararlanmalıdır. Uygulamalara ağırlık vermeli ve cezayı bir disiplin aracı olarak kullanmamalıdır.

Yeniden kurmacılık felsefesine göre eğitim öğretim programı ve okulun amacı sürekli değişme yoluyla toplumu yeniden inşa etmektir. Eğitimde amaç, demokratik yaşamı gerçekleştirme, toplumu yeniden kurarak sevgi, iş birliği ve denge değerlerini kazandırarak barışı ve insanların mutluluğunu sağlamaktır (Türkoğlu, 1996). Uygulamaya ağırlık vermesi nedeniyle deney, gözlem, gezi, araştırma ve geliştirme etkinliklerine yer verilir. Kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencide bilimsel

ve eleştirel düşünme davranışları kazandırması temel ölçütlerden biridir. Değiştirmenin temel alınması ve eğitimde başarılı olunması için yeni öğretme öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri geliştirilmeli ve eğitim ortamında kullanılmalıdır (Türer, 2009).

### **2.3.2.5. Varoluşçuluk (Existentializm)**

Varoluşçuluk, bireyleri sınıflamalara ve sistematığe dayandıran evrene ilişkin görüşlerin sınırlamalarından kurtarıp, özgürleştirmek istemektedir. İnsanın öznelliğine, bireysel özgürlüğüne ve sorumluluğa önem veren bu felsefe bireyleri bu dünyada yaşarken kendilerini tanımlayan kendi isteklerinden sorumlu varlıklar olarak tanımlar (Gutek, 2001). Şişman (2000)'a göre evrensel doğuştan gelen bir insan özü yoktur. Doğarız ve var oluruz ardından özgürce özümüzü biçimlendiririz. Birçok varoluşçu en temel konularda bile anlayamazsa da “bireyselliğe saygıda” hemfikirdirler. “Yarın ölecekmiş gibi bugünü yaşa” sözü varoluşçuların yaşam felsefesini anlatmaktadır. Sönmez (2000)'e göre varoluşçulukta eğitim, insanın başarıyı, başarısızlığı, çirkini, güzeli, savaşımı, acıyı, abartmadan; fakat dürüstçe karşılayan yaşantılar geçirmesini sağlayan bir etkinliktir.

Varoluşçular, her şey bir yana insanlara özgür olduklarını göstermeye, insanların yalnızca belirli bir durumda ne yapacağına değil, neye değer verileceğine ve nasıl yaşamak gerektiğine yönelik seçimler yapma bakımından da özgür olduklarına vurgu yapmaktadır (Cevizci, 2010). Bu anlamda varoluşçu bir yaşam ve eğitimin amacı, kişileri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır (Kale, 2009). Öğretmen öğrencilere insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğunu öğretmelidir. Çünkü varoluşçu felsefeye göre, insan hangi yolu seçeceğine karar verebilir ve bu seçme özgürlüğü onu evrendeki diğer tüm varlıklardan ayırmaktadır. Okulun temel işlevi bireysel otonomiye geliştirmektir. Eğitimde temel sorun, bilgiyi aktarma teknikleriyle değil, uygun bilgiyi seçmede gerekli ölçütlerle ilgilidir (Büyükdüvenci, 1994).

Varoluşçuluk, insanın, bir sosyal varlık olarak toplum içinde ve insanlık ideali için eğitilmesine karşıdır (Ergün, 2011). Varoluşçu bir öğrenmede, öğrenci kendisiyle ilişki kurduğu, benimsediği ve kendi hedefi doğrultusunda yorumladığı konuları bir aktör gibi anlamlandırır ve değerlendirir (Gutek, 2001). Varoluşçu düşünürlerin çokça kullandıkları “dasein” (orada olmak), insanın doğrudan “kendisi” olması, kendi farkındalığını yaşaması anlamına da gelir. Kendisi olmanın koşulu ise, kendisini tanımasından,

keşfetmesinden geçer. Kendisini tanıyabilen insan ise kendi özünü gerçekleştirebilir (Cevizci, 2009).

Jean Paul Sartre'a göre varlığın yabancısı hiçliktir. Varlık ve hiç, aslında karşıt tezlerdir. Varlıktan hiçliğin ayrılması sonucu varlıkta bir delik açılmıştır. Bu delikten, bireyin kendisi için varlık, kendi bilincine erişen varlık ortaya çıkmıştır. Böylece, sürekli yineleme içinde “kendinin bilinci” ve “kendi olan bilinç” gelişmiştir. Sartre'a göre insanın niteliği özgürlüktür. Özgürlük, insanın özünü oluşturma sürecinde itici güçtür, kendini gerçekleştirme yönünde bir süreçtir ve insanın özgürlüğü, kendi içinde taşıdığı olanaklar toplamıyla ileriye, kendi özünü yapmaya yöneliktir (Dökmen, 2000).

#### **2.4. Felsefi Yönelimleri Ölçmeye Yönelik Yapılan Araştırmalar**

Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009)'nın yapmış oldukları çalışmada, okul yöneticilerinin eğitim akımlarını benimseme düzeyleri Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi boyutlarıyla incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Ekiz (2005) tarafından geliştirilen “Eğitim Felsefesi Benimseme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çalışma kapsamında bulunan 90 tane yöneticinin Esasicilik ve Daimicilik eğitim akımlarını kararsızım; İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim akımlarını da katılıyorum düzeylerinde benimsemiş oldukları saptanmıştır. Bu bulguya göre ilk ve ortaöğretim kurumu yöneticilerinin İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi akımlarını ön plana alan bir eğilim içerisinde buldukları tespit edilmiştir. Yöneticilerin, eğitim felsefesini benimseme durumları deneklerin cinsiyet, medeni durum, okul türü, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş ve mezun olunan okul gibi değişkenlere göre de farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban (2004)'ın yapmış olduğu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin hangi eğitim felsefesine (Daimicilik, İdealizm, Realizm, Deneyselcilik ve Varoluşçu Felsefeler) dayandığını belirlemek ve bu tercihleri değerlendirmektir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin (öğretmen, okul, öğrenci, program, bilgi, ilke, yöntem, teknik ve değerler) felsefi tercihlerinin, temel eğitim felsefeleri olarak kabul edilmiş olan Daimicilik, İdealizm, Realizm, Deneyselcilik ve Varoluşçuluk Felsefeleri ile arasında farklı düzeylerde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Üniversitede aynı eğitim sürecinden geçmelerine rağmen sınıf öğretmenlerinin farklı felsefi tercihlere farklı düzeylerde ve



eğitim s¼reçlerine ilişkin farklı g¼r¼şlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ¼đretmenlerinin çoğunlukla Deneyselci felsefeye sonrasında sırasıyla Realizm, İdealizm ve Daimici felsefelere g¼re eğitim s¼reçlerini d¼zenleyecekleri bulgusu elde edilmiştir. Ek olarak, cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem gibi fakt¼rlerin, ¼đretmenlerin felsefi tercihlerinde ¼nem taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanay ve Sarı (2003)'nın yaptıkları araştırmada, ilköğretimdeki ¼đretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının cinsiyet, branş, mezun olunan okul t¼r¼ ve hizmet yılı değişkenleri açısından değerlendirilmesi ve bu algıların ¼đretme-¼đrenme ortamı, ¼đretmen ve ¼đrencinin rol¼, eğitimin içeriği ve amacı konuları hakkındaki g¼r¼şlerle tutarlılığını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada Wiles ve Bondi (1984) tarafından geliştirilen ‘‘Felsefi Tercih Değerlendirme Formu’’ (Philosophy Preference Assesment) T¼rkeye uyarlanarak 40 ifadeli bir ¼lek olarak ¼đretmenlere uygulanmıştır. ¼đretmenlerin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algılarının daha çok Deneysencilik felsefesinde yoğunlaştığı bulunmuştur. ¼đretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin g¼r¼şleri cinsiyet, branş, mezun olunan okul t¼r¼ ve hizmet yılı değişkenleri açısından incelendiğinde, bu değişkenler açısından ¼đretmen g¼r¼şlerinin genel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı g¼r¼lmektedir. Yapılan analizler sonucunda verilere g¼re ele alınan değişkenler açısından ¼đretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ve ¼đretmen ve ¼đrencinin rol¼, eğitimin amacı, içeriği ve ortamı ile ilgili ¼đretmen g¼r¼şlerinin de ilk tercih olarak belirtilen eğitim felsefesi ile bazı istisnalar haricinde tutarlılık g¼stermediđi ortaya çıkmıştır.

Wiles ve Bondi (1984) tarafından geliştirilen, Doğanay ve Sarı (2003) tarafından T¼rkeye çevrilen (Philosophy Preference Assesment Form) ‘‘Felsefi Tercih Değerlendirme’’ ¼leđini kullanarak Duman ve Ulubey (2008)'in yaptıkları çalışmada ¼đretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefelerinin, ¼đretmen adaylarının ¼đretim teknolojilerini ve interneti kullanma d¼zeylerine etkisine ilişkin g¼r¼şleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara g¼re ¼đretmen adaylarının ¼nemli bir kısmının (% 71,1) Deneysencilik, sonrasında sırasıyla, Realizm, Daimicilik, Varoluşculuk ve İdealizm felsefelerini benimsedikleri g¼r¼lm¼řt¼r. Ayrıca ¼đretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile teknoloji kullanım d¼zeyleri arasında anlamlı bir ilişki g¼zlenememiřtir. Doğanay ve Sarı (2003)'nın yaptıkları çalışmada da Duman ve Ulubey (2008)'in çalışmasının sonucuna benzer bulgulara rastlanmıştır. Ek

olarak Doğanay ve Sarı (2003)'nın çalışmasında “Felsefi tercih değerlendirme formu” kullanılarak elde edilen bulgular incelendiğinde, retmenlerin Deneyselcilik felsefesini daha çok benimsedikleri görülmüştür.

Ekiz (2005)'in sınıf retmenliği bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf retmen adayları yaptığı çalışmada, retmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarının incelenmesi ve retmen adayları arasındaki felsefi tercih ve eğilim farklarını ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Çalışmada ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan dört eğitim felsefesi akımını (Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık) yansıtan 40 felsefi ilkeyi içeren bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada eğitimde olan felsefi akımlara yönelik ilkeler hakkında 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasındaki farklar tespit edilmiştir. Belirgin çok fark olmamasına rağmen 4. sınıftaki retmen adaylarının 1. sınıftaki adaylara oran olarak Yeniden Kurmacılık akımının ilkelerini tercih ettikleri ve sınıf retmenliği bölümünde okuyan retmen adaylarının felsefi tercih ve eğilimleri üzerinde bir etkisi olduğu ve bu etkinin daha çok İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ekiz (2007)'in yaptığı diğer bir çalışmada ise farklı programlarda öğrenim gören retmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerini farklı programlar açısından incelemiştir. Araştırma verileri eğitim felsefesi akımlarına ilişkin (Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık) eğitim felsefesi akımlarına yönelik 40 ilkeyi içeren bir ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, Ekiz (2005) tarafından daha önce yapılan birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören retmen adayları üzerine olan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada farklı programlarda öğrenim gören retmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerin farklı olduğu belirlenmiştir. Daimicilik akımına yönelik görüşlerin farklı programlara göre anlamlı bir fark gösterdiği bunun aksine Esasicilik akımına yönelik görüşlerin farklı programlardaki adaylar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca retmen adaylarının İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yılmaz, Altinkurt ve okluk (2011)'un yaptıkları çalışmada retmenlerin ve retmen adaylarının eğitimsel inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk olarak ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Araştırma

bulguları, Eğitimsel İnançlarının Belirlenmesi Ölçeği'nin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirlemede kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Ağdacı (2018)'nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişki, eğitim felsefesine olan eğilimlerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediği ve bu etkinin yönünü tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinden yararlanma durumlarını ölçmeye yönelik olarak Semerci, Semerci ve Çerçi (2002) tarafından Likert tipi olarak Eğitim-öğretim felsefelerini belirleme ölçeği (28 ifade Daimicilik, 20 ifade Esasicilik, 16 ifade İlerlemecilik, 16 ifade Yeniden Kurmacılık kullanılmıştır.) Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ne olursa olsun eleştirel düşünme becerilerini destekleyici etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **3. YÖNTEM**

Çalışma kapsamında öncelikle boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimlerin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı geliştirilen ölçeğe ilişkin model yapısının doğrulanmasıdır. Son olarak ölçme modelinin doğrulanması durumunda katılımcıların boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimleri ile demografik değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Araştırma amaçlarına uygun olarak, bu çalışmada katılımcıların boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimlerinin düzeylerini saptamak ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla betimsel; boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimlerin demografik değişkenler ile arasındaki ilişkiyi tanımlamak amacıyla ilişkisel araştırma modelinden yararlanılacaktır.

#### **3.2. Ölçeğin Uygulanması ve Verilerin Toplanması**

Çevrimiçi olarak tasarlanan anket formu, Google Anketler üzerinden paylaşılmış ve yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Anket formu, katılımcılara araştırma hakkında bilgi içeren açıklayıcı bir metinle link oluşturularak, sosyal medya platformlarından, arkadaş zinciri üzerinden ve Facebook gruplarından ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul

eden katılımcılar oluşturulan link vasıtasıyla ölçeği doldurmuş ve veriler toplanmıştır. Ölçeğin paylaşımının internet üzerinden olmasının nedeni ise katılımcılara ölçeğin daha kısa sürede yayılmasına neden olması ve dolayısıyla daha fazla kişiye ulaşılabilmesine ve ölçeğe kolay bir şekilde erişime imkân sağlamasıdır. Anket iki ana bölümden oluşmaktadır ve demografik sorularla birlikte toplam 26 ifadeye yer verilmiştir. Sosyal ağlarda ve çevrimiçi platformlarda paylaşılan online anket formu 2-25 Haziran 2019 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Veri temizleme işlemi yapılarak çalışmanın güvenilirliğini zedeleyebilecek özensiz işaretlemelerin olduğu ölçekler değerlendirme dışı bırakılmış ve çalışmadan çıkarılmıştır.

### **3.3. Evren ve Örneklem**

Alınan uzman görüşleri sonrasında örneklem belirlenirken, soyut düşünmenin gelişmeye başladığı orta ergenlik dönemi (13-17 yaş) sonrası bireylerin (Ercan, 2005) örnekleme dahil edilmesinin çalışmanın iç tutarlılığı açısından önemli olacağı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de bulunan 17 yaş ve üzeri farklı demografik özelliklere sahip katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırma verileri karşılaşılan zaman ve maliyet gibi sınırlılıklardan dolayı tüm ana kütle üzerinde değil, olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi yoluyla belirlenen bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Örneklemin seçilmesinde birden çok farklı demografik özellik taşıyan katılımcıların bulunması hedeflenmiştir. AFA için toplanan veri seti 317; DFA için toplanan veri seti 647 veriden oluşmaktadır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Geliştirilen Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelim Ölçeği’ne ait boyutların ve yapı geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla açılımlayıcı faktör analizinden (AFA) ve değişkenler arasındaki ilişkilerle ortaya konan kuramsal yapının ve ölçek geçerliliğinin test edilmesi amacıyla birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. Bağımsız iki grup olan felsefi yönelim düzeyleri ve demografik değişkenlerin arasında fark olup olmadığını ve herhangi bir grubun farklı koşullar altındaki tepkilerinde farklılığın olup olmadığını incelenmesine yönelik hipotezlerin test edilmesinde ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis analizinden yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Alanyazın incelendiğinde eğitim alanında felsefi tercih değerlendirme ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır (Çoban, 2004; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Karadağ ve ark., 2009; Semerci, Semerci ve Çerçi, 2002; Silvernail, 1992; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Yapılan literatür araştırması sonucunda boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirilen bir ölçeğe Türkiye’de rastlanmamıştır. Bu nedenle, boş zaman değerlendirmedeki felsefi yönelimlerin ölçülmesine yönelik kullanılacak bir ölçeği ulusal yazına kazandırmak amacıyla, bu alanla ilgili kültürümüze uygun bir ölçek geliştirilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde ölçek geliştirme süreci ve aşamalarına yönelik farklı görüşlerin olduğu bilinmektedir. Ölçek geliştirme aşamalarını; ölçülmek istenen yapının ortaya konması, madde havuzunun oluşturulması, ölçek türünün belirlenmesi, uzman görüşlerinin alınması, geçerli maddelerin seçilmesi, taslak ölçeğin uygulanması, maddelerin geçerlik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi ve ölçeğe son şeklinin verilmesi şeklinde sıralamak mümkündür (DeVilles, 2003’ten aktaran Akyıldız, 2013).

Ülkemizde de alan yazında ölçek geliştirme aşamalarının benzer şekilde;

- Literatür taraması
- Madde havuzu oluşturma
- Uzman görüşü
- Pilot çalışma
- Ölçek geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi
- Ölçek sadeleştirme ve nihai şeklinin verilmesi olarak yapılandırıldığı görülmektedir (Erkuş ve ark., 2000).

#### 3.5.1. Literatür taraması

Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelim Ölçeği’nin geliştirmesinde, alan yazındaki ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmakla birlikte, ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla, felsefi yönelimin boyutlarının belirlenebilmesi için kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Felsefi yönelimle ilgili çalışmalardan (Çoban, 2004; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Karadağ ve ark., 2009; Semerci, Semerci ve Çerçi, 2002;

Silvernail, 1992; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) faydalanılarak felsefi yönelimi tanımlayan ve boyutlarını açıklayan maddeler oluşturulmuştur.

Literatür taraması sonucunda 44 ifadeden oluşan taslak bir madde havuzu belirlenmiştir. Elde edilen 5 temel boyut ve madde sayıları taslak ölçekte şu şekilde ortaya konmuştur;

1. Boyut: Daimicilik (9 madde),
2. Boyut: Esasicilik (8 madde),
3. Boyut: İlerlemecilik (11 madde),
4. Boyut: Yeniden Kurmacılık (7 madde),
5. Boyut: Varoluşçuluk (9 madde), şeklindedir.

### **3.5.2. Uzman görüşleri**

Taslak ölçek, alan uzmanlarından oluşan komisyonun görüşüne sunulmuştur. Bu komisyon, Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde bulunan 5 akademisyenden (Felsefe alanında 3 uzman, Spor felsefesi alanında 1 uzman, rekreasyon alanında çalışmaları olan 1 uzman) oluşmaktadır. İfadeler, uzmanlar tarafından açıklık, akıcılık, dilin uygun kullanımı, ifadelerin yazımı ve anlaşılabilirlik kriterleri esas alınarak ifadelerin amaca uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bilindiği gibi ölçeğin kullanım amacına hizmet etme ya da ölçülmek istenen şeyi ölçme derecesi geçerlilik ile ilgilidir. Bir ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi yüzeysel geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Yüzeysel geçerlilik genellikle ilk başvuru alan geçerlilik türü olmakta ve konu uzmanlarının görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına bakılmaktadır (Şekercioğlu, 2009). Bu araştırmada kullanılan ölçeğin uzman görüşlerine göre amaca uygun ve gerekli veriyi toplayacak durumda olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin yüzeysel geçerliliğine dair veriler toplanmıştır.

Ölçek maddelerine ilişkin uzman görüşleri arasındaki uyum ve uyumsuzluk da kapsam (içerik) geçerliliği hakkında bilgi sağlayıcı niteliktedir. Bu nedenle, ölçeğin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşlerine dayalı nitel sonuçları, istatistiksel nicel sonuçlara dönüştüren Lawshe kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Lawshe tarafından geliştirilen Lawshe kapsam geçerlik oranları tekniğinde, en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır ve Lawshe kapsam geçerlik oranları, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak hesaplanmaktadır. Bu nedenle,

uzmanlardan her bir maddeyi “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirmeleri istenmiştir (Yurdugül, 2005). Elde edilen uzman görüşü sonuçları madde madde incelenerek her bir madde için Lawshe kapsam geçerlik oranı (KGO) aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır;

$$KGO = (NG \div N/2) - 1$$

Yukarıdaki formüle göre, kapsam geçerlilik oranı herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” şeklinde görüş belirten uzman sayısının (NG), maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının (N) yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir. Bu formüle göre, KGO değeri 0 ya da negatif olan maddeler (bu durumda uzmanların yarısı ya da yarısından fazlası “gerekli” şeklinde görüş bildirmemiştir) ölçme aracından çıkarılmalıdır. Bu bağlamda, KGO değeri 0 ya da negatif olan maddelerin kapsama uygun olmadığı ve geçerliliği düşürdüğü düşünülerek, uzman önerileri doğrultusunda taslak halindeki ölçme aracından çıkarılmıştır (Akyıldız, 2013).

KGO değeri pozitif olan maddeler (bu durumda uzmanların yarısından fazlası “gerekli” şeklinde görüş bildirmiştir) ise öncelikle “Kapsam Geçerlik Ölçütü” (KGÖ)’ne göre anlamlı olup olmadığı değerlendirilmeli ve KGO  $\alpha=0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olan maddeler nihai forma alınmalıdır. KGO’nun istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütü (KGO’nun minimum değerleri), uzman sayısının 5 olduğu çalışmalarda 0.99 (Venezio ve Hooper, 1997’den akt.; Yurdugül, 2005) olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla, KGO’yu pozitif olan maddelerin KGÖ’ne göre anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiş ve anlamlı olan maddeler nihai forma alınmıştır. Bu çalışmada, KGÖ’nün 0.99 olabilmesi için 5 uzmanın tamamının maddeye ilişkin görüşünün “gerekli” olması gerekmektedir. Çünkü, örneğin 5 uzmandan 4’ünün “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor” şeklinde görüş bildirdiği maddeler için KGO;  $[(4 \div 5/2) - 1] = 0.60$  olarak hesaplanmıştır.

Bu değer, KGO minimum değeri olan 0.99’dan küçük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla, maddelerin KGO değeri pozitif olsa bile, KGO minimum değeri olan 0.99’dan küçük olması gerekçesiyle ölçekten atılmıştır. Sonuç olarak, uzman görüşlerine göre kapsam geçerlik oranları değerlendirilerek 44 maddeden oluşan taslak ölçekten 6 madde atılmış, bu haliyle kapsam geçerliliği sağlanmış ve 38 maddeden oluşan ölçek pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir.

### 3.5.3. Pilot çalışma

Ölçme aracı, uzman görüşlerine göre yeniden düzenlendikten sonra yapı geçerliği ve güvenilirlik katsayısı değerini belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde eğitim gören 171 kişilik öğrenci grubuna (72 kadın, 99 erkek) 4-11 Mayıs 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bir ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılacak ön çalışma için kişi sayısının 50 kişiden az olmaması gerektiği belirtilmektedir. Pilot çalışmada öğrencilere uygulanan ölçek 38 maddeden oluşmakla birlikte ters kodlanması gereken ifade bulunmamaktadır. İfadeler beşli Likert ölçeği (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) ile derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe katılımcıların boş zaman değerlendirmedeki felsefi eğilimleri de artmaktadır şeklinde bir yorumda bulunmak yanlış olduğundan, alt boyutlar üzerinden alınan toplam puanlar değerlendirilerek katılımcıların felsefi eğilim düzeylerini belirlemek daha doğru olacaktır.

Pilot çalışma sonucunda 171 öğrenciden elde edilen veri setinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için faktör analizi yapılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarının belirlenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde verilerin faktör yapısı Varimax rotasyonu kullanılarak temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 38 maddenin 5 faktör altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar (1) esasicilik, (2) daimicilik, (3) ilerlemecilik, (4) yeniden kurmacılık ve (5) varoluşçuluk olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. Varoluşçuluk alt boyutunun faktör yük değerlerinin ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının düşük olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin bazılarının binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeylerini (.32) karşılamaması sonucunda madde eksiltme işlemi gerçekleştirilerek (Çokluk ve ark., 2010; Şekercioğlu, 2009), taslak ölçekte yer alan 38 madde, 35 maddeye indirilmiştir.

### 3.5.4. Ölçek geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi aşaması

Geliştirilen Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelim Ölçeği'nin boyutlarının ve yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizinden (AFA), belirlenen boyutların doğrulanmasında ve ölçme aracının geçerliliğinin test edilmesinde doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır.



## 4. BULGULAR

### 4.1. Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelim Ölçeği'nin Psikometrik Nitelikleri

Açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce, örneklem büyüklüğünün analize uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Bartlett's Sphericity testi incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO değeri .845 olarak bulunmuş ve bu değer örneklem büyüklüğünün yapılacak faktör analizi için "iyi" derecede yeterli olduğu (Çokluk ve ark., 2010) ortaya konmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Bartlett's Sphericity testi ölçek için  $X^2= 1630.048$  ve  $p<0.001$  olarak bulunmakla birlikte elde edilen ki-kare değerinin .000 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve veri yapısının faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010).

#### 4.1.1. AFA sonuçları

Pilot çalışma sonrası çevrimiçi olarak tasarlanan 35 madde 5 boyutlu anket formu, Google Anketler üzerinden paylaşılmış ve yanıtlar 15-28 Mayıs 2019 tarihleri arasında kayıt altına alınmıştır. 317 kişiden elde edilen yeni veri setinin uygunluğunun test edilmesi amacıyla normallik ve uç değerler testleri yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla ise, öncelikle ölçeğin madde puanlarını standart puana dönüştürmek gerektiğinden (Tabachnick ve Fidel, 2001) her maddeye ilişkin "z puanı" hesaplanmıştır. -3 ve +3 standart sapma aralığı uç değerler için referans aralığı alınarak veri seti incelenmiş ve bu değer aralıklarının dışı uç değer olarak kabul edilerek tespit edilen satırlar veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda veri setinde 302 veri kalmıştır. Kalan veriler üzerinde gerçekleştirilen AFA sonrasında varoluşçuluk boyutunun faktör yük değerleri ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının (.38) pilot çalışmada olduğu gibi düşük çıkması nedeniyle bu boyutun çalışmadığı sonucuna varılmış ve varoluşçuluk boyutu ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle ölçek 20 maddeli ve 4 boyutlu nihai şeklini (Tablo 4.1.1.) almıştır (Cronbach Alpha= .80).

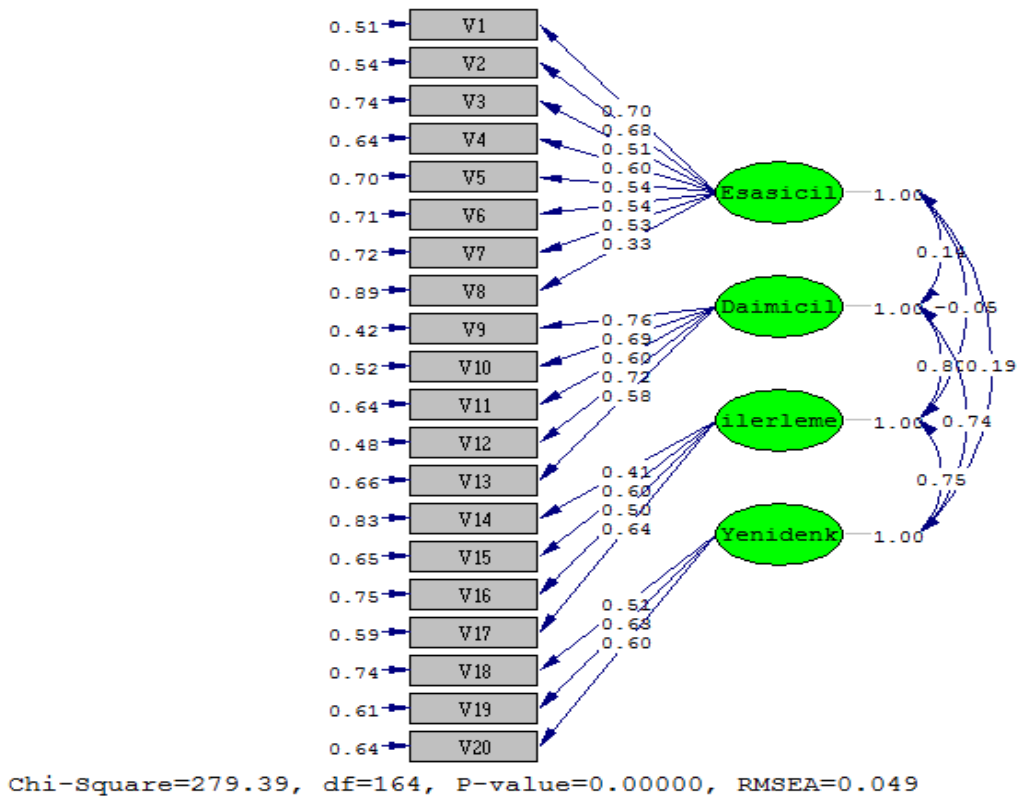
**Tablo 4.1.1. BZDFY Ölçeği Psikometrik Nitelikleri**

<b>Faktörler</b>	<b>Faktör Yüklere</b>	<b>Özdeğer (Cronbach Alpha)</b>	<b>Açıklanan Varyans</b>
<b>Faktör 1. Esasicilik (Esasicil)</b>			
Madde 1	.701		
Madde 2	.655		
Madde 3	.643		
Madde 4	.643	4.531 (.78)	22.655
Madde 5	.635		
Madde 6	.618		
Madde 7	.614		
Madde 8	.471		
<b>Faktör 2. Daimicilik (Daimicil)</b>			
Madde 9	.788		
Madde 10	.740		
Madde 11	.666	3.340 (.67)	16.701
Madde 12	.637		
Madde 13	.583		
<b>Faktör 3. İlerlemecilik (İlerleme)</b>			
Madde 14	.726		
Madde 15	.720	1.339 (.67)	6.695
Madde 16	.547		
Madde 17	.484		
<b>Faktör 4. Yeniden Kurmacılık (Yenidenk)</b>			
Madde 18	.749		
Madde 19	.616	1.144 (.64)	5.718
Madde 20	.610		
<b>Toplam Güvenilirlik (20madde)</b>		.80	
<b>Toplam Açıklanan Varyans</b>			51.769

#### **4.1.2. AFA sonucunda elde edilen faktör deseni için DFA sonuçları**

20 madde ve 4 boyutlu ölçeğin nihai formu, Google Anketler üzerinden, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmak için paylaşılmış ve yanıtlar 2-25 Haziran 2019 tarihleri

arasında kayıt altına alınmıştır. 647 kişiden elde edilen yeni veri setinin uygunluğunun test edilmesi amacıyla normallik ve uç değer testleri yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla öncelikle ölçeğin madde puanlarını standart puana dönüştürmek gerektiğinden (Tabachnick ve Fidel, 2001) her maddeye ilişkin “z puanı” hesaplanmıştır. -3 ve +3 standart sapma aralığı uç değerler için referans aralığı alınarak veri seti incelenmiş ve bu değer aralıklarının dışı uç değer kabul edilerek tespit edilen satırlar (n=15) veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda 632 kişilik veri setinin 327’si üzerinde DFA uygulanmıştır. Bunun nedeni ise  $X^2$  değerinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması ve örneklem büyüklüğü arttıkça  $X^2$  değerinin de büyümesidir. Diğer bir deyişle,  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranının yüksek çıkması çalışma grubunun büyüklüğünden kaynaklanmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004).



Şekil 4.1.2.1. BZDFY Birinci Düzey DFA Sonucu İlişkiler ve Hata Varyansları

AFA sonucunda ortaya konan 20 madde ve 4 faktörlü yapı birinci düzey DFA sonucunda doğrulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değerleri verdiği ve tüm

gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının .90'ın altında olduğu görülmektedir (Şekil 4.1.2.1.).

**Tablo 4.1.2.1.** *Boş Zaman Değerlendirmede Felsefi Yönelim Ölçeği Birinci Düzey ve İkinci Düzey DFA Uyum İndeksleri*

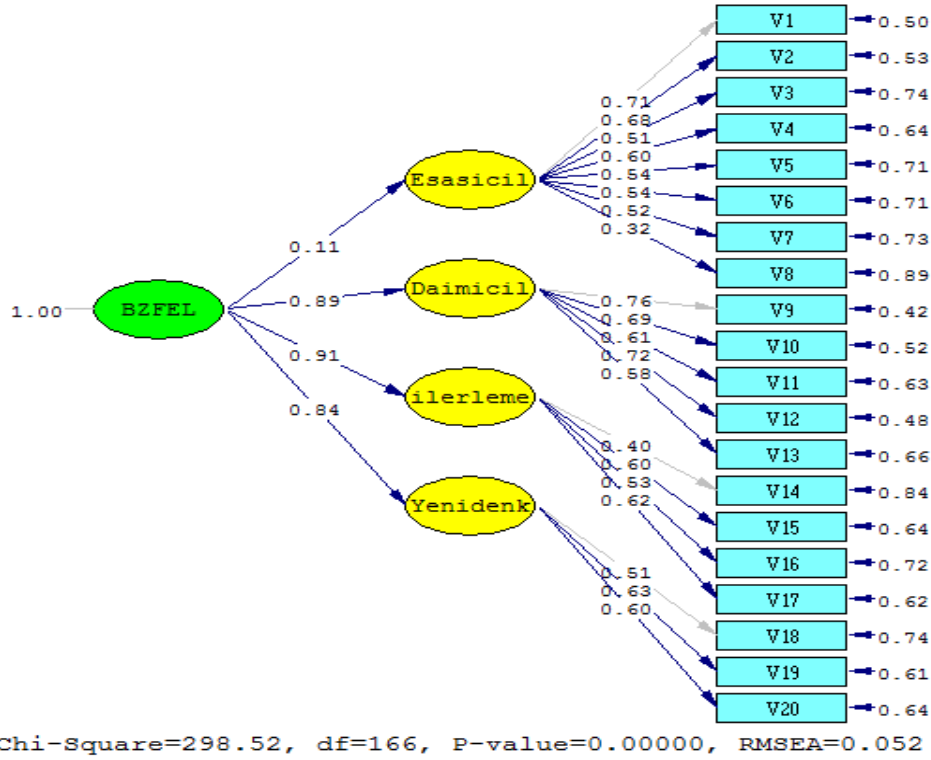
Uyum indeksleri	1. Düzey DFA	2. Düzey DFA	Kaynak
<b>X<sup>2</sup>/df</b> $0 \leq X^2 / df \leq 5$	264.96 / 164 = 1.61	274.91 / 166 = 1.65	Sümer, 2000
<b>RMSEA</b> $0 \leq RMSEA \leq 0.07$	0.04	0.05	Steiger, 2007
<b>RMR</b> $0 \leq SRMR \leq 0.10$	0.09	0.09	Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994
<b>SRMR</b> $0 \leq SRMR \leq 0.10$	0.07	0.07	
<b>NFI</b> $0.90 \leq NFI \leq 1.00$	0.92	0.92	Steiger, 2007
<b>NNFI</b> $0.90 \leq NNFI \leq 1.00$	0.96	0.96	
<b>CFI</b> $0.90 \leq CFI \leq 1.00$	0.97	0.96	
<b>GFI</b> $0.85 \leq GFI \leq 1.00$	0.91	0.91	Anderson ve Gerbing 1984; Jöreskog ve Sörbom 1993; Cole 1987; Marsh, Balla ve McDonald 1988
<b>AGFI</b> $0.85 \leq AGFI \leq 1.00$	0.89	0.89	

AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla birinci düzey DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında (Tablo 4.1.2.1.),  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranı [ $X^2_{(164)} = 264.96$ ;  $p < .05$ ] 1.6 değerinde bulunmuştur.  $X^2/sd$  oranının 2'in altında olması büyük örneklemelerde mükemmel düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Çokluk ve ark., 2010: 271). Ölçeğe ilişkin  $X^2/sd$  değeri 1.6 (<2) olarak elde edildiğinden, mükemmel düzeyde uyumu işaret ettiği ifade edilebilir.

Birinci düzey DFA sonucunda  $X^2/sd$  dışında RMSEA, CFI, NNFI, RMR, NFI, GFI ve AGFI uyum indekslerine bakılmıştır. RMSEA indeksinin 0.04 olduğu, RMR'nin 0.09 olduğu, NFI, NNFI ve CFI indekslerinin 0.92'in üzerinde olduğu ve dolayısıyla mükemmel uyum düzeyinde oldukları (Çokluk ve ark., 2010; Raykov ve Marcoulides, 2000) görülmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin ise .85'in üzerinde olduğu ve dolayısıyla kabul düzeyi sınırları içerisinde uyum indeksi verdiği ifade edilebilir

(Anderson ve Gerbing 1984; Jöreskog ve Sörbom 1993; Cole 1987; Marsh, Balla ve McDonald 1988).

BZDFY Ölçeği'nin 4 boyutlu yapısına ilişkin bir kanıt ortaya koymak amacıyla yapılan ikinci düzey DFA sonucunda, her bir örtük değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin ve her bir gözlenen değişkenin hata varyansları Şekil 4.1.2.2.2'de sunulmuştur.



Şekil 4.1.2.2. BZDFY Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları

Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda birinci düzey DFA'da olduğu gibi tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değeri verdiği ve tüm gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının .90'nın altında olduğu ortaya çıkmıştır.

İkinci düzey DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında (Tablo 4.1.2.1.),  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranı [ $X^2_{(166)} = 274.91$ ;  $p < .05$ ] 1.6 değerinde bulunmuştur.  $X^2/sd$  oranının 2'in altında olması büyük örneklemelerde mükemmel düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Çokluk ve ark., 2010: 271). Ölçek'e ilişkin  $X^2/sd$  değeri 1.6 (<2) olarak elde edildiğinden, mükemmel düzeyde uyumu işaret ettiği ifade edilebilir.

Diğer uyum indekslerine bakıldığında, RMSEA indeksinin 0.05 değerinde ve RMR'nin 0.09 olduğu, NFI, NNFI ve CFI indekslerinin 0.92'in üzerinde olduğu, GFI ve AGFI indekslerinin ise .85'in üzerinde olduğu ve dolayısıyla kabul düzeyi sınırları içerisinde uyum indeksi verdiği ifade edilebilir (Anderson ve Gerbing 1984; Jöreskog ve Sörbom 1993; Cole 1987; Marsh, Balla ve McDonald 1988). Bu çerçevede, AFA sonucunda elde edilen 4 faktörlü yapının doğrulandığı ve faktör yapısının geçerli bir model olduğu ortaya çıkmaktadır.

Boş Zaman Değerlendirmedeki Felsefi Yönelim Ölçeği'ni oluşturan faktörlerin iç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Cronbach Alpha testi sonucunda boyutlara ilişkin ortaya çıkan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; esasicilik = .77, daimicilik = .79, ilerlemecilik = .67, yeniden kurmacılık = .66 şeklinde ortaya çıkmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur.

#### 4.1.3. Alt ölçekler arasındaki korelasyonlar

**Tablo 4.1.3.1. BZDFY Ölçeği Faktörler Arası Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar**

Faktörler	1	2	3	4	Ort	SS
1- Esasicilik	1.000				1.86	.53
2- Daimicilik	.079	1.000			4.00	.76
3- İlerlemecilik	.006	.485**	1.000		4.05	.63
4- Yeniden Kurmacılık	.073	.425**	.407**	1.000	3.73	.80
**P<.01, n=305						
5=Kesinlikle katılıyorum, 1= Kesinlikle katılmıyorum						

Boş zaman değerlendirmede felsefi yönelim ölçeğinin faktörlerinin ölçüm değerinin normal dağılıma sahip olmaması nedeniyle spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Tablo 4.1.3.1.'de ise faktörler arası korelasyon katsayıları ve faktör ortalamaları görülmektedir. Boş Zaman Değerlendirmede Felsefi Yönelim Ölçeği'nde ortaya çıkan dört faktörün kendi aralarındaki korelasyon matrisi analiz edildiğinde; Daimicilik-İlerlemecilik, Daimicilik-Yeniden Kurmacılık ve İlerlemecilik-Yeniden Kurmacılık faktörleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p < .01$ ) ortaya çıkmaktadır.

## 4.2. Fark İstatistiklerine Yönelik Bulgular

2-25 Haziran 2019 tarihleri arasında toplanan 632 kişilik veri setinin 327'sine DFA uygulandıktan sonra kalan 305 kişilik veri seti de fark istatistiklerinde kullanılmıştır. Bu bölümde boş zaman değerlendirilmede felsefi yönelim ölçeğindeki faktörler ile demografik özellikler arasındaki farka ait bulgular yer almaktadır. Esasicilik, Daimicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık boyutları bağımlı değişkenlerinin tüm gruplar arasında Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre normal dağılım göstermediği (sw= p<0.05) saptanmıştır. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden, ikili grupların ortalamaları karşılaştırılırken Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grup ortalamaları karşılaştırılırken Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

### 4.2.1. Demografik özelliklere yönelik bulgular

**Tablo 4.2.1.** Araştırmadaki katılımcılara ait demografik özellikler

	<i>Sıklık</i>	<i>%</i>		<i>Sıklık</i>	<i>%</i>
<b><u>Cinsiyet</u></b>			<b><u>Medeni Durum</u></b>		
Erkek	111	36.4	Evli	133	43.6
Kadın	194	63.6	Bekar	172	56.4
<b><u>Yaş</u></b>			<b><u>Gelir</u></b>		
18-19	25	8.2	1000 TL veya altı	53	17.4
20-21	88	28.9	1001 - 2000TL	32	10.5
22-23	71	23.3	2001 – 3000TL	45	14.8
24-25	49	16.1	3001 – 4000 TL	51	16.7
26 veya üstü	72	23.6	4001 TL veya üstü	124	40.7
<b><u>Eğitim Durumu</u></b>			<b><u>Meslek</u></b>		
İlköğretim	3	1.0	Öğrenci	62	20.3
Lise	19	6.2	Serbest Meslek	39	12.8
Üniversite	182	59.7	Memur	105	34.4
Lisans Üstü	101	33.1	İşçi	26	8.5
			Çalışmayan	26	8.5
			Ev Hanımı	17	5.6
			Emekli	13	4.3
			Diğer	17	5.6
<b><i>Toplam</i></b>	<b>305</b>				

Yukarıda Tablo 4.2.1.'e bakıldığında, araştırmadaki katılımcıların 194'ü kadın (%63.6), 111'i erkektir (%36.4). Yaş değişkeni bakımından en çok katılımcı 20–21 (f=88, %28.8), 22–23 (f=71, %23.3), 24–25 (f=49, %16.1) ve 26 veya üstü (f=72, %23.6) yaş gruplarıdır.

%28.9) yaş aralığındadır. Medeni durum değişkenine göre katılımcıların 133'ü (%43.6) evli, 172'si (%56.4) bekârdır. Gelir düzeyi değişkenine bakıldığında en yüksek gelir grubunun 4001 TL ve üstü (f= 124, %40.7) gelire sahip bireylerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların eğitim durumu değişkeni incelendiğinde çoğunluğun üniversite (Ön Lisans veya Lisans) (f=182, %59.7) mezunu oldukları ortaya çıkmıştır. Meslek değişkenine bakıldığında ise araştırmadaki katılımcıların ağırlıklı olarak memurlardan (f= 105, %34.4) oluştuğu ortaya çıkmıştır.

#### 4.2.2. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında yaş değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar

**Tablo 4.2.2.** Katılımcıların yaş değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Grup	Yaş	N	Med	Min	Max	$\chi^2$	df	p
Esasicilik	1	18-19	25	1.8750	1.25	2.38	2.115	4	.715
	2	20-21	88	1.7500	1.00	4.25			
	3	22-23	71	1.7500	1.00	3.00			
	4	24-25	49	1.7500	1.00	2.88			
	5	26+	72	1.7500	1.00	4.13			
Daimicilik	1	18-19	25	4.2000	1.00	5.00	5.764	4	.218
	2	20-21	88	4.1000	1.00	5.00			
	3	22-23	71	4.0000	1.00	5.00			
	4	24-25	49	4.0000	2.60	5.00			
	5	26+	72	4.2000	2.40	5.00			
İlerlemecilik	1	18-19	25	4.2500	2.00	5.00	6.196	4	.185
	2	20-21	88	4.0000	2.00	5.00			
	3	22-23	71	4.0000	2.00	5.00			
	4	24-25	49	4.2500	2.75	5.00			
	5	26+	72	4.2500	2.50	5.00			
Yeniden Kurmacılık	1	18-19	25	3.6667	1.67	5.00	3.642	4	.457
	2	20-21	88	3.6667	1.00	5.00			
	3	22-23	71	3.6667	1.00	5.00			
	4	24-25	49	3.6667	2.33	5.00			
	5	26+	72	4.0000	1.67	5.00			

Katılımcıların boş zaman değerlendirmelerindeki felsefi yönelim boyutları ve düzeyleri yaş değişkenine göre parametrik test varsayımlarını sağlamadığından Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yukarıdaki Tablo 4.2.2.'de Esasicilik ( $\chi^2=2.115$ ,  $df=4$ ,  $p=.715$ ), Daimicilik ( $\chi^2=5.764$ ,  $df=4$ ,  $p=.218$ ), İlerlemecilik ( $\chi^2=6.196$ ,  $df=4$ ,  $p=.185$ ) ve Yeniden Kurmacılık ( $\chi^2=3.642$ ,  $df=4$ ,  $p=.457$ ) alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.



#### 4.2.3. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar

**Tablo 4.2.3.** Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Med	Min	Max	Z	P
Esasicilik	Kadın	194	1.7500	1.00	4.25	-1.124	.261
	Erkek	111	1.8750	1.00	4.13		
Daimicilik	Kadın	194	4.2000	1.00	5.00	-2.012	.044*
	Erkek	111	4.0000	1.00	5.00		
İlerlemecilik	Kadın	194	4.2500	2.25	5.00	-1.738	.082
	Erkek	111	4.0000	2.00	5.00		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	194	3.6667	1.00	5.00	-.466	.641
	Erkek	111	3.6667	1.00	5.00		

\* p < 0.05 \*\* p < 0.01

Katılımcıların boş zaman değerlendirmelerindeki felsefi yönelim boyutları ve düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre parametrik test varsayımlarını sağlamadığından Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yukarıdaki Tablo 4.2.3.'de Esasicilik (Z=-1.124, p=.261), İlerlemecilik (Z=-1.738, p=.082) ve Yeniden Kurmacılık (Z=-.466, p=.641) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Daimicilik alt boyutunda ise (Z= -2.012, p=.044) kadın katılımcıların (Med=4.2000) daimicilik eğilimlerinin erkek katılımcılara (Med=4.0000) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.4. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar

**Tablo 4.2.4.** Katılımcıların medeni durum değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	Med	Min	Max	Z	P
Esasicilik	Evli	133	1.7500	1.00	4.13	-.252	
	Bekâr	172	1.7500	1.00	4.25		.801
Daimicilik	Evli	133	4.2000	1.80	5.00	-1.271	
	Bekâr	172	4.0000	1.00	5.00		.204
İlerlemecilik	Evli	133	4.2500	2.00	5.00	-1.127	
	Bekâr	172	4.0000	2.00	5.00		.260
Yeniden Kurmacılık	Evli	133	4.0000	1.00	5.00	-2.022	
	Bekâr	172	3.6667	1.00	5.00		.043*

\* p < 0.05 \*\* p < 0.01

Katılımcıların boş zaman değerlendirmelerindeki felsefi yönelim boyutları ve düzeylerinin medeni durum değişkenine göre parametrik test varsayımlarını sağlamadığından Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yukarıdaki Tablo 4.2.4.'de alt

boyutlar incelendiğinde; Esasicilik ( $Z = -.252$ ,  $p = .801$ ), daimicilik ( $Z = -1.271$ ,  $p = .204$ ), İlerlemecilik ( $Z = -1.127$ ,  $p = .260$ ) alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yeniden Kurmacılık alt boyutunda ise ( $Z = -2.022$ ,  $p = .043$ ) evli katılımcıların (Med=4.0000) Yeniden Kurmacılık eğilimlerinin bekâr katılımcılara (Med=3.6667) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.5. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında meslek değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar

**Tablo 4.2.5.** Katılımcıların meslek değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Grup	Meslek	N	Med	Min	Max	$\chi^2$	df	p	Anlamlı Fark (Gruplar)
Esasicilik	1	Memur	105	1.7500	1.00	3.00	5.355	7	.617	
	2	İşçi	26	1.8750	1.00	3.25				
	3	Serbest Meslek	39	1.6250	1.00	4.13				
	4	Öğrenci	79	1.8750	1.00	3.25				
	5	Emekli	13	2.1250	1.38	3.25				
	6	Ev Hanımı	17	1.7500	1.13	2.88				
	7	Çalışmıyor	26	1.7500	1.00	4.25				
Daimicilik	1	Memur	105	4.2000	1.80	5.00	21.600	7	.003*	
	2	İşçi	26	3.7000	1.00	5.00				1-2
	3	Serbest Meslek	39	4.0000	1.00	5.00				1-3
	4	Öğrenci	79	4.2000	1.00	5.00				5-2
	5	Emekli	13	4.6000	2.80	5.00				5-3
	6	Ev Hanımı	17	4.2000	3.40	5.00				
	7	Çalışmıyor	26	4.2000	2.40	5.00				
İlerlemecilik	1	Memur	105	4.2500	2.00	5.00	7.862	7	.345	
	2	İşçi	26	4.0000	2.75	5.00				
	3	Serbest Meslek	39	4.0000	2.00	5.00				
	4	Öğrenci	79	4.0000	2.00	5.00				
	5	Emekli	13	4.2500	3.50	4.50				
	6	Ev Hanımı	17	4.2500	3.25	5.00				
	7	Çalışmıyor	26	4.3750	2.75	5.00				
Yeniden Kurmacılık	1	Memur	105	3.6667	1.00	5.00	8.203	7	.315	
	2	İşçi	26	3.6667	1.00	5.00				
	3	Serbest Meslek	39	3.6667	1.00	4.67				
	4	Öğrenci	79	3.6667	1.67	5.00				
	5	Emekli	13	4.6667	2.33	5.00				
	6	Ev Hanımı	17	4.0000	3.00	5.00				
	7	Çalışmıyor	26	3.6667	2.33	5.00				

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$

Katılımcıların boş zaman değerlendirmelerindeki felsefi yönelim boyutları ve düzeylerinin meslek değişkenine göre parametrik test varsayımlarını sağlamadığından Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yukarıdaki Tablo 4.2.5.'te Esasicilik ( $\chi^2=5.355$ ,  $df=7$ ,  $p=.617$ ), İlerlemecilik ( $\chi^2=7.862$ ,  $df=7$ ,  $p=.345$ ) ve Yeniden Kurmacılık ( $\chi^2=8.203$ ,  $df=7$ ,  $p=.315$ ) alt boyutlarında meslek değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların daimicilik düzeyleri ile meslek değişkeninin ise anlamlı fark gösterdiği ( $\chi^2=21.600$ ,  $df=7$ ,  $p=.003$ ) tespit edilmiştir. Daimicilik düzeyleri ile gruplar arasındaki farklar incelendiğinde 1. grup katılımcıların (Med=4.2000) daimicilik eğilimlerinin 2. grup katılımcılara (Med=3.7000) göre anlamlı ( $p=.019$ ) düzeyde daha yüksek, 1. grup katılımcıların (Med=4.2000) daimicilik eğilimlerinin 3. grup katılımcılara (Med=4.0000) göre anlamlı ( $p=.004$ ) düzeyde daha yüksek, 5. grup katılımcıların (Med=4.6000) daimicilik eğilimlerinin 2. grup katılımcılara (Med=3.7000) göre anlamlı ( $p=.016$ ) düzeyde daha yüksek, 5. grup katılımcıların (Med=4.6000) daimicilik eğilimlerinin ise 3. grup katılımcılara (Med=4.0000) göre anlamlı ( $p=.008$ ) düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.6. BZDFY Ölçeğinin alt boyutlarında ortalama hane geliri değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar

**Tablo 4.2.6.** Katılımcıların ortalama hane geliri değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Grup	Ortalama Hane Geliri	N	Med	Min	Max	$\chi^2$	df	p	Anlamlı Fark (Gruplar)
Esasicilik	1	1000 TL veya daha düşük	53	1.6250	1.00	4.25	8.575	4	.073	
	2	1001-2000 TL	32	2.0000	1.00	3.13				
	3	2001-3000 TL	45	1.7500	1.25	3.25				
	4	3001-4000 TL	51	1.6250	1.00	4.13				
	5	4001 TL+	124	1.7500	1.00	3.25				
Daimicilik	1	1000 TL veya daha düşük	53	4.0000	1.80	5.00	14.921	4	.005**	
	2	1001-2000 TL	32	4.6000	1.00	5.00				2-1
	3	2001-3000 TL	45	4.0000	2.20	5.00				2-3
	4	3001-4000 TL	51	4.2000	2.40	5.00				2-4
	5	4001 TL+	124	4.0000	1.00	5.00				2-5

**Tablo 4.2.6.** (Devam) *Katılımcıların ortalama hane geliri değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları*

İlerlemecilik	1	1000 TL veya daha düşük	53	4.0000	2.75	5.00	3.670	4	.452	
	2	1001-2000 TL	32	4.1250	2.00	5.00				
	3	2001-3000 TL	45	4.2500	2.75	5.00				
	4	3001-4000 TL	51	4.2500	2.00	5.00				
	5	4001 TL+	124	4.0000	2.00	5.00				
Yeniden Kurmacılık	1	1000 TL veya daha düşük	53	3.6667	1.67	5.00	10.596	4	.031*	2-5 4-5
	2	1001-2000 TL	32	4.3333	1.67	5.00				
	3	2001-3000 TL	45	3.6667	1.33	5.00				
	4	3001-4000 TL	51	4.0000	2.33	5.00				
	5	4001 TL+	124	3.6667	1.00	5.00				

\* p < 0.05 \*\* p < 0.01

Katılımcıların boş zaman değerlendirmelerindeki felsefi yönelim boyutları ve düzeylerinin ortalama hane geliri değişkenine göre parametrik test varsayımlarını sağlamadığından Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yukarıdaki Tablo 4.2.6.'da Esasicilik ( $\chi^2=8.575$ ,  $df=4$ ,  $p=.073$ ) ve İlerlemecilik ( $\chi^2=3.670$ ,  $df=4$ ,  $p=.452$ ) alt boyutlarında ortalama hane geliri değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Katılımcıların daimicilik düzeyleri ile ortalama hane geliri değişkeninin ise anlamlı fark gösterdiği ( $\chi^2=14.921$ ,  $df=4$ ,  $p=.005$ ) tespit edilmiştir. Daimicilik düzeyleri ile gruplar arasındaki farklar incelendiğinde 2. grup katılımcıların (Med=4.6000) daimicilik eğilimlerinin 1. grup katılımcılara (Med=4.0000) göre anlamlı ( $p=.000$ ) düzeyde daha yüksek, 2. grup katılımcıların (Med=4.6000) daimicilik eğilimlerinin 3. grup katılımcılara (Med=4.0000) göre anlamlı ( $p=.002$ ) düzeyde daha yüksek, 2. grup katılımcıların (Med=4.6000) daimicilik eğilimlerinin 4. grup katılımcılara (Med=4.2000) göre anlamlı ( $p=.004$ ) düzeyde daha yüksek, 2. grup katılımcıların (Med=4.6000) daimicilik eğilimlerinin ise 5. grup katılımcılara (Med=4.0000) göre anlamlı ( $p=.000$ ) düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde katılımcıların Yeniden Kurmacılık düzeyleri ile ortalama hane geliri değişkeninin de anlamlı fark gösterdiği ( $\chi^2=10.596$ ,  $df=4$ ,  $p=.031$ ) tespit edilmiştir. Yeniden Kurmacılık düzeyleri ile gruplar arasındaki farklar incelendiğinde 2. grup

katılımcıların (Med=4.3333) yeniden kurmacılık eğilimlerinin 5. grup katılımcılara (Med=3.6667) göre anlamlı ( $p=.006$ ) düzeyde daha yüksek, 4. grup katılımcıların (Med=4.0000) daimicilik eğilimlerinin 5. grup katılımcılara (Med=3.6667) göre anlamlı ( $p=.020$ ) düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.7. BZDFY Ölçeğinin Alt Boyutlarında Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ortalamalar Arasındaki Farklar

**Tablo 4.2.7.** Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre felsefi eğilim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Grup	Eğitim Durumu	N	Med	Min	Max	$\chi^2$	df	p
Esasicilik	1	İlköğretim (İlkokul veya Ortaokul)	3	2.6250	1.75	4.13	6.418	3	.093
	2	Lise	19	1.7500	1.00	3.00			
	3	Üniversite (Ön Lisans veya Lisans)	182	1.7500	1.00	3.25			
	4	Lisans Üstü (Yüksek Lisans veya Doktora)	101	1.7500	1.00	4.25			
Daimicilik	1	İlköğretim (İlkokul veya Ortaokul)	3	4.6000	4.00	4.80	7.125	3	.068
	2	Lise	19	4.0000	3.00	5.00			
	3	Üniversite (Ön Lisans veya Lisans)	182	4.2000	1.00	5.00			
	4	Lisans Üstü (Yüksek Lisans veya Doktora)	101	4.0000	1.00	5.00			
İlerlemecilik	1	İlköğretim (İlkokul veya Ortaokul)	3	4.2500	4.00	4.50	2.448	3	.485
	2	Lise	19	4.2500	3.00	5.00			
	3	Üniversite (Ön Lisans veya Lisans)	182	4.2500	2.00	5.00			
	4	Lisans Üstü (Yüksek Lisans veya Doktora)	101	4.0000	2.25	5.00			
Yeniden Kurmacılık	1	İlköğretim (İlkokul veya Ortaokul)	3	3.6667	3.67	4.00	3.440	3	.329
	2	Lise	19	3.6667	2.67	5.00			
	3	Üniversite (Ön Lisans veya Lisans)	182	3.6667	1.00	5.00			
	4	Lisans Üstü (Yüksek Lisans veya Doktora)	101	3.6667	1.00	5.00			

Katılımcıların boş zaman değerlendirmelerindeki felsefi yönelim boyutları ve düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre parametrik test varsayımlarını sağlamadığından Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yukarıdaki Tablo 4.2.7.'de Esasicilik ( $\chi^2=6.418$ ,  $df=3$ ,  $p=.093$ ), Daimicilik ( $\chi^2=7.125$ ,  $df=3$ ,  $p=.068$ ), İlerlemecilik

( $\chi^2=2.448$ ,  $df=3$ ,  $p=.485$ ) ve Yeniden Kurmacılık ( $\chi^2=3.440$ ,  $df=3$ ,  $p=.329$ ) alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

AFA ve DFA bulguları sonucunda 20 maddeden oluşan Boş Zaman Değerlendirmede Felsefi Yönelim Ölçeği'nin faktör deseni ve model yapısı doğrulanmış ve uygulanan örneklem için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak ortaya çıkmıştır. AFA sonucunda Boş Zaman Değerlendirmede Felsefi Yönelim Ölçeği'nin dört faktörlü bir yapı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Her bir faktörle ilgili maddelere ilişkin verilen cevaplara bakıldığında (5- Kesinlikle Katılıyorum, 1- Kesinlikle Katılmıyorum), madde toplam puanları sonucunda katılımcıların boş zaman değerlendirmedeki Esasicilik eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak Esasicilik faktörünün katı kuralları ve katılımcının pasif konumda olması özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu durum, katılımcıların boş zamanlarını değerlendirme noktasında daha özgürlükçü ve aktif katılıma dair eğilim gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Faktörlerin varyansa yaptığı toplam katkı % 51.7 olarak belirlenmiştir. Felsefi yönelimlerin değerlendirilmesinde literatürde genellikle çok boyutlu ölçüm araçlarının kullanıldığı görülmektedir (Çoban, 2004; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Karadağ ve ark., 2009; Semerci, Semerci ve Çerçi, 2002; Silvernail, 1992; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Ekiz (2005) tarafından geliştirilen Eğitim Felsefesi Benimseme Ölçeği 40 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin 4 alt boyut; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık olarak belirtilmiştir. Çalışmamızda da benzer şekilde AFA sonucunda 20 maddenin öz-değerinin 1'den büyük 4 faktör altında toplandığı ortaya çıkmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan 20 madde ve 4 faktörlü yapı birinci düzey DFA'da doğrulanmıştır. İkinci düzey DFA sonuçlarının ve uyum indekslerinin de kabul düzeyi sınırları içerisinde değerler verdiği belirlenmiş, dolayısıyla AFA sonucunda elde edilen 4 faktörlü yapının doğrulandığı ve faktör yapısının geçerli bir model olduğu ifade edilmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda BZDFY ölçeğinin esasicilik alt boyutu ile ilişki değerinin (.11) diğer alt boyutlara oranla düşük çıkması dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedenine yönelik olarak esasicilik boyutunun nitel araştırmalarla desteklenerek derinlemesine incelenmesi ileriye dönük araştırmalar için önerilebilir.

Boş Zaman Değerlendirmede Felsefi Yönelim Ölçeği'nde ortaya çıkan dört faktörün kendi aralarındaki korelasyon matrisi analiz edildiğinde; Daimicilik-İlerlemecilik, Daimicilik-Yeniden Kurmacılık ve İlerlemecilik-Yeniden Kurmacılık faktörleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011)'un geliştirdikleri Eğitim İnançları Ölçeği'nin AFA sonuçlarında 5 faktörlü (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk) yapı ortaya çıkmıştır. Varoluşçuluk boyutu eğitim inançları ölçeğinde yüksek cronbach-alpha (.89) değerine sahip olup modelde çalışırken aksine bizim çalışmamızda iç tutarlılığı çok düşük çıkması nedeniyle varoluşçuluk boyutu ölçekten çıkarılmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesinde kullanılabilen bir boyut olarak karşımıza çıkan varoluşçuluk felsefesi, boş zaman değerlendirmede bireylerin felsefi eğilimlerini belirlemede güvenilir düzeyde bir boyut olarak ele alınamamıştır. Eğitim inançları ölçeğinin DFA sonuçlarında ise  $\chi^2/sd$  oranı, GFI/AGFI, RMSEA, RMR/SRMR, CFI, NFI/NNFI uyum indeksleri değerlendirilmiş ve indekslerin tümünün model uyumu için yeterli düzeyde oldukları belirlenmiştir. Çalışmamızda da benzer şekilde uyum indekslerinin yeterli düzeyde tespit edilmesi ile model doğrulanmıştır.

Çoban (2004)'ın yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin, eğitim sürecinde yer alan öğretmen, öğrenci, okul, program, yöntem, teknik, ilke, bilgi ve değerlere ilişkin felsefi tercihleri, temel eğitim felsefeleri olarak kabul edilen Daimicilik, İdealizm, Realizm, Deneyselcilik ve Varoluşçuluk Felsefeleri arasında farklı düzeylerde bir dağılım göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla Deneyselci felsefeye, daha sonra ise sırasıyla, Realist, İdealist ve Daimici felsefelere göre eğitim sürecini düzenleyecekleri söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Varoluşçu Felsefe'ye ilişkin tercihlerinin diğer alt boyutlara göre oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin felsefi tercihlerinde, cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem gibi faktörlerin önem arz etmediği anlaşılmıştır. Çalışmamızda da benzer şekilde boş zaman değerlendirmede bireylerin felsefi eğilimlerini ölçmede varoluşçuluk boyutunun iç tutarlılık değerleri düşük çıkmış ve modele dahil edilememiştir. Yine benzer bir şekilde modelde doğrulanan boyutların ise yaş ve eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Eğitim alanındaki felsefi tercihlerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bizim çalışmamızdaki ile benzer alt boyutlar (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık) olduğu gibi farklı boyutlar da (varoluşçuluk, idealizm, realizm, deneyselcilik)

vardır. Diğer boyutlar yapılacak sonraki araştırmalarda kullanılmak üzere öneri olarak verilebilir.

Fark istatistiklerine bakıldığında ise alt faktörler ile yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durumda bireylerin eğitim durumlarına ve yaşlarına göre boş zamanlarını değerlendirmedeki felsefi yönelimlerinin anlamlı şekilde farklılaşmayacağı söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre Daimicilik alt boyutunda anlamlı farka rastlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrutusunda kadın katılımcıların boş zamanlarını değerlendirirken erkeklere oranla daha fazla daimici eğilim gösterecekleri söylenebilir. Medeni durum değişkenine göre Yeniden Kurmacılık alt boyutunda anlamlı farka rastlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrutusunda evli katılımcıların boş zaman değerlendirmelerindeki yeniden kurmacı eğilimlerinin bekar katılımcılara oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durumun eşlerin boş zaman alışkanlıkları üzerinde de etkili olabileceği ve bu nedenle alışkanlıklarını eşlerine göre güncelleme davranışları nedeniyle yeniden kurmacı eğilimlerinin anlamlı düzeyde bekar katılımcılara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Meslek değişkenine göre Daimicilik alt boyutunda anlamlı farka rastlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrutusunda memur ve emekli katılımcıların boş zaman değerlendirmelerindeki daimici eğilimlerinin işçi ve serbest meslek mensubu katılımcılara oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Ortalama hane geliri değişkenine göre Daimicilik ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında anlamlı farka rastlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrutusunda 1001-2000 TL aralığında ortalama hane gelirine sahip katılımcıların boş zaman değerlendirmelerindeki daimici ve yeniden kurmacı eğilimlerinin diğer gelir grubundaki katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak doğrulanan BZDFY ölçeğinin uygulanan örneklem üzerinde güvenilir sonuçlar verdiği ve elde edilen bulgularda katılımcıların boş zaman değerlendirmedeki eğilimlerinin demografik bağımsız değişkenlere göre farklılaşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrutusunda, bu çalışma kapsamında geliştirilen aracın, ilgili alan yazındaki önemli bir eksikliği gidereceği, bundan sonraki çalışmalarda kullanılacak psikometrik nitelikleri yeterli bir ölçme aracı olma özelliği taşıdığı belirtilebilir.



## KAYNAKÇA

- Abadan, N. (1961). *Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetleri*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No: 135117, Ajans Türk Matbaası, Ankara.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyıldız, M. (2013). *Ciddi ve kayıtsız katılımcıların kişilik özellikleri ile boş zaman tatmini ve yaşam tatmini arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Albar, B.Ö. (2019). Çalışma Hayatında Algılanan Boş Zaman ve Sanal Kaytarma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, 44-53.
- Anderson, J.C. ve Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Argan, M. (2013). *Rekreasyon Yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-ofset.
- Arslan, A. (2010). *İlkçağ Felsefe Tarihi 4*, İstanbul: İstanbul Bilgi üniversitesi Yayınları.
- Arslantaş, H. İ. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. A.Ç. Sağlam (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (83-105). Ankara: Maya Akademi.
- Aytaç, Ö. (2002). Boş Zaman Üzerine Kuramsal Yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12) 1, 231-260.
- Botton, A. (2008). *Felsefenin Tesellisi* (8. Baskı), çev. Banu Tellioglu Altuğ, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Büyükdüvenci, S. (1994). *Varoluşçuluk ve Eğitim*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Cevizci, A. (2001). *İlkçağ Felsefe Tarihi* (3. Baskı), Bursa: Asa Yayınevi.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi*. İstanbul Say Yayınları
- Cevizci, A. (2010). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Say.
- Chen, Y.C., Li, R.H. ve Chen, S.H. (2013). Relationships Among Adolescents' Leisure Motivation, Leisure Involvement, and Leisure Satisfaction: A Structural Equation Model, *Social Indicators Research*, 110:1187–1199.

- Clawson, M. ve Knetsch, J.L. (1974). *Leisure in Modern America*, J.F. Murphy (Ed.) Concepts of Leisure, Englewood Cliffs, Newjersey: PrenticeHall.
- Cole, D.A. (1987). Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55; 1019-1031.
- Cotte, J. S., (1998). *Deciding what to do: a behavioral framework for leisure consumption decisions*, Doktora Tezi, University of Connecticut.
- Cowell, C. C. ve Wellman, L. (1963). *Philosophy and principles of physical*, France Prentice Hall International Ince Enlewood Cliffs, N.1.USA. 2,5,9.
- Cushman, G. ve Laidler, A. (1990). *Recreation, Leisure and Social Policy*. Occasional Paper No. 4, Department of Parks, Recreation & Tourism, Lincoln University, Canterbury: New Zealand.
- Çoban, A. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, C. ve Demir, N. (2007). Bireylerin Boş Zaman Faaliyetlerine Katılmalarını Etkileyen Faktörler ile Cinsiyet Arasındaki İlişki: Lisans Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 6 (1), 36-48.
- Demirci Orel, F. ve Yavuz, M.C. (2003). Rekreasyonel Turizmde Müşteri Potansiyelinin Belirlenmesine Yönelik Bir Pilot Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 11.
- Demirel, E.T. ve Ramazanoğlu, F. (2005). Yöneticiler açısından etkin zaman yönetimi tekniklerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 30-35.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (5. Baskı), Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Descartes, R. (1998). *Felsefenin ilkeleri*, Çev. M. Akın, Say Yay., 33-34,45.

- DeVilles, R.F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Second Edition, Sage Publications, London.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-337.
- Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak Gelişmek, Uzlaşmak.*, Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203–224.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve internet kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95–114.
- Dumazedier, J. (1960). Current Problems of the Sociology of Leisure, *International Social Science Journal*, 4(4), 522-531.
- Edginton, C. R., DeGraaf, D.G., Dieser, R.B. ve Edginton, S.R. (2006). *Leisure and life satisfaction foundation perspectives*. (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1–11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1–12.
- Ercan O. (2005). *Adolesanın Psikososyal Gelişimi*. (Editör: O. Ercan, M. Alikışıfoğlu, G. Ercan) İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Adolesan Sağlığı Sempozyum Dizisi. Yayın No: 43, 17-21. İstanbul: Deomed Medical Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M.T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-32.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınevi. İstanbul.
- Gediz, S. (2012). *Kamu Hizmeti Olarak Rekreasyon Etkinlikleri Kapsamında "Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlükleri Batı Akdeniz Bölgesi Gençlik Merkezleri Analizi"*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Godbey, G. (1990). *Leisure in your life: an exploration*. (3. Baskı). State College, Pa.: Venture Pub.
- Gökmen, H., Açıkalin, A. ve Koyuncu, N. (1985). *Yükseköğrenim Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri ve Kendilerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Grey, D. ve Greben, S. (1974). Future Perspectives. *Parks and Recreation Magazine*, 9 (7), 26-33, 47-56.
- Gutek, G.L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Çev: Nesrin Kale. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gutek, G.L. (2001). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (2. Baskı). (Çev. N.Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gül, T., Karaçar, E., Kement, Ü., Paslı, M.M., Yayla, Ö., Erol, E. ve Göker, G. (2014). *Rekreasyon Olgusuna Genel Bakış*. (Ed: A. Yaylı). Rekreasyona Giriş içinde. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Güven, M. ve Yeşil, S. (2011). *İşletmelerde Zaman Yönetimi*. (Editör: İ. Bakan), 2. Baskı, Çağdaş Yönetim Yaklaşımları İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar, Beta Basım A.Ş., İstanbul.
- Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. ve Dinç, Y. (2003). *Boş zaman ve Rekreasyon Yönetimi:(Örnek Animasyon Uygulamaları)*. Ankara: Detay.
- Harold, M.D. ve Brightbill, C.K. (1950). *State Recreation Organization and Administration. State Government and Recreation, Recreation-A Government Responsibility*. Newyork.

- Hazar, A. (1999). *Turizm işletmelerinde animasyon: rekreasyon, animasyon teorisi ve uygulamalı animasyon etkinlikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hazar, A. (2009). *Rekreasyon ve Animasyon*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Hendry, L. B. (1983). *Growing up and going out: Adolescents and leisure*. Great Britain: Aberdeen University Press.
- Hibbins, R. (1996). Global Leisure. *Social Alternatives*, (15) 1.
- Hu, L.T. ve Bentler, P.M. (1999). “Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives”. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hunnicut, B. K. (2006). “The History of Western Leisure”, A handbook of Leisure Studies, ed. C. Rojek, S. M. Shaw and A. J. Veal, New York: Palgrave Macmillan, ss. 55-75.
- Jacobs, K. ve Jacobs, L. (2001). *Quick reference dictionary for occupational therapy*. Thorofare, NJ: Slack.
- Johnson, J.A., Collins, H.W., Dupuis, V.L. ve Johansen, J.H. (1985). *Introduction to the Foundations of American Education*, (6. Baskı). Allyn and Bacon.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Juniu, S. (2000). “Downshifting: Regaining the Essence of Leisure” *Journal of Leisure Research*, Vol. 32, No. 1, pp. 69-73.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karaküçük, S. (1995). *Rekreasyon (Boş Zamanları Değerlendirme) Kavram, Kapsam ve Bir Araştırma*. Ankara: Seren Matbaacılık.
- Karaküçük, S. (1999). *Rekreasyon: boş zamanları değerlendirme*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

- Karaküçük, S. ve Gürbüz, B. (2007). *Rekreasyon ve Kent(li)leşme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karaküçük, S., Kaya, S. ve Akgül, B.M. (2017). *Rekreasyon Bilimi 2*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kazu, H. (2002). Eğitim ve felsefe. M. Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik mesleği içinde* (64-82). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Yayınevi.
- Kelly, J.R. ve Freysinger, V.J. (2000). *21st Century Leisure: Current Issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Kurar, İ. ve Baltacı, F. (2014). Halkın Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları: Alanya Örneği. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2 (Special Issue 2), 39-52.
- Lu, L. ve Hu, C. (2005). Personality, leisure experiences and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 6, 325-342.
- Madrigal, R. (2006). Measuring The Multidimensional Nature Of Sporting Event Performance Consumption. *Journal of Leisure Research*, 38, 3, 267-292.
- Marsh, H.W. Balla, J.R. ve McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- McLean D.D., Hurd, A.R. ve Rogers, N.B. (2008). Kraus' Recreation and Leisure in Modern Society, *Jones And Bartlett Publishers*, (8.b.), Mississauga, Canada.
- Mirzeoğlu, N. (2011). *Spor bilimlerine giriş*. Ankara: Spor Yayınevi, 252.
- Munusturlar, S. (2016). Boş Zaman ve Rekreasyon Kavramı. *Rekreasyon Yönetimi* (İçerisinde). (Editör: Müge Akyıldız Munusturlar). Anadolu Üniversitesi Basımevi, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 2265.
- Murphy, J. (1981). *Concepts of Leisure*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Neulinger, J. (1974). *The Psychology of Leisure*. Springfield. IL: Charles C. Thomas.
- Özdemir, S., Karaküçük, S., Gümüş, M. ve Kıran, S. (2006). Türkiye Taş Kömürü Kurumu Genel Müdürlüğü'nde Çalışan Yeraltı İşçilerinin Boş Zamanlarını

- Değerlendirme Alışkanlıklarının Belirlenmesi. 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 3-5 Kasım. Muğla.
- Özgen, H. ve Doğan, S. (1997). Zaman Yönetiminde Yeni Yönetim ve Organizasyon Yaklaşımları. *Standart Dergisi*, 36, 425.
- Parr, M.G. ve Lashua, B.D. (2004). What is leisure? The perceptions of recreation practitioners and others. *Leisure Sciences*, 26 (1), 1-17.
- Passmore, A. ve French, D. (2001). Development and Administration of A Measure to Assess Adolescents' Participation in Leisure Activities. *Adolescence*, 36 (141), 67.
- Pavlova, M.K. ve Silbereisen, R.K. (2015). Leisure activities choices among adolescents. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13 (2), 829-836.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G.A. (2000). *A First Course in Structural Equation Modeling*, Lawrence Erlbaum Associates, ABD: New Jersey.
- Rich, J. M. (1992). *Foundations of Education Perspectives on American Education*, USA, Mac Millan.
- Russell, R. (1996). *Pastimes: The Context of Contemporary Leisure*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Sarpkaya, R. (2007). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, (Ed. C. Celep). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Semerci, Ç. Semerci, N. ve Çerçi, N. (2002). Eğitim-Öğretim Felsefesini Belirleme Ölçeği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*. Yakın Doğu Üniversitesi. Lefkoşa.
- Shivers, J.S., deLisle, L.J. (1997). *The Story of Leisure: Context, Concepts and Current Controversy*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silvernail, D.L. (1992). The development and factor structure of the Educational Beliefs Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 663-667.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (Ed. V. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2004). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde, (Ed. E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 893-898.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sylvester, C. (1987). The ethics of play, leisure and recreation in the twentieth century, 1900-1983. *Leisure Sciences* 9, 173-188.
- Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme, Psikometri Bilim Dalı.
- Şimşek M. Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. ve Fidel, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics*, 4. baskı, MA, Allyn & Bacon, Inc..
- Tel, M. (2014). İlköğretim hayat bilgisi ders kitaplarındaki spor ve boş zaman temalarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 1-11.
- Tel, M. ve Köksalan, B. (2008). Öğretim Üyelerinin Spor Etkinliklerinin Sosyolojik Olarak İncelenmesi (Doğu Anadolu Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 261-278.
- Terzi, A. R. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1977). *Boş Zaman Sosyolojisi*. Ankara: Doğan Matbaası.
- Toprakçı, E. (2005). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Torkildsen, G. (1999). *Leisure and Recreation Management*. (4. Baskı). London: Spon Press.



- Torkildsen, G. (2005). *Leisure and Recreation Management*. (5. Baskı). London: Routledge.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi üzerine makaleler*. Ankara: Elis Yayınları.
- Türer, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. (1996). *Doksan Dokuz Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Ulubey, E. (2010). *Uluslararası Seyahate Katılan Gençlerin Konaklamaları Boyunca Katıldıkları Boş Zaman Aktivitelerine İlişkin Görüşleri*. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Spor Yönetim Bilimleri Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Üredi, L. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. L. Kiroğlu ve C. Elma (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (46-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstün, Ü. D. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerini Rekreatif Faaliyetlere Katılmaya Motive Eden Faktörlerin Araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Varış, F. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Yıldırım, A ve Akgün Güngör, G. (2019). Türkiye İmalat Sanayinde Gelir Değişmeleri ve Boş Zaman Tercihleri İlişkisi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 93-108.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335–350.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 28-30 Eylül, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (1984). *Curriculum development: A guide to practice*. NY: Charles E. Merrill Publishing.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2002). *Curriculum Development*. Ohio: Upper Saddle River.

**EK-1. Boş Zaman Değerlendirmede Felsefi Yönelim (BZDFY) Ölçeği**

<b>Boş Zaman Değerlendirmede Felsefi Yönelim (BZDFY) Ölçeği</b>  Aşağıdaki maddeleri sizin düşüncelerinize yakınlık derecesine göre değerlendiriniz.	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
1) Boş zamanlarda katı kurallar içeren aktiviteler tercih edilmelidir	1	2	3	4	5
2) Boş zaman aktiviteleri otoriter bir düzenle gerçekleştirilmelidir	1	2	3	4	5
3) Birey boş zamanlarını sıkı çalışıp zorlanacağı aktivitelerle değerlendirmelidir	1	2	3	4	5
4)	1	2	3	4	5
5)	1	2	3	4	5
6)	1	2	3	4	5
7)	1	2	3	4	5
8)	1	2	3	4	5
9) Boş zaman aktiviteleri bireyin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik olmalıdır	1	2	3	4	5
10) Boş zaman aktiviteleri bireyin kültürünü tanımaya yardımcı olmalıdır	1	2	3	4	5
11)	1	2	3	4	5
12)	1	2	3	4	5
13)	1	2	3	4	5
14) Boş zaman aktiviteleri yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir	1	2	3	4	5
15) Boş zaman aktiviteleri bireyin kendisinde değişime sebep olmalıdır	1	2	3	4	5
16)	1	2	3	4	5
17)	1	2	3	4	5
18) Toplum değişken özellik gösterdiğinden mevcut boş zaman aktiviteleri de sürekli değişmelidir.	1	2	3	4	5
19)	1	2	3	4	5
20)	1	2	3	4	5

## EK-2. Kişisel Bilgi Formu

1) Yaşınız?

a) 18-19 b) 20-21 c) 22-23 d) 24-25 e) 26 veya üstü

2) Cinsiyetiniz?

a) Kadın b) Erkek

3) Medeni Durumunuz?

a) Evli b) Bekâr

4) Mesleğiniz?

a) Öğrenci b) Serbest Meslek c) Memur d) İşçi e) Çalışmayan f) Ev hanımı g) Emekli h) Diğer

5) Ortalama Aylık Geliriniz?

a) 1000 TL veya daha düşük b) 1001-2000 TL c) 2001-3000 TL d) 3001-4000 TL e) 4001 TL veya daha yüksek

6) Eğitim durumunuz nedir?

a) İlköğretim (İlkokul veya Ortaokul) b) Lise c) Üniversite (Ön Lisans veya Lisans) d) Lisans Üstü (Yüksek Lisans veya Doktora)