



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

ÖĞRETMEN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK MODELİ: PSİKOLOJİK ESNEKLİK, YAŞAMDA ANLAM VE İŞE BAĞLILIĞIN ROLÜ

Hayrunnisa ÇELİK

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En iyiye...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

ÖĞRETMEN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK MODELİ: PSİKOLOJİK ESNEKLİK, YAŞAMDA
ANLAM VE İŞE BAĞLILIĞIN ROLÜ

TEACHERS' OCCUPATIONAL BURNOUT MODEL: THE ROLE OF
PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY, MEANING IN LIFE AND WORK ENGAGEMENT

Hayrunnisa ÇELİK

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Hayrunnisa ÇELİK'in hazırladığı "Öğretmen Mesleki T¼kenmiřlik Modeli: Psikolojik Esneklik, Yaşamda Anlam ve İşe Bağlılığın Rol¼" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Filiz BİLGE

J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Meliha TUZGÖL
DOST

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. şerife IşIK

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. İbrahim KEKLİK

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 19 / 06 / 2023 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile psikolojik esneklikleri, yaşamlarındaki anlam, işe bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği (ÖPEÖ) geliştirilmiştir. Araştırma nicel ve ilişkisel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ve Denizli illerinde görev yapmakta olan 1292 öğretmen oluşturmaktadır. ÖPEÖ'nün geliştirilme çalışmalarında araştırma sürecinde hazırlanan madde havuzu, Kişisel Bilgi Formu, Kabul ve Eylem Formu-II, İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği, Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi, Crobach alpha katsayısı ve benzer ölçekler arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analiziyle sağlanmıştır. Analizler SPSS 23.0 ve AMOS 22.0 paket programları ile gerçekteşirilmifitir. ÖPEÖ, şimdiki anla temasta olma, kabul, düşünmeden ayırma, benliğe bağlamsal bakış, değerlerde berraklaşma/netlik ve değerler doğrultusunda davranış olmak üzere altı boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, farklı bir çalışma grubundan elde edilen bulgularla uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin incelendiği Mesleki Tükenmişlik Modelinin verileri ise, Tükenmişlik Ölçeği, Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği, Yaşamın Anlamı Envanteri, Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Yapısal modelin analizinde LISREL 8.8 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam ve işe bağlılıkları, psikolojik esneklikleri ile mesleki tükenmişliklerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmenlerin psikolojik esneklikleri ve mesleki tükenmişlikleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olmasına rağmen, psikolojik esneklikleri mesleki tükenmişliği istatistiksel olarak yordamamaktadır. Bu nedenle psikolojik esnekliğin aracılık rolü saptanmamıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin psikolojik esneklikleri, erkeklere göre daha yüksektir. Hizmet süresi ve yaşa göre ise, öğretmen psikolojik esnekliği anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgular, sınırlılıklar, araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: öğretmen psikolojik esnekliği, mesleki tükenmişlik, yaşamın anlamı, işe bağlılık, öğretmenler

Abstract

This study aimed at investigating the relationship between teachers' occupational burnout, and their psychological flexibility, meaning in life and work engagement. Part of this correlational study, the Teacher Psychological Flexibility Scale (TPFS) was developed. The study group consisted of 1292 teachers working in the districts of Ankara and Denizli. We tested the reliability and validity of the scale via Explanatory and Confirmatory Factor. The TPFS is composed of 23 items and six dimensions, which are contact with the present moment, acceptance, cognitive defusion, self as context, values, and committed action. At the end of the analysis, we concluded that the goodness of fit indices of this structure showed an acceptable level of fit with the findings obtained from another study group. We collected the data on Occupational Burnout Model to investigate the occupational burnout in teachers via the Burnout Scale, Teacher Psychological Flexibility Scale, the Inventory of Meaning of Life, Utrecht Work Engagement Scale and Personal Information Form. According to the study findings, teachers' meaning in life and work engagement predicted their psychological flexibility and occupational burnout at a statistically significant level. Although there was a statistically significant negative relationship between teachers' psychological flexibility and occupational burnout, psychological flexibility did not predict occupational burnout significantly. Because of that, psychological flexibility had no mediating role. Teachers' psychological flexibility differed according to gender in favour of female participants. On the other hand, teachers' psychological flexibility did not differ according to year of experience and age at a statistically significant level.

Keywords: teachers' psychological flexibility, occupational burnout, meaning in life, work engagement, teachers

Teşekkür

Lisans eğitimimden başlayarak tezimin tamamlanmasına kadar derin bilgi ve deneyimleriyle bu yolda güvenli bir şekilde yürümemi sağlayan, ilgiyle, titizlikle ve bilimsel duruşuyla çalışmalarına rehberlik eden, yüreklendiren ve büyümeme katkı sağlayan değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST'a sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüşleriyle tezime uzun uzun katkı sunan sayın Prof. Dr. Şerife IŞIK ve sayın Prof. Dr. İbrahim KEKLİK hocalarıma çok teşekkür ediyorum. Ayrıca tez savunma jürisinde bulunmayı kabul ederek tezime katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Filiz BİLGE ve sayın Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL hocalarıma teşekkür ediyorum. Bu tez çalışması onların değerli görüşleriyle tamamlanmıştır. Ayrıca eğitimim boyunca hayatıma dokunan değerli öğretmenlerime, lisans ve doktora eğitimimde Hacettepe Üniversitesi, yüksek lisans eğitimimde ise Gazi Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalları öğretim üyelerine engin bilgileriyle psikolojik danışman kimliğim ile akademik kimliğimin gelişimine sağladıkları katkılar için saygılarımı sunuyorum.

Tez çalışmamın gerçekleşmesini sağlayan, çalışmaya gönüllü olarak zaman ayıran, içtenlikle görüşlerini sunan değerli öğretmenlere çok teşekkür ederim. Bu çalışma onların katılımları olmadan gerçekleşmezdi.

Hayatımın her alanında hiçbir karşılık beklemeden ilgi, şefkat ve anlayışlarıyla her an yanımda olan aileme sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Onlara minnettarım, iyi ki varlar.

Son olarak 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı (2018/1) kapsamında doktora eğitimim boyunca eğitimime maddi destek sağlayan, ülkemizde bilim insanını destekleyen saygıdeğer kurum TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Haziran, 2023

Hayrunnisa ÇELİK

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	v
Teşekkür.....	vii
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	9
Araştırma Problemi	12
Sayıtlar	13
Sınırlılıklar	14
Tanımlar	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	17
Mesleki Tükenmişlik	17
Psikolojik Esneklik.....	27
Yaşamda Anlam.....	36
İşe Bağlılık	40
İlgili Araştırmalar	46
Bölüm 3 Yöntem.....	57
Araştırmanın Türü	57
Çalışma Grupları.....	57
Veri Toplama Süreci.....	62
Veri Toplama Araçları	63
Verilerin Analizi	72

Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	76
Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Geçerliliğine İlişkin Bulgular	76
Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	86
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli'nin Test Edilmesine İlişkin Bulgular	87
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli'nin Test Edilmesine İlişkin Tartışma	98
Öğretmen Psikolojik Esnekliğinin Cinsiyete, Hizmet Süresine ve Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	109
Öğretmen Psikolojik Esnekliğinin Cinsiyete, Hizmet Süresine ve Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma	111
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	114
Sonuçlar	114
Öneriler	115
Kaynaklar	119
EK-A: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları Örnek Maddeleri	xii
EK-B: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları Kullanım İzni	xviii
EK-C: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	xix
EK-D: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	xx
EK-E: Etik Beyanı	xxi
EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	xxii
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report	xxiii
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	xxiv

Tablolar Dizini

Tablo 1 Önerilen Modelde Yer Alan Örtük ve Gösterge Değişkenler	8
Tablo 2 Birinci Çalışma Grubu Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	58
Tablo 3 İkinci Çalışma Grubu Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler	59
Tablo 4 Üçüncü Çalışma Grubu Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler	60
Tablo 5 Dördüncü Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.....	61
Tablo 6 Veri Toplama Araçları	63
Tablo 7 Öğretmenlerin Psikolojik Esnekliğin Bileşenlerine İlişkin Görüşleri.....	67
Tablo 8 Model Uyum Değerlerinin Kritik Değerleri ve Kaynaklar.....	74
Tablo 9 Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett's Sphericity Testi Sonuçları	77
Tablo 10 ÖPEÖ'ye İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	78
Tablo 11 Uyum Ölçütleri ve Ölçeğin DFA Yol Şemasına İlişkin Uyum Katsayıları.....	83
Tablo 12 Ölçeğin Modifikasyon Sonrası DFA Yol Şemasına İlişkin Uyum Katsayıları	85
Tablo 13 Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği Ölçüt Geçerliği Korelasyon Sonuçları	85
Tablo 14 Gösterge Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları	87
Tablo 15 Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Dağılımlarına İlişkin Betimsel Bulgular	88
Tablo 16 Örtük Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	92
Tablo 17 Nihai Yapısal Modele İlişkin Verilerin Uyum Değerleri.....	94
Tablo 18 Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Ortalama, Standart Sapma ve Dağılımlarına İlişkin Betimsel Bulgular	109
Tablo 19 Öğretmenlerin Psikolojik Esnekliğinin Cinsiyete, Hizmet Süresine ve Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Sonuçları	110

Şekiller Dizini

Şekil 1 Önerilen Mesleki Tükenmişlik Modeli	9
Şekil 2 Pines'in Mesleki Tükenmişlik Modeli	25
Şekil 3 Psikolojik Esneklik Modeli.....	30
Şekil 4 Çizgi Diyagramı (Scree-pilot Grafiği).....	80
Şekil 5 Boxplot Grafiği.....	81
Şekil 6 Histogram Grafiği.....	81
Şekil 7 Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği İçin Oluşan İlk DFA Yol Şeması.....	82
Şekil 8 Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği İçin Oluşan Nihai DFA Yol Şeması	84
Şekil 9 Kurulan Modelin Ölçümüne İlişkin t Değerleri ve Analizler	90
Şekil 10 Ölçüm Modeline İlişkin Standart Değerler	91
Şekil 11 Kurulan Yapısal Modele Ait Yol Katsayılarının t Değerleri.....	94
Şekil 12 Nihai Modele Ait Yol Katsayılarının t Değerleri.....	95
Şekil 13 Nihai Modele İlişkin Standart Değerler	96

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjustment Goodness Of Fit İndex)

AMOS: Var Olan Yapılan Analizi (Analysis of moment structures)

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index)

GFI: İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

IFI: Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)

KKT: Kabul ve Kararlılık Terapisi

LISREL: Doğrusal Yapısal Analiz (Linear Structural Relations)

NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)

NNFI: Normlandırılmamış Uyum İndeksi (Non Normed Fit Index)

ÖPEÖ: Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği

RMSEA: Hata Karelerinin Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

SRMR: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual)

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın problemine yer verilmiştir. Ardından araştırmadaki amaç ve araştırmanın önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın problemi ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma kapsamında ilişkileri incelenen değişkenlerin tanımları bu bölümün sonunda yer almaktadır.

Problem Durumu

İnsanlar yaşamlarının ilk anlarında itibaren pek çok ihtiyaçla karşı karşıya kalmaktadır. Bu ihtiyaçlarını karşılamak için hayat boyu çabalamaktadırlar. Temel olarak insanların hayatta var olmaya, bir şeye ait olmaya, güçlü hissetmeye, özgürlüğe ve eğlenmeye ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçları karşılamak için bireylerin meslek yaşamı, hayatlarında önemli bir yer edinmektedir. Meslek yaşamı insanların hayatta kalma ihtiyacını karşılamak için gerekli olan maddi gücü ve güvenliği sağlamakta, ait olma ihtiyacını karşılamak için değerli hissedebileceği bir ortam oluşturmakta, güç ihtiyacını karşılamak için üretkenliğini ve başarısını gösterme fırsatı sunmakta, özgürlük ihtiyacını karşılamak için kendi seçimlerini yapmasına imkân sağlamaktadır. İnsanlar hayatlarının büyük kısmını çalışarak geçirmektedir. Farklı sebeplerle iş ortamında ihtiyaçlarını karşılayamayarak mesleğin getirdiği güçlüklerle baş etmede yetersiz kalan kişiler tükenmişlik yaşanamaktadır.

Tükenmişlik, bir kavram olarak ortaya atıldığı ilk dönemlerde sağlık çalışanları, güvenlik görevlileri gibi insanlarla birebir ilişkilerin olduğu meslek alanlarında çalışanların karşılaştıkları zorluklar olarak ifade edilmiştir. Zamanla yapılan araştırmalar, tükenmişliğin insanlara hizmet veren meslek alanlarının dışında kalan meslek çalışanlarında (Kahil, 1988; Maslach, 1988; Maslach & Leither, 1997; Pines, 1993; Vandenberghe & Huberman, 1999), akademisyenlerde (Bilge ve diğerleri, 2005), eşler arasındaki ilişkilerde (Bulka, 1984; Çapri, 2008; Gold, 1988; Jones & Fletcher, 1993; Leaman, 1983; Pines, 1996; Rook ve diğerleri, 1991; Westman & Vinokur, 1998), başlanmış olunan spor etkinliklerinin sürdürülmesi gibi

farklı alanlarda da (Eklund & Cresswell, 2007; Goodger ve diğeri, 2007; Dale & Weinberg, 1990) yayılmaya başladığını göstermektedir.

Psikoloji alan yazınında tükenmişliğin incelenmesi 1970'li yıllarda başlamıştır. Tükenmişlik ilk kez Herbert Freudenberger (1974) tarafından, azalmış başarı, duyarsızlaşma ve bununla birlikte bireyin işe olan ilgisinin azalması belirtileriyle başlayan, zihinsel, fiziksel ve duygusal bir yorgunluk olarak tanımlanmıştır. Ardından tükenmişliğe yönelik çok farklı tanımlar yapılmış ve araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda tükenmişliği açıklamak amacıyla farklı modeller ortaya atılmıştır. Maslach Modeli (Maslach, 1988), Psikoanalitik Model (Freudenberger, 1974), Edelwich Modeli (Edelwich & Brodsky, 1980), Psikoanalitik-Varoluşçu Model (Pines & Aronson, 1988), Fischer Modeli (Fischer, 1983), Golembiewski ve Munzenrider Modeli (Golembiewski & Munzenrider, 1984) ve Leiter Modeli (Leiter, 1991) bu modellerden bazılarıdır. Yapılan çalışmalar tükenmişliği genel anlamda; performansta azalma, duyarsızlaşma, performansın düşmesi; duygusal, fiziksel, zihinsel olarak tükenme; uzun bir süre boyunca iş stresiyle karşı karşıya kalma sonucunda bireyde oluşan psikolojik bir durum olarak tanımlamaktadır (Embriaco ve diğeri, 2007; Slivar, 2001; Weber & Jaekel-Reinhard, 2000).

Psikoanalitik-Varoluşçu Tükenmişlik Modeli, tükenmişlik modelleri içinde yaygın olarak incelenmiş olan modellerden birisidir. Tükenmişlik Pines ve Aronsan'a (1988) göre, bireylerin şevk, enerji, amaç, perspektif kaybıyla başlayan, sürekli bir strese, çaresizliğe, umutsuzluğa ve sıkışmışlık duyguları hissetmelerine neden olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir yorgunluk olarak tanımlanmaktadır. Psikoanalitik-Varoluşçu Tükenmişlik Modeli'nde tükenmişlik iki temel varsayımın karşılanmaması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Modelin ilk varsayımı, bireylerin kendi yaşamlarının ve çalıştıkları meslekte yaptıkları işlerin anlamlı olduğuna inanma ihtiyaçları vardır ve bireyler yaşamlarında, çalıştıkları mesleklerde kendileri için anlamlı olan şeyleri arama eğilimindedir (Pines, 1993; 2000a). Mesleki yaşantılarında karşılaştıkları güçlükler, yaşamın ve yapılan işlerin anlam ihtiyacının karşılanması engellemeye başladığında mesleki tükenmişlik ortaya çıkmaktadır. Diğer

varsayım ise, insanların meslek seçiminde, ailelerinin çocukluk döneminde karşılayamadığı ihtiyaçlarını gidermeye yönelik tercihte bulunduğu yönündendir (Pines, 2000b; Yanai & Pines, 2000). Meslek seçiminin ardından bu ihtiyaçların giderilemediği fark edildiğinde tükenmişlik ortaya çıkmaktadır.

Tükenmişliğin görülme ihtimali olan mesleklerden biri de öğretmenliktir. Çünkü öğretmenlik, pek çok sorumluluğun bir arada olduğu, pek çok bileşenin birleşiminden oluşan, oldukça küçük hataların dahi bireylere zarar verebileceği zor bir meslek olarak kabul edilebilir. Öğretmenler, öğrencinin, ailenin, fiziksel çevrenin anlamlandırılmasında ve yapılanmasında önemli bir konumdadır (Husain & Khan, 2016; Öztürk, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin pek çok sorumluluğu bulunmakta ve bu sorumlulukları da yerine getirirken pek çok güçlük yaşamaktadırlar. Karşılaşılan güçlükler çözüme kavuşturulmadan mesleğe devam eden öğretmenler mesleki tükenmişlikle karşılaşmaktadır. Öğretmen tükenmişliği, öğretmenlerin meslek yaşamlarında karşılaştıkları stresle başa çıkmada yaşadıkları zorluklar olarak ifade edilebilir (Cherniss, 1990). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşayarak performanslarında düşüşler ortaya çıkması (Maslach,1993) öğretmen tükenmişliğiyle ilgili çalışmaların gerekliliğini artırmaktadır.

Öğretmenlerin iş ortamında yaşadığı stres ve tükenmişliğe; artan iş yükü, sınıf içi öğrencilerin çatışmaları, meslektaşlarıyla iletişim sıkıntıları, yetersiz ya da daha düşük ücret, çalışma koşulları, ebeveynlerle iletişim zorluğu ya da ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarındaki olumsuz yaklaşımların çocuklarda oluşturduğu davranış bozuklukları gibi farklı faktörler neden olmaktadır (Long & Gessaroli, 1989; Stoeber & Rennet, 2008). Son zamanlarda yapılan araştırmalar ise tükenmişliğe neden olan etkenlerden, öğretmenlerin kişisel özellikleri üzerinde durmaktadır (Paleksic ve diğerleri, 2015). Öğretmen tükenmişliğinin kişisel özelliklerle ilişkilerinin belirlenmesi öğretmenleri güçlendirmek amacıyla yapılacak çalışmaları destekleyebilir.

İnsana yardım mesleklerinde çalışanların tükenmişlik düzeyi kişisel bir özellik olan psikolojik esneklikle ilişkilidir (Hayes ve diğerleri, 2004; Lloyd ve diğerleri, 2013; Rosado,

2015). Öğretmenlik mesleğinde de çalışanların tükenmişlikleri psikolojik esneklikle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Psikolojik esneklik, bireylerin şimdiki anda, o andaki duygu ve düşünceleriyle bilinçli olarak kendisini ayırıştırması ve kendisi için önemli olanlar doğrultusunda davranışlarda bulunması anlamına gelmektedir (Hayes ve diğerleri, 2006). Psikolojik esneklik, Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin temel kavramıdır ve davranış değişikliği için gerekli olarak görülen bir süreçtir. Ayrıca psikolojik esneklik, duygusal olarak sağlıklı olmak ve iyi oluşun zirvesi olarak kabul edilir. Kabul ve Kararlılık Terapisi'nde temel amaç psikolojik esnekliği sağlamaktır (Doorley ve diğerleri, 2020; Hayes ve diğerleri, 2012).

Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT), psikolojik esnekliğin birbiriyle ilişkili altı süreçten oluştuğunu ileri sürmüştür. Bunlar; şimdiki anla temasta olma, kabul, değerlerde berraklaşma/netlik, değerler doğrultusunda davranış, benliğe bağlamsal bakış ve düşünceden ayırışmadır (Hayes ve diğerleri, 2004; Levin ve diğerleri, 2012; Rolffs ve diğerleri, 2018). KKT'de nihai amaç psikolojik esneklik olmasına rağmen yapılan araştırmalarda çoğunlukla psikolojik katılık üzerinde yoğunlaşmaktadır. Psikolojik esnekliğin karşıtı olarak psikolojik katılık, anla temasın kaybolması, yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme, değerlerin belirsizleşmesi, kaçınma ve dürtüsellik ile benliğe kavramsal olarak bakış olmak üzere altı süreçten oluşmaktadır (Luoma ve diğerleri, 2010). Psikolojik esneklik, pozitif ruh hali, yüksek iyi oluş ve öz-şefkat, iş performansının ve doyumunun artması, yaşam doyumunun yüksekliğiyle ilişkilidir (Bond ve diğerleri, 2006; Fledderus ve diğerleri, 2013; Kashdan & Rottenberg, 2010; Kent ve diğerleri, 2019; Yadavaia ve diğerleri, 2014). Psikolojik katılık ise, yüksek stres, depresyon, kaygı, negatif beden imajı, bir hastalık nedeniyle yaşanan acıyı felaketleştirme, yeme bozuklukları, iş tükenmişliği ve devamsızlığı, intihar eğilimi gibi psikopatolojik düzeyde sorunla ilişkilidir (Bluett ve diğerleri, 2014; Bryan ve diğerleri, 2015; de Boer ve diğerleri, 2014; Dick ve diğerleri, 2014; Masuda & Tully, 2012; McCracken ve diğerleri, 2011; Leonidou ve diğerleri, 2019).

Yapılan araştırmalarda, Farkındalık ile Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli müdahalelerin, öğretmenlerde psikolojik esnekliği artırırken genel ruh sağlığında iyileşmeyi

ve mesleki tükenmişlikte azalmayı sağladığı görülmektedir (Abenavoli ve diğerleri, 2013; Roeser ve diğerleri, 2013). Öğretmenler kendilerini, duygusal olarak tükenmiş ve yaptığı işten kopmuş algıladığında, diğer deyişle anda olamadıklarında, eğitim ortamının gereklerine göre davranamayacaktır (Rosado, 2017). Eğitim ortamlarının gerekleri ve kendi kişisel değerleri arasında kaldıklarında ise mesleğe yönelik yorgunluk ve enerji kaybı hissederek öğretmenler tükenmişlik belirtileri gösterebilirler. Öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin artırılması, onların tükenmişliğini azaltmaya destek olabilir. Böylece öğretmenler tükenmişlikleriyle birlikte sundukları eğitim öğretim faaliyetlerinde daha verimli olabilirler.

Öğretmenlerin tükenmişliklerini anlayabilmek için yaşamlarındaki anlamın varlığını da ele almak gerekir. İnsanlar çocukluklarında karşılayamadıkları ihtiyaçlarını karşılayarak yaşamlarına varoluşsal bir anlam sağlamak amacıyla mesleklere yönelirler. Bu anlama ulaşamadığında ya da iş alanı bu anlamı araştırmaya ortam sağlamadığında mesleki tükenmişlikle karşılaşmaktadır (Pines, 2002). Frankl (2014), yaşamın anlamını özgün bir sınav ve yerine getirilmesi gereken bir sorumluluk olarak nitelendirmekte ve anlamın herkes için farklılaştığını belirtmektedir. Yaşamın anlamı, insan hayatındaki temel motivasyon için yaşamlarının her anında yer almalıdır. Adler (2014) ise kendi yaşamı için herkesin bir amacı olduğunu ve bu amacın yaşamı anlamlı hale getirerek insanların kendisi ve çevresindekiler için fayda sağladığını belirtmektedir. Dünyayı tanımak, anlamak ve yaşamlarını anlamlandırmak için insanlar daima arayış içindedir. Bu arayışın sonucunda ise bir karar verme süreci başlamaktadır (Marcia, 1980).

Yaşamdaki anlam, belli bir düzeyde insanların ruh sağlığının göstergesi olarak görülmektedir (Lent, 2004; Ryff, 1989; Steger ve diğerleri, 2006). Yaşamın anlamı, iyi oluş (Brassai ve diğerleri, 2015; Datu & Mateo, 2015), mutluluk (King & Hicks, 2007), umut (Feldman & Snyder, 2005), öz-yeterlilik (Lightsey ve diğerleri, 2014) ve kariyer uyumluluğuyla (Yuen & Yau, 2015) olumlu ilişki göstermektedir. Ayrıca, umutsuzluk (Perez Rodriguez ve diğerleri, 2017), anksiyete (Yenk ve diğerleri, 2017), depresyon (Kleftaras &

Psarra, 2012) ve yaşam doyumuyla (Steger ve diğerleri, 2011) ise olumsuz ilişkisi görülmektedir. Yaşamda anlam arayışında olmak ya da anlama ulaşmak insanların iyi oluşlarıyla oldukça ilişkili görülmektedir.

Yaşamlarını anlamlı bulan insanların, yaşam boyu karşılaştıkları güçlükler karşısında dirençleri de yüksektir (Frankl, 2014; Krause, 2009). Eğitim ortamlarında pek çok güçlükle karşılaşan öğretmenlerin yaşamlarındaki anlama yönelik araştırmalar; sınıf yönetimi, psikolojik iyi oluş, iş doyumu, iş uyumu ile ilişkilerin incelendiği araştırmalardır (Jaarsma ve diğerleri, 2007; Kumar Mohanty, 1991; Pandey, 1972; Taptık, 2019; Yongzhan, 2018). Ancak öğretmenlerde yaşamın anlamı ve tükenmişliklerinin birlikte incelendiği araştırmalar oldukça sınırlıdır. Öğretmenler için yaşamlarının anlamı çocuk yetiştirmek, yetiştirdikleri insanların hayatında fark oluşturmak, yaradılışı anlamak, huzur, mutluluk, güzel anlara sahip olmaktır (Göçen, 2019). Öğretmenlerde yaşamın anlamı; duygusal tükenmişlik, fiziksel tükenmişlik ve zihinsel tükenmişlikle ilişkidir (Li, 2007; Misra, 1986). Psikoanalitik-Varoluşçu Tükenmişlik Modeli'nin mesleklere yaşamın anlamını bulma amacıyla girildiği varsayımından hareketle, öğretmenlerin yaşamın anlamına yönelik yapılacak çalışmalar öğretmenlerin tükenmişliklerini açıklamaya katkı sağlayabilir.

Bir meslekte çalışanların tükenmişlik yaşamaları, başarısızlıkla karşılaşmaları, bitkin düşme, yıpranmaları olarak ifade edilmektedir (Maslach ve diğerleri, 2001). Bununla birlikte yapılan mesleğe yönelik olarak, şevkli olmak, enerjik ve coşkulu hissetmek, mesleğin gerektirdiği işlere karşı katılımcı olmak ise bireylerin işe bağlılıklarını göstermektedir. Tükenmişlik ve işe bağlılık birbirleriyle ilişkili ancak birbirinden farklı kavramlardır. İşe bağlılık, işe ciddi bir şekilde yoğunlaşma ile birlikte bireyin kendini işe adanması ve yüksek motivasyonel bir enerji durumunu ifade eder (Schaufeli & Bakker, 2010). İşe yoğunlaşma, işe adanma ve dinçlik olarak nitelendirilmekte olan işe bağlılık, işinden tatmin olmayla ilgili olumlu zihinsel bir durum olarak ifade edilebilir. İşteki dinçlik; iş ortamında kişinin dinç, enerjik, istekli olmasıdır. İşe yoğunlaşma; kişinin kendini işe vermesidir. İşe adanma ise;

işine karşı hissettiği ait olma duygusudur (Schaufeli ve diğerleri, 2002). İşe bağlılık yapılan işle ilgili kişinin olumlu duygu ve düşünceler içerisinde olması olarak ifade edilebilir.

Çalışanların işe bağlılığının yüksek olması, verilen görevi yerine getirmedeki performansın artmasına, işteki yaratıcılığın gelişmesine, o meslekte hizmet alanların memnun olmasına katkı sağlar (Bakker ve diğerleri, 2014). Ayrıca işe bağlılığı yüksek çalışanların psikolojik ve fiziksel sağlığının diğerlerine göre daha iyi olduğu, işte kendi kaynaklarını oluşturabildikleri ve işe bağlılıklarını çalışma arkadaşlarına da aktardıkları görülmektedir (Bakker & Demerouti, 2008). Çalışanların işe bağlılıklarının artması, yapılan işin verimini artırması yönünden olması istenen, arzulanan bir durumdur.

Öğretmen tükenmişliği ve mesleki bağlılıklarıyla ilgili çalışmalarda bağlılık, örgütsel bağlılık olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerde tükenmişlik ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir (Chuo, 2003; Elma & Ergen, 2019; Liu, 1996; Vurdu, 2017; Werang ve diğerleri, 2015). Öğretmenlerin içinde buldukları örgüte olan bağlılıklarının tükenmişlikle ilişkisinden farklı olarak yapmakta oldukları işe yönelik bağlılıkları tükenmişliklerini açıklamak için katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin tükenmişliklerini açıklamaya yönelik yapılan çalışmalar tükenmişliğin azaltılmasının eğitim kalitesini artırmak için oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin psikolojik sağlığını etkileyen bazı faktörler, mesleki tükenmişliğin ortaya çıkmasına veya ortadan kalkmasına da sebep olabilir. Bu nedenle mesleki tükenmişliği bütüncül bir şekilde açıklamak amacıyla psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılığın tükenmişlikteki rolü bu çalışmada incelenmiştir. Bu amaçla geliştirilen mesleki tükenmişliğe ilişkin önerilen model bu çalışmada sınanmıştır. Modelde örtük değişkenleri oluşturan gösterge değişkenler dikdörtgen, örtük değişkenler ise oval biçimde gösterilmiştir. Önerilen modelde on dört gösterge değişkeni ve dört örtük değişken arasındaki ilişkiler gösterilmiştir. Modelde yer alan bu değişkenler ve değişkenleri ifade eden kısaltmalara Tablo 1'de yer verilmiştir

Tablo 1

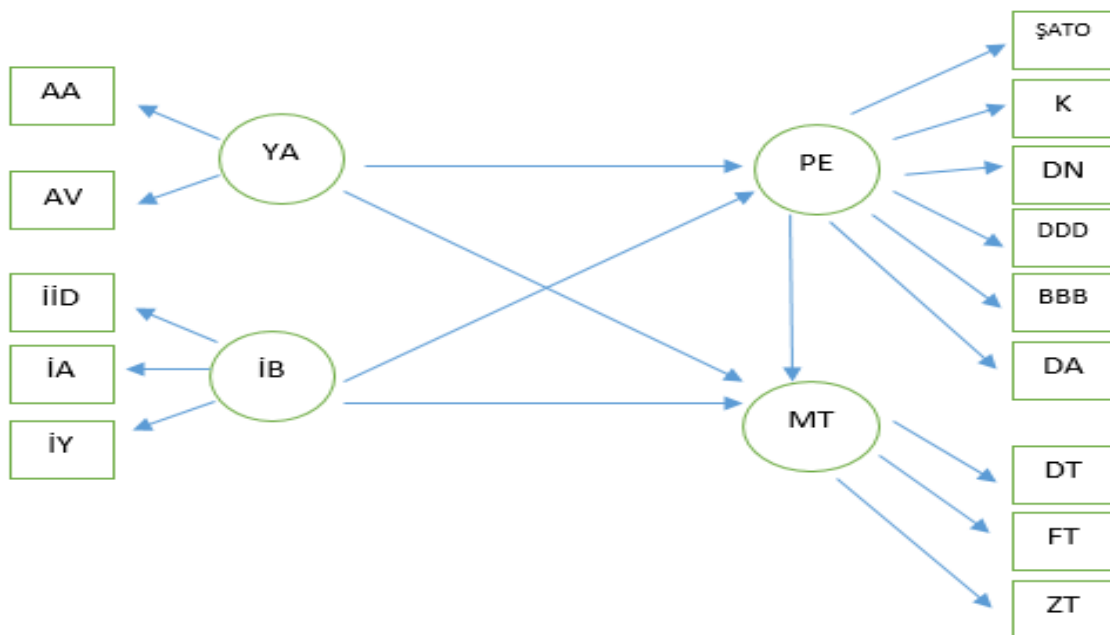
Önerilen Modelde Yer Alan Örtük ve Gösterge Değişkenler

<i>Örtük Değişkenler</i>	<i>Gösterge Değişkenler</i>
Öğretmen Psikolojik Esnekliği (PE)	Şimdiki Anla Temasta Olma (SATO)
	Kabul (K)
	Değerlerde Berraklaşma/Netlik (DN)
	Değerler Doğrultusunda Davranış (DDD)
	Bağlamsal Benliğe Bakış (BBB)
	Düşünceden Ayrışma (DA)
Mesleki Tükenmişlik (MT)	Duygusal Tükenme (DT)
	Fiziksel Tükenme (FT)
	Zihinsel Tükenme (ZT)
Yaşamda Anlam (YA)	Anlamın Varlığı (AV)
	Aranan Anlam (AA)
İşe Bağlılık (İB)	İşe İstek Duyma (İİD)
	İşe Adanma (İA)
	İşe Yoğunlaşma (İY)

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen psikolojik esnekliği örtük değişkeni “şimdiki anla temasta olmak, kabul, değerlerde berraklaşma/netlik, değerler doğrultusunda davranış, benliğe bağlamsal bakış ve düşünceden ayrışma”; mesleki tükenmişlik örtük değişkeni “duygusal tükenme, fiziksel tükenme ve zihinsel tükenme”; yaşamda anlam örtük değişkeni “anlamın varlığı ve aranan anlam”; işe bağlılık örtük değişkeni ise “işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma” gösterge değişkenlerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında sınınanan Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Önerilen Mesleki Tükenmişlik Modeli



Şekil 1'de görüldüğü gibi, oluşturulan modelde psikolojik esneklik, yaşamın anlamı ve işe bağlılık örtük değişkenlerinin mesleki tükenmişlik örtük değişkeni üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Modelde ayrıca, psikolojik esneklik örtük değişkeninin yaşamın anlamı ve işe bağlılık değişkenleri ile mesleki tükenmişlik arasındaki aracı rolü de incelenmiştir. Kuramsal temellerden hareketle önerilen modelde psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılığın mesleki tükenmişliği yordayacağı düşünülmektedir. Ayrıca psikolojik esneklik değişkeni aracı değişken olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın örtük ve gösterge değişkenleri arasındaki ilişkiler ilgili araştırmalar bölümünde açıklanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Toplumun en önemli eğitim ortamları okullardır. Toplumda yaşanan sosyal ve kültürel değişimler; öğrenme ve öğretmeye yönelik teknolojik gelişmeler; eğitim sisteminde karşılaşılan yapısal değişiklikler okullarda sürekli bir değişimi gerekli kılmaktadır. Bu değişime uyum sağlamak için okullar öğretmenlere yeni roller ve sorumluluklar

yüklemektedir. Bu değişimler ve sorumluluklar öğretmenlerde strese, yorgunluğa ve performans düşüklüğüne, kısacası tükenmişlik belirtilerine neden olmaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşaması, eğitim sistemini oluşturan tüm bileşenler için tehdit oluşturmaktadır. Öğretmenler tükenmişlik yaşadığında öğrenciye sunulan eğitim hizmetinin kalitesi düşmekte, eğitim sisteminde hedeflenen davranışlara ulaşım güçleşmekte, istenmeyen davranışlar gelişmekte ve toplum için niteliksiz gençler yetişmektedir (Madigan & Kim, 2021). Tükenmişlik yaşayan öğretmenler mesleği bırakma ya da buldukları okulları değiştirme yönünde karar verebilmektedir (Chambers ve diğerleri, 2019). Türkiye’de ise öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına rağmen eğitim hizmetini sunmaya devam ettiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişliğin eğitim sistemine ve topluma ciddi zararları olmakla birlikte, kendi psikolojik sağlıklarına da önemli etkileri olmaktadır. Tükenmişlik duygularıyla işini sürdüren öğretmenlerin, meslek hayatlarında hayal kırıklığı, yüksek stres ve kaygı, patolojik belirtiler gösterdikleri ve antisosyal davranışlarda buldukları gözlenmiştir (Bibou-Nakou ve diğerleri, 1999; Schultz, 2001). Tükenmişliğin ruh sağlığıyla ilişkisinin ortaya konması, tükenmişliği azaltabilecek ruh sağlığı çalışmalarını önemli hale getirmektedir.

Türkiye’de öğretmen mesleki tükenmişliğine yönelik çalışmalar 2000’li yıllarda başlamıştır. Bu çalışmalar, genel olarak öğretmen tükenmişliğinin demografik özellikler açısından belirlenmesi, tükenmişliğin eğitim örgütü içinde değerlendirilmesi, tükenmişliğin branşlara göre değerlendirilmesi ve yapılan işten elde edilen doyumla ilişkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalardır (Amasralı, 2016; Avşaroğlu ve diğerleri, 2005; Başol & Altay, 2009; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Çatır, 2014; Çiçek, 2018; Durdu, 2010; Emlek, 2005; Erdemoğlu Şahin, 2007; Gündoğdu, 2013; Karabıyık Özipek, 2006; Korolay, 2014; Süslü Kalafat, 2017; Tunaboyle, 2015). Son yıllarda ise tükenmişliğin azaltılmasında ruh sağlığının önemine dikkat çekilerek tükenmişliği önleyici faktörlerle ilişkisine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Gönen, 2020; Saruhan, 2019; Seymen, 2019). Bu çalışmalar

genel tükenmişlik ve ruh sağlığına yönelik kavramların ilişkisini incelemeye yöneliktir ve az sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin ruh sağlığıyla ilişkisini açıklamaya yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Türkiye’de öğretmen süpervizyonuna yönelik çalışmalar da oldukça sınırlıdır. Öğretmen süpervizyonu, öğrencilerin ilerlemesini izlemeyi, öğretmene yapıcı geri bildirimler vermeyi, öğretmene profesyonel gelişim için destek vermeyi ve rehberlik etmeyi amaçlayan, öğretmen ve bu desteği sağlayan uzman bir süpervizörün gelişimi takip ettiği süreçtir. Öğretmen süpervizyonu öğretmenin daha etkili bir eğitim sunması için çeşitli büyüme fırsatları sunar (Sergiovanni & Starrat, 2006). Süpervizyon, bir öğretmenin destek aldığı bir süreç olabildiği gibi, öğretmenlerin birbirlerinden öğrendiği profesyonel öğrenme grupları şeklinde de gerçekleşebilir (Roy & Hord, 2006). Türkiye’de öğretmenleri destekleyici süpervizyona yönelik tek uygulama okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çevrimiçi süpervizyon uygulamasıdır. (MEB, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenleri koruyucu ruh sağlığına yönelik çalışmaları yok denecek kadar azdır. Bu nedenle tükenmişliği açıklamaya yönelik çalışmalar ayrıca önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri, hızla değişen dünyada sıklıkla karşılaşılan sorunlardan birisidir. Problem durumunda belirtildiği üzere, öğretmen tükenmişliği, psikolojik esneklik, yaşamın anlamı ve işe bağlılıkla anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bu çalışmada öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik; psikolojik esneklik, yaşamın anlamı ve işe bağlılıkla birlikte yapısal eşitlik modelinde test edilmiştir. Böylece mesleki tükenmişliğin belirtilen kavramlarla bir bütünlük içinde açıklanması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerdeki tükenmişlik için örgüt içindeki ilişkilerden ve örgütle ilişkisinden kaynaklandığına yönelik yapılan açıklamalardan farklı olarak, kişinin ruh sağlığıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca psiko-analitik ve varoluşçu kuram bağlamında psikolojik esneklik, yaşamın anlamı ve işe bağlılığın tükenmişliği bir arada açıklayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bulunduğu anda düşüncelerinden ayrışarak ve kendi zorlayıcı duygularını kabul ederek değerleri doğrultusunda davranmalarını ifade

eden psikolojik esnekliğin yüksek olmasının tükenmişlik yaşanmasının önüne geçmesine yardımcı olacağı, yaşamını anlamlı hissedene ya da bir anlam arayışında olan öğretmenlerin yaptıkları işlerinden dolayı daha az tükenmişlik yaşayacakları, yaptıkları işe yoğunlaşarak kendini işe adayan ve işe istek duyan öğretmenlerin de daha az tükenmişlik yaşayacakları varsayılmıştır.

Bu çalışma kapsamında, çalışmanın bağımsız değişkenlerinden olan öğretmen psikolojik esneklik düzeylerini belirlemeye yönelik bir “Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği” nin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği, Türkiye’de öğretmenlerin psikolojik esnekliğini belirlemek için geliştirilen ilk ölçektir. Psikolojik esneklik kavramı Türkiye’de henüz yeni çalışılmaya başlanan bir kavramdır. Öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki psikolojik esnekliklerini belirlemek, öğretmenleri anlamada katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin buldukları anın farkında olarak kendilerini etkileyen düşüncelerinden ayrışmaları ve yaşadıkları zorlukları kabul etmeleri, değerleri doğrultusunda davranmalarına yardımcı olacaktır. Bu sayede öğretmenler fiziksel, zihinsel ve duygusal zorluklarla daha kolay başedebileceklerdir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile psikolojik esneklik, yaşamda anlamın varlığı ile işe bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için araştırma sürecinde Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği geliştirilmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın amacına yönelik belirlenmiş alt problemler aşağıda verilmiştir.

1. Yaşamda anlamın varlığı, işe bağlılık ve psikolojik esneklik, mesleki tükenmişliği anlamlı olarak yordamakta mıdır?
2. Yaşamda anlamın varlığı ve işe bağlılık, psikolojik esnekliği anlamlı olarak yordamakta mıdır?

3. Yaşamda anlamın varlığı ve işe bağlılık ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

4. Öğretmenlerin psikolojik esneklik puanları cinsiyete, hizmet süresine ve yaşa göre nasıl farklılık göstermektedir?

Araştırmada Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli sınanacağı için, önerilen yapısal model hipotezleri aşağıda sunulmuştur.

Yapısal Model Hipotezleri. Araştırmanın yapısal modeline yönelik hipotezler aşağıda verilmiştir.

H1: Yaşamın anlamı psikolojik esnekliği anlamlı olarak yordar.

H2: Psikolojik esneklik mesleki tükenmişliği anlamlı olarak yordar.

H3: İşe bağlılık mesleki tükenmişliği anlamlı olarak yordar.

H4: Yaşamın anlamı mesleki tükenmişliği anlamlı olarak yordar.

H5: İşe bağlılık psikolojik esnekliği anlamlı olarak yordar.

H6: Yaşamın anlamı ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır.

H7: İşe bağlılık ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına içten, kendi duygu ve düşüncelerini olduğu gibi yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişliğinin açıklanması amaçlandığı için araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin belirli bir düzeyde tükenmişlik yaşadıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Denizli ve Ankara illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma bulguları, benzer özellik gösteren çalışma gruplarına genellenebilir.

Araştırma bulguları kapsamında ele alınan öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri Tükenmişlik Ölçeği'nin, yaşamlarındaki anlam düzeyi Yaşamın Anlamı Envanteri'nin, psikolojik esneklik düzeyi Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin, işe bağlılık düzeyleri işe Bağlılık Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Araştırmada incelenen öğretmen mesleki tükenmişliğinin yordayıcıları, yaşamın anlamı, psikolojik esneklik ve işe bağlılıkla sınırlıdır.

Ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle araştırma verilerine ulaşıldığı için katılımcıların dağılımı demografik değişkenlere göre dengesizdir. Araştırmanın bulguları demografik olarak dengesiz dağılan örneklemden elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Bu araştırma covid-19 pandemisinin devam ettiği ancak online eğitimden yüz yüze eğitime geçişin olduğu ilk yılda gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları bu geçiş sürecindeki öğretmenlerin deneyimleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada ele alınan değişkenlere ait tanımlar aşağıda açıklanmaktadır.

Mesleki Tükenmişlik

Şevk, enerji, bakış açısı, idealizm ve hedef kaybıyla başlayan, sürekli stres, çaresizlik, kapana kısılmışlık duygularının yaşandığı fiziksel, zihinsel ve duyuşsal bir yorgunluk halidir (Pines & Aronson, 1988). Bu araştırmada ele alınan tükenmişlik, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin tükenmişliğini ifade etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri Tükenmişlik Ölçeği

(Pines & Aronson, 1988) ile belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin tükenmişliğini ifade etmektedir.

Psikolojik Esneklik

İnsanların duygu ve düşüncelerini bilinçli bir şekilde, içerisinde buldukları anda gözlemlene ve gerekli görürlerse kendi değerlerine ulaşabilmek için davranışlarını değiştirmeleri durumudur. Psikolojik esneklik insanların istemedikleri içsel yaşantıları olsa bile bu yaşantılarla birlikte kendi değerleri doğrultusunda davranmalarını içerir (Hayes ve diğerleri, 2012). Bu araştırmada ele alınan psikolojik esneklik, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin psikolojik esnekliğidir. Araştırmada öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeyleri Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin psikolojik esnekliğini ifade etmektedir.

Yaşamda Anlam

Yaşamı değerli ve zengin hale getirmeye yönelik arayış ile bireyin yaşamını değerli ve zengin olarak algılamasının birlikte ifadesidir (Steger ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada ele alınan yaşamın anlamı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşamlarındaki anlamdır. Araştırmada öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam düzeyleri Yaşamın Anlamı Envanteri (Steger ve diğerleri, 2006) ile belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin yaşamlarındaki anlamın yüksekliğini göstermektedir.

İşe Bağlılık

İnsanların meslek tanımını içerisindeki işleri sürdürürken enerjik, etkili ve işin kendilerinden beklediği talepleri yerine getirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli & Bakker, 2001). Bu araştırmada ele alınan işe bağlılık, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin işe bağlılıklarıdır. Araştırmada öğretmenlerin

iŖe bağlılıkları Utrecht İŖe Bağlılık Öçeği (Schaufeli ve diğerleri, 2002) ile belirlenmiŖtir. Öçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin iŖe bağlılıklarını göstermektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmada ele alınan değişkenlerin kuramsal temellerine yer verilmiştir. Öncelikle araştırmanın bağımlı değişkeni olan mesleki tükenmişlikle ilgili kuramsal açıklamalar ele alınmıştır. Ardından sırasıyla bağımsız değişkenler olan psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılık değişkenleri açıklanmıştır. Son olarak ise tahmin edilen modelde yer alan ilişkilere yönelik ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Mesleki Tükenmişlik

Mesleki tükenmişliği anlayabilmek için bu bölümde, tükenmişlik ve mesleki tükenmişlik tanımları ve tükenmişliğin belirtileri açıklanmıştır. Ardından tükenmişliğe yönelik geliştirilmiş olan modeller hakkında bilgi verilerek araştırma kapsamında odaklanılan Pines'in Mesleki Tükenmişlik Modeli üzerinde durulmuştur. Son olarak tükenmişlik boyutları açıklanmıştır.

Tükenmişlik ve Mesleki Tükenmişlik Tanımları

Tükenmişlik, "tükenmek" fiilinden türetilmiş bir kavramdır. Türk Dil Kurumu'na (2023) göre tükenmek, "güçsüzleşmek, bitkinleşmek, yılgınlaşmak" anlamlarına gelirken tükenmişlik; "gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu" olarak ifade edilmektedir. Oxford Dictionaries'te (2023) ise tükenmişlik, "çok çalışma sonucu fiziksel ve zihinsel olarak aşırı yorgun, hasta olma durumu" olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişlik genel olarak, yorgunluk, güçsüzlük ve yapılan işi etkili sürdüremediği durumdur.

Tükenmişlik kavramı, ortaya çıktığı ilk yıllarda meslek çalışanlarının yaşadıkları yorgunluk olarak ele alınmıştır. İlk kez Freudenberg (1974) tükenmişliği, günümüzde sözlük anlamlarına benzer şekilde "yıpranmak, enerjisine, gücüne ve kaynaklarına aşırı şekilde yüklenerek bitkin düşmek" olarak tanımlamıştır. Christina Maslach ise, sağlık alanında çalışan tıp doktorları, hemşireler, psikiyatristler, hastane danışmanlarıyla görüşerek başladığı tükenmişlik çalışmalarını, tükenmişliği psikolojik bir kavram olarak

kullanarak sürdürmüştür (Schaufeli & Enzmann, 1998). Maslach'ın yaptığı çalışmalar tükenmişliği meslek çalışanlarının yaşadıkları bir durum olarak geliştirerek diğer alanlardaki tükenmişlik çalışmalarının önünü açmıştır.

Tükenmişliğin mesleki alanda bir kavram olarak ele alınmaya başlamasıyla birlikte tanımlanması üzerindeki çalışmalar da hız kazanmıştır. Tükenmişliğin durumsal tanımları ve süreç olarak tanımları yapılmıştır. Durumsal tanımlara göre tükenmişlik; çok boyutlu bir sendrom durumu, bir yorgunluk belirtisi, işle ilgili bir isteksizlik durumu olarak ifade edilebilir (Brill, 1984; Maslach & Jackson, 1986; Pines & Aronson, 1988). Süreç olarak tanımlayanlara göre ise tükenmişlik; üç evreli bir süreç, hayal kırıklığının sürekli arttığı süreç, psikolojik bir erozyon sürecidir (Cherniss, 1990; Edelwich & Brodsky, 1980; Etzion, 1987). Uzun yıllar çalışılan bir kavram olması sebebiyle tükenmişlik üzerine farklı tanımlamalar literatürde yer almaktadır. Mesleki tükenmişlik ise, tükenmişliğin çıkış noktası olarak ele alınmıştır. Mesleki tükenmişlik, kişilerin çalıştıkları meslekle ilgili olarak tutum ve davranışlarındaki farklılaşmalarla kendisini göstermeye başlayan, başarı duygusunda azalma, işe duyarsızlaşma ve duygusal olarak tükenme bileşenlerinden oluşan, kronik yorgunluk, çaresizlik, ümitsizlik, negatif benlik kavramının gelişmesi, bunların sonucunda da işe, yaşama, diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar sergilemeye başlanan bir sendrom durumudur (Maslach, 1993). Mesleki tükenmişlik, yapılan işe yönelik isteğin azalması, amaç kaybının yaşanması, iş ortamında çaresizlik, umutsuzluk hissedilmesidir. Tanımlardan da görüldüğü üzere tükenmişliğin ifade edilmesinde belirtilerden yararlanılmaktadır. Tükenmişlik belirtileri tükenmişliğin en önemli göstergeleridir.

Tükenmişlik Belirtileri

Tükenmişlik belli belirtilerden anlaşılabilir. Bu belirtilerin bir ya da birkaçı çalışma ortamında oluşup, çalışma verimliliğini etkilemeye başladığında mesleki tükenmişlikten söz edilmektedir. Unutkanlık, nedensiz bir şekilde öfkelenme, iş performansında düşüş, yapılan işten tatmin olmama, sürekli bir yorgunluk hali, sık sık hastalanma, baş ağrısı, çalışma arkadaşlarıyla tartışma, insanlardan uzaklaşma, iletişim kurarken gerginlik yaşama, işe

gitmek istememe, işten sıkılma gibi belirtiler tükenmişliğin bazı belirtileridir (Greenberg, 2011). Tükenmişliğin en belirgin belirtileri olarak bitkinlik, duygusal olarak tükenme ve depresyon gibi rahatsızlıklar gösterilebilir. Bu belirtilerin bireydeki varoluş düzeyleri kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Brenninkmeyer ve diğerleri, 2001).

Daha ayrıntılı bir şekilde tükenmişliğin belirtileri fizyolojik, davranışsal ve duygusal belirtiler olarak sınıflandırılabilir. *Fizyolojik belirtiler*, uyku sorunları, baş ağrısı, kalp çarpıntısı, direncin azalması, enerji düşüklüğü, yorgunluk, halsizlik, kilo değişiklikleri, solunum güçlüğü gibi kişiyi fiziksel olarak zorlayan durumlardır (Altınay, 2019; Malak, 2009). Fiziksel olarak güçlük yaşayan çalışanlar istemsiz davranışlarda da bulunabilmektedir. Beklenmedik refleksler ya da işi yapmada güç yetersizliği fiziksel belirtilerin sonuçları olarak görülmektedir.

Tükenmişliğin *davranışsal belirtileri*, tükenmişliğin varlığını tespit etmeyi kolaylaştırmaktadır. İş ortamında sık alınganlık, öfke patlamaları, işe gecikme, işle ilgili sorumlulukları erteleme, işe yönelik ilgi kaybı, odaklanamama, işten soğuma ve işle ilgili şüpheli davranışlar tükenmişliğin davranışsal belirtileridir (Dilsiz, 2006; İraz & Ganiyusufoğlu, 2011). Davranışsal belirtiler, iş ortamının düzenini bozmakta, diğer çalışanların ilgisini ve çalışma disiplinini net olarak etkilemektedir.

Tükenmişliğin *duygusal belirtileri* ise, kişinin psikolojik olarak tükenmişlikten nasıl etkilendiğiyle ilgili belirtilerdir. Duygusal belirtiler, kişide olumsuz duyguların artması, olumlu duyguların azalması, karamsarlık, kaygı, hüzün, umutsuzluk, alınganlığın sıklaşması, tedirginlik, sabırsızlık, ani duygu değişimi, şüpheliktir (Akay, 2020; Kırcan, 2014; Özyolcu, 2015). Tükenmişliğin duygusal belirtileri, fiziksel ve davranışsal belirtilerin ortaya çıkmasına neden olur ve tükenmişliğin başlangıcı olarak ifade edilebilir.

Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişliğin tanımlama çalışmaları ve belirtilerinin saptanması, onun farklı şekillerde sınıflandırılabilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tükenmişliği

kavramsallaştırabilmek için farklı modeller ortaya atılmıştır. Bu modeller kısaca açıklanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Modeli. Maslach ve Jackson (1988) tarafından kavramsallaştırılan modele göre tükenmişliğin üç boyutu bulunmaktadır. Öncelikle bireyin duygusal olarak tükenmesi, ardından iş ortamında diğer insanlara karşı duyarsızlaşması ve ardından kişisel başarı duygularında azalma olacağı düşüncesiyle model oluşturulmuştur. Maslach tarafından geliştirilen Tükenmişlik Ölçeği ise, tükenmişliği oluşturan bu üç boyuttan oluşmaktadır (Maslach & Leiter, 2017; Sweeney & Summers, 2002).

Modele göre duygusal tükenme, bireyin yaptığı işten yılması, yıpranması, eski enerjisini bulamaması, bitkin hale gelmesidir. Özellikler kişiler arası ilişkilerin daha fazla olduğu mesleklerde kişinin bu durumda yaşadığı stresin yoğunlaşması, duygusal ve bedensel gücünün azalmasıdır (Maslach ve diğerleri, 2001). Tükenmişliğin duygusal belirtilerinin ortaya çıkması duygusal tükenmişliğin göstergesidir.

Duyarsızlaşma, bireylerin iş ortamında bulunan diğer insanlarla ilişkilerinde negatif, donuk, duyarsız, katı, umursamaz tutumlarını ifade etmektedir. Ayrıca yapılan işe karşı tepkisiz kalmak, işi sürdürmemek de duyarsızlaşma olarak ifade edilebilir (Hayter, 2000; Maslach ve diğerleri, 2001). Duyarsızlaşma, kişilerarası boyutu temsil etmekte ve diğer insanları görmemek ve duymamak anlamlarına gelmektedir.

Kişisel başarı ise, kişinin yaptığı iş hakkında kendi başarısını algılamasıyla ilgilidir. İnsanların kendileriyle ilgili olumsuz tutum içerisinde olması kendilerini başarısız olarak hissetmelerine neden olur. Maslach'a göre başarının azalması kişiye kendisini yetersiz ve tükenmiş hissettirir. Kişisel başarının düşük olması tükenmişliğin bir bölümünü oluşturmakla birlikte tükenmişliğin diğer boyutlarının oluşmasıyla ortaya çıkmaktadır (Maslach ve diğerleri, 2001).

Tükenmişliğe yönelik yapılan araştırmalar, Maslach'ın Tükenmişlik Modeli bağlamında ele alınan üç boyutun farklı nedenlerle oluşup farklı sonuçlar ortaya çıkardığını

göstermektedir. Duygusal tükenme, kişiler için fazla iş yükü, çevresel istekler, iş ortamının kötü olmasıyla ortaya çıkmakta ve sonucunda işe devamsızlıkların artması gözlenmektedir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş, genellikle otorite baskısı, sosyal destek eksikliği, performansta gerileme gibi nedenlerle ortaya çıkmakta ve müşterilerin ya da hizmet görenlerin hoşnutsuzluğu, verimsizlikle sonuçlanmaktadır (Demerouti ve diğerleri, 2010; Lee & Ashforth, 1996).

Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli. Pearlman ve Hartman'a göre (1982) tükenmişlik, kişinin sürekli olarak devam eden duygusal streslere verdiği cevaptır. Modele göre stres belirtileri üç boyutta ele alınmaktadır ve bunlar tükenmişliğin boyutlarını da göstermektedir. *Fizyolojik belirtiler*, kişinin kendisini yorgun hissetmesi olarak ifade edilmekte ve fiziksel tükenme olarak adlandırılmaktadır. *Duygusal belirtiler*, kişinin duygusal ve bilişsel olarak tükenmiş hissetmesi olarak ifade edilmekte ve duygusal tükenme olarak adlandırılmaktadır. *Davranışsal belirtiler* ise, kişinin iş verimliliğinin düşmesi olarak ifade edilmekte ve duyarsızlaşma olarak tanımlanmaktadır.

Modele göre kişinin kendisini, çevresini yorumlayan bilişsel bir yanı bulunmaktadır. Bu nedenle model tükenmişliğin oluşumunu açıklayan dört aşamanın olduğunu belirtmektedir. Birinci aşama, stresi oluşturan durumların belirlendiği *durumun strese götürme derecesidir*. İkinci aşama, kişinin algıladığı stresin seviyesini belirten *algılanan stres düzeyidir*. Üçüncü aşama, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal belirtilerin ortaya çıktığı *strese verilen tepkilerdir*. Son aşamada ise, sürekli olarak ortaya çıkan duygusal tepki yani tükenmişliğin oluştuğu *strese verilen tepkinin sonucudur* (Pearlman & Hartman, 1982).

Scolt Meier Tükenmişlik Modeli. Bandura (1997) tarafından öne sürülen öz-yeterlik modeli temelinde geliştirilmiştir. Modele göre tükenmişlik, ceza beklentisinin yüksek, pekiştireç beklentisinin düşük olduğu durumda ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan diğer tükenmişlik modellerinden farklılık göstermektedir (Meier, 1983).

Tükenmişlik Modeli dört temel öğeden oluşmaktadır. *Pekiştirme beklentileri*, bireyin işine yönelik amaçlarını gerçekleştirmek için geliştirdiği pekiştirme beklentileri

karşılanmadığında yaptığı işten memnun olmamakta ve devamında tükenmişlik yaşamaya başlamaktadır. *Sonuç beklentileri*, ulaşılmak istenen sonuca varabilmek için gerekli davranışların ortaya konulması, açıklanması, betimlenmesidir. *Yeterli olma beklentileri*, bireyin ulaşmak istediği sonuçla ilgili kendisini ne derecede yeterli hissettiğidir. Eğer işiyle ilgili kişi kendisini yeterli hissetmiyorsa tükenmişlik yaşamaktadır. *Bağlamsal bilgi işleme süreci*, bu süreç kişilerin kendi bağlamlarında davranışlarını anlamlandırma olarak ifade edilebilir. Kişinin kendi bağlamı, kendi sosyal çevresi, kişisel inançları, öğrenme stilleri, sosyal gruplarından oluşmaktadır. Bu bağlamlarda kişinin bilgi işleme süreçlerindeki bozukluk tükenmişliğe neden olmaktadır (Meier, 1983).

Cherniss Tükenmişlik Modeli. Modele göre tükenmişliğin en temel nedeni iş ortamındaki strestir. İş yükünün fazlalığı, müşteri ya da hizmet alan kişilerle ilişkiler, örgüt içi çatışmalar, amaçlardaki belirsizlikler, iş ortamının olumsuz koşulları, iş ortamında desteğin ve danışmanlığın eksikliği gibi nedenler strese yol açmaktadır. Bu streslere kişilerin verdiği cevap tükenmişlik olmaktadır. Tükenmişlik, geçici bir zorlanma ve yorgunluğun daha da ötesinde bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır (Cherniss, 1990).

Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli. Bu modele göre tükenmişlik, kişilerarası ilişkilerin yoğun olduğu ve insana yardım temelli mesleklerdeki çalışma koşullarının olumsuz olduğu durumlarda ortaya çıkan, verimsizlikle sonuçlanan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Edelwich'e göre yüksek beklentilerle başlanan beklentilerin umut edilen seviyede karşılanamaması tükenmişliği doğurmaktadır. Tükenmişlik ardı sıra devam eden dört dönemden oluşmaktadır (Edelwich & Brodsky, 1980).

- Kişilerin işe yönelik beklenti ve umutlarının çok yüksek olduğu "ideal coşku" dönemi,
- Kişilerin işe yönelik enerjilerini düşürmeye başladıkları ve yaptıkları işi daha yavaş yapma düşüncelerinin ortaya çıkmaya başladığı "durgunlaşma" dönemi,

- İş ortamında kişilerin zamanla ulaşmak istedikleri amaçlarına yönelik çabalarının engellendiğine ilişkin düşüncelerin ortaya çıkmaya başladığı “engellenme” dönemi ve
- İş ortamında kişinin yaptığı işe yönelik ilgisizlik ve duyarsızlığının bütün benliğine işlediği “duyarsızlaşma” dönemleri tükenmişliği oluşturmaktadır.

Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli. Erikson tarafından ortaya konulan kişilik gelişimi kuramı temelinde tükenmişlik açıklanmaya çalışılmıştır. Suran ve Sheridan’a (1985) göre tükenmişlik, erken ve orta yetişkinlik dönemlerinde yaşanma ihtimali olan çatışmaların çözülmemesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Erken ve orta yetişkinlik dönemi dört aşamadan oluşmaktadır.

Birinci aşama; kimlik-rol karmaşası aşamasıdır. Bu aşamada, kişinin kendi kişisel özelliklerine uygun bir şekilde meslek seçmemesi, bu nedenle de kişinin rol karmaşası yaşaması görülmektedir. İkinci aşama; yeterlilik-yetersizlik aşamasıdır. Bu aşamada, kişi kendisiyle diğer iş arkadaşlarını karşılaştırır ve işte daha başarılı olabilmek için kafa yorar. Kendisini başarısız hissettiğinde yetersizlik duygusuna kapılır. Üçüncü aşama, verimlilik-durgunluk aşamasıdır. Bu aşamada, kişinin var olan yeteneğini ortaya çıkarması için uygun ortam bulamaması durumunda yaşadığı boşluk hissi ifade edilmektedir. Son aşamada ise, yeniden oluşturma-hayal kırıklığı aşamasıdır. Bu aşamada, kişi mesleğe başlarken belirlediği amaçlarını sorgulamaya başlar. İşten memnun olmama ve stresin artması orta yaşın sonlarında ölüm korkusuyla birleşmeye başlar. Bu çatışmaları yeni amaçlar oluşturarak çözmediği zaman meslekten uzaklaşma ve tükenmişlik ortaya çıkmaktadır (Suran & Sheridan, 1985).

Veninga ve Spradley Tükenmişlik Modeli. Modele göre tükenmişlik beş aşamalı bir süreçte oluşmaktadır. Balayı aşamasında, kişinin işe karşı enerjisi, isteği ve heyecanı üst düzeydedir. Yakıt azalması aşamasında, kişinin iş verimliliği düşmekte, yorgunluk düzeyi artmakta, uyku sorunları görülmekte ve ilaç kullanımı ortaya çıkmaktadır. Kronikleşme eğilimi gösteren hastalıklar aşamasında, kişi öfke patlamaları, depresyon gibi

rahatsızlıklarla karşılaşmaya başlamaktadır. Belirtilerin akut haline gelmesi aşamasında, kişi tükenmişliği düşünmekte, kendisinin yaptığı işle ilgili tükenmişlik duyguları içinde olduğunu fark etmektedir. Son aşama olan çıkmaza girme aşamasında ise, mesleki anlamda gerileme ve umutsuzlukla karşılaşmaktadır (Veninga & Spradley, 1981).

Pines'in Psikoanalitik-Varoluşçu Tükenmişlik Modeli. Pines ve Aronson (1988) tarafından tükenmişlik, fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk belirtileri olan, çaresizlik, umutsuzluk, kapana kısılmışlık duygularıyla birlikte oluşan bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Psikoanalitik-varoluşçu yaklaşım bağlamında tükenmişlik, kişilerin yaşamlarında ve buna bağlı olarak işlerinde ulaşamadıkları varoluşsal anlamı bulmak istemeleri ihtiyacından ortaya çıkmaktadır (Pines & Nunes, 2003).

İnsanlar yaşamlarının anlamını bulmaya yönelik olarak bir meslek tercihinde bulunmaktadır. Bu anlama ulaşma amacı ve isteğiyle mesleğe girerken yüksek beklentiler içerisinde olmaktadır. Ancak iş ortamı bu yüksek beklentileri karşılamadığında, stres düzeyini artırdığında, destek ve ödül boyutu düşük olduğunda insanlar tükenmişlik yaşamaya başlamaktadır (Pines, 2002). Modelin varoluşçu yönü bu bakımdan anlamlıdır.

İnsanlar meslek tercihlerinde bulunurken çocukluk yaşantılarından da etkilenmektedir. Çocukluk yıllarındaki aileleriyle çözümlenemedikleri ilişkileri ve erken dönemdeki çocukluk yaşantılarındaki ihtiyaçlarını gidermeye yönelik mesleklerin seçildiği belirtilmektedir. İnsanlar bilinçdışı bir şekilde çocukluk yaşantılarındaki eksikliklerini meslek seçimiyle tamamlamaya çalışmakta ancak seçilen meslek bu ihtiyaçları karşılayamadığında tükenmişlikle karşılaşmaktadır (Pines, 2000a; Pines, 2002). Modelin psikoanalitik yönü bu bakımdan anlamlıdır. Pines tarafından öne sürülen mesleki tükenmişlik modeli Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2'de görüldüğü üzere meslek seçimi ve devamındaki kariyer süreci varoluşsal anlama ulaşma ve tükenmişlikle sonuçlanmaktadır. Yaptıkları mesleklere yönelik yüksek beklentiye sahip olarak işe başlayan kişiler, iş çevreleri tarafından beklentileri karşılandığında yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaktadır. Yüksek düzeyde

motivasyon ise yüksek performansı yani başarı ve devamında varoluşsal anlamı artırmaktadır.

Şekil 2

Pines'in Mesleki Tükenmişlik Modeli (Pines, 2002)



Yüksek beklentilerle mesleğe başlayıp stresli bir iş ortamıyla karşılaşan kişiler ise tükenmişlik yaşamaktadırlar. Beklentileri karşılamayan iş ortamı bireylerin daha düşük performans göstermesine neden olmaktadır. Bu durum başarısızlığı getirmekte ve devamında da tükenmişliğin bir sonuç olarak ortaya çıkmasına neden olmaktadır. (Pines, 2002; Pines & Nunes, 2003). Bu modele göre mesleki tükenmişlik yaşayan kişiler yüksek düzeyde beklentilerle işe başlayan kişilerde görülmektedir. Bu yüksek beklentiler onların karşılaşılan güçlüklerde yoğun duygular yaşamalarına da neden olmaktadır.

Pines'in tükenmişlik modeline göre tükenmişliğin üç boyutu bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında öğretmenler bağlamında ele alınan tükenmişliğin incelenmesinde

Pines'in tükenmişlik modeli temel alındığı için tükenmişliğin boyutları bu modelin boyutları olarak değerlendirilmiştir.

Tükenmişliğin Boyutları

Tükenmişliğin tanımlarında ortak olarak yer alan boyutlar tükenmişliği oluşturmaktadır. Pines vd. (1981) tarafından belirtilen tükenmişlik tanımında fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluğun birlikte tükenmişliği oluşturduğu ifade edilmektedir.

Fiziksel Yorgunluk. Kronik bir şekilde yorgunluk, enerji düşüklüğü, bıkkınlık gibi belirtilerle ortaya çıkmaktadır. Bu belirtilerin yanında baş ağrısı, mide sorunları, eklem ağrıları, nefes sorunları görülmektedir. Yeme ve uyku düzeniyle ilgili bozukluklar, dikkat bozuklukları da fiziksel yorgunluğun göstergelerindedir. Bu olumsuz durumlar bireyin mesleki faaliyetlerini önemli düzeyde etkilerken yaşam kalitesini de düşürmektedir.

Zihinsel Yorgunluk. Kişinin mesleğe yönelik olarak olumsuz bir benlik algısının olması, olumsuz tutuma sahip olması, odaklanmada güçlük yaşaması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu zihinsel yorgunlukla mesleği sürdüren kişiler başarısızlık ve devamında tükenmişlik yaşamaya başlamaktadır.

Duygusal Yorgunluk. Kişinin her gün ve gün içerisinde sıklıkla umutsuzluk, hayal kırıklığı, depresif duygular, çaresizlik gibi duygular içerisinde mesleğini devam ettirmesidir. Olumsuz duygular içerisinde mesleğin sürdürülmesi ölüm ve intihar düşüncelerini de tetikleyebilmektedir.

Meslek hayatında karşılaşılan güçlükler sonucunda insanlar tükenmişlik yaşamaya başlamaktadır. Tükenmişlik, insanlarda fiziksel, bilişsel, duygusal, davranışsal belirtiler ve iş performanslarındaki düşmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu belirtilerin oluşumu ve insanları etkileme gücüne yönelik farklı modellerle tükenmişlik bağlamında tükenmişlik kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Tükenmişliği oluşturan boyutlar ise, tükenmişliğin insanlar üzerindeki etkisini daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleridir. Çalışmada Pines (2002) tarafından öne sürülen Psikoanalitik-Varoluşçu Tükenmişlik Modeli temel alınarak bir model sınanmaktadır. Çünkü sınanan modelde ele alınan bağımsız değişkenler yaşamda anlam, psikolojik esneklik ve işe bağlılık Psikoanalitik-Varoluşçu Tükenmişlik Modeli'yle ilişkili ve modeli destekleyici yönünde olabileceği düşünülmüştür.

Psikolojik Esneklik

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden bir diğeri olan psikolojik esneklik kavramını temel alan Kabul ve Kararlılık Terapisi bu kısımda öncelikle açıklanmıştır. Ardından psikolojik esneklik ve bu araştırmanın gösterge değişkenlerinden olan boyutları açıklanmıştır. Son olarak, psikolojik esnekliğin karşıtı olarak nitelendirilen psikolojik katılık ve onu oluşturan boyutlar verilmiştir.

Kabul ve Kararlılık Terapisi

Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT), değerlere odaklanarak insanların değerler doğrultusunda hareket etmesini ve bu şekilde hayatlarına anlam katmasını amaçlamaktadır (Harris, 2019). KKT, 1980'li yıllarda Steven Hayes öncülüğünde ortaya konan ve üçüncü kuşak olarak adlandırılan bilişsel davranışçı terapi yaklaşımlarından birisidir. Etkililiği deneysel çalışmalarla kanıtlanmış ve yaygın bir şekilde çalışılmaya başlanmış bir yaklaşımdır. Kabul ve Kararlılık Terapisi, herhangi bir tanıya yönelik olarak tedavi uygulamayı değil, danışanın sunduğu belirtilerle olan ilişki örüntülerini değiştirmesini, bulunduğu anda kendi değerleri doğrultusunda davranması için eylem planı oluşturmasını hedeflemektedir (Hayes ve diğerleri, 2004).

KKT, insan zihninin ve dilin insanı anlamadaki rolünü önemsemektedir. Terapi yaklaşımının kuramsal felsefesi, İlişkisel Çerçeve Kuramı ve İşlevsel Bağlamcılık Kuramı'na dayanmaktadır (Harris, 2019). İlişkisel Çerçeve Kuramı, kullanılan dille biliş arasında işlevsel bir bağın olduğu varsayımına dayanmaktadır. Kurama göre öğrenme stillerimiz ve düşünme becerilerimiz üzerinde dilin etkisi önemlidir. Dilin ve bilişin gelişimi için durum ya

da olayların çok yönlü bir şekilde ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Törneke, 2010). İlişkisel çerçeveler, ilişkisel ve işlevsel bağlarla düzenlenir. İlişkisel bağlam, bir kez öğrenilen bilişsel yapıların öğrenildikten sonra tam olarak ortadan kaldırılmasının ve değiştirilmesinin güç olduğunu ifade etmektedir. İşlevsel bağlamda ise, kurulan ilişkisel yanıtların düzenlenebilir ve değiştirilebilir olduğu ifade edilmektedir (Barnes-Holmes, ve diğerleri, 2001). Kabul ve Kararlılık Terapisi'nde de düşünce, dilin ifade ettiği gerçeklik olarak kabul edilir ve bu düşünce üzerinde çalışılmaz. Bunun yerine düşünceyle kurulmuş olan ilişkiye odaklanılır ve burada zarar veren bir ilişki türü varsa bu ilişki düzeltilerek değerler doğrultusunda davranış teşvik edilir (Hayes ve diğerleri, 2005).

İşlevsel Bağlamcılık Kuramı, bir durum karşısında kişinin psikolojik durumu ne olursa olsun organizma olarak vücudunun tümü, tarihsel geçmişi ya da o anki durumu arasındaki etkileşimini temel alan bir yaklaşımdır. İşlevsel bağlamcılıkta bir olayı açıklama için öncelikle olayın tümüne, ardından olayın doğasını anlamak için bağlama odaklanılır ve kişiye sağladığı yarar analiz edilir (Biglan & Hayes, 2016; Hayes ve diğerleri, 2011). Kabul ve Kararlılık Terapisi'nde de, insanların yaşadığı durum karşısında değerleri belirlenirken içinde bulunduğu bağlam kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Burada bağlam olarak ifade edilen, davranışları üzerinde etkili olan kişinin mevcut anı ve geçmişi, sosyal, fiziki, duygusal çevresidir (Biglan & Hayes, 2016).

KKT, terapide iki temel süreci hedeflemektedir. Kişinin olumsuz duygu, düşünce ve isteklerini kabul etmek ve kendisi için önemli olan değerleri belirlemek terapinin temel amacı ve sürecidir (Jeffcoat & Hayes, 2013). Bilişsel davranışçı terapidaki müdahale süreçlerinden farkı, düşüncelerin duyguların, anıların ya da istenmeyen olayların kontrol altına alınmasındansa kişinin bunları fark etmesi, kabul etmesi ve yaşananları önemsemesi üzerinde durmasıdır. Kişinin duygu, düşünce ve yaşadıkları nedeniyle zorlanması, acı çekmesi normaldir. Ancak yaşadıklarından kurtulmaya çalışması daha da zorlanmasına neden olmaktadır (Hayes & Smith, 2021).

KKT'de temel olan kişinin değerleri doğrultusunda hareket etmesi ve kendisi için önemli olan doğrultusunda anlamlı bir şekilde hayat yaşamasıdır. İlgili alan yazında "Acceptance and Commitment Therapy" olarak adlandırılan kuramın, temel hedefine bağlı olarak "ACT" yani hareket etme olarak kısaltıldığı görülmektedir. "A" (Acceptance) hem zorlayıcı yaşantıları hem de içsel yaşantıları kabul ve şimdiki anla temasta olmayı, "C" (Commitment) kişi için önemli olan değerlerini belirleyip bu konuda tercihlerde bulunmayı, "T" (Taken Action) belirlenen değerler doğrultusunda kişinin harekete geçmeyi ifade etmektedir (Harris, 2021). Kuramın temel güdüsü değerler doğrultusunda hareket etmektir.

KKT'ye göre ruh sağlığının ve iyi oluşun zirvesi psikolojik esnekliktir. Terapide iyi oluş hali psikolojik esneklik olarak tanımlanmaktadır (Doorley ve diğerleri, 2020). Psikolojik esneklik, KKT' nin altı temel sürecinin sonucunda ulaşılmaya çalışılan zirvedir (Hayes ve diğerleri, 2006). Psikolojik esnekliği anlayabilmek için KKT'nde çalışılan süreçlerin incelenmesi gerekmektedir.

Psikolojik Esneklik

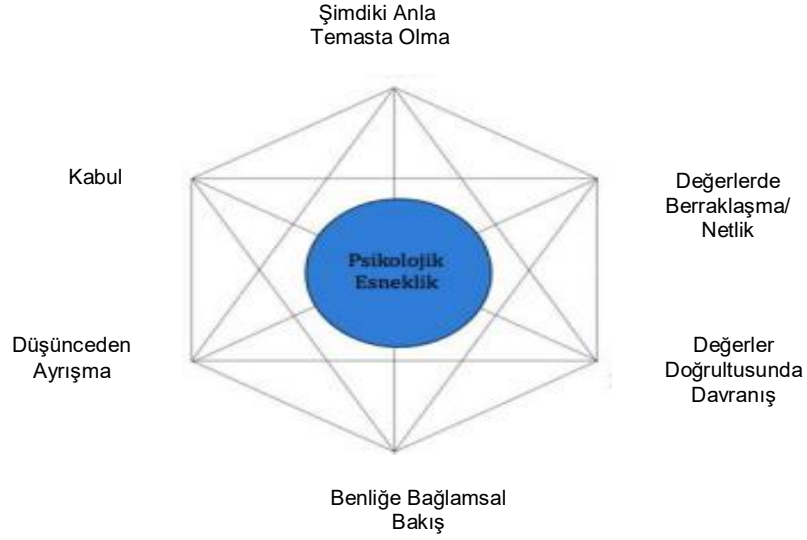
Psikolojik esneklik, bulunulan anda farkında olarak kişinin değerleri doğrultusunda hareket etmesidir. Başka bir ifadeyle, kişinin içsel yaşantılarına açık bir şekilde, zor durumlarla karşılaştığında bile içinde bulunduğu anla temasta bulunarak değerleri doğrultusunda davranmasıdır (Harris, 2016). Psikolojik esneklik, kişiyi sıkı içsel yaşantılardan, koyduğu kurallardan kendisini ayırabilmesi, içinde bulunduğu anda yaşayabilmesi ve değerlerle güçlü bir bağ kurması olarak ifade edilmektedir (Strosahl ve diğerleri, 2019). Kişinin yaşamını anlamlı hale getiren değerlerini yaşamasına engel olan duygu ve düşüncelerinin farkında olması, bu düşüncelerle mücadele etmek yerine davranışlarına etkisini azaltıp değerlerinin davranışları üzerindeki etkisini artırmaya çalışmasıdır.

KKT'ne göre psikolojik esneklik geliştirilebilir, mücadele etmek yerine dışarıdan bir gözle kişi kendisini izleyebilir ve değerleri doğrultusunda davranmayı öğrenebilir (Strosahl ve diğerleri, 2019). KKT bağlamında ele alınan psikolojik esneklik, terapinin temel süreçleri

olarak da adlandırılan altı faktörden oluşmaktadır. Bu altı faktörün birbirleriyle ilişkisini gösteren Psikolojik Esneklik Modeli (Hayes & Strosahl, 2004) Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

Psikolojik Esneklik Modeli



Şekil 3'te görüldüğü üzere psikolojik esneklik birbirleriyle ilişkili altı temel faktörden oluşmaktadır. Kabul, şimdiki anla temasta olma, düşünceden ayırışma, benliğe bağlamsal bakış, değerlerde berraklaşma/netlik ve değerler doğrultusunda davranış psikolojik esnekliği oluşturan faktörlerdir (Rolffs ve diğerleri, 2018). Terapi sürecinde bu faktörler kişide geliştirilerek davranış repertuarı artırılmaya çalışılır. Bu faktörlerin bir arada olması psikolojik esnekliği ifade ederken, faktörlerden bir ya da birkaçının olmaması psikolojik katılığa dikkati çekmektedir. Psikolojik katılık, KKT'nin psikolojik sıkıntıyı, psikopatolojiyi ifade etmek için kullandığı kavramdır. Psikolojik esnekliğin karşıtı olarak kullanılan psikolojik katılığı oluşturan faktörler, yaşantısal kaçınma, geçmiş ve geleceğin hakimiyeti, düşünceyle birleşme, kavramsal benliğe bağlanma, değerlerin eksikliği ve değerler doğrultusunda hareket edememektir (Harris, 2019). Psikopatoloji, kişinin düşünceyle birleşme ve yaşantısal kaçınma sonucunda değerlerini ayırt edememesi ve değerleri doğrultusunda davranamamasıdır (Yektaş, 2020). Psikolojik esnekliği oluşturan faktörler ve karşıtları

olarak ifade edilen psikolojik katılığı oluşturan faktörler ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

Kabul/Yaşantısal Kaçınma. Psikolojik esnekliğin kişide gelişiminde öncelikli aşama kabuldür. Kabul, kişinin olumsuz duyguları, düşünceleri, anıları, fiziksel ağrıları, dürtüleri nedeniyle yaşadığı acılarla birlikte yoluna devam edebilmesidir. Kabulün temel varsayımı, kişi rahatsız olduğu duygu, düşünce ve içsel yaşantılarından kurtulmak için çabaladığında bunları daha yoğun olarak yaşayacağı yönündedir (Hayes & Smith, 2021). Kabul etmek, acıyı sevmek, acı yaşamak istemek, acıya tahammül etmek değildir. Psikolojik esneklikte kabulün amacı, bu acılarla birlikte kişinin değerleri doğrultusunda davranışta bulunabilmesidir (Harris, 2019).

Kabulün tam karşıtı olan ve psikolojik katılığı ifade eden yaşantısal kaçınma, bastırma, andaki duygu ve düşüncelerden uzaklaşma, istenmeyen duygu ve düşünceler yaşayacağını tahmin ettiği ortamlara girmekten kaçınma, olumsuz duygu ve düşünceleri kontrol etmeye ya da değiştirmeye çalışma olarak açıklanabilir (Harris, 2021). Kaçınma kişinin, acıyı yok saydığı, tamamen kaçındığı *pasif kaçınma* ve uyuma, madde kullanma, kontrol altına almaya çalışma, iyi hissetmek için uğraşma gibi *aktif kaçınma* şeklinde gerçekleşebilir (Hannan & Tolin, 2005). Olumsuz duygular, düşünceler yaşamamaya çalışarak acıdan kaçındığında anlık olarak kişi rahatladığını hissetse bile uzun vadede değerlendirildiğinde anlamlı ve dolu dolu yaşanmamış bir hayatla karşılaşmaktadır. Örneğin, dışlanmaktan korkan ve ilişkilerde yoğun kaygı yaşayan kişi bu durumlarla ev dışına çıkmaktan kaçındığında anlık olarak rahatlamaktadır ancak evde bulunduğu bu deneyimi yaşantılamadığı için kaygı düzeyi artmakta ve yeni yaşantılardan mahrum kalmaktadır (Harris, 2021).

Şimdiki Anla Temasta Olma/Geçmiş Ve Geleceğin Hakimiyeti. Şimdiki anla temasta olmak, yaşanan ana odaklanmak, anı fark etmek, anla bilinçli bir şekilde bağ kurmaktır. Yaşanılan anla temasta olabilmek için, yaşanan ana kasıtlı bir şekilde katılım gereklidir. Kişinin bulunduğu anda ve yerde hem içsel hem de çevresel olarak yaşadıklarını

fark etmesi, deneyimlemesi, anın gerektirdiği şekilde tepki vermesi şimdiki anla temasta olmaktır (Fletcher & Hayes, 2005; Hoffman ve diğerleri, 2016). Şimdiki anla temasta olmak, bilinçli farkındalıktan (mindfulness) daha kapsamlı bir kavramdır. Bilinçli farkındalık (mindfulness), yaşananlar kişiye acı da verse, yaşanan anı kişinin duygularını fark etmesi ve olduğu haliyle kabullenmesidir (Hoffman & Gomez, 2018). KKT'ne göre şimdiki anla temasta olmak ise, içsel ve çevresel yaşantıların yargılanmadan farkındalığıyla birlikte andaki yaşantıya aktif katılımın olması da gereklidir. Yaşanan andaki durum ya da içsel yaşantılar her zaman kişiyi iyi hissettirecek şekilde olmayabilir. Ancak önemli olan kişinin anda yaşadığının farkında olması ve sürece katılmasıdır (Harris, 2019).

Şimdiki anla temasta olamayan kişilerde geçmiş ve geleceğin hakimiyeti görülmektedir. Bu durumda sürekli geçmişi düşünme ya da geleceğe dair yoğun kaygı hissetme kişinin bulunduğu anda içsel ve dışsal uyaranların farkına varamamasına neden olmaktadır. Geçmiş ya da gelecekle meşgul olan kişiler anda değerleri doğrultusunda hareket etmekte zorlanmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2006). Geçmiş ya da gelecekle ilgilenmek anda yaşamayı zorlaştırmakla birlikte bunu tamamen ortadan kaldırmak hem imkânsız hem de her zaman işlevsel bulunmamaktadır. Geçmişte yaşananlardan ders çıkarmak ve geleceğe yönelik eylem planları yapmak kişiye önemli faydalar sağlayabilmektedir (Luoma ve diğerleri, 2010). Ancak geçmiş ve gelecek arasında sıkışıp kalmak patolojik bir durum olarak görülmektedir. Bu durumda kişi yaşadığı anı kaçırıp anlamlı bir hayat sürememektedir (Harris, 2019).

Düşünceden Ayrışma/Düşünceyle Birleşme. Ayrışma, kişinin zihninden geçenleri düşünce olarak adlandırması ve şimdiki anda yaşadıklarıyla bu düşünceler arasında ayırım yapabilmesidir (Dixon, 2014). Düşünceden ayrışma kişinin düşüncelerinin içeriğine takılıp kalmadan, onları sadece düşünce olarak görmesi, kendi düşüncelerini gözlemleyebilmesidir (Harris, 2019). Bunun için kişinin düşünceyle olan ilişkisinin ve bağlılığının değiştirilmesi gerekmektedir. Düşüncelerle ilişkinin değişmesi düşünceyi ifade eden sözlerin değişmesiyle mümkün olabilir. Düşüncelerin yalnızca kelimelerden ve

resimlerden oluştuğunu kabul etmektir. Düşünceden ayrışma becerisini geliştirebilmesi için kişi yaşadığı duygu ve düşüncelerine bulunduğu anda uzaktan bakabilmelidir. “Zihnim şu anda bana şöyle söylüyor” şeklinde düşünceyi kişinin kendisinden ayırması, düşünceden ayrışma becerisini geliştirdiğinin göstergesidir (Nalbant & Yavuz, 2019).

Birleşme ise, kişinin anda bulunduğu duygu ve düşünceleri doğrultusunda değil, esnek olmayan düşünceleri doğrultusunda davranmasıdır. Kişinin hayatını tamamen belirli düşüncelerinin etkisiyle sürdürmesi, düşüncelerinin hayatını tamamen kontrol altına alması, bu nedenle yaşadığı anın farkına varmadan kişinin hareket etmesidir (Harris, 2019). Düşünceyle birleşme, düşüncenin bir kural, kesinlikle doğru bir gerçek, anda gerçekleşen bir durum olarak görülmesidir. Kişinin bulunduğu andaki bağlamda ne düşündüğünü fark edememesi, zihnindeki düşüncelerle kendisi arasına mesafe koyamaması, kendisini düşünceleriyle var etmesidir (Kul & Türk, 2020). Davranışlar, düşünce ve dil süreçleriyle oluşur. Kişi, düşüncelerini dille ifadelendirerek içinde bulunduğu anda yaşamayıp zihninin içinde yaşamaya başlamaktadır. Birleşme olmaması için düşüncelerin tamamen değiştirilmesi ya da ortadan kaldırılması gerekmez, yalnızca düşüncelerin davranışlar üzerindeki etkisini kişinin görmesi ve kişi üzerindeki yıkıcı etkisinin azaltılması gereklidir (Hayes ve diğerleri, 2012).

Benliğe Bağlamsal Bakış/Kavramsal Benliğe Bağlanma. Kabul ve Kararlılık Terapisi’nde benlik, bağlamsal olarak bakış ve kavramsal olarak benliğe bağlanma olarak ifade edilebilir (Cherry ve diğerleri, 2021). Benliğe bağlamsal bakış, kişinin duygu, düşünce, anılarından daha fazla olduğunun farkına vararak değişmeyen yönlerinin olduğunu ifade etmektedir. Kişinin benliği ile yaşadıkları arasında ayırım yapabilmesidir. Kişinin düşüncelerinden, duygularından perspektif alma yoluyla ayrışıp şimdiki anla temasta olması durumudur (Hayes ve diğerleri, 2006). Bulduğu andaki duygu ve düşüncelerin gözlemlenmesi ve bunların etkisiyle bile değişmeyen bir benliğin olduğunun ifadesidir (Bach & Moran, 2008). Kişi benliğini içinde bulunduğu bağlamda değişmeyen yönü olarak değerlendirdiğinde kabulü daha da kolaylaşmaktadır.

Kavramsal benliğe bağlanma ise, kişinin kendisini, rollerini, kimliğini, kişiliğini sıkı sıkıya tanımladığı ve bunların dışına çıkarmadığı durumdur. Kişi kendisini, sadece sözel olarak tanımladığı şekilde görmesi, tüm davranışlarını kendisini kavramsallaştırdığı şekilde yapmaya kendisini zorlamasıdır (Hayes ve diğerleri, 1999). Kendisini ifade ederken profesyonel olarak tanımlayan bir kişi, tüm yaşantısında profesyonel şekilde davranma konusunda kendisini zorlayabilir. Profesyonel davranmadığı durumlarda kendisini kötü hissetmekte ve psikopatolojiye doğru yol alabilmektedir. Profesyonelliğin iş ortamı için katkı sağlayacağı düşünülürken, aile ilişkilerinde profesyonellik olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Benliğe kavramsal olarak bağlanmak, dar, katı, etkisiz şekilde davranmayla sonuçlanmaktadır (Bach & Moran, 2008).

Değerlerde Berraklaşma-Netlik/Değerlerin Eksikliği. Değerlerde berraklaşma/netlik, kişi için önemli olanların belirgin olmasıdır. Kişinin hayatına yön veren, hayatını anlamlı kılanları bilmesidir. Amaçlı olarak yaptığı davranışların niteliği, özellikleri değerler olarak ifade edilebilir (Hayes ve diğerleri, 2006; Springger, 2012). Değerler, davranışlara rehberlik eden evrensel olabilecek soyut pekiştiriciler olarak işlev görmektedir (DeViliez, 2017). Değerler ve hedefler birbirinden farklıdır. Hedefler, kişinin varmak istedikleri olarak ifade edilebilirken, değerler dünyaya bakış, hayatı anlamlandıran durumlar olarak ifade edilebilir. Hedefler bir sonu, varılan bir yeri belirtirken, değerlerde önemli olan süreç ve sürekliliktir. Psikolojik esneklik faktörü olarak ele alınan değerler, kişinin davranışlarını anlamlandıran niteliklerdir. Ulaşılmak istenen nihai bir hedef değildir (Harris, 2019; Saavedra, 2008). Psikolojik esnekliği oluşturan diğer faktörler, kişilerin değerlerini anlamlandırması ve bu değerlere yönelik davranışlarını oluşturmasını sağlayan araçlardır (Cherry ve diğerleri, 2021).

Değerlerin eksikliği ya da değerlerin olmaması, kişinin yaşamının bir yönünün olmaması, anlık, dürtüsel, keyfi olarak davranmak olarak tanımlanabilmektedir. Davranışların, düşüncelerden, bireyin duygularını yaşamasından kaçınarak oluşması

değerlerin farkına varılmasını engellemektedir. Değerlerin eksikliği, kişinin yaşamına yönelik anlamın eksikliğini de ortaya çıkarmaktadır (Harris, 2021).

Değerler Doğrultusunda Davranış/Değerlere Yönelik Davranmama. Psikolojik esneklikte nihai amaç, kişinin kendisi için önemli olan değerleri doğrultusunda davranmasıdır. Kişinin hayatına anlam katan değerlerine göre hareket etmesi, istemediği, zor durumda kaldığı, zarar göreceği ortamlarda dahi kendisi için önemli olan yönde davranmasıdır (Harris, 2021). Belirlenen değerler, bir hedef olmamasına rağmen, değerler doğrultusunda hareketler kısa vadeli ya da uzun vadeli hedefler olarak planlanabilir. Değer doğrultusunda davranış, bir davranış değişikliğini ifade etmektedir. Kişi için sağlıklı bir yaşam sürmek değeri olabilirken bu yönde davranmak için kendisine hedefler koyup davranışlarını bu yönde değiştirmek için çaba gösterebilmektedir. Davranışçılık yaklaşımının temeli olarak Kabul ve Kararlılık Terapisi'nde davranış değişikliği değerler doğrultusunda davranışları geliştirmeyi ifade etmektedir. Kişinin değerleri doğrultusunda davranabilmesi için, yaşadığı zorlukları ve acıyı kabul ederek, düşüncelerinden kendisini ayırabilmesi ve içinde bulunduğu anda değerlerinin farkında olması gerekmektedir. Değerler doğrultusunda davranış kasıtlı ve bilinçli bir şekilde gerçekleşmektedir (Hayes ve diğerleri, 2006).

Değerler doğrultusunda davranmama ise, kişinin istemediği halde ya da farkında olmayarak, dürtüsel olarak davranmasıdır. Değerlerin aksine, çevrenin, ortamın, kişiyle birleşmiş, kalıplaşmış düşüncelerinin etkisiyle kişinin davranışlarının gerçekleşmesidir (Boone ve diğerleri, 2015; Cherry ve diğerleri, 2021). Psikolojik esnekliğin diğer faktörlerin yeterince gelişmediği durumlarda kişi değerlerini net olarak belirleyemediği gibi değerleri doğrultusunda davranmaya yönelik çabaları yeterli gelmemektedir (Hayes & Smith, 2021).

Psikolojik esneklik, Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin terapi sürecindeki temel hedefi ve motivasyon kaynağıdır. Kişilerin geçmiş ve geleceğe bağlı kalmadan içinde bulunduğu anda yaşadıkları duygu ve düşünceleri kabul ederek kendi değerleri doğrultusunda hareket etmesi psikolojik esneklik olarak ifade edilebilir. Kişilerin duygu ve düşüncelerinin etkisini

fark edemeden, yaşadığı andan bağımsız olarak ve kendisi için önemli olan değerlerini davranışlarında gösterememesi ise Kabul ve Kararlılık Terapisi bağlamında psikolojik katılık olarak ifade edilmektedir. Psikolojik esnekliği oluşturan faktörler geliştirilebilir ve kişilerin psikolojik esnekliklerinin geliştirilmesi ruh sağlığını olumlu yönde etkileyebilir.

Yaşamda Anlam

Bu kısımda araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan yaşamda anlam ayrıntılı bir şekilde açıklanarak, yaşamda anlamı oluşturan boyutlar üzerinde durulmuştur.

Yaşamın Anlamı Tanımları

Yaşamın anlamına yönelik yapılan çalışmalar birbirine tamamen zıt düşünceleri, belirsiz ve net olmayan yaşamın anlamı tanımlarını ortaya çıkarmıştır (King & Hicks, 2021). Temeli felsefi çalışmalara dayanmakla birlikte, psikoloji, din, edebiyat gibi pek çok alanda yaşamın anlamına yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir ve bu alanların ortak bir bileşen olarak yaşamın anlamını “iyi bir yaşam” olarak ele aldıkları görülmektedir (Morse ve diğerleri, 2021). “Yaşamın anlamı nedir?” çıkış noktası felsefi çalışmaları başlatmış bu konuda yapılan çalışmaların temelini oluşturmuştur (Battista & Almond, 1973). Psikoloji alan yazınında ise, kişinin yaşamının nasıl daha anlamlı hale getirilebileceği, insanların anlamı nerelerde ve nasıl buldukları, yaşamlarını anlamın nasıl etkilediğine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Steger & Kashdan, 2013).

Yaşamın anlamına yönelik psikolojik çalışmalar, bireysel psikolojinin öncülerinden Alfred Adler'in çalışmalarıyla başlamıştır. Adler (2014), anlamın kişinin hayatını belirlediğini ve ne kadar insan varsa o kadar yaşama dair anlam olduğunu ifade etmektedir. Yaşamın anlamı tümüyle doğru ya da tümüyle yanlış olarak ayırt edilemez. Yaşamın anlamı, yaşam boyunca, kişinin kendisine ve diğer insanlara katkı sağlamalıdır. Bir katkısı olduğu sürece yaşam anlamlı olarak ifade edilebilir. Ancak, bir fayda görülmediği ve işlerin yolunda gitmediği durumlarda anlam arayışına gidilerek anlam sorgulanmaya başlanır. Yaşamın anlamına ulaşabilmek için kişilerin üç görevin üstesinden gelmeleri gerekmektedir. Birinci

görev, yaşamı sürdürmek için gelişimi sağlamak, ikinci görev diğer insanlarla bir arada yaşamak zorunda olduğumuzu bilip eksikliklerimizi karşılamak için diğer insanlara ihtiyacımız olduğunu bilmek, son görev ise insanların iki farklı cinsten oluştuğunun ve toplumun devamı için bu koşulun kabul edilmesinin gerekli olduğudur. Bir anlamın var olabilmesi için, kişiler arası ilişkilerin varolması gerekmektedir (Adler, 2014).

Yaşamda anlam, II. Dünya Savaşı sırasında toplama kampında kalarak insanların yaşamla ölüm arasındaki durumlarını gözlemleyen Viktor E. Frankl'ın yaptığı çalışmalarla daha ayrıntılı hale gelmeye başlamıştır. Frankl (2014), tarafından ortaya konulan logoterapi, anlam yoluyla terapi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, kişinin hayatında stres, acı, zorluk her zaman vardır. Ancak bunların üstesinden gelebilmek için bir anlama ihtiyaç duyulmaktadır. Anlam, içinde bulunulan ana ve bağlama göre oluşmaktadır. Yaşamın anlamının oluşabilmesi için kişinin; bir kişiyle yaşantı geçirmesi (sevgiyi hissetmesi), bir eser üretmesi ya da bir işi sürdürmesi ve yaşadığı acıların üstesinden gelebilmek için uygun davranışlarda bulunması gerekmektedir. Kişiyi hayatta güdüleyen en temel güç yaşamını anlamlı kılma ve anlamı bulma çabasıdır. Yaşamda anlam kişiye özeldir ve evrensel bir anlamdan söz edilememektedir (Frankl, 2014).

Varoluşçu psikoloji ise, yaşamın anlamını merkeze alarak insanları anlamaya çalışmaktadır. Varoluşçu psikolojiye göre, insanlar ölüm, yalnızlık, özgürlük ve anlamsızlık stresiyle yaşamlarını sürdürmektedir. Kişinin yaşamında anlam, amaç, istek, idealler, değerler olmadığında yoğun bir şekilde stres yaşayabilmektedir. Yalom (2001)'a göre, yaşamın anlamı kozmik anlam ve dünyevi anlam olarak sınıflandırılabilir. Kozmik anlam, kişiden bağımsız olarak kişinin daha da üstünde evrensel bir düzenin varlığını ifade etmektedir. Kişinin algıladığı manevi, dini ve büyüsel anlamı belirtir. Dünyevi anlam ise, tamamen din dışı kaynaklardan beslenmektedir. Kişinin bir anlam hissine sahip olması bunun için amaçlar oluşturarak buna ulaşmaya çalışmasıdır. Kozmik anlam evrene ait bir anlamken dünyevi anlam kişinin kendi hayatına ait anlamı ifade eder. Kozmik anlama sahip bir kişinin buna uygun olarak da dünyevi anlamı bulunmaktadır.

Anlamın oluşmasına yönelik farklı yaklaşımlar ileri sürülmektedir. Yaşamın anlamı, kişinin dünyadan ne aldığı, dünyaya ne sunduğu ve değişmeyen durumlar karşısında tutumlarını nasıl değiştirdiğiyle ortaya çıkmaktadır (Esping, 2011). Yaşamın anlamını ifade edebilmek için, sağlık, zevk, ilişkiler, yardım ve inanç alanları kullanılabilir (Ebersole ve Depaola, 1986). Yaşamın anlamı, bir hisle ortaya çıkmaktadır. Bu his anlık olayların ötesinde yaşamın bir önem ve amacı olduğu durumlarda ortaya var olmaktadır (King ve diğerleri, 2006). Bir anlamın bulunması temel bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacını karşılayabilen kişiler zorlu yaşam koşullarının üstesinden daha kolay gelebilmektedir ve amaçları doğrultusunda harekete geçebilmek için önemli bir motivasyona sahiptir (Schnell, 2009). Yaşamın anlamlı olması, kişinin mutlu olmasına kıyasla daha benzersiz ve daha ahlaki olarak tanımlanabilmektedir (Ward & King, 2016). Anlamı bulabilmek için amaçlı ve tutarlı bir şekilde deneyimlerin olması gerekmektedir. İnsanların yaşamın anlamı olarak tanımladıkları, birden fazla kez deneyimleyerek bu deneyim hakkında anlam olarak ifade ettikleri yaşantılarıdır. Bu nedenle anlam öznel ve ön yargısız bir şekilde kişilerin anlam olarak ifade ettiklerine dikkat edilmelidir (King & Hicks, 2021; Martela & Steger, 2016).

Yaşamda anlam başta olmak üzere, bununla birlikte amaç ve değer yokluğu kişiyi yoğun bir strese sokmaktadır. Hatta bu stresin giderek artması intihara kadar götürmektedir. Ölümle yüz yüze kalan bir kişi yaşamını anlamlı buluyorsa, bundan sonraki süreçte yaşamını daha dolu dolu sürdürebilmektedir (Bakırtaş, 2018). Psikolojik iyi oluş için yaşamın anlamı bir ön koşuldur. Bir sorunla karşılaştığında kişi yaşamını anlamlı buluyorsa bu sorunların üstesinden daha kolay gelebilmektedir (Brassai ve diğerleri, 2011; Du ve diğerleri, 2017). Ancak yaşamın anlamı kişinin yaşamı boyunca değişmektedir. Kişinin yaşamı boyunca karşılaştığı durumlar yaşamın anlamını belirlemez, kişinin bu durumlara yüklediği anlamlarla yaşamın anlamı belirlenir ve değişir (Bakırtaş, 2018).

Yaşamın anlamı ile stresle başa çıkma, psikolojik sağlık, umut, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Halama, 2014; Halama & Bakosova, 2009; Seligman, 2018; Steger & Kashdan, 2007; Temane & Wissing, 2006; Wu,

2011). Ayrıca yaşamın anlamı ve aidiyet arasında önemli ilişkiler vardır. Kişiler arası ilişkilerin sürdürülmesi, sosyal bağlantıları kişilerin yaşamını anlamlı bulmasını, ilişkilerin yokluğu ise anlamsızlığı yordamaktadır (Baumeister, 2012; Lambert ve diğerleri, 2013).

Yaşamın anlamı, kişinin yaşadıklarını ve hayatı anlamlandırmasına yönelik bilişsel bileşen, hedefler belirleyerek bu hedeflere yönelik hareket etmesine yönelik motivasyonel bileşen ve ulaşıldığında kişide oluşturduğu tatmin, mutluluk gibi duyguları içeren duygusal bilişen olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Reker & Wong, 2012). Yaşamın anlamının değerler, amaç, amaca yönelik hareketler, geçmişi uzlaştırma ve hayatın anlamı olmak üzere beş boyuttan oluştuğu da ifade edilmektedir (Krause & Hayward, 2014). Ayrıca yaşamın anlamının; olumlu duygular, yaşam doyumunu, dini, manevi ve geleneksel inançlar ve anlamın yokluğu olmak üzere dört boyuttan oluştuğu da belirtilmektedir (Jim ve diğerleri, 2006). Yaşamın anlamı, genel anlamda var olan anlam/anlamın varlığı ve bulunmaya çalışılan anlam/anlam arayışı boyutlarından oluşmaktadır (Steger ve diğerleri, 2006).

Yaşamın Anlamının Boyutları

Yaşamın anlamı üzerine yapılan çalışmalarda, yaşamın anlamı farklı şekillerde sınıflandırılmış olsa da bu araştırmada yaşamın anlamını oluşturan anlamın varlığı ve anlam arayışı boyutları ele alınacaktır.

Var Olan Anlam/Anlamın Varlığı. Kişinin sorumluluklarını yerine getirip dünyaya uyum sağladığı, hayatında neler yapmak istediğini, hangi yöne gitmeyi önemsemiğini belirlediği deneyimi ifade etmektedir. Kişi yaşamına dair bir anlama ulaştığında kendisini özgün ve bir bütünün parçası olarak görebilmektedir (Steger ve diğerleri, 2006).

Bulunmaya Çalışılan Anlam/Anlam Arayışı. Kişinin yaşamın anlamını ve amacını anlamaya ve artırmaya yönelik çabaları, bu çabalarının gücü ve yoğunluğu olarak ifade edilmektedir. Bu süreç bilinçli ya da bilinç dışı tüm etkinliklerden etkilendiği için anlam arayışı herkes tarafından gerçekteştirilemez. Var olan anlama göre daha belirsiz bir süreçtir (Steger ve diğerleri, 2006).

Yaşamın anlamı, insanların varoluşlarını tanımlamaları ve bu tanımı bulmak için yaptıkları araştırmalar olarak ifade edilebilir. Kişilerin hedefleri, değerleri, inançları, kendisi için yaptıkları, başkaları için yaptıkları ve neleri önemseydiğini anlamaya yönelik arayışları yaşamdaki anlamını oluşturmaktadır. Kendi yaşamını anlamlı hissederek ve bu anlamı geliştirme yolunda ilerleyen kişilerin yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları kabullenerek ve değerlerini belirleyerek bunların üstesinden gelebileceği düşünülmektedir.

İşe Bağlılık

Bu kısımda işe bağlılığın alan yazınına çıkış süreci ve işe bağlılık tanımlarıyla başlanmıştır. Ardından işe bağlılığın belirtileri bir diğer ifadeyle işe bağlı kişilerin özellikleri üzerinde durulmuştur. Son olarak işe bağlılığın boyutları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

İşe Bağlılık Tanımları

Kötü ve olumsuz durumları onarmak yerine, olumlu özelliklere odaklanıp olumluyu inşa etmeye çalışmaya odaklanan pozitif psikoloji yaklaşımının gelişimi psikoloji araştırmalarının yönünü değiştirmiştir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Çalışma psikolojisi alanında yapılan çalışmalar son zamanlara kadar tükenmişlik, stres, fiziksel rahatsızlıklar gibi olumsuz durumlara yönelik gerçekleştirilmiştir (Doğan, 2018). Ancak pozitif psikolojinin gelişimiyle çalışma ortamlarına yönelik araştırmalar pozitif çalışma psikolojisi bağlamında değerlendirilerek çalışanların gelişimini destekleyen faktörleri belirlemeye ve bu gelişimi desteklemeye yönelik yapılmaya başlanmıştır (Schaufeli, 2013). İşe bağlılık, pozitif çalışma psikolojisinin bir çalışma alanı olarak ele alınmaktadır.

İşe bağlılığın teorik temelleri 1990'lı yıllara dayanmaktadır. Kahn (1990) tarafından işe bağlılık, bilişsel, zihinsel ve duygusal anlamda kişinin tüm enerjisini iş performansına aktarması ve tüm benliğini işteki rollerine vermesi olarak açıklanmıştır. İşe bağlılık, işteki tükenmişliğin tam karşılığı olarak görülmekte ve yüksek düzeyde şevk, kalıcı bir mutluluk, pozitif ve duygusal bir durumdur (Maslach ve diğerleri, 2002). Saks (2006) ise işe bağlılığı,

belirli bir duruma bağılı olmayan duygusal bir durum olarak ifade etse de bununla birlikte çok boyutlu bir zihinsel süreç olarak değerlendirmektedir.

Kişinin işte yer alan görevleri yerine getirdiği süreçte tamamen ya da en yüksek düzeyde kendisini işe katması işe bağlılık olarak ifade edilebilir (Christian ve diğerleri, 2011). İşe bağlılık, işte çalışan kişinin sorumluluklarını yerine getirirken kendisini mutlu, dinç, işine adanmış bir şekilde ve işinden doyum alarak işini sürdürmesidir (Eryılmaz & Doğan, 2012). Bakhuys Roozeboom ve Schelvis (2014) ise işe bağlılığı, işle ilgili olumlu davranışların, olumlu zihin durumlarının, zindeliğin ve işe kendini vermenin gözlenmesi olarak tanımlamaktadır. En yaygın kullanılan işe bağlılık tanımı işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşmadan oluşan ve işle ilgili olumlu tutum, davranış ve işle ilgili olumu zihinsel durumdur. Burada ifade edilen bağlılık, bir durum, kişi, ya da nesne değildir. İşle ilgili gelişen kalıcı ve duygusal-bilişsel bir durumdur (Schaufeli ve diğerleri, 2002).

Çalışma hayatında bağlılık, genel olarak işe bağlılık olarak ifade edilmekle birlikte dört farklı türden oluşmaktadır (Morrow, 1993). *Örgüte bağlılık*, kişinin aktif olarak çalıştığı örgüt ile bütünleşmesi, örgütü benimsemesi ve ait olmasıdır. *Mesleğe bağlılık*, kişinin belirli bir alanda beceri kazanması amacıyla çalıştığı mesleğinin hayatındaki yerini ve önemini anlamasıdır. *Çalışmaya bağlılık*, kişinin yapabildiği, başarılı olduğu ve tamamlayabildiği işlere olan bağlılığıdır. İşe bağlılıktan farkı o anda yapılmakta olan işe bağlanma şekli olarak ifade edilebilir. *İşe bağlılık* ise, kişinin kendisine verilen görevi, fiziksel zihinsel ve duygusal olarak kendini tamamen vermesidir (Morrow, 1993).

Özetle işe bağlılık, çalışma hayatında kişinin sorumlulukları istekle, adanmış bir şekilde yerine getirmesidir. Kişinin benliğini tüm yönleriyle yaptığı işe vermesi ve odaklanması işe bağlılık olarak ifade edilebilir.

İşe Bağlılığın Belirtileri/İşe Bağlı Kişilerin Özellikleri

Yaptıkları işe bağlılık düzeyleri yüksek kişiler, işlerini sürdürürken mutlu, coşkulu, sevinçli, enerjik gibi olumlu duygular içerisinde kendilerini işlerine kaptırmış haldedir

(Bakhuys Roozeboom & Schelvis, 2014; Schaufeli & Bakker, 2004). Bu kişiler iş ortamındaki sorumluluklarla ilgili geride durmazlar, zorluklar karşısında yüksek motivasyona sahiptirler. Başarılı olabilmek için kendilerine hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşacak seviyede çaba gösterirler (Bakker & Schaufeli, 2008). İşe bağlı kişiler, işin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip oldukları yönünde kendilerine güvenmektedirler. Kendilerine güvenli bir şekilde işlerini sürdürdükleri için başarılı olmaktadır (Koçak & Nartgün, 2020). Ayrıca işe bağlı kişiler iş ve hayatla ilgili kendilerini güvende, yaşamlarında anlam ve doyum hissetmektedirler (Knight ve diğerleri, 2017).

İşe bağlılığı yüksek kişiler işlerini geliştirmek için yeni deneyimlere açıktırlar. Bu nedenle bağlılığı düşük çalışanlara göre daha yaratıcı, yenilikçi ve geliştirici fikirlere sahiptir (Gawke ve diğerleri, 2017). Bağlı kişiler iş arkadaşlarına yönelik oldukça yardımsever ve ekip çalışmasına uygun kişilerdir. Ekip çalışmasıyla daha yüksek performans göstermektedirler. Ekiple çalışan işe bağlılığı yüksek kişiler bağlılıklarını diğer arkadaşlarına da aktarmaktadır (Bakker ve diğerleri, 2006; Costa ve diğerleri, 2014; Tims ve diğerleri, 2013).

İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler

İşe bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalar sıklıkla, bağlılığı etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik olmuştur. İşe bağlılığı etkileyen faktörlerin sınıflandırılmasına yönelik farklı yaklaşımlar öne sürülmektedir.

İşe bağlılıkla ilgili öncü çalışmalar yapan Kahn (1990) tarafından işe bağlılığı etkileyen üç temel psikolojik durumun olduğu belirtilmiştir. *Anlamlılık* kişinin işe bağlılığını etkilemektedir. Kişinin işi yaparken yaptıklarının karşılığında yaşadığı histir. *Psikolojik güvenlik*, kişinin işiyle ilgili herhangi bir kaygı yaşamadan kendisini ifade edebilmesi ve işe bağlılığının duygusal yanısıdır. *Psikolojik uygunluk* ise, kişinin psikolojik, fiziksel ve duygusal olarak kendinden güç bulabilmesidir.

İşe bağlılıkla ilgili başka bir yaklaşım olan, İş Talepleri-İş Kaynakları Modeli, işe bağlılığı etkileyen faktörlerle ilgili önemli açıklamalarda bulunmaktadır. Modele göre iş kaynakları işe bağlılığı etkileyen faktörlerdir. İşin kaynakları, işteki talepleri ve buna bağlı olarak kişide oluşan fiziksel, duygusal ve psikolojik yıkıntıları azaltan, kişisel gelişimi artıran ve öğrenmeyi kolaylaştıran kaynaklardır. Bu kaynaklar fiziksel, örgütsel, sosyal ve psikolojik kaynaklar olarak sınıflandırılabilir (Demerouti ve diğerleri, 2001).

İşe bağlılığı etkileyen faktörler, iş kaynakları, bireysel faktörler, iş ortamı ve insan kaynaklarını geliştirme uygulamaları olarak sınıflandırılabilir (Ksenia Alexandrovna, 2017). İş kaynaklarına, geri bildirim, çalışma arkadaşlarından ve yöneticilerden destek, kaliteli ilişkiler, dönüşümlü liderlik, işteki görevlerin çeşitliği örnek olarak verilebilir. Bireysel faktörlere proaktif kişilik, öz yeterlilik, benlik saygısı örnek verilebilir. İş ortamının destekleyici olması, güvenli bir iş ortamının olması örnek olarak verilebilir. İnsan kaynaklarını geliştirmeye örnek olarak ise çalışan eğitimleri, kariyer gelişimlerini destekleme, karar verme sürecine katılma verilebilir.

İşe bağlılığı etkileyen faktörler bireysel ve iş ortamı/işin özellikleriyle ilgili faktörler olarak sınıflandırılabilir.

İşe Bağlılığı Etkileyen Bireysel Faktörler. İşe bağlılığı, çalışanların demografik özelliklerinden olan yaş, cinsiyet (Taslak, 2015), eğitim durumu (Ateşoğlu & Erkal, 2018) ve eğitim durumu etkilemektedir. Ayrıca içsel motivasyon (Kuruüzüm ve diğerleri, 2010), kontrol odağı, başarıma isteği (Çırakoğlu & Tezer, 2010) gibi psiko-sosyal özellikler de bireysel faktörler olarak ifade edilebilir.

İş Ortamının/İşin Özellikleri ile İlgili Faktörler. İş ortamında çalışma arkadaşları ve yöneticilerle olan ilişkiler (Baker & Leiter, 2010), kişinin çalışma ortamında bağımsız olarak çalışabilmesi, işte yapılması gereken sorumluluklar, kişi için işin anlamlı olması, çalışma ortamının işin yapılabilmesi için düzenlemesi (Schaufeli & Salanova, 2011) iş ortamının özellikleriyle ilgili faktörler olarak ifade edilmektedir. Yapılan işi ait olduğu örgütün yapısı, çalışma şartları, ücretlendirme, ödüllendirme şartları, mesai, işte ilerleme gibi

çalışma ortamının düzeni, çalışanların hukuki hak ve sorumlulukları, işin kişiye sağladığı güvenlik şartları da işle ilgili işe bağlılığı etkileyen faktörlerdendir (Özkalp ve diğerleri, 2013; Ödemiş, 2020; Seçkin, 2018).

İşe bağlılığı etkileyen faktörler özetle, kişisel ve çevresel faktörler olarak ayrılabilir. Kişisel faktörler, kişinin işe yüklediği anlam, kişilik özellikleri, karar verme süreçleri, motivasyon, beklentiler gibi bireysel özellikleri içerir. Çevresel faktörler ise, işin ve iş ortamının kişilerin çalışma isteklerini artıracak şekilde olması, toplumsal yapının işe yönelik yaklaşımı, işe olan talep gibi çalışanların bireysel özellikleri dışındaki tüm faktörler olarak ifade edilebilir.

İşe Bağlılığın Boyutları

İşe bağlılığın boyutlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar yer almakla birlikte bu çalışmada Schaufeli vd. (2002) tarafından belirtilen işe bağlılık boyutları, işe adanmışlık, işe yoğunlaşma ve işe istek duyma olarak ele alınmıştır.

İşe Adanmışlık. Kişinin işiyle gurur duyması, işini anlamlı bulması, önemsemesi, işine karşı heyecan duyması olarak ifade edilebilmektedir (Schaufeli ve diğerleri, 2002). Adanmışlık bilişsel ve duygusal yönü olan kapsamlı bir kavramdır. Adanmışlık için kişinin işiyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olmasıyla iş arkadaşları ve işiyle duygusal bağ geliştirmesi gerektirmektedir (Simpson, 2019).

İşine adanmış kişiler, işlerine güçlü bir şekilde katılır, işe bir bağlıları vardır ve işlerine karşı heveslidir. İş ortamında kendini adanmış hisseden kişiler, işlerine kendilerini ait hissederler ve yaptıkları her bir işi gönüllü bir şekilde ellerinden gelen en iyi şekilde yapmaya çalışmaktadır (Kanten & Sadullah, 2012). İşe adanmışlık kişinin işine bağlılığının duygusal göstergesidir.

İşe Yoğunlaşma. Kişinin yaptığı işe tamamen odaklanması, sadece yaptığı işi düşünmesi, işine kendini kaptırarak dış dünyayla ilgilenmemesidir. Kişi işine yoğunlaştığında zamanın nasıl geçtiğini anlayamamakta ve bu durumdan herhangi bir

rahatsızlık duymamaktadır. Kişinin işine sarılması olarak ifade edilebilmektedir (Hakanen ve diğerleri, 2006; Kahn, 1990; Schaufeli ve diğerleri, 2002).

İşe yoğunlaşma ve işkoliklik birbirinden farklıdır. İş koliklik, kişinin sağlığını, mutluluğunu, huzurunu, çevresindeki diğer kişilerle ilişkilerini düşünmeden çalışmak istemesi ve çalışmaya kontrol edemez halde aşırı derecede ihtiyaç duymasıdır (McMillan ve diğerleri, 2001). İşine bağlı kişiler yaptıkları işi sevdiklerinden ve eğlenceli olduklarından işlerine yoğunlaşmaktadır. İşkolik çalışanlar işine bağlı değil, işine bağımlı kişilerdir. Çevresiyle ilişkilerini ihmal etmekte ve işten uzak kaldıklarında kaygı yaşamaktadır (Schaufeli ve diğerleri, 2006). İşe bağlı kişiler ise kendilerini hem fiziksel, hem psikolojik hem de sosyal olarak güçlü hissetmektedir. İşe bağlılık kişi için olumlu bir durumu ifade ederken, işkoliklik sağlıklı bir bağlanma durumunu göstermektedir (Shimazu & Schaufeli, 2009).

İşe İstek Duyma. Çalışırken kişinin esnek bir zihinle yaptığı işe özen göstermesi, yüksek bir enerjiye sahip olması, çalışma sırasında karşılaştığı sorunlarla baş edebilmeye istekli olması olarak ifade edilmektedir. İşe istek duyma kişinin yaptığı işe karşı dinçliği olarak da belirtilmektedir (Schaufeli ve diğerleri, 2002; Simpson, 2009). İşe istekli kişi enerjisini işe vermeye gönüllüdür ve işte yaşadığı zorluklarla baş edebilmek için sağlamlığa sahiptir. Herhangi bir ödül beklemeden mutlu olduğu ve kendisini tatmin ettiği için işi yapmaktadır (Ryan & Deci, 2000).

İşe istek duyma, bedensel olarak kişinin işi yapmaya güçlü hissetmesi, duygusal olarak buna açık olması ve zihinsel olarak zinde olması gereklidir. İstekli çalışanlar, enerjik ve ilişkilerinde duygusal yatırım miktarı fazlayken, işe istek duymayan çalışanlar enerjilerini işine vermekten kaçınır, işte yaşadıkları olumsuzlukların karşısında daha az dayanıklıdır (Alarcon & Edwards, 2011).

İşe bağlılık, insanların dahil oldukları mesleği sürdürürken yerine getirmeleri gereken görevleri fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak istekli bir şekilde yapmalarınıdır. Yapılan işin özellikleri, işin yapıldığı ortamın özellikleri, işi yapan kişinin bireysel özellikleri, işe bağlılığı

etkileyebilmektedir. İşe bağlı kişiler pozitif duygular içerisinde işlerini sürdürebilir, yaptıkları işle ilgili yeteneklerine güvenerek yüksek iş performansı gösterebilir. Yaptıkları işe kendilerini adayarak bu işi yapmayı sürdürmek istemeleri ve yoğunlaşarak işi sürdürmeleri, işe bağlılığın göstergesi olabilmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili alan yazın, yapısal eşitlik modelinin ön koşulu olan ve araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlamaya yönelik olarak ele alınmıştır. Bu çalışma öğretmenler üzerinde yapıldığı için ilgili araştırmalar genellikle öğretmenler üzerinde yapılmış araştırmalar bağlamında incelenmeye çalışılmıştır. Ancak öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların sınırlı olduğu bölümlerde farklı gruplar üzerinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar, *“yaşamın anlamı ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar”*, *“yaşamın anlamı ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar”*, *“psikolojik esneklik ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar”*, *“psikolojik esneklik ve işe bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar”*, *“işe bağlılık ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar”* olmak üzere bu bölüm beş başlık halinde verilmiştir. Her başlığın sonunda ilgili araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Yaşamın Anlamı ve Psikolojik Esneklikle İlgili Araştırmalar

Psikolojik esnekliğin alan yazında farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı son yıllarda sıklıkla görülmektedir. Yaşamın anlamı ve psikolojik esnekliğin bir arada incelendiği çalışmalar öncelikle, yurt dışında yapılan çalışmalar ve ardından Türkiye’de yapılan çalışmalar olarak aşağıda verilmiştir. İki değişkenin ilişkisini öğretmen grubunda ele alan herhangi bir araştırmaya ulaşamadığı için farklı gruplarda yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Finkelstein-Fox vd. (2020) tarafından yapılan ve değer yönelimli davranış için yaşamda anlam, psikolojik esneklik ve diğer stresörlerin ilişkilerinin incelendiği çalışmaya

112 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre yaşamın anlamı ve psikolojik esneklik arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.37$, $p<.001$) görülmüştür. Değer yönelimli davranışın gerçekleşmesinde yaşamın anlamı ve psikolojik esneklik önemli ölçüde etkilidir.

Li vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin siber kaytarma ve yaşamlarındaki anlam arasındaki ilişkide psikolojik esneklik ve durumluk kaygının aracı rolü incelenmiştir. Araştırma verileri 964 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Üniversite öğrencilerinde psikolojik esnekliğin yaşamlarındaki anlam ve siber kaytarma arasında arasındaki ilişkiyi negatif olarak zayıflattığı araştırma sonucunda görülmüştür ($\beta= -0.26$, $p<.001$). Psikolojik esneklik stresi hafifletmekte ve yaşamın anlamını etkilemektedir.

Demirci-Seyrek ve Ersanlı (2017) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki anlam ve psikolojik esneklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 723 üniversite öğrencisi katılmıştır. Sonuçlara göre yaşamda anlam ($r=.40$, $p<.001$) ve var olan anlam ($r=.37$, $p<.001$) ile psikolojik esneklik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Anlam arayışı ve psikolojik esneklik arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=-.26$, $p<.001$) bulunmuştur.

Benzer bir diğer araştırma Arslan ve Allen (2022) tarafından COVID-19 pandemisi döneminde üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya 417 üniversite öğrencisi katılmıştır ve araştırmada koronavirüs stresi, yaşamın anlamı, psikolojik esneklik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Pandemi döneminde öğrencilerin yaşamın anlamı ve psikolojik esneklikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.29$, $p<.001$) görülmüştür. Ayrıca psikolojik esneklik, koronavirüs stresiyle baş etme ve yaşamın anlamı arasındaki ilişkiye aracılık rolü ederek ilişkiyi güçlendirmektedir ($\beta=.47$, $p<.001$).

Yaşamın anlamı, olumlu ruh sağlığıyla pozitif yönde (Park & Gutierrez, 2012; Prager, 1998; Streger ve diğerleri, 2006; Steger ve diğerleri, 2009; Zika & Chamberlain, 1992;), aranan anlam ise olumsuz duygularla pozitif yönde (Boyravze diğerleri, 2006). Psikolojik

esnekliğe yönelik yapılan araştırmalar da olumlu ruh sağlığıyla pozitif ilişkiyi (Palladino ve diğerleri, 2013; Rasanen ve diğerleri, 2016) göstermekte ve psikolojik esnekliğin kişinin iyi oluşunu artırmaya katkı sağladığı (Frögeli ve diğerleri, 2016; Hayes, 2004; Kashdan ve diğerleri, 2006; Rasanen ve diğerleri, 2016) görülmektedir. Psikolojik esneklik olumsuz duygularla negatif ilişkili (Meunier ve diğerleri, 2014; Yavuz ve diğerleri, 2014). Ayrıca yaşamda anlam yaşamı değerli kılmakta ve değerleri ne çıkarmaktadır (Demirbaş, 2014). Yaşamın anlamının şimdiki anda var olduğunun kişinin farkında olması psikolojik esnekliğin şimdiki anla temasta olmayla ve olumlu ruh sağlığıyla ilişkisi psikolojik esneklikle yaşamın anlamının ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yaşamın anlamı ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar, yaşamın anlamı ve psikolojik esneklik arasında pozitif yönde ilişkilerin olduğu ve anlamın aranmasının bu ilişkiyi negatif yöne çevirdiği yönündedir. Yapılan araştırmalarda yaşamın anlamı ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Psikolojik esneklik, yaşamın anlamıyla farklı değerşenlerin aracı rolü olarak ele alınmış ve bu aracılık ilişkisi kanıtlanmıştır. Ancak etki düzeyi çok yüksek değerdir.

Yaşamın Anlamı ve Mesleki Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar

Yaşamın anlamı ve mesleki tükenmişliğe yönelik çalışmalara sınırlı sayıda ulaşılmıştır. Öncelikle yurt dışında yaşamda anlam ve tükenmişliği incelemek amacıyla yapılmış çalışmalara yer verilmiş, ardında da Türkiye' de öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Misra (1986) tarafından, ortaokul ğretmenlerinin yaşamlarındaki anlamı, stres ve tükenmişlikleri üzerine yapılan çalışmaya 345 ğretmen katılmıştır. Ayrıca ğretmenlerin deneyimlerini daha ayrıntılı ele almak için 8 öğretmenle görüşme yapılmıştır. ğretmenlerde tükenmişliğin tüm alt boyutları ve toplam tükenmişlik boyutuyla yaşamın anlamı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Bir diğ er araştırma Kumar Mohanty (1991) tarafında öğretmen ve öğretmen yetiştiren eğitimcilerden oluşan 270 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada eğitimcilerin yaşamlarındaki anlam, tükenmişlik ve işe uyumları incelenmiştir. Eğitimcilerin yaşamlarındaki anlam ve duygusal tükenmeleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Li (2007) tarafından gerç ekleştiren araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin çaba-ödöl dengesi, yaşamın anlamı ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın tamamına 509 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma, Çaba-ödöl Dengesi (karşılıklılık) Ölçeği'nin geliştirilmesinin ardından değişkenler arası ilişkilerin incelenmesiyle tamamlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mesleki kıdemleri daha düşük olan öğretmenlerin, duygusal tükenmişlik düzeyleri diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yaşamın anlamı, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması olarak tükenmişliğin tüm alt boyutlarıyla negatif ilişkili bulunmuştur.

Benzer şekilde Vassilopoulos ve Poulis (2017) tarafından, ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam, iş tükenmişliği ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 55 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam düzeyinin, yaşam doyumu ile pozitif ($r=.64$, $p<.001$), tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutuyla negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu ($r=-.50$, $p<.001$) sonucuna ulaşılmıştır.

Hooker vd. (2020)' in gerç ekleştirdiği araştırmada aile hekimlerinin yaşamlarındaki anlamın tükenmişliğe karşı koruyuculuğu incelenmiştir. Araştırmaya 268 aile hekimi katılmıştır. Yaşamlarındaki anlam düzeyinin yüksek olduğunu bildiren hekimlerin daha düşük tükenmişlik ($\beta=-.40$, $p<.001$) ve daha az yorgunluk ($\beta=-.38$, $p<.001$) hissettikleri görölmüştür.

Bir başka araştırma Chudnicki (2020) tarafından ceza evi çalışanlarının öznel iyi oluşu, yaşamlarındaki anlam ve tükenmişliklerinin arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmadır. Araştırmaya 60 ceza ve infaz memuru katılmıştır. Katılımcıların anlam arayışı,

duygusal tükenmişlik ($r=-.44$, $p<.001$) ve duyarsızlaşmayla ($r=-.30$, $p<.005$) negatif anlamlı bir ilişki, kişisel başarıyla pozitif ($r=.30$, $p<.005$) anlamlı bir ilişki içinde olduğu gözlenmiştir.

Göçen (2019) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam, mesleği sürdürme istekleri, stres ve tükenmişlik düzeyleri ruhsal yaşam ve inançları bağlamında incelenmiştir. 10 öğretmenler yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre öğretmenler yaşamlarındaki anlamı, çocuk sahibi olmak, mutluluk, huzur, yaratılışı anlamak, güzel anılara sahip olmak, para kazanmak, sevdiği okulda olmak olarak ifade etmektedirler. Öğretmenler, yaptıkları işi sürdürmeyi istemekle birlikte yaşamlarında en az bir kez mesleklerinden ayrılmayı düşünmüşlerdir.

Yaşamın anlamı ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar, yaşamın anlamı ve tükenmişlik arasında negatif anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Yaşamını anlamlı hisseden çalışanların özellikle duyarsızlaşmayı ve duygusal tükenmişliği daha az yaşadığı söylenebilir.

Psikolojik Esneklik ve Mesleki Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar

Psikolojik esneklik, değişkeni son yıllarda sıklıkla kullanılmaya başladığından farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmekte ve esnekliğin geliştirilmesine yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Aşağıda psikolojik esnekliğin tükenmişlik ve mesleki tükenmişlikle ilişkisinin incelendiği öncelikle yurt dışında ve ardından Türkiye' de yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmalarda öğretmenler üzerinde yapılmış olan sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır.

Iglesias vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yoğun bakım hemşirelerinin yaşantısal kaçınma ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada geçen yaşantısal kaçınma değişkeni psikolojik katılık değişkeninin ölçüldüğü haliyle ele alınmıştır. Araştırmaya 80 yoğun bakım hemşiresi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre çalışanların psikolojik katılık ile duygusal tükenme ($r=.50$, $p<.01$), duyarsızlaşma ($r=.52$, $p<.01$) ve kişisel başarı ($r=.23$, $p<.05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Luoma ve Vilaradaga (2013) tarafından yapılan çalışmada Kabul ve Kararlılık Terapisi eğitimi alan psikoterapistlerin eğitimlerinin, psikolojik esneklikleri ve tükenmişlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya eğitimi alan 10 terapist ve almayan 10 terapist katılmıştır. Eğitim alanlara devamında konsültasyon çalışması da yapılmıştır. Eğitim öncesi ve sonrası yapılan ölçümler, eğitimin psikolojik esneklik puanlarının ortalamasını artırdığını ve tükenmişlik puanlarının ortalamasını azalttığını göstermiştir.

Bir başka çalışmada Rosado (2015), öğretmenlerin psikolojik esneklik, tükenmişlik sendromu, öğretmen öz-yeterliği ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 34 öğretmen katılmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin psikolojik katılıklarıyla tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenmişlikleri arasında güçlü pozitif bir ilişki ($r=.66$, $p<.001$), duyarsızlaşmayla orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=.45$, $p<.001$) olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel başarı duygularıyla psikolojik katılım arasındaki ilişki ise anlamlı değildir.

Kroska vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada ise tıp fakültesi öğrencilerinin depresyon, tükenmişlik, yaşantısal kaçınma ve değerler doğrultusunda davranış arasındaki ilişki incelenmiştir. Psikolojik katılım olarak ölçülen kavram bu araştırmada yaşantısal kaçınma olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya 241 tıp fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik katılım ile duygusal tükenmişlik ($r=.44$, $p<.001$) ve duyarsızlaşma ($r=.27$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, kişisel başarı arasında ($r=-.27$, $p<.001$) ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin değer yönelimli davranışları ile duygusal tükenmişlikleri ($r=-.34$, $p<.001$) ve duyarsızlaşmaları ($r=-.24$, $p<.001$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki, kişisel başarıları ($r=.30$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Benzer şekilde Toprak vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin tükenmişlikleri, psikolojik esneklikleri ve değerleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 81 tıp fakültesi öğrencisi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin psikolojik katılım düzeyleri duygusal tükenmeyle ($r=.51$, $p<.01$) pozitif yönlü

anlamli bir iliskide, özyetkinlik ($r = -.48, p < .01$) düzeyleriyle negatif yönlü anlamli bir iliskide olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Psikolojik katılık düzeyi duygusal tükenmişliği anlamli düzeyde yordarken, düşük özyetkinlik ise psikolojik katılığı anlamli derecede yordamaktadır. Araştırma bulguları psikolojik esneklik seviyesinin azaldıkça duygusal tükenmişliğin arttığını ve özyetkinlik algısının ise azaldığını göstermektedir.

Psikolojik esneklik ve tükenmişlik arasındaki iliskilerin incelendiği araştırmalar, psikolojik katılığın, psikolojik esnekliğin tam zıttı olarak kabul edilmesi nedeniyle, katılığın ölçülmesinin esnekliği ölçtüğünü ifade etmektedir. Bu nedenle psikolojik esneklik ve tükenmişlik arasındaki iliskiler, psikolojik esnekliğin artmasının duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmayı azalttığını, kişisel başarıyı ise artırdığını ya da anlamli bir iliskinin oluşmamasına neden olduğunu göstermektedir.

Psikolojik Esneklik ve İşe Bağlılıkla İlgili Araştırmalar

Psikolojik esneklik ve işe bağlılıkla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ulaşılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir. Türkiye’ de psikolojik esneklik ve işe bağlılığın iliskisini incelemek amacıyla yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Psikolojik esneklik ve işe bağlılığını iliskisini öğretmenler üzerinde ele alan bir çalışmaya da erişilememiştir.

Maclea (2013) tarafından yapılan alışma Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli yapılan eğitimin ruh sağlığı çalışanlarının iyi oluş ve işe bağlılıklarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Çalışmaya eğitim alan ve deney grubunu oluşturan 25 ruh sağlığı çalışanı ile kontrol grubunu oluşturan 20 ruh sağlığı çalışanı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim alan ruh sağlığı çalışanlarının almayan kontrol grubuna göre işe bağlılıklarının daha yüksek ve tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Ruiz ve Odriozola-Gonzalez (2014) tarafından İşle İlgili Kabul ve Eylem Formu’ nun İşpanyolca’ ya uyarlamasının yapıldığı çalışmada psikolojik esnekliğin benzer ölçek geçerliğini saptamak için Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği’yle iliskisi incelenmiştir. Araştırmaya 209 alışan katılmıştır. Sonuçlara göre psikolojik esneklik ve işe bağlılığın tamamı arasında

pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.44$, $p<.01$) bulunmuştur. Ayrıca psikolojik esneklikle işe bağlılığın alt boyutları işe adanma ($r=.49$, $p<.01$), işe yoğunlaşma ($r=.35$, $p<.01$) ve işe istek duyma ($r=.37$, $p<.01$) arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Benzer bir şekilde Xu vd. (2018) tarafından ise İşle İlgili Kabul ve Eylem Formu'nun Çince' ye uyarlamasını yapıldığı araştırmada, psikolojik esnekliğin benzerlik ölçütünü sağlamak amacıyla Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği'yle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 417 hemşire katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre psikolojik esneklik ve işe bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.43$, $p<.01$) olduğu görülmüştür.

Holmberg vd. (2019) tarafından yine İşle ilgili Kabul ve Eylem Formu'nun İsveç diline uyarlamasının yapıldığı araştırmada, psikolojik esnekliğin benzerlik ölçütünü sağlamak amacıyla işe bağlılıkla ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 184 sağlık çalışanı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre psikolojik esneklik ve işe bağlılığın toplam puanı ($r=.27$, $p<.01$) ve işe adanmışlık ($r=.37$, $p<.01$), işe yoğunlaşma ($r=.19$, $p<.01$) ve işe istek duyma ($r=.14$, $p<.05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Holmberg vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada yoğun bakım hemşirelerinin psikolojik esneklik, stres ve işe bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya 144 yoğun bakım çalışanı katılmıştır. Psikolojik esneklikle çalışanların işe adanma ($r=.41$, $p<.01$), işe yoğunlaşma ($r=.21$, $p<.05$) ve işe istek duyma ($r=.32$, $p<.01$) alt boyutları ve işe bağlılığın toplam puanıyla ($r=.34$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca psikolojik esnekliğin, stres ve işe bağlılık arasında aracı rolü kanıtlanmıştır.

Psikolojik esneklik ve işe bağlılığın ilişkisinin incelendiği araştırmalarda psikolojik esneklik ve bağlılığın pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Psikolojik esneklik arttıkça çalışanların işe bağlılıkları da artmaktadır. İş ortamlarındaki psikolojik esnekliğin ise, işe bağlılıkla benzer durumları ölçtüğü düşünülerek, benzer kavramlar geçerliliği için kullanılmıştır.

İşe Bağlılık ve Mesleki Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar

İşe bağlılığın mesleki tükenmişlikle ilişkisinin incelendiği araştırmalar diğer değişkenlerin ilişkisinden daha fazla alan yazında ele alınmıştır. Aşağıda işe bağlılık ve mesleki tükenmişliğin ilişkisini inceleyen yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar öğretmen ve diğer meslek gruplarında çalışanlardan elde edilen bulgulardan oluşmaktadır.

Hakanen vd. (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma, İş Talepleri-Kaynaklar Modeli’ne dayalı olarak öğretmenlerin tükenmişlik ve işe bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmaya 2038 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre tükenmişliğin, iş talepleriyle fiziksel sağlık arasında aracılık etkisi; işe bağlılığın, iş kaynakları ve örgütsel bağlılık arasındaki aracılık etkisi; tükenmişliğin, kaynakların yetersizliği ve işe bağlılığın azlığı arasındaki aracılık etkisi anlamlıdır. Ayrıca, tükenmişlik örgütsel bağlılıkla negatif ($r=-.28$, $p<.01$), fiziksel hastalıkla pozitif ($r=.65$, $p<.01$) ve işe bağlılıkla negatif ($r=-.60$, $p<.01$) ilişkilidir.

Bir başka araştırmada Demerouti vd. (2010)’nin, işe bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelendiği araştırmaya inşaat sektöründe çalışan 528 kişi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, tükenmişlik ve işe bağlılık arasından yüksek oranda ilişki olmasına rağmen, birbirinin tam zıttı olmadığı görülmüştür. İşe bağlılığın alt boyutu olan işe adanmışlık tükenmişlikle ilişkisi düşüktür. İşe bağlılığın tüm alt boyutlarıyla tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Philipp ve Schüpbach (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin duygusal tükenmişliği ve işe bağlılıklarının alt boyutu olan işe adanmışlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve aynı değişkenlerin bir yıl sonraki değerlerinin de incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 102 öğretmen katılmış ve aynı öğretmen grubundan bir yıl arayla iki kez ölçüm alınmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ile işe adanmışlıkları arasında negatif anlamlı ($r=-.52$, $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir yıl sonraki ölçümlerde de duygusal tükenmişlik ile işe adanmışlık arasında negatif yönlü

anlamli ($r=-.56$, $p<.01$) bir ilişki gözlenmiştir. Öğretmenlerin bir yıl sonraki hem duygusal tükenmişlikleri hem de işe bağlılıklarının altı boyutu olan işe adanmişlıklarında artış görülmektedir.

Maricutoiu vd. (2017) tarafından yapılan araştırma, işe bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalardan oluşan bir meta-analiz çalışmasıdır. Araştırma kapsamında ilgili değişkenlerin ilişkisinin incelendiği 25 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalarda, işe bağlılık ve tükenmişlik arasında zamansa bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bilgilere göre tükenmişlik ya da işe bağlılığın oluşmasında herhangi bir öncelik anlamli değildir. Tükenmişlik ve işe bağlılık arasında negatif anlamli bir ilişki olduğu ancak, tükenmişlikten işe bağlılığa giden ilişki, işe bağlılıktan tükenmişliğe giden ilişkiye göre daha g c l  olduğu görülmektedir.

Bir başka çalışma olan ve  zt rk vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada, mesleki tükenmişlik ve işe bağlılığın ilişkisi incelenmiş ve araştırmaya 462 muhasebe çalışanı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mesleki tükenmişlik ile işe bağlılık arasında düşük olmakla birlikte negatif anlamli ($r=-.12$, $p<.05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Tükenmişliği tüm alt boyutları da işe bağlılıkla negatif ilişkilidir.

Tümkaya ve Uştu (2016) tarafından yapılan çalışma ise, sınıf  ğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleklerine bağlılıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya 275 sınıf  ğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleriyle ($r=-.58$, $p<.01$) mesleğe bağlılıkları arasında, duyarsızlaşmayla ($r=-.27$, $p<.01$) mesleğe bağlılıkları arasında ve kişisel başarılarıyla ($r=-.22$, $p<.01$) mesleğe bağlılıkları arasında negatif anlamli bir ilişki görülmüştür.

Eyiol (2020) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleriyle içinde buldukları örgüte bağlılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya 256 ortaokul  ğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin duygusal t kenmeleriyle zoraki bağlılık arasından pozitif anlamli ($r=.53$, $p<.01$) bir ilişki, ahlaki bağlılıkla negatif anlamli ($r=-.21$, $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Duyarsızlaşma alt boyutuyla zoraki bağıllık arasında pozitif yönlü anlamlı ($r=.48$, $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Kişisel başarılarıyla çıkarıcı bağıllık ($r=.20$, $p<.01$) ve ahlaki bağıllık arasında pozitif anlamlı ($r=.53$, $p<.01$) bir ilişki, zoraki bağıllık arasında negatif anlamlı ($r=-.46$, $p<.01$) bir ilişki bulunmuştur.

Aydemir (2021) tarafından yapılan araştırmada okul yönetici ve öğretmenlerinin işe bağıllıkları ve tükenmişlikleri incelenmiştir. Araştırmaya okul yönetici ve öğretmenlerden oluşan 421 kişi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların tükenmişlikleriyle işe bağıllıkları arasında negatif yönlü anlamlı ($r=-.45$, $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mesleki tükenmişlik ve işe bağıllık birbirinin tam zıttı olarak ortaya atılsa da tükenmişliğin ve işe bağıllığın boyutlarıyla ayrıntılı bir şekilde ele alındığında birbiriyle ilişkili ancak farklı kavramlar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde mesleki tükenmişlik ve işe bağıllık arasında negatif yönlü bir ilişki görülmektedir. Çalışanların işe bağıllıkları arttıkça mesleki anlamda tükenmişlikleri azalmaktadır.

Bu bölümde bu araştırmada ilişkileri incelenen değişkenlere yönelik alanyazın ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ardından araştırmada yer alan değişkenlerle ilgili araştırmalar verilmiştir. İlgili araştırmalar, araştırmada sınınanan modeldeki ilişkileri gösterir şekilde sunulmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler sırayla sunulmuştur.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada psikolojik esneklik, yaşamın anlamı ve işe bağlılığın mesleki tükenmişlik üzerindeki rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla geliştirilen yapısal modelde, psikolojik esneklik, yaşamın anlamı ve işe bağlılığın mesleki tükenmişliği yordama gücü sınanmıştır. Araştırma, nicel bir çalışma şeklinde tasarlanmış olup araştırmadaki değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin incelendiği ilişkisel bir araştırma olarak nitelendirilebilir. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin bu değişkenleri etkilemeye yönelik herhangi bir girişimde bulunmadan araştırılmasıdır (Fraenkel ve diğerleri, 2012).

Çalışma Grupları

Araştırma kapsamında dört farklı çalışma grubundan toplam 1292 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda aktif olarak görev yapmaktadır. İlk üç çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçek geliştirme analizleri, son çalışma grubundan elde edilen verilerle ise araştırmanın amacını gerçekleştirmek için gereken yapısal eşitlik modeli analizleri yapılmıştır. Çalışma gruplarına yönelik bilgilere aşağıda yer ver verilmiştir.

Birinci Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk çalışma grubu, Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan taslak formun uygulandığı gönüllü 414 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve iç tutarlılığı için Cronbach alpha güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi için katılımcı sayısının belirlenmesinde hazırlanan madde sayısının 5 ya da 10 katı kadar kişiye ulaşılması

gerektiği (Bryman & Cramer, 2011); 200 kişilik katılımcının yeterli olabileceği (Kline, 1994) veya 300 kişilik bir katılımın yeterli olabileceği (Nunnally, 1978) belirtilmektedir. Bu nedenle 68 maddelik taslak formun AFA için çalışma grubu büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın birinci çalışma grubuna ilişkin bazı demografik bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Birinci Çalışma Grubu Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Değişken</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	279	67.4
	Erkek	135	32.6
Yaş	20-30 yaş arası	62	15
	31-40 yaş arası	198	47.8
	41-50 yaş arası	105	25.4
	51 yaş ve üzeri	49	11.8
Eğitim Durumu	Lisans	318	76.8
	Yüksek Lisans	91	22
	Doktora	5	1.2
Görev Yapılan Kurum	Okul Öncesi	29	7
	İlkokul	98	23.6
	Ortaokul	117	28.2
	Lise	150	36.2
	Halk Eğitim Merkezi	8	2
	Bilim ve Sanat Merkezi	12	3
Toplam		414	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmanın birinci çalışma grubuna 279 kadın (%67.4) ve 134 erkek (%32.6) öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 62’si (%15) 20-30 yaş aralığında, 198’i (%47.8) 31-40 yaş aralığında, 105’i (%25.4) 41-50 yaş aralığında, 49’u ise 51 yaş ve üzerindedir (%11.8). Eğitim durumlarına göre, 318 öğretmen (%76.8) lisans, 91 öğretmen (%22) yüksek lisans ve 5 öğretmen (%1.2) doktora mezunudur. Çalışma grubunda yer alan 29 öğretmen (%7) okul öncesinde, 98 öğretmen (%23.6) ilkokulda, 117 öğretmen (%28.2) ortaokulda, 150 öğretmen (%36.2) lisede, 8 öğretmen (%2) Halk Eğitim Merkezlerinde ve 12 öğretmen (%3) Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapmaktadır.

İkinci Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme sürecinde Açıklayıcı Faktör Analizi tamamlandıktan sonra daha farklı bir örneklem grubu üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılması gerekmektedir (Henson & Roberts, 2006). Belirlenen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek amacıyla birinci çalışma grubundan farklı 243 öğretmenden veri toplanmıştır. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubuna ilişkin bazı demografik bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

İkinci Çalışma Grubu Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Değişken</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	159	65.4
	Erkek	84	34.6
Yaş	20-30 yaş arası	35	14.4
	31-40 yaş arası	79	32.5
	41-50 yaş arası	91	37.5
	51 yaş ve üzeri	38	15.6
Eğitim Durumu	Lisans	183	75.3
	Yüksek Lisans	57	23.5
	Doktora	3	1.2
Görev Yapılan Kurum	Okul Öncesi	11	4.5
	İlkokul	54	22.4
	Ortaokul	50	20.6
	Lise	84	34.3
	Halk Eğitim Merkezi	24	9.9
	Bilim ve Sanat Merkezi	20	8.3
Toplam		243	100

Araştırmanın ikinci çalışma grubuna Tablo 3'te görüldüğü gibi 159 kadın (%65.4) ve 84 erkek (%34.6) öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 35'i (%14.4) 20-30 yaş aralığında, 79'u (%32.5) 31-40 yaş aralığında, 91'i (%37.5) 41-50 yaş aralığında, 38'i (%15.6) ise 51 yaş ve üzerindedir. Eğitim durumlarına göre, 183 öğretmen (%75.3) lisans, 57 öğretmen (%23.5) yüksek lisans ve 3 öğretmen (%1.2) doktora mezunudur. Çalışma grubunda yer alan 11 öğretmen (%4.5) okul öncesinde, 54 öğretmen (%22.4) ilkokulda, 50 öğretmen (%20.6)

ortaokulda, 84 öğretmen (%34.3) lisede, 24 öğretmen (%9.9) Halk Eğitim Merkezlerinde ve 20 öğretmen (%8.3) Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapmaktadır.

Üçüncü Çalışma Grubu

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin test-tekrar test güvenilirliği için ölçek, 25 öğretmene üç hafta ara ile uygulanmıştır. Üçüncü çalışma grubuna ilişkin bazı demografik bilgilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Üçüncü Çalışma Grubu Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Değişken</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	9	36
	Erkek	16	64
Yaş	20-30 yaş arası	2	8
	31-40 yaş arası	3	12
	41-50 yaş arası	12	48
	51 yaş ve üzeri	8	32
Toplam		25	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmanın üçüncü çalışma grubuna 9 kadın (%36) ve 16 erkek (%64) öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 2'si (%8) 20-30 yaş aralığında, 3'ü (%12) 31-40 yaş aralığında, 12'si (%48) 41-50 yaş aralığında ve 8'i (%32) 51 yaş ve üzerindedir.

Dördüncü Çalışma Grubu

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği ve İşe Bağlılık Ölçeği ile birlikte 575 öğretmene uygulanmıştır. Dördüncü çalışma grubundan elde edilen verilerle öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleriyle psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tahmin edilen hipotetik modelin test edilmesinde gereken örneklem büyüklüğü parametre sayısının en az 10 katı kadar kişiden oluşması gerekmektedir (Kline, 2016). Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle öğretmen psikolojik esneklik puanları, cinsiyet, yaş ve hizmet süresine

göre de incelenmiştir. Dördüncü çalışma grubuna ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Dördüncü Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Değişken</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	377	65.6
	Erkek	198	34.4
Hizmet Süresi	0-5 yıl	51	8.9
	6-10 yıl	98	17.9
	11-15 yıl	108	19
	16-20 yıl	76	13.2
	21 yıl ve üzeri	240	41.8
Yaş	20-30 yaş arası	50	8.7
	31-40 yaş arası	202	35.2
	41-50 yaş arası	202	35.2
	51 yaş ve üzeri	120	20.9
Eğitim Durumu	Lisans	461	80.2
	Yüksek Lisans	111	19.3
	Doktora	3	0.5
Görev Yapılan Kurum	Okul Öncesi	46	8
	İlkokul	145	25.2
	Ortaokul	105	18.3
	Lise	229	39.9
	Halk Eğitim Merkezi	31	5.3
	Bilim ve Sanat Merkezi	19	3.3
Toplam		575	100

Araştırmanın dördüncü çalışma grubuna Tablo 5'te görüldüğü gibi 377 kadın (%65.6) ve 198 erkek (%34.4) öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 50'si (%8.7) 20-30 yaş aralığında, 202'si (%35.2) 31-40 yaş aralığında, 202'si (%35.2) 41-50 yaş aralığında, 120'si ise (%20.9) 51 yaş ve üzerindedir. Eğitim durumlarına göre, 461 öğretmen (%80.2) lisans, 111 öğretmen (%19.3) yüksek lisans ve 3 öğretmen (%0.5) doktora mezunudur. Çalışma grubunda yer alan 46 öğretmen (%8) okul öncesinde, 145 öğretmen (%25.2) ilkokulda, 105 öğretmen (% 18.3) ortaokulda, 229 öğretmen (%39.9) lisede, 31 öğretmen (%5.3) Halk Eğitim Merkezlerinde ve 19 öğretmen (%3.3) Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Ankara ve Denizli illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde zaman, para, iş gücü, araştırma izin süreci gibi konularda sınırlılıkların yaşanabileceği durumlarda uygun/elverişli örnekleme yöntemi kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Araştırmanın belirtilen illerde yapılmasının sebebi, bu illerde yer alan öğretmenlere ulaşımın araştırmacı için daha elverişli olmasıdır. Tüm araştırma verilerinin toplanmasında, öğretmenlere erişim için öncelikle araştırmanın yapılması planlanan okul idareleri ile görüşülmüş ve izinleri doğrultusunda bu okullarda görevli öğretmenlerden gönüllü olanlardan veriler toplanmıştır. Veri toplama araçları hem matbu form şeklinde hem de çevrim içi form olarak hazırlanmıştır. Otuz beş (35) öğretmen matbu form kullanarak ölçekleri yanıtlamayı tercih etmiş, diğer öğretmenler ölçekleri çevrim içi form olarak yanıtlamak istemiştir. Araştırma kapsamında öncelikle ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması için ilk üç çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Ölçek geliştirme verilerinin toplanması yaklaşık olarak üç ay sürmüştür. Öğretmen psikolojik esnekliği değişkeni dahil edilerek kurulan tükenmişliğe yönelik modelin sınanması için ise dördüncü çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Yapısal eşitlik modeli verileri ise yaklaşık altı ayda toplanmıştır. Öğretmenlerin hem ölçek geliştirme formlarını hem de model testi için gerekli ölçekleri tamamlamaları 15 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için kullanılan ölçeklere Tablo 6'da yer verilmiştir. Ardından ölçeklerle ilgili ayrıntılı bilgiler sırasıyla açıklanmıştır.

Tablo 6*Veri Toplama Araçları*

<i>Ölçek Adı</i>	<i>Geliştiren</i>
Kişisel Bilgi Formu	Araştırma kapsamında oluşturulmuştur
Tükenmişlik Ölçeği	Pines ve Aronson (1988)
Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği	Araştırma kapsamında geliştirilmiştir
Yaşamın Anlamı Envanteri	Streger vd. (2006)
Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği	Schaufeli vd. (2002)
Kabul ve Eylem Formu II	Bond vd. (2011)
İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu	Bond vd. (2013)

Tablo 6'da verildiği gibi bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Tükenmişlik Ölçeği, psikolojik esneklik düzeylerini belirlemek için Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği, yaşamın anlamını belirlemek için Yaşamın Anlamı Envanteri, işe bağlılık düzeylerini belirlemek için ise Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin benzer ölçeklerle ilişkisini incelemek amacıyla Kabul ve Eylem Formu II ve İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerini belirleyebilmek amacıyla araştırma kapsamında oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan örnek maddelere ve gönüllü katılım onam formu ile kişisel bilgi formuna çalışma eklerinde yer verilmiştir (EK-A).

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yaptıkları eğitim kurumu, mesleki kıdemleri, görev yerleri ve branşlarını öğrenmek amacıyla araştırma kapsamında geliştirilmiştir.

Tükenmişlik Ölçeği

Tükenmişlik Ölçeği, Pines ve Aronson (1988) tarafından mesleki tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin

belirlenebilmesi için pek çok çalışma yapılmıştır. Pines vd. (1981) tarafından Amerika, İsrail, Japonya ve Kanada ülkelerinde yönetici, öğretmen, sanatçı, bilim adamı, sosyal çalışmacı gibi çok çeşitli mesleklerde çalışan 3700 çalışan üzerinde tükenmişliğin ölçülmesi ve ölçeğin geliştirilmesine yönelik araştırma yürütülmüştür. Ancak Tükenmişlik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna dair nihai sonuçlar Pines ve Aronson (1988) tarafından 5000 kişi üzerinde yapılan çalışmalara dayalı olarak ortaya konmuştur.

Tükenmişlik Ölçeği'nin yapı geçerliği için yapılan faktör analizinde ölçeğin tek faktörlü yapıda olduğu görülmüştür. Bu yapıyı desteklemek amacıyla mesleki tükenmişlik ile ilişkili olabilecek Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu'nun alt ölçekleri olan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarıyla ölçeğin ilişkisine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar eğitimcilerin tükenmişlikleriyle, tükenmişlik ölçeğinin arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda mesleki tükenmişlik; kişinin kendinden, yaşamından ve işinden elde ettiği doyumla negatif, baş ağrısı, iştahsızlık, sinirlilik, mide ağrısı gibi fiziksel belirtilerle pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmiştir. (Pines & Aronson, 1988).

Tükenmişlik Ölçeği'nin güvenilirliği için ise, iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının .90 olduğu ve bir ay arayla yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .88, dört ay arayla yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .66 olduğu belirtilmiştir (Pines & Aronson, 1988).

Tükenmişlik Ölçeği için Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çapri (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan analizde orjinalinde olduğu gibi üç bileşenli bir yapıda olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ölçüt bağıntılı geçerliği için Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmış ve anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüştür (toplam Mesleki Tükenmişlik Envanteri için $r = .34$, $p < .01$, duygusal tükenmişlik alt boyutu için $r = .57$, $p < .01$, duyarsızlaşma alt boyutu için $r = .30$, $p < .01$ ve kişisel başarı alt boyutu için $r = -.22$, $p < .01$). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha = .93$ olarak hesaplanmış ve iki ay aralıklarla yapılan test-tekrar test ilişkisi $r = .83$ olarak hesaplanmıştır. Eş değer yarılar yöntemi kullanılarak iki

yarı arasındaki ilişkinin de $r=.84$ olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda Tükenmişlik Ölçeği Türkçe Formu'nun tükenmişliği ölçebilecek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir (Çapri, 2006). Bu çalışmada elde edilen verilerde ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha=.95$ olarak hesaplanmıştır.

Tükenmişlik Ölçeği, yirmi bir maddeden oluşan ve yedili derecelendirmeye (1=hiçbir zaman, 2=sadece bir defa, 3=nadiren, 4=bazen, 5=sık sık, 6= çoğunlukla, 7= her zaman) sahip bir ölçektir. Ölçek, duygusal tükenme (2, 5, 8, 12, 14, 17, 21. madde), zihinsel tükenme (3, 6, 9, 11, 15, 18, 19. madde) ve fiziksel tükenme (1, 4, 7, 10, 13, 16, 20. madde) olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken tükenmişliği olumlu olarak ifade eden (3, 6, 19, 20. madde) ters, diğer maddeler (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21. madde) ise düz bir şekilde puanlanmaktadır.

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği (ÖPEÖ), Kabul ve Kararlılık Terapisi temel alınarak öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması için uzman görüşü, faktör analizi ve benzer ölçeklerle ilişkisi incelenmiştir. Ölçek, Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre şimdiki anla temasta olma, düşünceden ayrışma, benliğe bağlamsal bakış, kabul, değerlerde berraklaşma/netlik ve değerler doğrultusunda davranış olmak üzere altı faktörlü bir yapıdadır. Bu yapının doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2/df=1.52$, RMSEA=.04, SRMR=.03, GFI=.90, AGFI=.87, CFI=.92 ve NNFI(TLI)=.91) görülmüştür. Ölçeğin, ölçüt bağıntılı geçerliği ise, 'İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu' ve 'Kabul ve Eylem Formu-II' ile incelenmiştir. İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu'ndan elde edilen veriler ile ÖPEÖ arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu ($r=.67$, $p < .01$), Kabul ve Eylem formu-II ile ÖPEÖ arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu ($r=-.50$, $p < .01$) görülmüştür.

Ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach Alpha katsayısıyla ($\alpha = .80$) sınınanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği için üç hafta arayla 25 öğretmen üzerinde yapılan test tekrar test

sonuçları, ölçeğin iki ölçümü arasında ($r=.77$, $p<.01$) yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Yapısal eşitlik modelinin test edildiği bu araştırmada güvenirlik katsayısı $\alpha=.78$ olarak hesaplanmıştır.

ÖPEÖ, dört tanesi ters madde şeklinde (11, 14, 19, 20. madde) yazılmış olan 23 maddeden oluşmaktadır. ÖPEÖ, şimdiki anla temasta olma (11, 14, 18. madde), düşünceden ayrışma (18, 21, 22, 23. madde), benliğe bağlamsal bakış (1, 3, 5, 13. madde), kabul (2, 9, 20. madde), değerlerde berraklaşma/netlik (6, 8, 10, 15. madde) ve değerler doğrultusunda davranış (4, 7, 12, 16, 17. madde) olmak üzere altı faktörlü yapıda bir ölçektir. Ölçek, beşli derecelendirme (1=Bana Hiç Uygun Değil, 2=Bana Uygun Değil, 3=Bana Kısmen Uygun, 4=Bana Çoğunlukla Uygun, 5=Bana Tamamen Uygun) şeklinde yanıtlanmakta ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 en yüksek puan ise 115'tir. Ölçeğin psikometrik özellikleri öğretmenlerin psikolojik esnekliklerini belirlemek için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek geliştirme analizleriyle ilgili ayrıntılı bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci. Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'ni geliştirme sürecinde öncelikle Kabul ve Kararlılık Terapisi literatürü ayrıntılı bir şekilde çalışılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde havuzu hazırlanması için ölçülecek özelliğe ilişkin, ölçeğin uygulanacağı kitleden 15-20 kişilik bir gruba bu özelliklerle ilgili neler düşündüklerine ilişkin bir kompozisyon yazdırılması ve bunların içerik analizi ile incelenmesi önerilmektedir (Erkuş, 2014; Ricci ve diğerleri, 2018). Bu bağlamda psikolojik esnekliği oluşturan temel bileşenleri öğretmenlerin nasıl algıladıklarına yönelik olarak hazırlanmış olan "*Belirtilen her bir psikolojik esneklik bileşininine yönelik yapılan açıklama doğrultusunda o bileşenle ilgili düşüncelerinizi lütfen açıklayınız. Açıklama için örnek olay, durum, cümle, duygu, düşünce, davranış vs. kullanabilirsiniz.*" sorusu 12 kadın 3 erkek olmak üzere toplam 15 öğretmene sorularak öğretmenlerin bu bileşenleri nasıl algıladıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Her bir bileşeni açıklayıcı bilgillendirme doğrultusunda öğretmenlerin bu bileşenlere yönelik görüşlerini yazması beklenmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik esnekliğin bileşenlerine yönelik görüşlerinin analizi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Psikolojik Esnekliğin Bileşenlerine İlişkin Görüşleri

<i>Bileşenler</i>	<i>Öğretmen Görüşleri</i>	<i>N</i>
Kabul	Olumsuz duyguların varlığını kabul etmek	4
	Kendi kendine konuşup sessiz bir şekilde kalmak	3
	Kabul edebilmek için duyguların nedenini düşünmek	2
	Rahatsız edici duygularını direkt ifade etmek, deşarj olmak	1
	Daha kötü olma ihtimalini düşünerek yapılan işi sürdürmek	1
	Olumsuz düşünceleri ve duyguları analiz edip sahiplenmek	1
Düşünceden Ayrışma	Özdisiplinle düşüncelerinin neler olduğunu bilmek	5
	Düşünce ve davranışı uyumuna dikkat etme	1
	Düşüncelere sahip çıkma	1
Şimdiki Anla Temasta Olma	Empati kurma anı	2
	Geçmiş yaşantılara takılı kalmamaya çalışma	2
	Bedenen ve zihnen yapılan işe odaklanma	1
	İlgi alanı içindeki durumlarda tam anlamıyla bulunma	1
	Anlatılanları dinlerken dağılma	1
Benliğe Bağlamsal Bakış	Olumlu olumsuz herhangi bir durum karşısındaki davranışları inceleme	1
	Davranışta bulunurken dikkat etme ve tedbiri olma	1
	Konuşurken söylediklerinin neler olduğuna odaklanma	1
	Yapılan davranış sonrası pişmanlık yaşamama	1
	Davranıştan önce duyguların farkında olma	1
Değerlerde Billurlaşma/Netlik	Hayata karşı amaçlar	3
	Değerlere sadık kalma	3
	Anlamlı bir yaşama ulaşma	1
	Ruhun istekleri	1
	Hayat mücadelesinde ayakta tutan düşüncelere	1
Değerler Doğrultusunda Davranış	Değerli hayat için çabalama	2
	İyilik halini yükseltmek için çabalama	1
	Öncelikle acıyı yaşama devamında harekete geçmek	1
	Karşılaşılan engelleri değerlerle atlatmak	1

Tablo 7'de öğretmenlerin psikolojik esnekliğin bileşenlerine yönelik görüşleri her bileşen için verilmiştir. Katılımcılar tüm bileşenler için görüşlerini belirtmemiştir. Bu uygulamanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin psikolojik esnekliğin bileşenlerini anlamandırma konusunda güçlük yaşadıkları düşünülmektedir.

Öğretmen görüşleri ve psikolojik esneklik alan yazını birlikte değerlendirilerek öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerini ifade ettiği varsayılan 72 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Maddeler, psikolojik esnekliğin her bir bileşeninin davranışsal olarak göstergesi olduğu varsayılarak yazılmıştır. Hazırlanan maddelerin geçerliğini artırmak amacıyla, dört Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan uzmanı, bir Psikoloji alan uzmanı, iki Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanı ve iki Türk Dili ve Edebiyatı alan uzmanı olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddelerin, ölçülmesi amaçlanan özelliği ölçüp ölçmediği, maddelerin açıklığı/anlaşılabilirliği ve hedef kitleye uygunluğu yönünden uzmanlar tarafından incelenmesi beklenmektedir (Kline, 2005; DeVellis, 2016). Bu kapsamda hazırlanan uzman görüşü formuna uzmanların verdiği önerilere dayalı olarak, 3 madde havuzdan çıkarılmış, 2 madde ise düzenlenmiştir. Altmış dokuz maddelik madde havuzu 16 kadın 4 erkek olmak üzere toplam 20 öğretmene uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin açık bir şekilde ifade edilmediğini belirttiği bir madde havuzdan çıkarılmıştır.

Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonucunda madde havuzu 68 maddelik bir uygulama formu haline gelmiştir. Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği Uygulama Formu, düşünceden ayrışma bileşeninde 14, kabul bileşeninde 11, benliğe bağlamsal bakış bileşeninde 10, şimdiki anla temasta olma bileşeninde 11, değerlerde berraklaşma/netlik bileşeninde 10 ve değerler doğrultusunda davranış bileşeninde ise 12 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 13 tanesi ters madde şeklinde yazılmıştır.

Yaşamın Anlamı Envanteri

Yaşamın Anlamı Envanteri, bireylerin iyilik hallerini artırmayı sağlayan yaşamda algılanan anlamı belirlemek amacıyla Streger vd. (2006) tarafından geliştirilmiştir. Anlamın varlığı ve anlamın araştırılması alt boyutlarından oluşan ölçek, yedili derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte yer alan maddelerin madde güvenirlikleri .81 ve .92 arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenirliği için bir ay arayla yapılan ölçümlerde anlamın varlığı alt boyutu $r=.70$, anlamın araştırılması alt boyutu $r=.73$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin benzer yapıyı ölçen diğer ölçme araçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin tek faktörlü yapısının uyum değerleri yüksek (RMSEA=.04, CFI=.99, GFI=.97, NFI=.97) bulunmuştur (Streger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006).

Yaşamın Anlamı Envanteri için Türkçe uyarlama çalışması pek çok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Boyraz vd. (2013) tarafından yapılan ve uyarlama sonucunda kullanıma sunulan formu kullanılmıştır. Ölçek on maddeden oluşmakta ve yedili derecelendirme (1=Kesinlikle Yanlış, 2=Çoğunlukla Yanlış, 3=Biraz Yanlış, 4=Doğru ya da Yanlış Olduğunu Söyleyemem, 5=Biraz Doğru, 6=Çoğunlukla Doğru, 7=Kesinlikle doğru) şeklinde puanlanmaktadır. Dokuzuncu madde ters madde olarak yazılmıştır. İki alt boyuttan da alınabilecek en yüksek puan 35 ve ölçeğin genelinden alınabilecek en yüksek puan 70'tir. Ölçekten toplam puanın hesaplanabilmesi için aranan anlam boyutunun (2, 3, 7, 8 ve 10. madde) ters çevrilerek hesaplanması gerekmektedir. Çünkü aranan anlam boyutunda yüksek puan alınması anlamın varlığına değil arayışta olunduğuna işaret etmektedir.

Türkçe uyarlamasında Yaşamın Anlamı Envanteri için güvenirlik analizinde anlamın varlığı alt boyutu için $\alpha=.88$, anlamın araştırılması alt boyutu için ise $\alpha=.90$ sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin standardize faktör yükleri .70-.80 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise ($\chi^2/df=2.59$, CFI=.956, RMSEA =.062, SRMR=.073) kabul edilebilir olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama sonuçları uygulama yapılabilmesi için yeterli sonuçlar göstermektedir (Boyraz ve diğerleri, 2013). Bu çalışmada

elde edilen verilerde aranan anlam boyutunun güvenilirlik katsayısı $\alpha=.89$ ve var olan anlam boyutunun güvenilirlik katsayısı $\alpha=.78$ olarak hesaplanmıştır.

Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği

Bir meslek alanında çalışan kişilerin işlerine bağlılık düzeylerini ölçebilmek amacıyla Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek on yedi maddeden oluşmakta ve beşli derecelendirme (1=Hiç Uygun Değil, 2=Uygun Değil, 3=Biraz Uygun, 4=Uygun, 5=Tamamen Uygun) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten yüksek puan almak işe bağlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek, işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme çalışmaları hem üniversite öğrencileri hem de çalışanlar üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin öğrenciler için iç tutarlılık katsayıları, işe istek duyma boyutu için .68, işe adanma boyutu için .91 ve işe yoğunlaşma boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır. Çalışanlar için iç tutarlılık katsayıları ise, işe istek duyma boyutu için .80 işe adanma boyutu için .91 ve işe yoğunlaşma boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre birinci faktör için, CFI=0.85, RMSEA=0.07, NFI=0.83, ikinci faktör için CFI=0.89, RMSEA=0.05, NFI=0.86 ve üçüncü faktör için ise CFI=0.90, RMSEA=0.05, NFI=0.87 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Eryılmaz ve Doğan (2012) tarafından çalışanlar üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin üç boyutlu yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ($\chi^2/df=3.46$, $p<.001$, CFI=0.98, RMSEA=0.84, NFI=0.97) doğrulanmıştır. Madde analizi sonucunda işe istek duyma boyutu için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri .48 ve .71 arasında, işe adanma boyutu için .63 ve .72 arasında, işe yoğunlaşma boyutu için ise .49 ve .69 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik analizleri iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemleriyle yapılmıştır. Ölçeğin Crobach alpha güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .94, bir ay arayla yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur (Eryılmaz & Doğan, 2012). B u çalışmada elde edilen verilerde ölçeğin

güvenirlik katsayısı Bu çalışmada elde edilen verilerde ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha=.93$ olarak hesaplanmıştır.

Kabul ve Eylem Formu II

Kabul ve Eylem Formu'nun ilk formu Bond ve Bunce (2003) tarafından geliştirilmiştir. Bu form on altı maddeden oluşmakta ve yedili derecelendirmeye sahiptir. Kabul ve farkındalığı ölçen boyutun ve değerler doğrultusunda eylemi ölçen alt boyut olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İki boyutlu yapının doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ($\chi^2=101$, $p<.002$, CFI=.97, RMSEA=.05) iyi düzeydedir (Bond & Bunce, 2003). Bir diğer Kabul ve Eylem Formu Hayes ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu dokuz maddeden oluşmakta ve yedili derecelendirme şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri psikolojik katılığı ölçecek şeklinde yazılmış olup psikolojik esneklik için ters puanlanması gerekmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .70 ve dört ay arayla yapılan test tekrar test güvenirliği .64 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin psikometrik özellikleri zamanla daha düşük geçerlik ve güvenirlik sonuçları vermiştir (Bond ve diğerleri, 2011).

Kabul ve Eylem Formu II, Bond vd. tarafından (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, psikolojik katılığı ve yaşantısal kaçınmayı ölçen ve ters puanlandığında psikolojik esnekliği belirleyen yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması yedili derecelendirme (1=Hiçbir Zaman Doğru Değil, 7=Daima Doğru) şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda altı farklı örneklem üzerinde cronbach alpha ortalaması .84 ve üç aylık aralıklarla yapılan test tekrar test güvenirliği .81 olarak hesaplanmıştır (Bond ve arkadaşları, 2011).

Kabul ve Eylem Formu II'nin Türkçe uyarlama çalışması Yavuz, Işkın, Ulusoy, Esen, ve Burhan tarafından 2016 yılında yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek için yapılan analizler sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin ($r=.83$) indeksine göre uygun bir faktör yapısı olduğu görülmüştür (Bartlett chi-square=1151.20; $p <.0001$). Güvenirlik için yapılan analizler sonucunda; Cronbach alfa katsayısı (0.84) ve 60 gün arayla yapılan test-tekrar test korelasyon ilişkisinin (0.85) iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yavuz ve

diğerleri, 2016). Bu çalışmada elde edilen verilerde ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha=.92$ olarak hesaplanmıştır.

İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu

Çalışanların iş yaşamındaki psikolojik esneklik düzeylerini belirlemek için Bond vd. (2013) tarafından geliştirilmiştir. İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu, yedi maddeden oluşmakta, tek boyutlu ve yedili derecelendirme (1=Hiç Doğru Değil, 7=Her Zaman Doğru) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Aydın vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda da orijinalinde olduğu haliyle tek faktörlü olduğu görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri .33 ve .65 arasında değişmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının güvenirliği .84 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısının ($\chi^2/df=1.23$; RMSEA=.036; GFI=.98; CFI=.99; NFI=.97) doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin benzer ölçeklerle geçerliliğini belirlemek için Kabul ve Eylem Formu II ile arasındaki korelasyon katsayısı ise -.30 olarak hesaplanmıştır (Aydın ve diğerleri, 2020). Bu çalışmada elde edilen verilerde ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha=.92$ olarak hesaplanmıştır.

Etik Çalışmalar ve Çalışma İzni. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle gerekli çalışma izinleri alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, Yaşamın Anlamı Envanteri ve İşe Bağlılık Ölçeği kullanım izinleri ilgili araştırmacılardan alınmıştır (EK-B). Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 26.10.2021 tarih ve E-35853172-300-00001845438 sayılı izni ile Etik Komisyon İzni alınmıştır (EK-C). Ardından Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 21.02.2022 tarih ve E-49614598-903.05.02-44043948 sayılı izni ile çalışma izni alınmıştır (EK-D).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 ve AMOS 22.0 programları kullanılmıştır. Analizlere başlamadan

önce verilerin analizler için uygun hale gelmesi amacıyla uç değer ve kayıp veriler kontrol edilmiştir. ÖPEÖ'nün geçerliği, faktör yapısı ve maddelerin faktör yükleri açılımlayıcı faktör analiziyle belirlenmiş, ardından bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için ise, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik katsayısından yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla ölçeğin benzer ölçeklerle ilişkisi Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Araştırma kapsamında sınanan yapısal eşitlik modelinin analizi için LISREL 8.80 paket programı kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellerinde, kurulmuş olan model hipotezlerinin toplanan verilerle doğrulanıp doğrulanmadığı sınanır (Kline, 2016). Analize başlamadan önce veriler kontrol edilerek uç değerler incelenmiştir. Bunun için z standart puanları +/- 3 değerleri dışında kalan veriler uç değerler olarak kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015). Yirmi beş katılımcının verileri bu değerlerin dışında kaldığı için veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca örtük ve gözlenen değişkenlerin dağılımları, histogram grafikleri ve değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri +/-2 arasında olduğu için dağılımın normal olduğu görülmüştür (George & Mallery, 2010).

Yapısal eşitlik modelinin analizi, iki aşamalı olarak yapılmıştır. İlk olarak ölçüm modeli modelde yer olan tüm değişkenler için sınanmıştır. Kurulan ölçüm modelinin doğrulanmasının ardından değişkenlerin yordayıcı ilişkilerine dayanan neden-sonuç konusunda ipucu veren yollar eklenerek model analizleri yapılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde modelde yer alan yolların anlamlılık derecesi ve modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Tüm puanlar sürekli olduğu için analizde kestirim yöntemi en çok olabilirlik (maximum likelihood) belirlenmiştir. Yol katsayıları $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde t değeri +/-1.96 kritik değere göre yorumlanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2015). Bu araştırmada kullanılan uyum indeksleri, ki-karenin serbestlik derecesi oranı (χ^2/df), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI-Comperative Fit Indeks), normlaştırılmış uyum indeksi

(NFI-Normed Fit Indeks), iyilik uyum indeksi (GFI-Goodness of Fit Indeks), artan uyum indeksi (IFI-Incremental Fit Indeks), hata karelerinin ortalamasının kare kökü (RMSEA-Root Mean Square Error of Approximation) ve standartlaştırılmış ortalama hatalarının karekökü (SRMR-Standardized Root Mean Square Residual) uyum indeksleridir. Araştırmada kullanılan uyum indekslerinden kabul edilebilir uyum değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Model Uyum Değerlerinin Kritik Değerleri ve Kaynaklar

<i>İndeks</i>	<i>Kritik Değer</i>	<i>Kaynak</i>
χ^2/ sd	≤ 3 ; mükemmel uyum ≤ 5 ; iyi uyum	Kline, 2016
RMSEA	$\leq .05$; mükemmel uyum $\leq .08$; iyi uyum $\leq .10$; iyi uyum	Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 1996; Steiger, 1990
SRMR	$\leq .05$; mükemmel uyum $\leq .08$; iyi uyum $\leq .10$; iyi uyum	Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 1996; Steiger, 1990
NFI; NNFI; IFI	$\geq .95$; mükemmel uyum $\geq .90$; iyi uyum	Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000
CFI	$\geq .95$; mükemmel uyum $\geq .90$; iyi uyum	Fan vd., 1990; Schumacker ve Lomax, 1996; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003
GFI	$\geq .95$; mükemmel uyum $\geq .90$; iyi uyum	Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 1996; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003
AGFI	$\geq .90$; mükemmel uyum $\geq .85$; iyi uyum	Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003

Tablo 8'de görülen uyum değerlerinin kritik değerleri, araştırmada kullanılan modellerin uyumlarını değerlendirmek için kullanılmıştır. χ^2/ sd uyum indeksinin kabul edilebilir uyum değeri .05 ve altı (Kline, 2016), RMSEA ve SRMR uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum değeri .10 ve altı (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 1996; Steiger, 1990), NNFI, NFI ve IFI uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum değerleri .90 ve üstü (Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000), CFI uyum indeksinin kabul edilebilir uyum değeri .90 ve üstü (Fan ve diğerleri, 1990; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Schumacker & Lomax, 1996), GFI uyum indeksinin kabul edilebilir değeri .90 ve üstü (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003;

Schumacker & Lomax, 1996), AGFI uyum indeksinin kabul edilebilir değeri .85 ve üstü (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003) olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik esnekliklerinin cinsiyet, yaş ve hizmet süresine göre farklılaşması da değerlendirilmiştir. Cinsiyete göre öğretmen psikolojik esnekliğinin değerlendirilmesi bağımsız örneklem t-Testi, yaş ve hizmet süresine göre psikolojik esnekliğin değişkenliğinin değerlendirilmesi Tek Yönlü Varyans Analiziyle yapılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik tartışmalara yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik bulguları ve tartışması ele alınmıştır. Ardından öğretmen tükenmişliğinin yordanmasına yönelik sunulan modelin yapısal analiz bulguları ve tartışması sunulmuştur. Son olarak öğretmenlerin psikolojik esneklik puanlarının cinsiyete ve hizmet süresine göre incelendiği bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

ÖPEÖ'nün geçerliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliğiyle incelenmiştir. Kapsam geçerliği için, hazırlanan maddeler uzman görüşlerine sunulmuş; 72 maddelik madde havuzundan 3 madde çıkartılmış, 2 madde ise düzenlenerek yeniden yazılmıştır. Maddelerin çalışma grubundan pilot olarak belirlenen katılımcılara uygulanması sonucunda bir madde daha ölçekten çıkartılarak 68 maddeli uygulama formu üzerinden analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Yapı Geçerliliği Analizleri

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular. Açımlayıcı Faktör Analizi, için 414 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin dağılımında aykırı değer olup olmadığı z puanlarıyla incelenmiş ve 10 katılımcının verileri çıkarılmıştır. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi, 404 öğretmenin verilerinden elde edilen sonuçlarla yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için öncelikle verilerin analiz için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Sphericity testiyle incelenmiştir. Tablo 9'da ölçeğin analiz için uygunluk sonuçları verilmiştir.

Tablo 9*Ölçeğin Kaiser-Meyer- Olkin Katsayısı ve Bartlett's Sphericity Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett's Sphericity Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.874
	Approx. Chi-Square	2547.612
Bartlett's Test of Sphericity	Df	253
	Sig.	.000

Tablo 9'da görüldüğü üzere Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) .874 ve Bartlett's Sphericity Testi 2547.612, df: 253, $p < .000$ olarak hesaplanmıştır. KMO katsayısının .50'den yüksek olması (Kaiser, 1974) ve Bartlett's testinin ise .05 düzeyinde anlamlı bulunması faktör analizi için uygunluğun göstergesidir (Leech ve diğerleri, 2005). Verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Veriler herhangi bir boyut sınırlaması olmadan temel eksen (principal axis) faktör elde etme yöntemiyle ölçeğin altı faktörlü bir yapısının olduğunu açıklayıcı faktör analizi sonuçları göstermektedir. Bununla birlikte yazılan maddelerin birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünülerek eğik döndürme yöntemi olan Promax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılırken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır (Field, 2013; Martin & Newel, 2004; Schriesheim & Eisenbach, 1995; Tabachnick & Fidell, 2015).

- Bir maddenin bir faktörde yer alabilmesi için o faktör için maddenin faktör yük değeri en az .40 olmalıdır.
- Birden çok faktöre yük veren maddelerin faktörlere verdiği yükler arasındaki fark en az .10 olmalıdır.
- Faktör olarak oluşan her bir faktörün öz-değeri en az 1 olmalıdır.
- Her faktörde en az 3 madde bulunmalıdır.

Bu ölçütler dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Bu şartları sağlamayan (M1, M2, M3, M4, M6, M7, M9, M10, M12, M13, M14, M15, M18, M19, M20, M23, M24, M25,

M26, M28, M29, M30, M31, M34, M35, M36, M38, M39, M42, M44, M47, M48, M49, M50, M51, M53, M57, M58, M59, M61, M62, M63, M65, M67, M68) 45 madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin ölçekten çıkarılması tek tek yapılmış olup her madde çıkarma işleminden sonra yeni faktör yükleri dikkate alınarak analize devam edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri .42 ile .79 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçekte 6 faktörün özdeğerinin 1'den büyük olduğu ve bu faktörlerin madde yazımında amaçlandığı şekilde faktörlere dağıldığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelere ait faktör yükleri, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve ölçeğin öğretmen psikolojik esnekliğine ait açıklamış olduğu toplam varyans Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Psikolojik Esnekliği Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Fak. Ortak Varyansı	Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
M5	,593	M22	,751					
M8	,396	M46	,750					
M11	,525	M16	,736					
M16	,567	M40	,590					
M17	,501	M52	,505					
M21	,577	M43		,799				
M22	,571	M37		,789				
M27	,638	M55		,768				
M32	,427	M54			,768			
M33	,602	M60			,762			
M37	,643	M66			,736			
M40	,621	M64			,614			
M41	,421	M5				,723		
M43	,690	M11				,692		
M45	,574	M17				,495		

M46	,653	M41	,425	
M52	,540	M27		,759
M54	,653	M21		,741
M55	,676	M45		,649
M56	,468	M33		,634
M60	,618	M56		,655
M64	,509	M8		,535
M66	,557	M32		,501

Açıklanan Toplam Varyans: %56,609

Faktör 1: 25,837 Faktör 2: 8,680 Faktör 3: 7,718

Faktör 4: 5,383 Faktör 5: 4,622 Faktör 6: 4,36

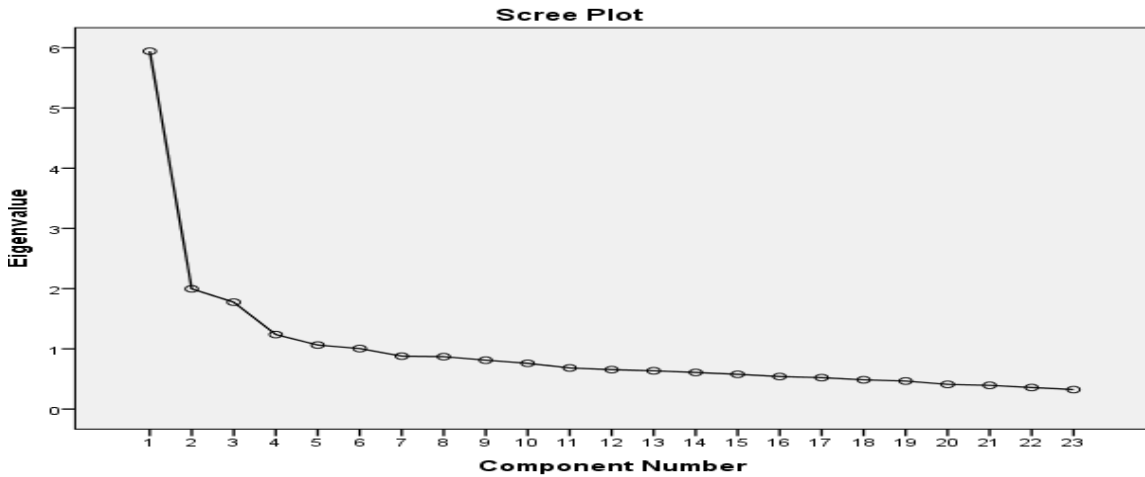
Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği, Tablo 10'da görüldüğü üzere Kabul ve Kararlılık Terapisi Kuramın'da belirtildiği gibi 6 faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Birinci faktörün 5 maddeden (22, 46, 16, 40, 52) oluşan "*değerler doğrultusunda davranışı*" ölçen yapıyı, ikinci faktörün 3 maddeden (43, 37, 55) oluşan "*şimdiki anla temasta olmayı*" ölçen yapıyı, üçüncü faktörün 4 maddeden (54, 60, 66, 64) oluşan "*düşünceden ayrışmayı*" ölçen yapıyı, dördüncü faktörün 4 maddeden (5, 11, 17, 41) oluşan "*benliğe bağlamsal bakışı*" ölçen yapıyı, beşinci faktörün 4 maddeden (27, 21, 45, 33) oluşan "*değerlerde berraklaşma/netliği*" ölçen yapıyı ve altıncı faktörün 3 maddeden (56, 8, 32) oluşan "*kabulü*" ölçen yapıyı oluşturduğu görülmektedir. Birinci faktör olan değerler doğrultusunda davranış toplam varyansın %25.83'ünü, şimdiki anla temasta olma toplam varyansın %8.68'ini, düşünceden ayrışma toplam varyansın %7.71'ini, benliğe bağlamsal bakış toplam varyansın %5.38'ini, değerlerde berraklaşma/netlik toplam varyansın %4.62'sini ve kabul toplam varyansın %4.36'sını açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 23 madde ve 6 faktörden oluşan bir ölçek yapısının açıkladığı toplam varyans %56.60'tır.

AFA sonuçlarını değerlendirmek için kullanılan bir diğer teknik ise çizgi diyagramını (Scree-pilot grafiği) incelemektir. Çizgi diyagramında birinci faktörden sonraki hızı düşüşün

faktör sayısından sonra yatay çizgi haline gelmesinin göstergesidir. Ölçekte altı faktörlü yapının çizgi grafiği Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4

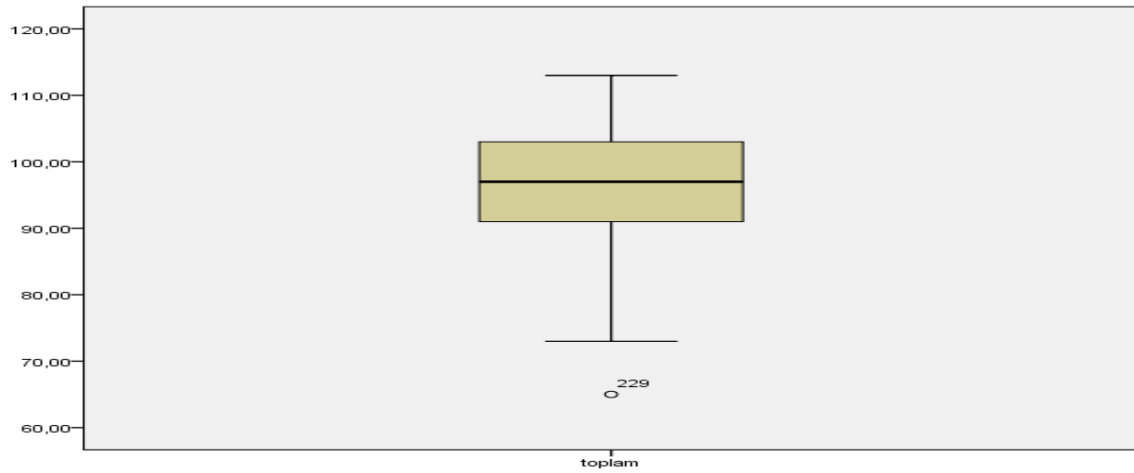
Çizgi Diyagramı (Scree-pilot Grafiği)



Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular. Ölçeğin AFA sonrasında ortaya çıkan yapısını sınamak amacıyla araştırmanın ikinci çalışma grubundan veri toplanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler için elde edilen altı faktör "örtük değişken" bu faktörlerde yer alan maddeler ise "gözlenen değişken" olarak doğrulanacak şekilde modelde yerini almıştır. Örtük değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri de kovaryanslar çizilerek oluşturulmuştur. Analize başlamadan gerekli varsayımlar (uç değerler, doğrusallık ve normallik testi) sınanmıştır. Şekil 5'te görüldüğü üzere çalışmanın boxplot grafiğinde 229. sıradaki verinin uç değer olduğu tespit edilmiş ve analizleri etkilediği tespit edildiği için bu veri, setten çıkarılmıştır.

Şekil 5

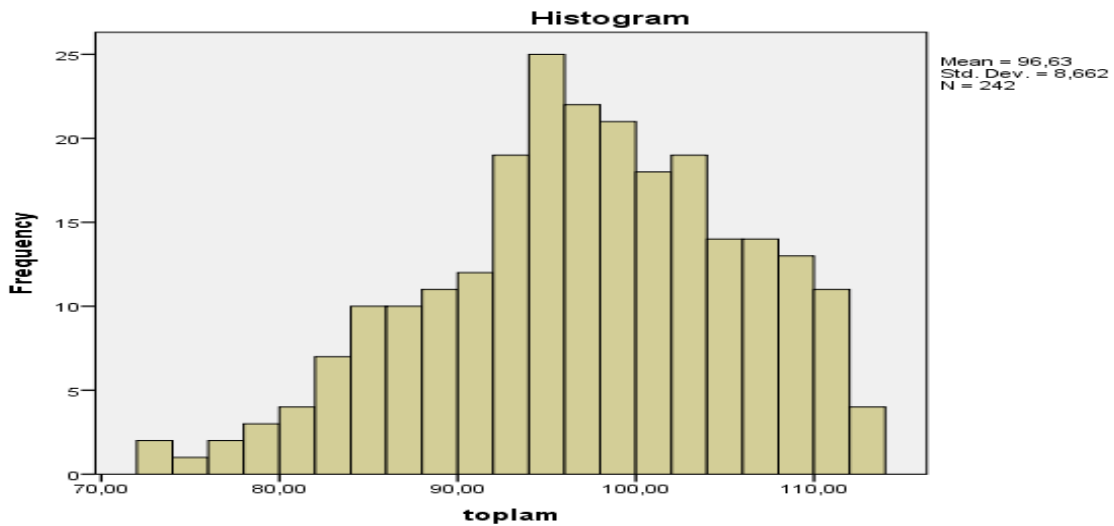
Boxplot Grafiği



Ardından doğrulsallık varsayımı sınanarak çarpıklık (-0,335) ve basıklık (-0,329) değerlerinin George ve Mallery (2010) tarafından önerilen +/-2 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Şekil 6'da verilen histogram grafiği incelendiğinde de öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılıma yakın olduğu görülmüştür.

Şekil 6

Histogram Grafiği



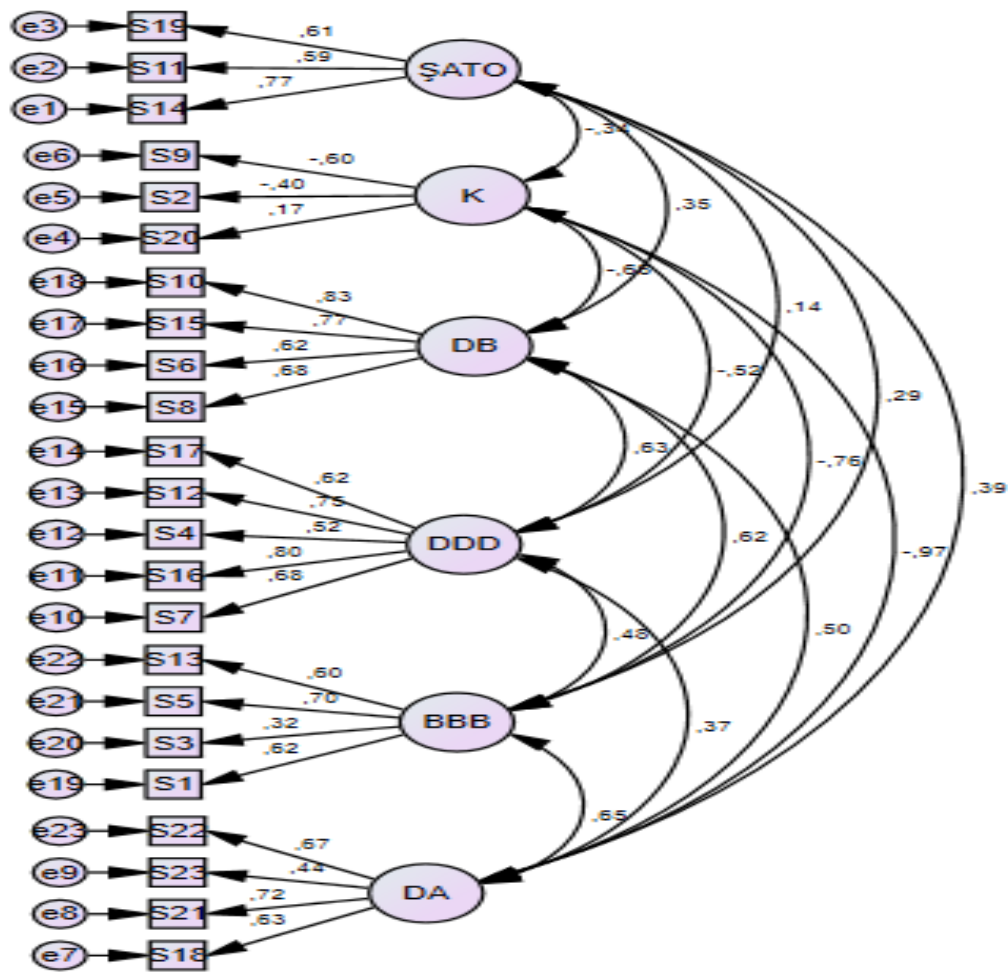
Ölçeğin 243 kişiden toplanan ve 242 kişinin verilerine göre yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre, maddelerin faktör yükleri Şekil 7'de verilmiştir. Maddelerin faktör yükleri; Değerler doğrultusunda davranış faktöründe .52 ve .80 arasında, şimdiki anla temasta olma faktöründe .51 ve .77 arasında, düşünceden ayrışma faktöründe .44 ve .72

arasında, benliğe bağlamsal bakış faktöründe .32 ve .70 arasında, değerlerde berraklaşma/netlik faktöründe .62 ve .83 arasında, kabul faktöründe .17 ve .60 arasında değişmektedir.

DFA ile ölçülen ölçek modelinin genel uyum katsayıları için sıklıkla kullanılan uyum ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütler ki-kare uyum testi, RMSEA (ortalama hata karekök yaklaşımı), GFI (uyum iyiliği indeksi) ve AGFI (uyarlanmış uyum iyiliği indeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), NNFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)'dir (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003).

Şekil 7

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği İçin Oluşan İlk DFA Yol Şeması



ŞATO :Şimdiki Anla Temasta Olma
 DB :Değerlerde Berraklaşma/Netlik
 BBB :Benliğe Bağlamsal Bakış
 K :Kabul
 DDD :Değerler Doğrultusunda Davranış
 DA :Düşünceden Ayrışma

Şekil 7'de gösterilen ölçeğin DFA yol şemasına ilişkin uyum katsayıları ve genel uyum ölçütlerine Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Uyum Ölçütleri ve Ölçeğin DFA Yol Şemasına İlişkin Uyum Katsayıları

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Ölçeğin Uyum Katsayıları</i>
χ^2/ sd	1.58
p değeri	.00
RMSEA	.04
SRMR	.03
NFI	.81
NNFI	.90
CFI	.92
GFI	.89
AGFI	.86

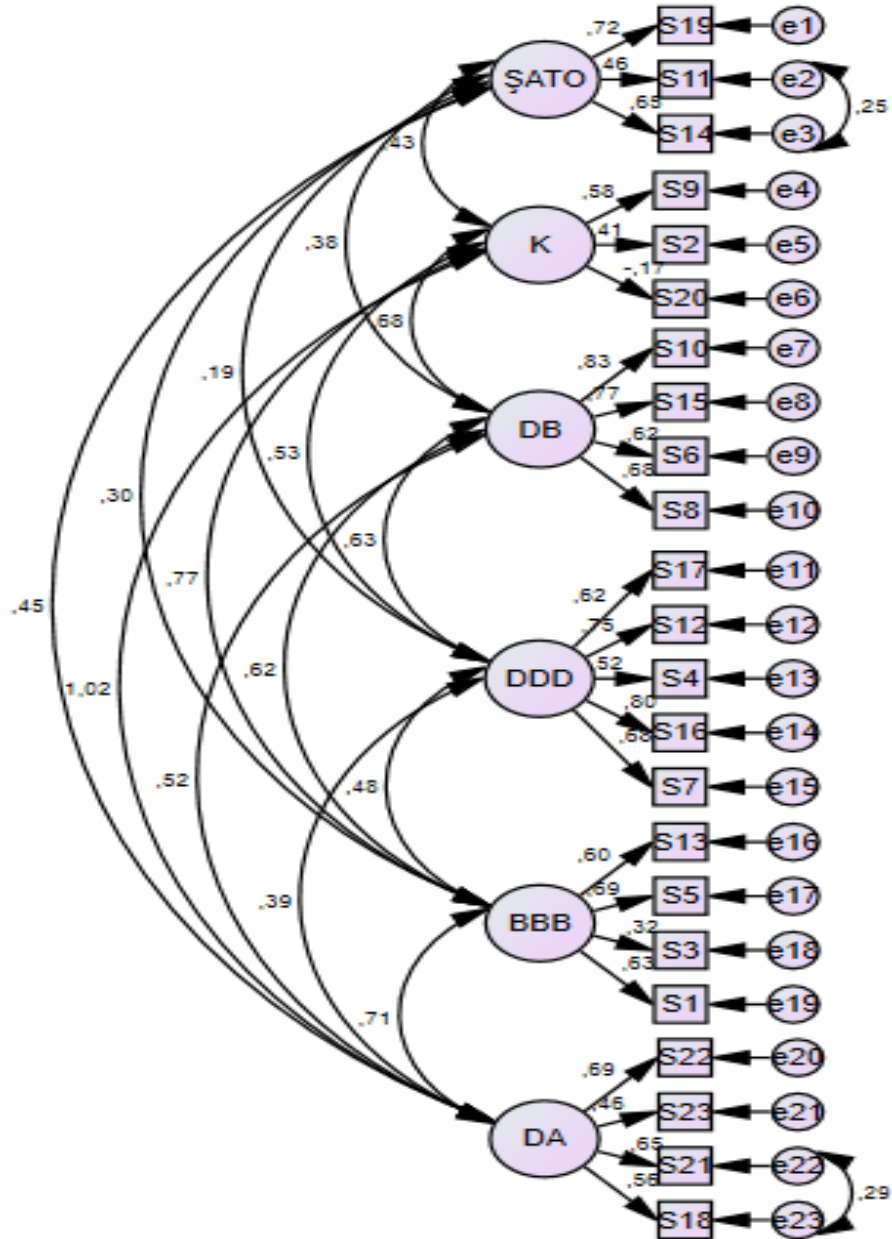
ÖPEÖ'nün ölçme modeline ait genel uyum katsayıları ($\chi^2=340.259$; $sd= 125$; $p<.00$; $\chi^2/ sd= 1.58$); $RMSEA=.04$; $SRMR=.03$; $NFI=.81$; $NNFI=.90$; $CFI=.92$; $GFI=.89$; $AGFI=.86$ 'dır. Ölçeğin uyum katsayılarına göre χ^2/ sd , $RMSEA$, $SRMR$, $NNFI$, CFI ve $AGFI$ değerlerinin iyi ve yeterli uyum gösterdiği diğer değerlerin ise zayıf uyum gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin uyum değerlerinin iyileştirilmesine yönelik verilen modifikasyon önerilerinden 4 madde için 2 modifikasyon işlemi yapılmıştır. Şimdiki anla temasta olma faktöründe yer alan 11 ve 14. maddeler arasında ve düşünceden ayrışma faktöründe yer alan 18 ve 21. Maddeler arasında önerilen modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda oluşan Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği DFA Yol Analizi Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8'de görüldüğü üzere ölçüm modeline ilişkin olarak genel uyum indeksleri modifikasyon sonucunda daha iyi değerler göstermiştir. Modifikasyonlu Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre uyum indekslerine Tablo 12'de yer verilmiştir. Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin ölçme modelinin modifikasyonlu uyum katsayıları ($\chi^2= 324.559$; $sd= 213$; $p<.00$; $\chi^2/ sd= 1.52$); $RMSEA=.04$; $SRMR=.03$; $NFI=.82$; $NNFI=.91$;

CFI=.92; GFI=.90; AGFI=.87' dir. Ölçeğin uyum katsayılarına göre χ^2/ sd , RMSEA, SRMR, NNFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin iyi ve yeterli uyum gösterdiği görülmektedir.

Şekil 8

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği İçin Oluşan Nihai DFA Yol Şeması



ŞATO :Şimdiki Anla Temasta Olma
DB :Değerlerde Berraklaşma/Netlik
BBB :Benliğe Bağlamsal Bakış

K :Kabul
DDD :Değerler Doğrultusunda Davranış
DA :Düşünceden Ayrışma

Tablo 12*Ölçeğin Modifikasyon Sonrası DFA Yol Şemasına İlişkin Uyum Katsayıları*

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Ölçeğin Uyum Katsayıları</i>
χ^2/ sd	1.52
p değeri	.00
RMSEA	.04
SRMR	.03
NFI	.82
NNFI	.91
CFI	.92
GFI	.90
AGFI	.87

Tablo 12’de yer alan uyum iyiliği indeksleri Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği’nin, yapı geçerliği açısından yeterli değerlere sahip, ölçülmek istenen yapıyı kapsayan ve özelliğe sahip olanları belirleyebilen bir araç olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği’nin Ölçüt Geçerliği Analizleri

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği’nin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla ölçüt geçerliği çalışması yapılmıştır. Bu amaçla, alanyazında psikolojik esnekliğin karşıtı olan ve ters puanlandığında psikolojik esnekliği ölçtüğü belirtilen Kabul ve Eylem Formu II ve çalışanların psikolojik esneklik düzeylerini belirlemek için geliştirilen İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu geliştirilen ölçekle birlikte uygulanmıştır. Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği hem alt boyutları hem de toplam puanıyla benzer ölçekler arasındaki ilişkiler korelasyon analiziyle incelenmiştir. Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13*Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği Ölçüt Geçerliği Sonuçları*

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği</i>	<i>Kabul ve Eylem Formu II</i>	<i>İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu</i>
Şimdiki Anla Temasta Olma	.56**	-.49**	.32**
Kabul	.51**	-.19**	.39**

Değerlerde Berraklaşma/Netlik	.73**	-.35**	.45**
Değerler Doğrultusunda Davranış	.67**	-.21**	.40**
Benliğe Bağlamsal Bakış	.68**	-.23**	.41**
Düşünceden Ayrışma	.73**	-.44**	.65**
Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği	1.00	-.50**	.67**

****p<.01 ve *p<.05**

Tablo 13'te görüldüğü üzere Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nden elde edilen yapının, alanyazında psikolojik esnekliğin tam zıttı olan psikolojik katılığı ölçmek amacıyla geliştirilen ve madde puanları ters çevrilerek psikolojik esnekliğin hesaplanmasında kullanılan Kabul ve Eylem Formu II ile negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = -.50$) göstermektedir. Çalışanların iş yaşamındaki psikolojik esnekliklerini belirlemek üzere geliştirilen İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu ile Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği arasında ise yine orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ($r = .67$) görülmektedir.

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alpha katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanına ait Cronbach alpha katsayısı $\alpha=.80$ olarak hesaplanmıştır. Psikolojik ölçme araçlarında hesaplanan güvenirlilik değerinin .70 ve daha yüksek olması o testin güvenirliliği için yeterli olarak düşünülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu nedenle ÖPEÖ'nün, öğretmenlerin şimdiki anla temasta olma, kabul, değerlerde berraklaşma/netlik, değerler doğrultusunda davranış, benliğe bağlamsal bakış ve düşünceden ayrışma düzeylerini güvenli bir şekilde ölçebilir nitelikte olduğu ifade edilebilir. Test-tekrar test güvenirliliğinin belirlenebilmesi için ise üç hafta arayla 25 öğretmene ölçek iki kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon incelenmiştir. İki uygulama arasında $r=.77$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli'nin Sınanmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli'nin sınanması için yapılan analizlere geçmeden önce verilerin düzenlenmesi ve modelin tanımlanmasına yönelik bilgiler verilmiştir. Ardından yapısal model analizleri yer almaktadır.

Verilerin Düzenlenmesi

Veri analizinde verilerin analizlere uygunluğu ve analizden önce düzenlenmesi önem taşımaktadır (Tabachnick & Fidel, 2015). Analizden önce veriler normal dağılıma uygunluk ve uç değerlerin dağılımı bakımından değerlendirilmiştir. Bir katılımcının tüm soruları yanıtlamadığı tespit edildiği için veri setinden çıkarılmıştır. Verilerden normal dağılımı etkileyenleri belirlemek amacıyla Z puanları incelenmiştir. Normal dağılımı engelleyen 25 katılımcının verileri veri setinden çıkarılmıştır. Bu nedenle analizler 548 katılımcının verileriyle yapılmıştır.

Modelin Tanımlanması

Öğretmen mesleki tükenmişliğini açıklayabilmek için önerilen model içerisinde 4 örtük ve 14 gösterge değişken yer almaktadır. Önerilen modelde yer alan örtük ve gösterge değişkenler Tablo 1'de verilmiştir. Modelde yer alan gösterge değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren Pearson korelasyon katsayılarına yönelik bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Gösterge Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.ŞATO	1													
2.K	,101*	1												
3.DN	,241**	,262**	1											
4.DDD	0,005	,133**	,523**	1										
5.BBB	,095*	,263**	,395**	,430**	1									
6.DA	,161**	,206**	,388**	,348**	,350**	1								
7.DT	-,352**	-,087*	-,230**	-,152**	-0,058	-,320**	1							
8.FT	-,337**	-,091*	-,229**	-,162**	-0,074	-,305**	,892**	1						
9.ZT	-,373**	-,088*	-,261**	-,126**	-,092*	-,336**	,840**	,791**	1					
10.AA	-,258**	-0,046	-0,067	0,042	0	0,02	,213**	,158**	,192**	1				
11.AV	,329**	,187**	,461**	,288**	,281**	,344**	-,468**	-,438**	-,481**	-,194**	1			
12.İİD	,150**	,126**	,345**	,208**	,187**	,417**	-,520**	-,556**	-,532**	-0,016	,451**	1		
13.İA	,194**	,117**	,342**	,160**	,167**	,347**	-,494**	-,495**	-,541**	-,084*	,449**	,812**	1	
14.İY	0,082	,102*	,306**	,219**	,187**	,406**	-,419**	-,442**	-,440**	-0,009	,389**	,817**	,746**	1

**p<.01; *p<.05

Tablo 14'te verilen gösterge değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, psikolojik esneklik örtük değişkenini oluşturan göstergeler arasındaki korelasyon katsayıları .005 ve .52 arasında; mesleki tükenmişlik örtük değişkenini oluşturan göstergeler arasındaki korelasyon katsayıları .79 ve .89 arasında; yaşamda anlam örtük değişkenini oluşturan göstergeler arasındaki korelasyon katsayıları -.19; ve işe bağlılık örtük değişkenini oluşturan göstergeler arasındaki korelasyon katsayıları .74 ve .81 arasında değişmektedir. Örtük değişkenleri oluşturan gösterge değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olması ($p < .01$ ve $p < .05$) çalışmada öne sürülen neden sonuç ilişkilerinin yapısal-eşitlik modeli içerisinde sınıranabileceğini göstermektedir. Ayrıca model testine geçmeden gözlenen değişkenlere ait betimsel istatistiklerin de incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle betimsel istatistikler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Dağılımlarına İlişkin Betimsel Bulgular

<i>Değişkenler</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
DT-Duygusal Tükenme	7	49	18.40	8.48	0.84	0.36
FT-Fiziksel Tükenme	7	46	19.35	7.43	0.62	0.21
ZT-Zihinsel Tükenme	7	46	16.53	6.48	1.08	1.63
ŞATO-Şimdiki Anla Temasta Olma	3	15	10.44	2.94	-0.40	-0.32
K-Kabul	4	14	10.37	1.36	-0.72	1.64
DN-Değerlerde Berraklaşma/Netlik	15	20	19.15	1.29	-1.54	1.41
DDD-Değerler Doğrultusunda Davranış	14	25	22.78	2.41	-1.16	0.94
BBB-Benliğe Bağlamsal Bakış	9	20	17.58	2.11	-0.83	0.47
DA-Düşünceden Ayrışma	5	20	16.37	2.72	-0.58	0.17
AA-Anlam Arayışı	5	35	20.87	8.57	-0.19	-0.88
AV-Anlamın Varlığı	10	35	30.60	4.41	-1.23	1.59
İİD-İşe İstek Duyuma	7	30	25.75	4.05	-1.04	0.99
İA-İşe Adanma	11	25	22.70	2.85	-1.36	1.55
İY-İşe Yoğunlaşma	12	30	25.47	3.70	-0.72	0.07

Tablo 15'te görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık değerleri -1.54 ve 1.64 arasında değişmektedir. Normalliğin varsayılabilmesi için değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin sırasıyla +/- 2 arasında olması gerekmektedir (George & Mallery, 2010). Buna göre normalliğin sağlandığı ifade edilebilir.

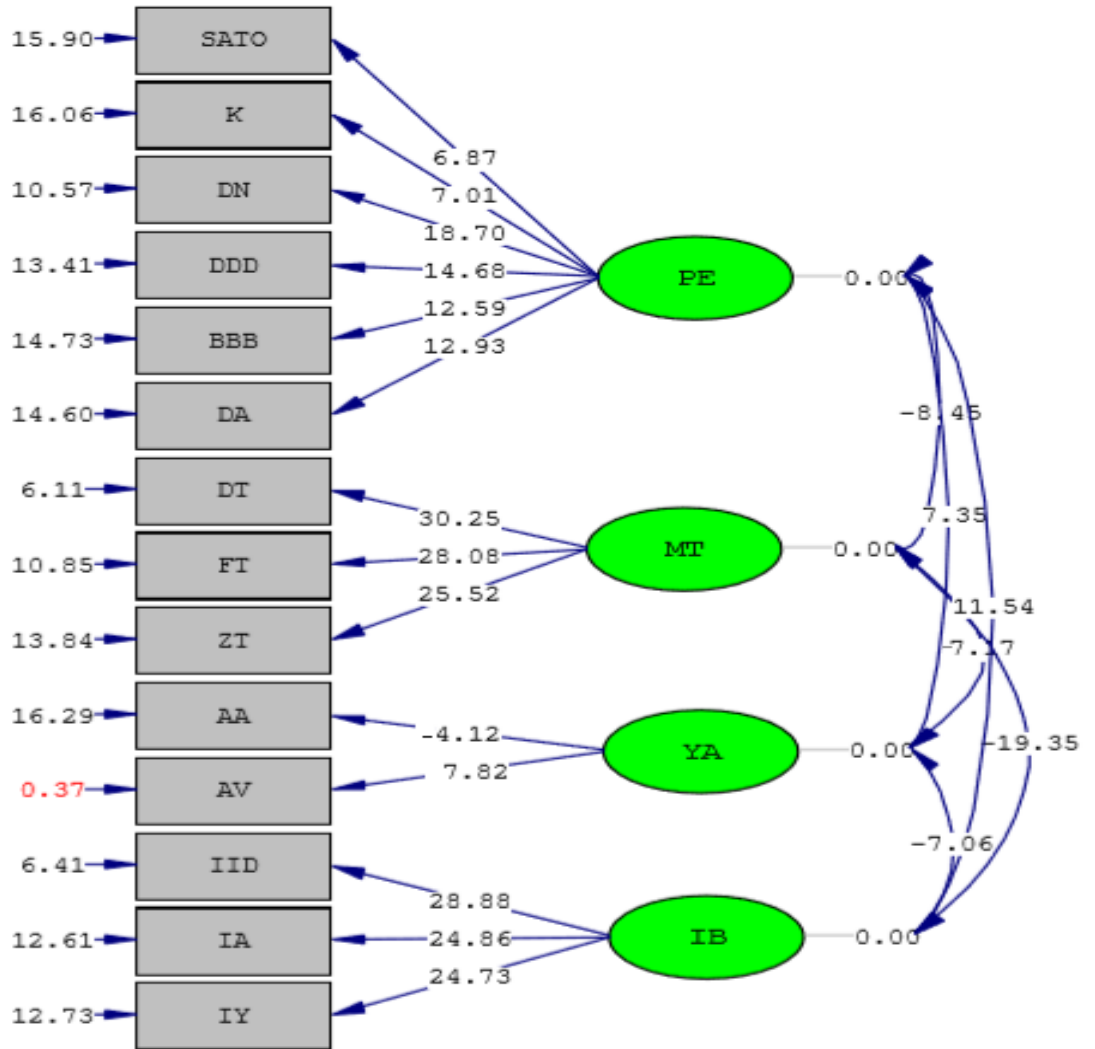
Mesleki tükenmişlik örtük değişkenine ait; duygusal tükenme gösterge değişkeninden alınan minimum değer 7, maksimum değer 49 ve standart sapması 8.48; fiziksel tükenme gösterge değişkeninden alınan minimum değer 7, maksimum değer 46 ve standart sapması 7.43; zihinsel tükenme gösterge değişkeninden alınan minimum değer 7, maksimum değer 46 ve standart sapması 6.48' dir. Psikolojik esneklik örtük değişkenine ait; şimdiki anla temasta olma gösterge değişkeninden alınan minimum değer 3, maksimum değer 15 ve standart sapması 2.94; kabul gösterge değişkeninden alınan minimum değer 4, maksimum değer 14 ve standart sapması 1.36; değerlerde berraklaşma/netlik gösterge değişkeninden alınan minimum değer 15, maksimum değer 20 ve standart sapması 1.29; değerler doğrultusunda davranış gösterge değişkeninden alınan minimum değer 14, maksimum değer 25 ve standart sapması 2.41; benliğe bağlamsal bakış gösterge değişkeninden alınan minimum değer 9, maksimum değer 20 ve standart sapması 2.11; düşünceden ayrışma gösterge değişkeninden alınan minimum değer 5, maksimum değer 20 ve standart sapması 2.72'dir. Yaşamda anlam örtük değişkenine ait; anlam arayışı gösterge değişkeninden alınan minimum değer 5, maksimum değer 35 ve standart sapması 8.57; anlamın varlığı gösterge değişkeninden alınan minimum değer 10, maksimum değer 35 ve standart sapması 4.41'dir. İşe bağlılık örtük değişkenine ait; işe istek duyma gösterge değişkeninden alınan minimum değer 7, maksimum değer 30 ve standart sapması 4.05; işe adanma gösterge değişkeninden alınan minimum değer 11, maksimum değer 25 ve standart sapması 2.85; işe yoğunlaşma gösterge değişkeninden alınan minimum değer 12, maksimum değer 30 ve standart sapması 3.70'tir.

Ölçüm Modeli Analizleri

Yapısal eşitlik model testi çalışmalarında öncelikle ölçüm modeli sınanır, ardından yapısal modelin sınanmasına geçilir. Ölçüm modeli, yapısal modelde yer alan örtük değişkenlerin gösterge değişkenler tarafından ölçülüp ölçülmediğini değerlendirmek amacıyla kurulur. Kurulan yapısal modelde yer alan gösterge değişkenlerinin ölçümüne ilişkin analiz Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 9

Kurulan Modelin Ölçümüne İlişkin t Değerleri ve Analizler

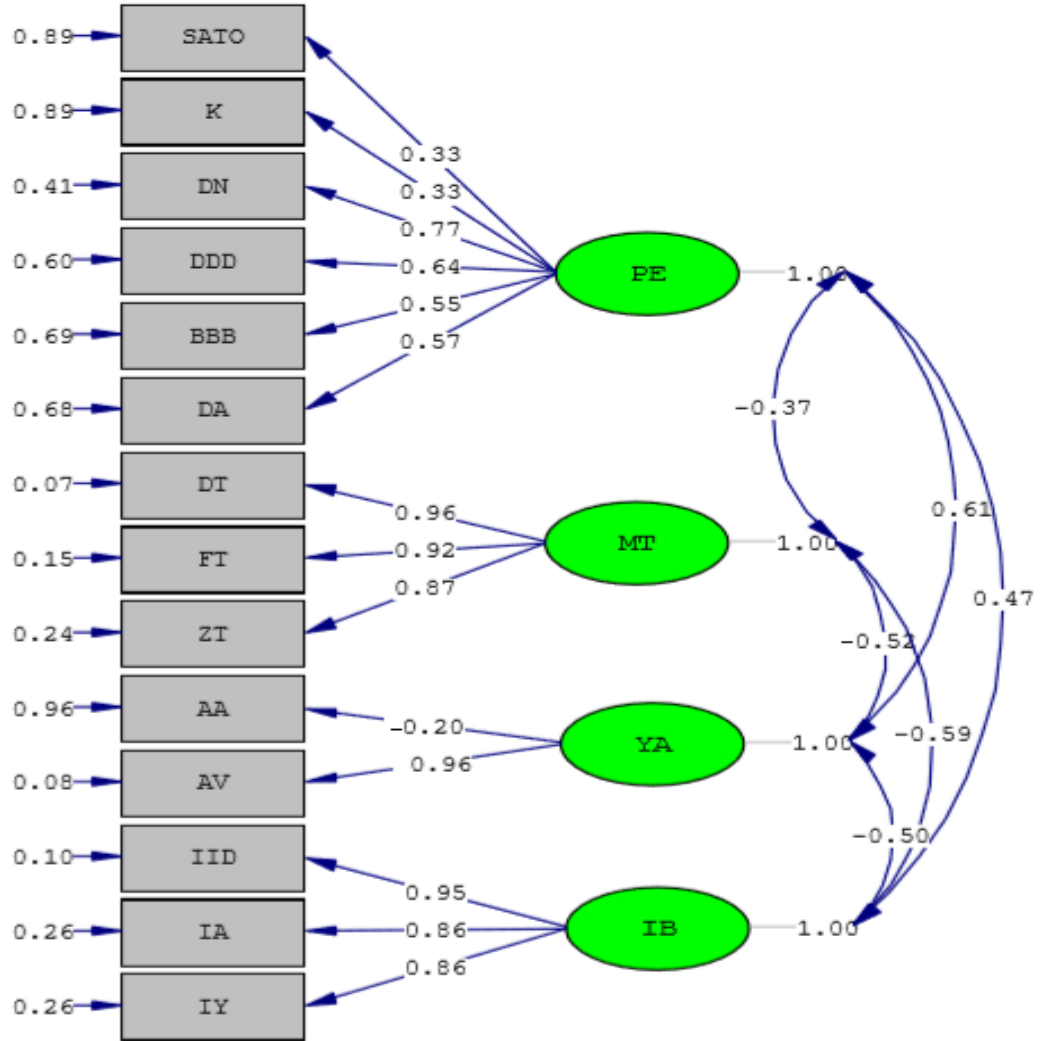


Chi-Square=326.22, df=70, P-value=0.00000, RMSEA=0.082

Şekil 9'da ölçüm modelinde yer alan gösterge değişkenler ve örtük değişkenler arasındaki tüm t değerleri ve değişkenler arasındaki regresyon katsayıları yer almaktadır. Modeldeki tüm t değerleri .05 anlamlılık düzeyinde +1.96 dan büyük ya da -1.96 dan küçüktür. Ayrıca ölçme modeline ait uyum indeksleri ($\chi^2= 326.22$; $sd= 70$; $p<.00$; $\chi^2/ sd= 4.66$; $RMSEA=.08$; $NFI=.95$; $NNFI=.95$; $CFI=.96$; $GFI=.92$; $AGFI=.88$) yeterli düzeydedir. Ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre yapı geçerliği sağlanmıştır. Ölçme modelinin standart değerleri Şekil 10'da verilmiştir.

Şekil 10

Ölçüm Modeline İlişkin Standart Değerler



Chi-Square=326.22, df=70, P-value=0.00000, RMSEA=0.082

Şekilde görüldüğü üzere ölçüm modeli hipotezlerinin hepsi doğrulanmıştır. Duygusal tükenme (.96), fiziksel tükenme (.92) ve zihinsel tükenme (.87); mesleki tükenmişliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Şimdiki anla temasta olma (.33), kabul (.33), değerlerde berraklaşma/netlik (.77), değerler doğrultusunda davranış (.64), benliğe bağlamsal bakış (.55) ve düşünceden ayrışma (.57); psikolojik esnekliği yordamaktadır. Aranılan anlam (-.20) ve anlamın varlığı (.96); yaşamın anlamını yordamaktadır. İşe istek duyma (.95), işe adanma (.86) ve işe yoğunlaşma (.86); işe bağlılığı yordamaktadır. Tüm gözlenen değişkenler ait oldukları örtük değişkenleri istatistiksel olarak yordamaktadır. Örtük değişkenler arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları ise Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Örtük Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	<i>MT</i>	<i>PE</i>	<i>YA</i>	<i>IB</i>
<i>MT</i>	1			
<i>PE</i>	-0.37**	1		
<i>YA</i>	-0.52**	0.61**	1	
<i>IB</i>	-0.59**	0.47**	-0.5**	1

****p<.01**

Örtük değişkenlerin aralarındaki ilişkinin incelendiği Tablo 16'da görüldüğü üzere ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($p<.01$). Psikolojik esneklik ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki en yüksek ilişki olarak görülmektedir. Psikolojik esneklik ve yaşamda anlam arasındaki bu ilişki olumlu orta düzeyde bir ilişkidir ($r = .61$). Psikolojik esneklik ve mesleki tükenmişlik arasında da olumsuz orta düzeyde bir ilişki ($r = -.37$) bulunmaktadır. Yaşamın anlamı ve mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = -.52$), işe bağlılık ve mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü orta düzey ilişki ($r = -.59$), işe bağlılık ve psikolojik esneklik arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki ($r = .47$) ve işe bağlılık ve yaşamın anlamı arasında negatif yönlü ve orta düzey bir ilişki ($r = -.50$)

görülmektedir ($p < .01$). Örtük değişkenler arasındaki ilişkiler anlamlı oluğu için ikinci aşama olan modelin test edilmesine geçilmiştir.

Yapısal Model Analizleri

Psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılığın mesleki tükenmişliğe etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, değişkenlerin arasındaki yordayıcı ilişkileri gösteren yolları gösterecek şekilde kurulan model Şekil 7'de verilmiştir. Bu yapısal eşitlik modeliyle test edilen hipotezler aşağıda verilmiştir.

H1. Yaşamın anlamı psikolojik esnekliği anlamlı olarak yordar.

H2. Psikolojik esneklik mesleki tükenmişliği anlamlı olarak yordar.

H3. İşe bağlılık mesleki tükenmişliği anlamlı olarak yordar.

H4. Yaşamın anlamı mesleki tükenmişliği anlamlı olarak yordar.

H5. İşe bağlılık psikolojik esnekliği anlamlı olarak yordar.

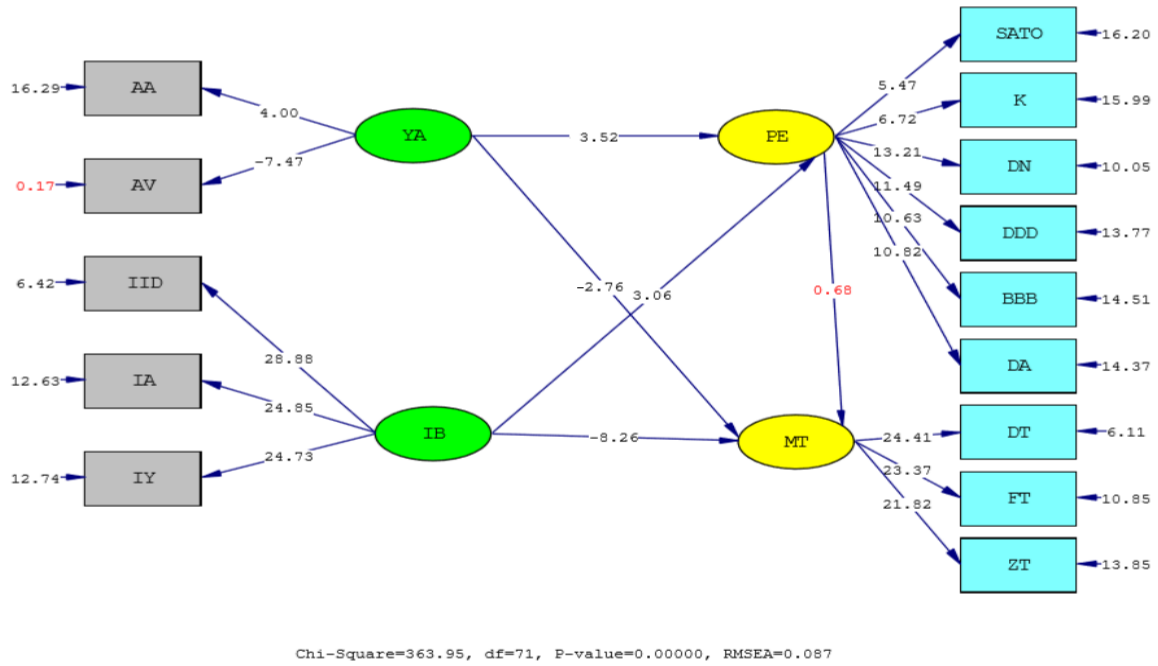
H6. Yaşamın anlamı ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır.

H7. İşe bağlılık ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öncelikle yapısal modeldeki regresyon katsayılarının anlamlı olup olmadı incelenmiştir. Şekil 11'de kurulan modelin t değerleri yer almaktadır.

Şekil 11

Kurulan Yapısal Modele Ait Yol Katsayılarının t Değerleri



Şekil 11’de görüldüğü gibi, örtük değişkenlerden aralarındaki t değerler, +/- 1.96 kritik değer in dışında olan yollar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Yalnızca psikolojik esneklik ve mesleki tükenmişlik arasındaki yol katsayısı +/-1.96 değerlerinin içinde olduğu için kırmızı ile gösterilmiş istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu nedenle psikolojik esneklik ve mesleki tükenmişlik arasındaki bu yol, standartlaştırılmış yol katsayılarını gösteren yapısal modele dahil edilmemesi yani modelden çıkartılması gerekmektedir. Elde edilen yapısal modele ilişkin uyum değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

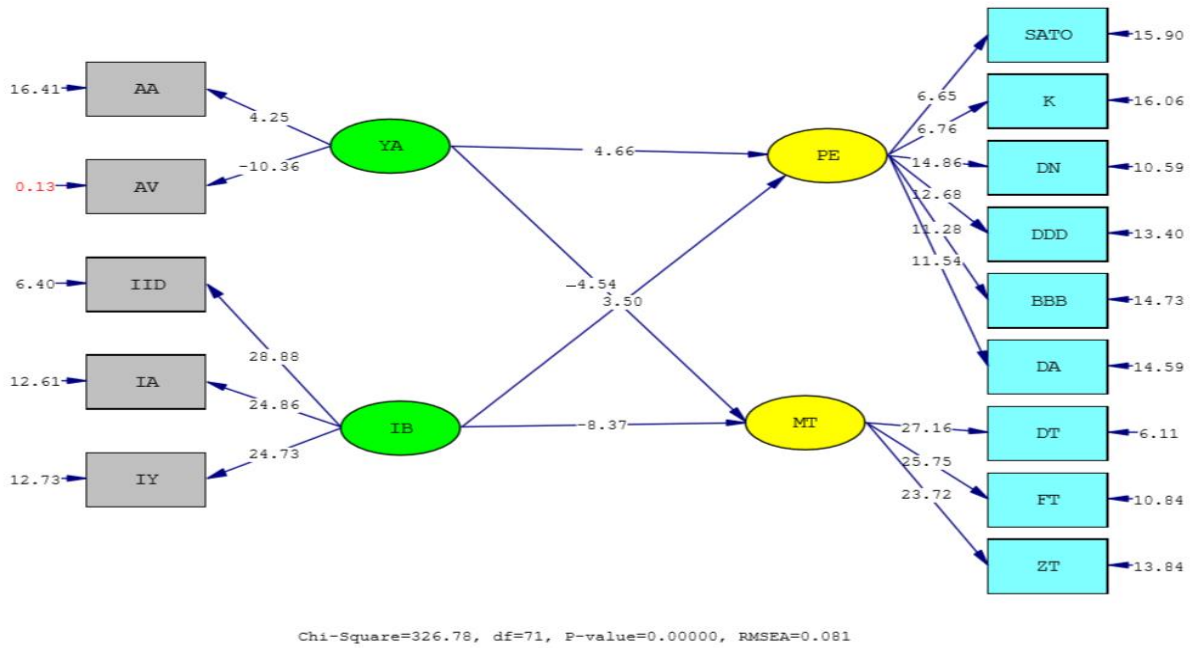
Nihai Yapısal Modele İlişkin Verilerin Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Katsayıları
χ^2 / sd	4.60
RMSEA	.08
IFI	.96
CFI	.96
GFI	.92
NFI	.95

Tablo 17'de görüldüğü üzere yapısal modelin ki-kare/sd (χ^2/sd) 4.60 ve RMSEA değeri .08 olarak analiz edilmiştir. Bu değerler uyum indekslerinden en sık kullanılanlardır ve iyi uyum düzeyindedir. Yapısal modelin diğer uyum değerleri de (IFI = .96, CFI = .96, GFI = .92, NFI = .95, AGFI = .88) iyi uyum düzeyindedir. Bu nedenle yapısal modelin veri uyumu sağlanmıştır. Standartlaştırılmış yol katsayılarına ilişkin nihai yapısal model, veri uyumunun sağlanmasının ardından yeniden kurulmuştur. Yeni kurulan nihai modelde psikolojik esneklik ve mesleki tükenmişlik arasındaki yol modele dahil edilmemiştir. Nihai modele ilişkin t değerlerine Şekil 12'de yer verilmiştir.

Şekil 12

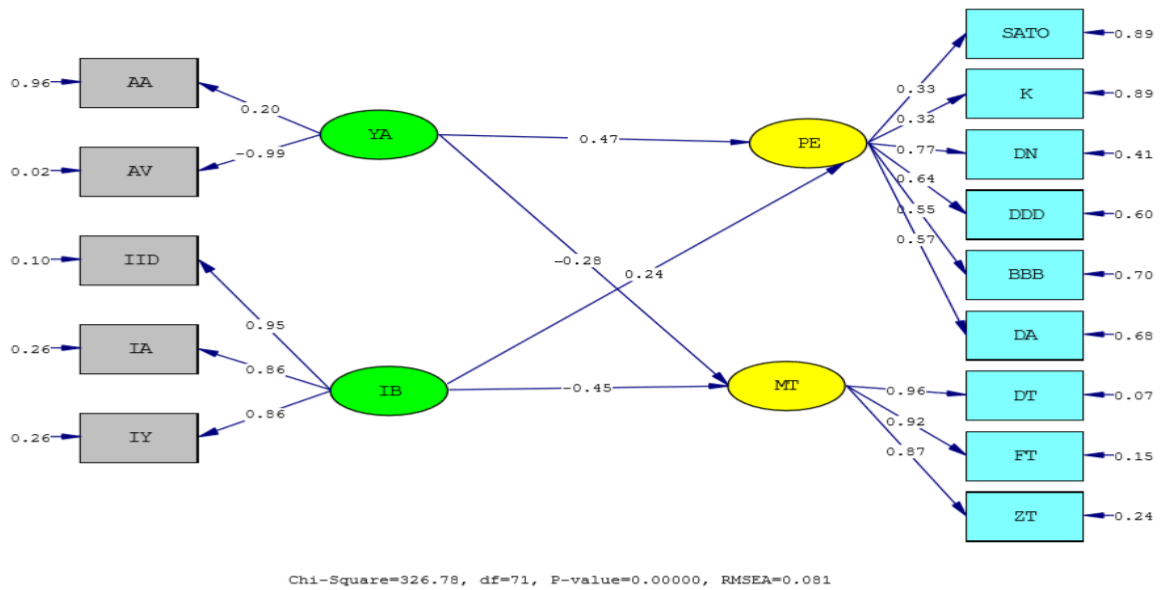
Nihai Modele Ait Yol Katsayılarının t Değerleri



Şekil 12'de görüldüğü gibi, modeldeki tüm örtük değişkenlerin aralarındaki t değerleri, +/- 1.96 kritik değerinin dışında bulunmakta ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Nihai modele ilişkin standart değerler ise Şekil 13'te yer almaktadır.

Şekil 13

Nihai Modele İlişkin Standart Değerler



Şekil 13'te görüldüğü gibi yaşamın anlamı örtük değişkeninin psikolojik esneklik örtük değişkenine etkisi 0.47 ve mesleki tükenmişlik örtük değişkenine etkisi -0.28' dir. Ayrıca işe bağlılık örtük değişkeninin psikolojik esneklik örtük değişkenine etkisi 0.24 ve mesleki tükenmişlik örtük değişkenine etkisi -0.45'tir.

Psikolojik esneklik aracı değişkeni ile mesleki tükenmişlik arasında ölçüm modelinde negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.37$) olmasına rağmen kurulan modelde aralarındaki yol anlamlı bulunmadığı için modele alınmamıştır. Bu nedenle psikolojik esnekliğin yaşamda anlam ve işe bağlılıkla mesleki tükenmişlik arasında aracılık etkisinden söz edilemez. Yapısal modele yönelik kurulan hipotezlerin doğrulanma durumları aşağıda verilmiştir.

H1. Şekil 13'te görüldüğü gibi yaşamın anlamı psikolojik esnekliği anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = .47, p < .000$). Bu nedenle "Yaşamın anlamı psikolojik esnekliği yordar." hipotezi doğrulanmıştır.

H2. Şekil 13'te görüldüğü gibi kurulan modelde psikolojik esneklikle mesleki tükenmişlik arasındaki yol anlamlı olmadığı için modelden çıkartılmıştır. Bu nedenle "Psikolojik esneklik mesleki tükenmişliği yordar." hipotezi doğrulanmamıştır.

H3. Şekil 13'te görüldüğü gibi işe bağlılık mesleki tükenmişliği anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = -.45$, $p < .000$). Bu nedenle "İşe bağlılık mesleki tükenmişliği yordar." hipotezi doğrulanmıştır.

H4. Şekil 13'te görüldüğü gibi yaşamın anlamı mesleki tükenmişliği anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = -.28$, $p < .000$). Bu nedenle "Yaşamın anlamı mesleki tükenmişliği yordar." hipotezi doğrulanmıştır.

H5. Şekil 13'te görüldüğü gibi işe bağlılık psikolojik esnekliği anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = .24$, $p < .000$). Bu nedenle "İşe bağlılık psikolojik esnekliği yordar." hipotezi doğrulanmıştır.

H6. Kurulan modelde psikolojik esneklik ve mesleki tükenmişlik arasındaki yol anlamlı olmadığı için, yaşamın anlamı ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin rolü incelenemez. Bu nedenle "Yaşamın anlamı ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esneklik değişkeninin aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır." hipotezi doğrulanmamıştır.

H7. Kurulan modelde psikolojik esneklik ve mesleki tükenmişlik arasındaki yol anlamlı olmadığı için, işe bağlılık ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin rolü incelenemez. Bu nedenle "İşe bağlılık ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esneklik değişkeninin aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır." hipotezi doğrulanmamıştır.

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli'nin Sınanmasına İlişkin Tartışma

Bu bölümde sınanan öğretmen mesleki tükenmişlik yapısal modelden elde edilen bulgulara yönelik tartışmaya yer verilmiştir. Tartışma, her hipotezin ayrı ayrı değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Yaşamlarındaki Anlamın Psikolojik Esneklik Düzeylerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Tartışma

Araştırmanın yapısal modelinin ilk hipotezinde öğretmenlerin yaşamlarındaki anlamın psikolojik esneklik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin yaşamlarındaki anlamın psikolojik esnekliği anlamlı olarak pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam arttıkça öğretmenlik mesleğiyle ilgili psikolojik esneklik düzeyleri de artmaktadır.

Alanyazında genel yaşamın anlamı ve psikolojik esnekliğe yönelik sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Finkelstein-Fox vd. (2020) ile Li vd. (2022) tarafından yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki anlamı ve psikolojik esnekliğin ilişkisini incelemektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki anlam ve psikolojik esneklik düzeyleri arasındaki ilişki araştırma bulgularıyla paralel şekilde pozitif yönlü anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin yaşamlarını anlamlı bulma düzeyleri arttıkça psikolojik esneklik düzeyleri de artmaktadır. Benzer şekilde Demirci-Seyrek ve Ersanlı (2017), üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin toplam yaşamda anlam puanları ve varolan anlam puanları ile psikolojik esneklikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ve aranan anlam puanlarıyla negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yaşamlarındaki anlam arttıkça psikolojik esneklikleri de artmaktadır. Arslan ve Allen (2022) ise, Covid-19 pandemisi döneminde üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki anlamı ve psikolojik katılıklarını incelemiştir. Pandemi döneminde öğrencilerin yaşamlarındaki anlam ve

psikolojik katılıkları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Alanyazında yapılan çalışmalar, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Frankl (2014), kişinin şimdi ve burada varoluşunu bulduğu ve varoluşuna yönelik sorulara cevap verebildiği ölçüde anlama ulaştığını ifade etmektedir. Psikolojik esneklik ise, kişinin şimdi ve burada değerleri doğrultusunda anlamlı bir yaşama ulaşma yolunda olmasıdır (Yavuz, 2015). Ayrıca psikolojik esneklik kişinin yaşantılardan kaçınmadan şimdi ve burada yaşanılanların kabul edilerek kaliteli bir yaşam sürdürmesidir (Hayes ve diğerleri, 1996; Kashdan ve diğerleri, 2006). Kişinin yaşamını anlamlı hissetmesi için yaşantılar geçirmesi ve yaşadığı acıları kabullenip buna uygun davranışlarda bulunması gerekmektedir (Frankl, 2014). Bu bağlamda, psikolojik esnekliğin gelişimi kişinin yaşamını anlamlı kılmakta ve kendisi için anlamlı davranışlarda bulunmasını sağlamaktadır. Araştırmanın bulgusuyla paralel şekilde kişinin yaşamının anlamı ve psikolojik esnekliği pozitif yönde ilişkilidir.

Yapılan araştırmalar hem yaşamda anlamın hem de psikolojik esnekliğin, olumlu ruh sağlığı ve kişinin iyi oluşuyla pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Frögeli ve diğerleri, 2016; Hayes ve diğerleri, 2004; Kashdan ve diğerleri, 2006; Streger ve diğerleri, 2006; Streger ve diğerleri, 2009; Palladino ve diğerleri, 2013; Park & Gutierrez, 2012; Rasanen ve diğerleri, 2016). Yaşamın anlamını yüksek algılayan kişilerin, öznel iyi oluşlarının (Ryff & Keyes, 1995; Zika & Chamberlain, 1992), yaşam kalitelerinin (Gingras, 2009), umutlarının (Mascaro & Rosen, 2005) ve iyimserliklerinin (Ho ve diğerleri 2010) de yüksek olduğu görülmüştür. Psikolojik esneklik puanları yüksek olan kişiler ise, farklı durumlara daha kolay uyum sağladıkları, ihtiyaç ve arzularını dengeleyebildikleri, iyi oluşlarını artırdıkları ve değerleriyle birlikte daha anlamlı bir yaşam sürdürdüklerini ifade etmiştir (Hayes ve diğerleri, 2004; Kashdan & Rottenberg, 2010).

Kişinin kendi değerleri olarak ifade etmiş olduğu her şey, yaşamlarındaki anlamı yordamaktadır. Hayatın anlamı, geliştikçe kişinin değerleri ortaya çıkmakta ve değerler kişinin anlam hissini güçlendirmektedir (Yalom, 2001). Psikolojik esneklik, kişinin şimdi ve

burada yaşadığı acıları, zorlukları kabul ederek, benliği ve değerleri doğrultusunda davranmasıdır. Hem yaşamın anlamı hem de psikolojik esneklik insanı bir bütün olarak ele almaktır. İnsanlar için önemli olan, değerli olan, ulaşmak istediği her ne varsa ve yaşamını değerli kılacak olanı bulmaya yönelik çabaları birlikte yaşamını anlamlandırma sürecidir. Psikolojik esneklik ise, kişinin kendi bağlamında yaşadığı olumsuzluklarla birlikte kendisi için değerli olana yönelik davranmasıdır. Belli amaçlar, hedefler, inançlar, beklentilerle yaşamını anlamlı hissedenen kişiler buldukları anda yaşadıkları zorluklarla birlikte kendi değerlerine yönelik davranabilirler. Yaşamını anlamlı kılmak için belli davranışlarda bulunan kişi aynı zamanda değerleri doğrultusunda hareket etmektedir.

Psikolojik esneklik ve yaşamda anlam birbirini besleyebilir ve bu sayede kişinin iyi oluşunu artırabilir. Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerini etkileyen önemli figürlerdir. Öğretmenlerin yaşamlarının yönünü kendi beklentileri doğrultusunda belirleyip kendileri için önemli olan değerleri doğrultusunda davranması öğrencilerini daha iyi anlamalarına destek olabilir. Ayrıca gelişim özellikleri bakımından soyut döneme geçmiş öğrencilerin kimlik gelişimlerini desteklemek amacıyla yaşamlarını anlamlandırma ve değerleri doğrultusunda davranışlar geliştirebilmeleri için onlara örnek oluşturabilir.

Öğretmenlerin Psikolojik Esneklik Düzeylerinin Mesleki Tükenmişliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Tartışma

Araştırmanın yapısal modelinin ikinci hipotezinde, öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin mesleki tükenmişliklerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kurulan modelde öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeyleriyle mesleki tükenmişlikleri arasındaki yol anlamlı bulunmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin psikolojik esneklikleri mesleki tükenmişliklerini yordamamaktadır. Yapısal modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde psikolojik esneklik ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olmasına rağmen, psikolojik esneklik mesleki tükenmişliği yordamamaktadır.

Alanyazında psikolojik esneklik ve tükenmişliğin ilişkisinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmalar psikolojik katılımın ölçümüne dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Kabul, şimdiki anla temasta olma, düşünceden ayrışma, benliğe bağlamsal bakış, değerlerde berraklaşma/netlik ve değerler doğrultusunda davranışın bir arada olması psikolojik esnekliği oluştururken, bu faktörlerden bir ya da birkaçının olmaması psikolojik katılım olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle psikolojik katılım, psikolojik esnekliğin tam karşıtı olarak kabul edilmektedir (Harris, 2019). Yoğun bakım hemşireleri örnekleminde Iglesias vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada psikolojik katılım ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları psikolojik katılım ile mesleki tükenmişliğin alt boyutları olan, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının düşmesi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yoğun bakım hemşirelerinin psikolojik katılım düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişliklerinin de arttığı ifade edilebilir. Kroska vd. (2017) ile Toprak vd. (2020) tarafından yapılan araştırmalarda ise tıp fakültesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ve psikolojik katılımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik katılım ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, kişisel başarı arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin psikolojik katılım, tükenmişlik sendromu, öğretmen öz-yeterliği ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada ise öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ve duyarsızlaşmalarıyla psikolojik katılım düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir (Rosado, 2015).

Psikolojik katılım, kişinin olumsuz içsel yaşantılar yaşadığında daha dar davranış repertuarıyla hareket etmesidir (Hayes ve diğerleri, 2006). Mesleki tükenmişlik yaşayan kişiler fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluk gibi olumsuz içsel yaşantılarının etkisiyle daha dar davranış repertuarıyla hareket edebileceği düşünülmektedir. Yaşadığı tükenmişlik nedeniyle iş ortamında yeni yaşantılardan kaçınabilir, düşüncelerine sıkı sıkıya bağlı kalarak değerleri doğrultusunda hareket edemeyebilir. Kaçınma istenmeyen yaşantıları (duygu, düşünce, dürtü, anı) değiştirmeye çalışmak, bastırmak ya da kurtulmaya çalışmaktır

(Hayes ve diğeri, 1999). Kaçınma kişinin stres karşısında bir rahatlama yaşamasına fırsat sunduğu yönünde algılansa da zaman içerisinde bir umutsuzluğa ve tükenmişliğe neden olabilir. Kendilerini çalışma performansı bakımından başarısız olarak algılayan ve bu nedenle tükenmiş hissedilen kişilerin de benzer şekilde değerleri doğrultusunda hareket etmekten kaçındığı düşünülebilir. Bu nedenle çalışma ortamında tükenmişlikle psikolojik esneklik arasındaki ilişkilerin açıklanmaya çalışılmasının önemli olduğu düşünülerek bu araştırma tasarlanmıştır. Ayrıca Luoma ve Vilardaga (2013) tarafından yapılan çalışmada Kabul ve Kararlılık Terapisi eğitiminin psikoterapistlerin psikolojik esneklik puanlarının ortalamasını artırdığı ve tükenmişlik puanlarının ortalamasını azalttığı bulgusundan yola çıkarak öğretmenlerin tükenmişliklerini açıklamada psikolojik esneklikten yararlanılabileceği düşünülerek bu araştırma tasarlanmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişliklerini yordayan değişkenlerin incelendiği bu çalışmada öğretmen psikolojik esnekliğiyle mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişkisi olmasına rağmen psikolojik esnekliğin tükenmişliği yordamadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar tükenmişlik ve psikolojik esnekliğin karşıtı olan psikolojik katılığın ilişkisini ele almaktadır. Bu çalışmada ele alınan psikolojik esneklik, öğretmenlerin eğitim öğretim bağlamındaki psikolojik esnekliklerini ifade etmektedir. Eğitim öğretim bağlamındaki öğretmen psikolojik esnekliği altı alt boyuttan davranışsal göstergeleri içermektedir. Yapılan önceki araştırmalar psikolojik katılığın her bir alt boyutunu ayrı ayrı ele alan göstergelerin olmadığı, psikolojik katılıkla ilgili genel göstergelerin tükenmişlikle ilişkisini incelendiğini göstermektedir. Bu çalışmada ifade edilen öğretmen psikolojik esnekliği her bir alt boyutu içeren göstergelerden oluşmaktadır. Bu nedenle araştırma bulguları farklılık göstermiş olabilir.

Bu çalışma covid-19 salgınında devam eden online eğitimden yüzyüze eğitime geçişteki ilk yılda gerçekleştirilmiştir. Salgın döneminin öğretmenler üzerinde belirsizlikle başa çıkma, değişen yaşam rutinine uyum sağlama gibi pek çok psikolojik etkileri olduğu bilinmektedir (Besser ve diğeri, 2020; Ozamiz-Etxebarria ve diğeri, 2021; Sarışık ve

diğerleri, 2022; Tuzgöl Dost ve diğerleri, 2022). Bununla birlikte öğretmenler online eğitimin getirdiği teknolojik, iletişim ve idari destek eksiklikleri nedeniyle eğitimi sürdürmede zorlanmışlardır (Akyıldız & Yurtbakan, 2021; Pressley, 2021). Tüm bu güçlükler öğretmenlerin psikolojik esnekliklerini nasıl etkilediği ve tükenmişliğin yordanmasıyla ilişkisi bilinmemektedir. Öğretmenlerin bu güçlüklerle uyum sağlaması ve bunlarla birlikte değerleri doğrultusunda davranabilmesi için belli bir sürenin geçmesi gerektiği düşünülebilir. Salgının etkisinin devam ettiği dönemde bu çalışma yapıldığı için psikolojik esnekliğin tükenmişliği yordamadığı tahmin edilmektedir.

Öğretmen psikolojik esnekliği, mesleki tükenmişliği yordama konusunda anlamlı sonuçlar göstermese de değişkenler arasındaki ilişkinin negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle birlikte içinde buldukları duygu ve düşüncelerle değerleri doğrultusunda hareket etme düzeyleri arttıkça mesleğe yönelik tükenmişlikleri azalmaktadır. Meslek yaşamında yaşanan zorlukların, acıların kabul edilmesi ve düşüncelerinden bağımsız olarak içinde buldukları andaki durumlarının farkında olmaları, değerlerinin net olması öğretmenlerin mesleğe karşı hissettikleri tükenmişliklerini azaltabilir.

Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Tükenmişliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Tartışma

Araştırmanın yapısal modelinin üçüncü hipotezinde, öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin mesleki tükenmişliklerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin işe bağlılıklarının mesleki tükenmişliklerini anlamlı olarak negatif yönde yordadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin işe bağlılıkları arttıkça mesleki tükenmişlikleri azalmaktadır.

Alanyazında işe bağlılık ve mesleki tükenmişliği birbirinin karşıtı olarak ifade eden çalışmalar olmakla birlikte işe bağlılık ve tükenmişliğin birlikte ele alındığı çalışmalarda ilişkiler incelenmiştir. Hakanen vd. (2006) tarafından yapılan araştırmada ve Demerouti vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada işe bağlılık ve tükenmişliğin tüm alt boyutları

arasında negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin işe bağlılıklarının incelendiği araştırmada ise duygusal tükenmişlikle işe adanmışlık arasındaki ilişki hem ölçüldüğü zamanda hem de bir yıl sonraki ölçümlerde negatif yönde anlamlı olarak bulunmuştur. Maricutoiu vd. (2017)'nin yaptığı araştırmada ise, işe bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalardan oluşan meta-analiz çalışmasında; iki değişken arasında herhangi zamansal bir öncelik olmadığı, tükenmişlik ve işe bağlılık arasında negatif anlamlı bir ilişkinin olduğu ancak, tükenmişlikten işe bağlılığa giden ilişkinin, işe bağlılıktan tükenmişliğe giden ilişkiye göre daha güçlü olduğu görülmüştür.

Türkiye'de işe bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda da araştırma bulgularının paralelinde tükenmişliğin tüm alt boyutlarıyla işe bağlılık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir (Öztürk ve diğerleri, 2011; Tümkaya & Ustu, 2016; Eyiol, 2020; Aydemir, 2021). İşe bağlı kişiler, iş ortamında kendisinin sorumluluğunda olan göreve fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak kendini tamamen verir. Aynı zamanda kendilerini fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak güçlü hissederler (Morrow, 1993). İşe bağlılığın artması kişinin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak yorgunluğunu önlemeye, kişiyi işten kaynaklı zorluklara karşı güçlü hissetmesine katkı sağlayabilir. İşe bağlı kişiler, işle ilgili gerekli bilgi ve beceriler konusunda kendilerine güvenmeleri nedeniyle işlerinde başarılı olmaktadır (Koçak & Nartgün, 2020) Aynı zamanda kişilerin mutlu, coşkulu, sevinçli, enerjik gibi olumlu duygular içerisinde kendilerini işlerine kaptırmaları (Schaufeli & Bakker, 2004), iş arkadaşlarına karşı yardımsever olmaları ve işe bağlılıklarını diğer arkadaşlarına da aktarmaları (Bakker ve diğerleri, 2006; Costa ve diğerleri, 2014; Tims ve diğerleri, 2013) işe bağlılıklarını artırırken mesleki tükenmişliği azaltmaktadır.

Yapılan araştırmaların araştırma bulgularına benzer şekilde işe bağlılığın mesleki tükenmişlikle negatif düzeyde anlamlı bir ilişkide olduğunu ve tükenmişliğin işe bağlılık tarafından önemli oranda yordadığını göstermektedir. İşe bağlılık, kişinin istekle, önemseyerek, iş yaptığı ana odaklanarak ve tüm potansiyelini kullanarak mesleği sürdürmesidir. Bu şekilde yapılan işin kişiyi yormadığı, yeteneklerini göstermesine yardımcı

olduğu ve iş performansını artırdığı düşünülmektedir. Kısacası, yaptığı işe kendisini adayabilmenin, işi yapmayı sürdürmek isetemenin ve işi yaparken yoğunlaşabilmenin bu işi yaparken fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak tükenmişlik yaşamalarını önlediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul ortamında yapmaları gereken pek çok iş bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin tüm gelişim alanlarından sorumludur. Bu sebeple eğitim ortamını hazırlama, akademik programı planlama, öğrencilerin duygusal gelişimini destekleme, öğrenciyle ilgili kişilerin desteğini sağlama, diğer öğretmenlerle işbirliği yapma başta olmak üzere pek çok sorumluluk öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır. Bu işleri yaparken öğretmenlerin tükenmişlik yaşamamaları için işe tam olarak yoğunlaşmaları ve istekle işlerini yapmaları gerekmektedir. Öğretmenler tarafından bir işin istekle ve adanmışlıkla yapılabilmesi için ise, öğretmenlerin bireysel faktörleri dışındaki çalışma ortamıyla ilgili beklentileri ve profesyonel eğitim ortamı için uygun şartlar sağlanmış olmalıdır.

Öğretmenlerin Yaşamın Anlamı Düzeylerinin Mesleki Tükenmişliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Tartışma

Araştırmanın yapısal modelinin dördüncü hipotezinde, öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam düzeylerinin mesleki tükenmişliklerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin yaşamda anlamlarının mesleki tükenmişliklerini anlamlı olarak negatif yönde yordadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yaşamda anlamları arttıkça mesleki tükenmişlikleri azalmaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmalar yaşamda anlam ve tükenmişlik arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Misra (1986), Kumar Mohanty (1991), Li (2007) ile Vassilopoulos ve Poulis (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Göçen (2019) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre öğretmenler yaşamlarındaki

anlamı, çocuk sahibi olmak, mutluluk, huzur, yaratılışı anlamak, güzel anılara sahip olmak, para kazanmak, sevdiği okulda olmak olarak ifade etmektedirler. Bu anlamları yoğun bir şekilde hissettikleri dönemlerde tükenmiş hissetmemekte ancak meslek hayatlarında en az bir kez tükenmişlik yaşadıkları belirtilmektedir. Farklı mesleklerde çalışanlar üzerinde yapılan araştırmaların da yaşamın anlamının mesleki tükenmişliğe ve yorgunluğa karşı koruyucu bir faktör olduğu, aralarında negatif ilişkinin olduğu bulunmuştur (Chudnicki, 2020; Hooker ve diğerleri, 2020; Krok, 2016).

İnsanlar yaşamlarının anlamlı, yaptıkları işlerin önemli ve dolaylı olarak kendilerinin değerli olduğuna inanma ihtiyacı içerisindedir. Tükenmişlik bu ihtiyacın karşılanmaması nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Pines, 2002). İnsanlar var olan potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için yaptıkları işleri anlamlı ve değerli bulmalıdır. Kendisi için yaptığı işi değerli bulmayan kişiler işi, yaparken daha mutsuz, özensiz, huzursuz ve isteksiz bir şekilde sürdürür. Bu da yapılan işin bir süre sonra yorgunluğa dönüşmesine ve kişinin tükenmesine neden olur.

Öğretmenler öğrencilerine yetemediklerini düşündüklerinde, okulda yaptıkları işleri ve hayatlarını anlamlı bulmadığında tükenmişlikleri artıyor olabilir. Yaşamını ve yaptığı işi anlamlı bulan öğretmenler, üretken, öğrencileri daha iyi anlayabilen ve öğrencilerin gelişimleri için daha fazla çaba gösterebilir. Yaşamını anlamlı bulan öğretmenler öğrencilerinin de hayatlarında kendileri için önemli olanları sorugulama konusunda onlara örnek olarak anlamı bulmalarına yardımcı olabilir. Bu şekilde öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklediğini hissedebildiği ve eğitim faaliyetlerini kendisi için anlamlı ve değerli olan yönde yürütebildiği için bu öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin İşe Bağlılıklarının Psikolojik Esneklik Düzeylerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Tartışma

Araştırmanın yapısal modelinin beşinci hipotezinde, öğretmenlerin işe bağlılıklarının psikolojik esneklik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı

incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin işe bağlılıklarının psikolojik esneklik düzeyini anlamlı olarak pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin işe bağlılıkları arttıkça psikolojik esneklik düzeyleri de artmaktadır.

Alanyazında psikolojik esnekliği sağlamak amacıyla gerçekleştirilen Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli eğitimin etkililiğinin incelendiği bir araştırmada eğitimin iyi oluşu ve işe bağlılığı önemli düzeyde artırdığı görülmüştür (Maclean, 2013). Psikolojik esnekliğin karşıtı olarak ifade edilen ve psikolojik katılığı ölçen Kabul ve Eylem Formu'nun farklı dillere uyarlama çalışmalarında ise işe bağlılıkla ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre psikolojik esneklik ve işe bağlılığın tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Holmberg ve diğerleri, 2019; Holmberg ve diğerleri, 2020; Ruiz & Odriozola-Gonzalez, 2014; Xu ve diğerleri., 2018). Araştırma bulgularıyla benzer şekilde psikolojik esneklik arttıkça işe bağlılığın arttığı yapılan araştırmalarda görülmektedir.

Psikolojik esneklik, sıkıntılı, stresli durumlarla değil, sıkıntılı zor durumlarda iyi bir şekilde işlevde bulunmakla ilgilidir (Hayes ve diğerleri, 2005). Bu nedenle psikolojik esneklik psikolojik sağlık, sağlamlık ve iyi oluşu artırmada önemli bir rol üstlenmektedir (Gloster ve diğerleri, 2011; Kashdan & Rottenberg, 2010). İş ortamında stres, zor durumlarla çalışma konusunda yapılan çalışmalar yerine, kişilerin işe adanmışlıklarını, enerjilerini, kendilerini işe vermelerini incelemenin iş performansını artırdığı, işle ilgili yeteneğin yüksek algılandığını, işten ayrılma düşüncesinin azaldığını gösteren bulgulara ulaşılmıştır (de Simone ve diğerleri, 2018; Keyko ve diğerleri, 2016; Wang ve diğerleri, 2018).

Yapılan işe daha enerjik yaklaşmanın, işe kendini adamanın ve yoğunlaşmanın, kısacası işe bağlılığın, kişilerin iş ortamında karşılaştıkları zorluklar olsa da işin gereklerini kendi amaçları ve değerleri doğrultusunda gerçekleştirmesini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde işe bağlılıkları, eğitim faaliyetlerini sürdürürken karşılaştıkları zorluklar karşısında yaşadıkları stresi, kaygıyı, tükenmişliği kabul edip bu zorluklarla birlikte değerlerine yönelik olarak öğrencilerine yaklaşmalarına ve çalışmalarını sürdürmelerine destek olabilir.

Öğretmen Psikolojik Esnekliğinin Yaşamın Anlamı ve İşe Bağlılıkla Mesleki Tükenmişlik Arasındaki Aracılık Rolüne İlişkin Tartışma

Araştırmanın yapısal modelinin altıncı ve yedinci hipotezlerinde, öğretmenlerin psikolojik esnekliklerinin aracı rolü incelenmiştir. Kurulan modelde psikolojik esneklik ve mesleki tükenmişlik arasındaki yol anlamlı olmadığı için, psikolojik esnekliğin aracı rolünden söz edilemez. Yaşamın anlamı ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide ve işe bağlılık ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık etkisi anlamsızdır. Öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeyleri arttıkça tükenmişlikleri azalmasına rağmen belirtilen değişkelerle tükenmişlik arasında psikolojik esnekliğin aracı rolü bulunmamaktadır.

Psikolojik esnekliğin, olumlu ruh hali, yüksek iyi oluş, yüksek yaşam ve iş doyumuyla pozitif ilişkisi (Bond ve diğerleri, 2006; Fledderus ve diğerleri, 2013; Kashdan & Rottenberg, 2010; Kent ve diğerleri, 2019), bununla birlikte yüksek depresyon, kaygı, stres, yaşanan zorluğu felaketleştirme, intihar eğilimiyle negatif ilişkisi (Bluett ve diğerleri, 2014; Bryan ve diğerleri, 2015; de Boer ve diğerleri, 2014; Leonidou ve diğerleri, 2019; Masuda & Tully, 2012) psikolojik esnekliğin mesleki tükenmişlik için bir aracılık ilişkisi oluşturacağını düşündürmüştür. Ayrıca psikolojik esnekliğin işe bağlılık ve iş stresi arasındaki dolaylı etkisi (Holmberg ve diğerleri, 2020) ve işe bağlılık ve tükenmişlikle ilişkisi de (Solms ve diğerleri, 2019) iş ortamındaki psikolojik esnekliğin aracılık etkisini destekleyebileceğini düşündürmüştür. Ancak araştırma bulguları psikolojik esnekliğin aracı etkisinin anlamsız olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerde psikolojik esnekliğin aracılık rolünün anlamsız olması tükenmişliği açıklamada yaşamda anlam ve işe bağlılıkla arasındaki ilişkiden kaynaklanmış olabilir. Yaşamda anlam ve mesleki tükenmişliğin bir arada incelendiği oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yaşamda anlam kişinin kendisi için önemli olduğunu düşündüğü, amaçları, planları, yaşama sundukları ve yaşamını anlamlı kılmak için gösterdiği çabalarıdır. Yaşamın anlamının doğasının subjektif olması ve öğretmenlerin mesleki değerleriyle

meslek yaşamı dışındaki değerleri farklı olması nedenleriyle psikolojik esnekliğin aracılık etkisi anlamlı bulunmamış olabilir. Öğretmenler eğitim ortamlarında değerleri doğrultusunda davranma konusunda tereddüt yaşıyor olabilirler. Ayrıca araştırma verileri pandemi döneminde sürdürülen çevrim içi eğitimden yüz yüze eğitime geçişin olduğu ilk dönemde toplanmıştır. İki yıl boyunca eğitim faaliyetlerini çevrim içi olarak daha önce pek de karşılaşmadıkları yeni zorluklarla birlikte sürdüren öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları, yaşama yükledikleri anlam, eğitim faaliyetlerini yürütürken kendileri için önemli gördükleri değerleri de bu süreçten etkilenmiş olabilir. Bu nedenle de psikolojik esnekliğin aracılık etkisi anlamsız bulunmuş olabilir.

Öğretmen Psikolojik Esnekliğinin Cinsiyete, Hizmet Süresine ve Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin cinsiyete, hizmet süresine ve yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için öncelikle Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'ne öğretmenlerin verdiği yanıtların betimsel istatistikleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin betimsel istatistikleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Ortalama, Standart Sapma ve Dağılımlarına İlişkin Betimsel Bulgular

<i>Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği Puanları</i>	
Minimum	74
Maximum	111
Ortalama	96.16
Standart Sapma	0.34
Çarpıklık	-0.32
Basıklık	-0.41

Öğretmen psikolojik esneklik puanlarının, Tablo 18'de görüldüğü üzere, ortalaması 96.16, standart sapması 0.34, çarpıklık değeri -.32 ve basıklık değeri -.41 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin dağılımının normalliği, verilere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin +/- 2 arasında olmasıyla ifade edilmektedir (George & Mallery, 2010). Buna göre öğretmenlerin psikolojik esneklik puanlarının normal dağıldığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin psikolojik esneklik puanlarının cinsiyete göre dağılımlarını inceleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar arası t-testine ilişkin bulgular ile hizmet sürelerine ve yaşlarına göre dağılımlarını inceleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Psikolojik Esnekliğinin Cinsiyete Hizmet Sürelerine ve Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kadın	378	96.57	0.44	.11	.01
Erkek	197	94.67	0.62		
0-5 yıl	57	96.62	1.26	.47	.75
6-10 yıl	96	95.81	0.88		
11-15 yıl	107	95.47	0.83		
16-20 yıl	76	97.02	0.86		
21 yıl ve üzeri	239	96.23	0.51		
20-30 yaş arası	50	95.36	8.36		
31-40 yaş arası	201	95.15	9.39		
41-50 yaş arası	203	96.23	8.84		
51 yaş ve üzeri	120	96.62	7.64		

Tablo 19'da görüldüğü üzere öğretmenlerin psikolojik esneklik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçlarına göre öğretmen psikolojik esnekliği cinsiyete göre

anlamli farklilik görülmektedir ($p=.01<.05$). Psikolojik esneklik puanlarının ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin psikolojik esneklik puanları ($\bar{x}=96.57$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=94.67$) göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin psikolojik esneklik puanlarının hizmet sürelerine göre anlamli farklilik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ise hizmet sresinin anlamli farklilik oluşturmadığı görülmektedir ($p=.75>.05$). Öğretmenlerin psikolojik esneklik puanları hizmet süresine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin psikolojik esneklik puanlarının yaşı göre anlamli farklilik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre de yaşı anlamli farklilik oluşturmadığı görülmektedir ($p=.43>.05$). Öğretmenlerin psikolojik esneklikleri yaşı göre değişmemektedir.

Öğretmen Psikolojik Esnekliğinin Cinsiyet, Hizmet Süresi ve Yaş Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre kadın öğretmenlerin psikolojik esneklik puanları erkek öğretmenlere göre anlamli olarak daha yüksektir. Öğretmenlerin psikolojik esneklik puanları hizmet süresi ve yaşı göre ise anlamli bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Alanyazında yetiştikin örnekleminde psikolojik esnekliğin erkeklerde kadınlara göre daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar yer almaktadır (Masuda & Tully, 2012; Tyndall ve diğerleri, 2018). Bununla birlikte araştırma bulularına benzer şekilde kadınların psikolojik esnekliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. (Subaşı, 2022; Emamvirdi ve diğerleri, 2020). Ayrınca psikolojik esnekliğin cinsiyete göre anlamli farklilik göstermediğine yönelik çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Kuşçu, 2019; Toprak ve diğerleri, 2020; etinkaya, 2022; Slot ve diğerleri, 2022). Psikolojik esnekliğin farklı örneklemlerde cinsiyete göre farklılaşmasına yönelik farklı bulgular görülmektedir.

Psikolojik esneklik ifade edilirken, içinde bulunulan anda düşünce ve duygularının ne olduğunun farkında olarak bunlardan bağımsız bir şekilde insanların değerler doğrultusunda hareket etmek gibi içerisinde bilişsel ve içsel süreçlerin olduğu yaşantılardan bahsedilmektedir. Birbirinden bağımsız ama birbirinden etkilenen bu süreçlerin her birinden elde edilen puanların toplamıyla psikolojik esnekliğin ifade edilmesi, kadın ve erkekler arasında esnekliğin farklı sonuçlar göstermesine neden olmuş olabilir. Psikolojik esneklik, olumlu ve olumsuz tüm duyguların kabul edilmesi ve fark edilmesini gerekli kılmaktadır. Kadınların farklı bağlamlarda duygularını adlandırabilmeleri, ifade debilmeleri, duygusal süreçler ile değişimleri daha hızlı fark edebilmelerinin (Ciarrochi ve diğerleri, 2001; Reiff ve diğerleri, 2001), erkeklere göre duyguların kabulü için kolaylaştırıcı etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte kadınların duygularının bu farkındalığı erkeklere göre daha fazla içinde buldukları anda olmalarını sağlayabilir. Ayrıca bu durum kadınların değerlerinin netleşmesini ve bu doğrultuda davranmasını sağlıyor olabilir. Bu nedenlerle kadınların psikolojik esneklikleri erkelerden anlamlı olarak yüksek olabilir.

Öğretmen psikolojik esnekliği, hizmet süresine ve yaşa göre ise anlamlı farklılık göstermemektedir. Psikolojik esnekliğe yönelik yapılan araştırmalarda çalışanların çalışma süresine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Çalışma süresiyle de ilişkili olabilecek psikolojik esnekliğin yaşa göre değişkenliğinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Yaşa göre psikolojik esnekliğin anlamlı bir farklılık göstermediği (Boman ve diğerleri, 2017; Steenhaut ve diğerleri, 2018; Çetinkaya, 2022) ve psikolojik katılımın bir süreci olan yaşantısal kaçınmanın yaş ilerledikçe azaldığı (Mahoney ve diğerleri, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır. İlerleyen yaşla birlikte psikolojik esnekliğin azaldığını (LabouvieVief, 2003; Viglund ve diğerleri, 2013) gösteren çalışmalar olmakla birlikte psikolojik esnekliğin zamanla arttığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (McCracken & Velleman, 2010; Raes ve diğerleri, 2015). Yetişkinlerde yaşam boyu psikolojik esnekliğin ise 50-64 yaş aralığında olan yetişkinlerin en yüksek puanları alırken daha genç ve daha yaşlı yetişkinlerin esneklik puanlarının düşük olduğu görülmüştür (Slot ve diğerleri 2022).

Araştırma bulgularına göre araştırma grubu dağılımının belli gruplar için dengesiz olması nedeniyle psikolojik esnekliğin yaşa ve hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği düşünülebilir. Zaman içerisinde yaşantıların artmasının kişilerde duygu ve düşüncelerin kabulü ve bu yaşantılarla birlikte yaşamı devam ettirebilme becerisinin artacağı düşünülerek bu araştırma soruları oluşturulmuştur. Ancak daha genç bireylerin değerlerini ifade etmek ve değerlerine yönelik davranma konusunda daha heyecanlı ve istekli davranabilmeleri de söz konusu olabilir. Öğretmenlik mesleğinde de mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin daha idealist olmaları, buldukları anın farkında olarak, değerlerine yönelik davranmaları mümkündür. Ancak yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguları ile düşüncelerinin etkisinden kurtulma konusunda da güçlük yaşıyor olabilirler. Öğretmen psikolojik esnekliği bu nedenlerle zamana göre farklılaşmamış olabilir.

Psikolojik esneklik, şimdiki anla temasta olma, kabul, düşünceden ayrışma, benliğe bağlamsal bakış, değerlerde netlik ve değerler doğrultusunda davranışı içeren altı farklı sürecin birbirleriyle ilişkisinden ortaya çıkmaktadır. Bu süreçler içinde bulunduğu bağlamda değerlendirilir ve psikolojik esneklik, ilişkisel yaşantılardan etkilenir. Bu nedenle de bireysel, sosyal faktörler ile kişisel yaşantılara göre psikolojik esnekliğin değişiklik gösterebileceği söylenebilir. Ayrıca psikolojik esnekliğin demografik değişkenlere göre incelenmesine yönelik çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır ve araştırma sonuçları birbiriyle tutarsızdır. Psikolojik esneklikle ilgili yapılan araştırmalar arttıkça demografik değişkenlerle yönelik daha tutarlı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ilk olarak araştırma analizlerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ardından araştırma sonuçlarına yönelik olarak araştırmacılara, alanda çalışanlara ve politika yapıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada öncelikle öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ardından öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini yordamaya yönelik kurulan yapısal model sınanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği dört tanesi ters yönlü yazılmış yirmi üç maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115'tir.
- ÖPEÖ, şimdiki anla temasta olma, düşünceden ayrışma, benliğe bağlamsal bakış, kabul, değerlerde berraklaşma/netlik ve değerler doğrultusunda davranış olmak üzere altı faktörlü bir yapıdadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri kabul edilebilir düzeydedir.
- Ölçeğin, ölçüt bağıntılı geçerliği, 'İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu' ve 'Kabul ve Eylem Formu-II' ile incelenmiştir. İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formu ile ölçek arasında olumlu yönde anlamlı, Kabul ve Eylem Formu-II ile arasında olumsuz yönde anlamlı bulunmuştur.
- Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach alpha katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin güvenilir bir şekilde öğretmen psikolojik esnekliğini ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca ölçeğin güvenirliği için üç hafta arayla 25 öğretmen üzerinde yapılan test tekrar test sonuçları, ölçeğin iki ölçümü arasında yüksek düzeyde ilişkisini göstermiştir.

- Öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam psikolojik esneklik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam arttıkça psikolojik esneklik düzeyleri de artmaktadır.
- Öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeyleri mesleki tükenmişliklerini yordamamaktadır.
- Öğretmenlerin işe bağlılıkları mesleki tükenmişliklerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin işe bağlılıkları arttıkça mesleki tükenmişlikleri azalmaktadır.
- Öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam mesleki tükenmişliklerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam arttıkça mesleki tükenmişlikleri de artmaktadır.
- Öğretmenlerin işe bağlılıkları psikolojik esnekliklerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin işe bağlılıkları arttıkça psikolojik esneklik düzeyleri de artmaktadır.
- Öğretmenlerin hem yaşamlarındaki anlam hem de işe bağlılıklarıyla mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye psikolojik esneklik düzeylerinin aracı etkisi anlamlı bulunmamıştır.
- Kadın öğretmenlerin psikolojik esneklikleri erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin psikolojik esneklikleri daha yüksektir. Ancak öğretmenlerin hizmet sürelerine ve yaşarına göre psikolojik esneklikleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, alan çalışanlarına ve politika yapıcılara yönelik olarak öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği, Türkiye’de eğitim ortamı bağlamında psikolojik esnekliğin belirlendiği ilk ölçme aracıdır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ankara ve Denizli illerinde görev yapmakta olan araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan öğretmenlerin oluşturduğu öğretmen grubu üzerinde yapılmıştır. Dolayısıyla ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan öğretmen gruplarında tekrarlanabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile psikolojik esneklik, yaşamın anlamı, işe bağlılıkları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Çalışmanın tasarımında ilgili değişkenlerin birlikte ele alındığı benzer bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu nedenle farklı branşlarda öğretmen grupları üzerinde benzer çalışma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada mesleki tükenmişliğin ilişkili olabileceği kişisel faktörlerden olan, psikolojik esneklik, yaşamın anlamı ve işe bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini açıklamak amacıyla mindfulness, bilişsel esneklik, iş doyumunu, anda olma, yaşam doyumunu değişkenlerin ele alındığı araştırmalar tasarlanabilir.
- Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini yaşamda anlam ve işe bağlılıkları önemli ölçüde açıkladığı için tükenmişliği azaltmak amacıyla öğretmenlerin yaşamlarını daha anlamlı hale getirecek ve işe bağlılıklarını artıracak mesleki eğitim programları hazırlanabilir.
- Araştırma sonucunda mesleki tükenmişlikle, yaşamda anlam ve işe bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolü incelenmiştir. Ancak psikolojik esnekliğin aracı rolü anlamsız bulunmuştur. Bu nedenle mesleki tükenmişlikle ilgili değişkenler arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek iyi oluş, psikolojik sağlık,

yaşam doyumu gibi farklı değişkenler incelenebilir. Ayrıca öğretmen psikolojik esnekliğinin alt boyutlarıyla tükenmişliğin ilişkileri incelenebilir.

- Öğretmenlerin ruh sağlığına yönelik yapılacak gelecek çalışmalarda psikolojik esnekliğin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
- Öğretmenlerin psikolojik esnekliklerini geliştirecek eğitim programları hazırlanarak deneysel araştırmalar tasarlanabilir.
- Araştırmanın örneklem grubunda demografik değişkenlere göre dengesizlik bulunmaktadır. Öğretmen psikolojik esnekliğinin yaşa ve hizmet süresine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik olarak dengeli bir şekilde, yaş ve hizmet süresine göre benzer dağılım gösteren farklı araştırma gruplarında bu değişkenler yeniden incelenebilir.
- Araştırma covid-19 salgının etkilerinin devam ettiği ve bu salgınla birlikte yüz yüze eğitime geçildiği ilk yılda yapılmıştır. Aynı araştırma salgının bittiği süreçte tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Alan Çalışanlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılıkla ilgili konularda kendilerini geliştirecek eğitim gruplarına katılabilir.
- Öğretmenlere hizmet sunan ruh sağlığı çalışanları, öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik duygularıyla çalışırken psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılıkları konusunda öğretmenlere destek olabilirler.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Bakanlık, öğretmenlerin tükenmişliğini azaltmak amacıyla yaşamda anlam ve işe bağlılığa yönelik programların hazırlanmasında ve yaygınlaştırılmasında öncülük edebilir.

- Öğretmenlerin psikolojik esnekliklerini, yaşamda anlam ve işe bağlılıklarını destekleyerek ruh sağlıklarını iyileştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler ve kurslar bakanlık tarafından düzenlenebilir.
- Politika yapıcılar, öğretmenlerin ruh sağlığını yönelik bilimsel çalışmaların düzenlenmesinde ve bu çalışmalarda psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılığın dikkate alınmasına öncülük edebilir.
- Öğretmen tükenmişliğini azaltmak ve öğretmenlerin ruh sağlığını desteklemek amacıyla öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarında başvurabilecekleri öğretmen destek birimleri bakanlık tarafından açılabilir.
- Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde ruh sağlığını destekleyici çalışmalar planlanabilir.

Kaynaklar

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *The Psychology of Education Review*, 37(2), 57-69. <https://doi10.53841/bpsper.2013.37.2.57>
- Adler, A. (2014). *Yaşamın anlamı ve amacı* (11. Basım). Kamuran Şipal, (çev.). Say.
- Akay, M. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yüksek Lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akyıldız, S. ve Yurtbakan, E. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs salgını ile ilgili görüşleri, sürecin tutum ve davranışlarına etkileri ve uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2191-2203.
- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2011). The relationship of engagement, job satisfaction and turnover intentions. *Stress & Health*, 27(3), 294-298. <https://doi.org/10.1002/smi.1365>
- Amasralı, A. (2016). *Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Amasya ili örneği)*. (Yüksek Lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Arch, J. J., & Mitchell, J. L. (2016). An acceptance and commitment therapy (ACT) group intervention for cancer survivors experiencing anxiety at re-entry. *Psycho-Oncology*, 25(5), 610-615. <https://doi.org/10.1002/pon.3890>
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2022). Exploring the association between coronavirus stress, meaning in life, psychological flexibility, and subjective well-being. *Psychology, Health & Medicine*, 27(4), 803-814. <https://doi10.1080/13548506.2021.1876892>.
- Ateşoğlu L., & Erkal S., (2018). Çalışanların işe bağlılık durumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası All-Farabi Sosyal Bilimler Kongresi, Tam Metin Kitabı*, 104-111

- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydemir, F. S. (2021). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin işe bağlılık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, G., Aydın, Y., & Karacan Özdemir, N. (2020). İş yaşamında kabul ve eylem formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 32-54.
- Bach, P. A., & Moran, D. J. (2008). *ACT in practice: Case conceptualization in acceptance and commitment therapy*. New Harbinger.
- Bakhuys Roozeboom, M. M. & Schelvis, R. (2014). Work engagement Drivers and effects. http://oshwiki.eu/wiki/Work_engagement:_drivers_and_effects
- Bakırtaş, T. (2018). Varoluşçu psikoterapi (I. D. Yalom) . *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 645-649.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://org/doi/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-154. <https://doi.org/10.1002/job.515>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freenman and Company.

- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Roche, B., & Smeets, P. (2001). Exemplar training and a derived transformation of function in accordance with symmetry: II. *The Psychological Record*, 51, 589-604.
- Başol, G. & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 191-216.
- Baumeister, R. F. (2012). Need-to-belong theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 121–140). Sage.
- Besser, A., Lotem, S. & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: Implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice*, 36(2), 291.e9-291.e16. <https://doi/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20, 209-217. <https://doi/10.1177/0143034399020002004>
- Biglan, A., & Hayes, S. C. (2016). Functional contextualism and contextual behavioral science. In R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, & A. Biglan (Eds.), *The Wiley handbook of contextual behavioral science* (pp. 37–61). Wiley Blackwell.
- Bilge, F., Akman, Y. & Kellecioğlu, H. (2005). Öğretim elemanlarının iş doyumlarının incelenmesi. *M. Ü. Atatürk eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 47-60.
- Bluett, E. J., Homan, K. J., Morrison, K. L., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2014). Psychological flexibility and anxiety disorders: A meta-analysis. *Psychology Faculty Publications*. Paper 1148. https://digitalcommons.usu.edu/psych_facpub/1148

- Boman, E., Lundman, B., Nygren, B., Arestedt, K., & Fischer, R. S. (2017). Inner strength and its relationship to health threats in ageing—A cross-sectional study among community-dwelling older women. *Journal of Advanced Nursing*, 73(11), 2720–29. <https://doi.org/10.1111/jan.13341>
- Bond, F. W., & Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1057–1067. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.6.1057>
- Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2006). The ability of psychological flexibility and job control to predict learning, job performance, and mental health. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26, 113-130. https://doi.org/10.1300/J075v26n01_05
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T. & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: a revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-88. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., & Barnes-Holmes, D. (2006). Psychological Flexibility, ACT, and Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1), 25–54. https://doi.org/10.1300/J075v26n01_02
- Bond, F. W., Lloyd, J. & Guenole, N. (2013). The work-related acceptance and action questionnaire: Initial psychometric findings and their implications for measuring psychological flexibility in specific contexts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(3), 331–347. <https://doi.org/10.1111/joop.12001>
- Boone, M. S., Mundy, B., Morrissey Stahl, K., & Genrich, B. E. (2015). Acceptance and commitment therapy, functional contextualism, and clinical social work. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25(6), 643-656.

- Boyraz, G., Lightsey, O. R., & Can, A. (2013). The Turkish version of the meaning in life questionnaire: assessing the measurement invariance across Turkish and American adult samples. *Journal of Personality Assessment*, *95*(4), 423-431. <https://doi/10.1080/00223891.2013.765882>
- Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2011). Meaning in life: is it a protective factor for adolescents' psychological health?. *International journal of behavioral medicine*, *18*(1), 44–51. <https://doi.org/10.1007/s12529-010-9089-6>
- Brassai, L., Piko, B. F. & Steger, M. F. (2015). A reason to stay healthy: The role of meaning in life in relation to physical activity and healthy eating outcomes among adolescents. *Journal of Health Psychology*, *20*, 473–482. <https://doi.org/10.1177/1359105315576604>
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, *6*(4), 12-24. <https://doi/10.1097/00003727-198402000-00005>
- Brinkborg, H., Michanek, J., Hesser, H., & Berglund, G. (2011). Acceptance and commitment therapy for the treatment of stress among social workers: a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, *49*(6-7), 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.03.009>
- Bryan, C. J., Ray-Sannerud, B., & Heron, E. A. (2015). Psychological flexibility as a dimension of resilience for posttraumatic stress, depression, and risk for suicidal ideation among Air Force personnel. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *4*(4), 263–268. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2015.10.002>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with spss 12 and 13*. Routledge.
- Bulka, R. P. (1984). Logotherapy as an answer to burnout. *International Forum for Logotherapy*, *7*(1), 8–17.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Eğitimde *bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 465-484.
- Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., & Howard, K. (2019). Why do teachers leave? a comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal Of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), 12-16.
- Cherniss, C. (1990). *Professional burnout in human service organizations*. Praeger.
- Cherry, K. M., Hoeven, E. V., Patterson, T. S., & Lumley, M. N. (2021). Defining and measuring "psychological flexibility": A narrative scoping review of diverse flexibility and rigidity constructs and perspectives. *Clinical Psychology Review*, 84, 101973, Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101973>
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: a quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Chudnicki, A. (2020). Mental well-being and sense of meaning in life and burnout syndrome of the officers of the prison service. Preliminary Research. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J., Paedagogia-Psychologia*, 33(1), 209–221. <https://doi.org/10.17951/j.2020.33.4.209-221>
- Chuo, S. (2003). *The relationship between organizational commitment and burnout* (Doctoral dissertation). Alliant International University, Los Angeles.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring Emotional Intelligence in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.

- Costa, P.L., Passos, A.M. & Bakker, A.B. (2014). Teamwork engagement: a model of emergence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87, 414-436. <https://doi.org/10.1111/joop.12057>
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çapri, B. (2008). *Eş tükenmişliğini yordayan değişkenlerin incelenmesi*. (Doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çatır, V. (2014). *İkili öğretim yapan ilköğretim kurumlarında (ilkokul-ortaokul) görevli yöneticilerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, E. (2022). *Psikolojik esneklik, öz şefkat, algılanan stres ve evlilik kalitesinin bazı demografik değişkenler ve aralarındaki ilişki açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Çiçek, G. (2018). *Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri üzerine bir çözümleme: Siirt örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncüyıl Üniversitesi, Van.
- Çirakoğlu, O. C., & Tezer, E. (2010). Kontrol odağı ve eleştirel düşünmenin üniversite öğrencilerinin ilişki doyumsuzluklarına verdikleri tepkilerde yordayıcı rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13, (26), 29–41.
- Dale, J., & Weinberg, R. (1990). Burnout in Sport: A Review and Critique. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 67-83. <http://dx.doi.org/10.1080/10413209008406421>
- Datu, J. A. D., & Mateo, N. J. (2015). Gratitude and life satisfaction among Filipino adolescents: The mediating role of meaning in life. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 37, 198–206. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9205-9>

- De Boer, M. J., Steinhagen, H. E., Versteegen, G. J., Struys, M. M. R. F., & Sanderman, R. (2014). Mindfulness, Acceptance and Catastrophizing in Chronic Pain. *PLoS ONE* 9,(1), e87445. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087445>
- De Simone, S., Planta, A., & Cicotto, G. (2018). The role of job satisfaction, work engagement, self-efficacy and agentic capacities on nurses' turnover intention and patient satisfaction. *Applied nursing research: ANR*, 39, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2017.11.004>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., de Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(4), 279–286. <https://doi.org/10.5271/sjweh.615>
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209–222. <https://doi.org/10.1037/a0019408>
- Demirci-Seyrek, Ö. & Ersanlı, K. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 143-162. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10053>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (26.b.). Washigton: Sage.
- DeVillez, D. D. (2017). *"Finding my way": Stories of the healing journey of a veteran with chronic Post-Traumatic Stress Disorder* (Master' s thesis). <https://search.proquest.com/docview/1986814843>.
- Dick, A. M., Niles, B. L., Street, A. E., DiMartino, D. M., & Mitchell, K. S. (2014). Examining mechanisms of change in a yoga intervention for women: the influence of mindfulness, psychological flexibility, and emotion regulation on PTSD

symptoms. *Journal of clinical psychology*, 70(12), 1170–1182.

<https://doi.org/10.1002/jclp.22104>

Dilsiz, B. (2006). Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dixon, M. R. (2014). *ACT for children with autism and emotional challenges*. Shawnee Scientific.

Doğan, T. (2018). Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar (1. Baskı). Nobel.

Doorley, J. D., Goodman, F. R., Kelso, K. C., & Kashdan, T. B. (2020). Psychological flexibility: What we know, what we do not know, and what we think we know. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(12), 1–11. <https://doi.org/10.1111/spc3.12566>

Du, H., Li, X., Chi, P., Zhao, J., & Zhao, G. (2017). Meaning in life, resilience, and psychological well-being among children affected by parental HIV. *Psychological and Socio-medical Aspects of AIDS/HIV*, 29(11), 1410-1416. <https://doi.org/10.1080/09540121.2017.1307923>

Durdu, T. (2010). *Eğitim deneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışının mesleki tükenmişlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ebersole P., & Depaola, S. (1986). Meaning in life categories of later life couples. *Journal of Psychology*, 121 (2), 185-191.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in helping professions*. Human Science.

Eklund, R. C., & Cresswell, S. L. (2007). Athlete burnout. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology*, (pp. 621–641). John Wiley & Sons, Inc.

- Elma, C., & Ergen, Y. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 874-891 <https://doi.org/10.30831/akukey.417004>
- Emamvirdi, R., Hosseinzadeh Asl N. R., İlhan, E. L., & Çolakoğlu, F. F. (2020). Bedensel engelli sporcularda psikolojik esneklik ve spora katılım motivasyonu. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 271-281.
- Embriaco, N., Papazian, L., Kentish-Barnes, N., Pochard, F., & Azoulay, E. (2007). Burnout syndrome among critical care healthcare workers. *Current opinion in critical care*, 13(5), 482-8. <https://doi.org/10.1097/MCC.0b013e3282efd28a>
- Emlek, S. (2005). *İkögretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, A., & Doğan, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht İşe Bağlılık Ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 49-55
- Esping, A. (2011). Autoethnography as logotherapy: an existential analysis of meaningful social science inquiry. *Journal of Border Educational Research*, 9(1), 59-67.
- Etzion, D. (1987). *The hidden agenda of human distress* (IBR Series in Organizational Behavior and Human Resources, Working paper No. 930/87). Tel Aviv University, Tel Aviv.
- Eyiol, S. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of*

Social and Clinical Psychology, 24(3), 401–421.

<https://doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616>

Field, A. (2013) *Discovering statistics using ibm spss statistics: and sex and drugs and Rock "N" Roll*, (4th Edition). Sage.

Finkelstein-Fox, L., Pavlacic, J. M., Buchanan, E. M., Schulenberg, S. E., & Park, C. L. (2020). Valued living in daily experience: Relations with mindfulness, meaning, psychological flexibility, and stressors. *Cognitive Therapy and Research*, 44(2), 300–310. <https://doi.org/10.1007/s10608-019-10062-7>

Fischer, H. J. (1983). A psychoanalytic view of burnout. In B. A. Farber (Eds.). *Stress and Burnout in the Human Service Professions* (pp. 40-45). Pergamon Oxford.

Flaxman, P. E., & Bond, F. W. (2010). A randomised worksite comparison of acceptance and commitment therapy and stress inoculation training. *Behavior Research and Therapy*, 48, 816-820. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.05.004>

Fledderus, M., Bohlmeijer, E. T., Fox, J. P., Schreurs, K. M., & Spinhoven, P. (2013). The role of psychological flexibility in a self-help acceptance and commitment therapy intervention for psychological distress in a randomized controlled trial. *Behaviour research and therapy*, 51(3), 142–151. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.11.007>

Fletcher, L., & Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Therapy*, 23(4), 315-336. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0017-7>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed). McGraw-Hill.

Frankl, V. E. (2014). *İnsanın anlam arayışı* (12. Basım). Selçuk Budak (çev.). Okuyan Us.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issue*, 30, 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- Frögeli, E., Djordjevic, A., Rudman, A., Livheim, F., & Gustavsson, P. (2016). A randomized controlled pilot trial of acceptance and commitment training (ACT) for preventing stress-related ill health among future nurses. *Anxiety Stress Coping, 29*(2), 202-18. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1025765>
- Gawke, J. C., Gorgievski, M. J., & Bakker, A. B. (2017). Employee intrapreneurship and work engagement: A latent change score approach. *Journal of Vocational Behavior, 100*, 88–100. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.002>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update*. (10th Edition), Pearson.
- Gingras, D. T. (2009). *Living well in spite of chronic pain: Meaning in life and quality of life in a sample of chronic pain sufferers* (Master's thesis). Tyndale University College, Toronto.
- Gloster, A. T., Wittchen, H. U., Einsle, F., Lang, T., Helbig-Lang, S., Fydrich, T., Fehm, L., Hamm, A. O., Richter, J., Alpers, G. W., Gerlach, A. L., Ströhle, A., Kircher, T., Deckert, J., Zwanzger, P., Höfler, M., & Arolt, V. (2011). Psychological treatment for panic disorder with agoraphobia: a randomized controlled trial to examine the role of therapist-guided exposure in situ in CBT. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(3):406-420. <https://doi.org/10.1037/a0023584>
- Golembiewski, R. T. & Munzenrider, R. F. (1984). Active and passive reactions to psychological burnout. *Journal of Health and Human Resources Administration, 21*(4), 441–461.
- Gold, Y. (1988). Recognizing and coping with academic burnout. *Contemporary Education, 59*(3), 142-145.
- Goodger, K., Gorely, T., Lavalley, D., & Harwood, C.G. (2007). Burnout in sport: A systematic review. *Sport Psychologist, 21*, 127-151.

- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin anlam, meslek sürdürme, stres ve tükenmişlik durumlarının ruhsal yaşamları yönünden değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1383-1394. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2479>
- Gönen, T. (2020). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Mardin ili örneği (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Greenberg, J. S. (2011). *Comprehensive Stress Management* (12nd Edt.). The McGraw-Hill Companies Inc.
- Gregg, J. A., Callaghan, G. M., Hayes, S.C. & Glenn-Lawson, J. L. (2007). Improving diabetes self-management through acceptance, mindfulness, and values: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(2), 336-343. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.2.336>
- Gündoğdu, G. B. (2013). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma: Mersin ili örneği (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Halama, P. (2014). Meaning in Life and Coping: Sense of Meaning as a Buffer Against Stress. In *Meaning in Positive and Existential Psychology* (Ed.) Alexander Batthyany, Pninit Russo-Netzer. Springer Science + Business Media.
- Halama, P. & Bakosova, K. (2009). Meaning in life as a moderator of the relationship between perceived stress and coping. *Studia Psychologica*, 51(2), 143-148.
- Hamer, M., Chida, Y., & Molloy, G. J. (2009). Psychological distress and cancer mortality. *Journal of Psychosomatic Research*, 66(3), 255-8. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.11.002>

- Hannan, S. E., & Tolin, D. F. (2005). Acceptance and Mindfulness-Based Behavior Therapy for Obsessive-Compulsive Disorder. In *Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety: Conceptualization and treatment*, S. M. Orsillo & L. Roemer (Eds.), (pp. 271–299). Springer Science + Business Media.
- Harris, R. (2016). *ACT'i kolay öğrenmek: İlkeler ve ötesi için hızlı bir başlangıç*. T. H.Karatepe ve K. F. Yavuz (çev. ed.). Litera.
- Harris, R. (2021). *Mutluluk Tuzağı*. M. Hakan Türkçapar ve K. Fatih Yavuz (çev. ed.). Litera.
- Hayes, S. C., Follette, V. M. & Linehan, M. (2011). *Mindfulness, acceptance, and relationship: Expanding the cognitive behavioral tradition*. Guilford.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C. & Smith, S. (2021). Zihninden Çık Hayatına Gir, Çev. Nuran Yavuz. Litera.
- Hayes, S. C., & Strosahl, K. D. (2004). *A practical guide to Acceptance and Commitment Therapy*. Springer-Verlag.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Bunting, K., Twohig, M. P. & Wilson, K. G. (2004). What is acceptance and commitment therapy? *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy*, 5, 1–30.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: Understanding and treating human suffering*. Guilford.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford.
- Hayes, S. C., Villatte, M., Levin, M., & Hildebrandt, M. (2011). Open, aware, and active: Contextual approaches as an emerging trend in the behavioral and cognitive

- therapies. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 141-68.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104449>
- Hayes, S. C., Wilson, K. W., Gifford, E. V., Follette, V. M. & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.64.6.1152>
- Hayter, M. (2000). Utilizing the Maslach Burnout Inventory to Measure Burnout in HIV/AIDS Specialist Community Nurses: The Implications for Clinical Supervision and Support. *Primary Health Care Research and Development*, 1, 243-253.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013164405282485>
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 658–663.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.008>
- Hofmann, S. G., & Gomez, A. F. (2017). Mindfulness-Based Interventions for Anxiety and Depression. *The Psychiatric clinics of North America*, 40(4), 739–749.
<https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.08.008>
- Hoffman, K. M., Trawalter, S., Axt, J. R., & Oliver, M. N. (2016). Racial bias in pain assessment and treatment recommendations, and false beliefs about biological differences between blacks and whites. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(16), 4296–4301.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1516047113>
- Holmberg, J., Kemani, M. K., Holmström, L., Öst, L. G. & Wicksell, R. K. (2019). Evaluating the psychometric characteristics of the Work-related Acceptance and Action

- Questionnaire (WAAQ) in a sample of healthcare professionals. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 14, 103-107.
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.08.010>
- Holmberg, J., Kemani, M. K., Holmström, L., Öst, L. & Wicksell, R. K. (2020). Psychological flexibility and its relationship to distress and work engagement among intensive care medical staff. *Frontier in Psychology*, 11, 1-10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603986>
- Hooker, S. A., Post, R. E. & Sherman, M. D. (2020). Awareness of meaning in life is protective against burnout among family physicians: A CERA study. *Family Medicine*, 52(1), 11-16. <https://doi.org/10.22454/FamMed.2019.562297>.
- Husain M., & Khan, S. (2016). Students' feedback: Aneffective tool in teachers' evaluation system. *International Journal of Applied and Basic Medical Research* 6(3), 178-181.
<https://doi.org/10.4103/2229-516X.186969>
- Iglesias, M. E. L., de Bengoa Vallejo, R. B., & Fuentes, P. S. (2010). The relationship between experiential avoidance and burnout syndrome in critical care nurses: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 47(1), 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.06.014>
- İraz, R. & Ganiyusufoğlu, A. (2011). Örgütlerde mesleki tükenmişlik ve akademisyenler üzerinde bir uygulama. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21) , 451-472.
- Jaarsma, T. A., Pool, G., Ranchor, A. V. & Sanderman, R. (2007). The concept and measurement of meaning in life in Dutch cancer patients. *Psycho-Oncology*, 16(3), 241-248. <https://doi.org/10.1002/pon.1056>
- Jeffcoat, T. & Hayes, S. C. (2013). *Psychologically flexible self-acceptance. The strength of self-acceptance*. Springer.
- Jim, H. S., Purnell, J. Q., Richardson, S. A., Golden-Kreutz, D., & Andersen, B. L. (2006). Measuring meaning in life following cancer. *Quality of life research: an international*

- journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 15(8), 1355–1371. <https://doi.org/10.1007/s11136-006-0028-6>
- Jones, E. & Fletcher, B. (1993). An empirical study of occupational stress transmission in working couples. *Human Relations*, 46, 881-902. <https://doi.org/10.1177/001872679304600705>
- Kahil, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29(3), 284-297. <https://doi/10.1037/h0079772>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kanten, S., & Sadullah, Ö. (2012). An empirical research on relationship quality of work life and work engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 62, 360-366. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.09.057>
- Karabıyık Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kashdan, T., Barrios, V., Forsyth, J., & Steger, M. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1301-20. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, 30(7), 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Kent, W., Hochard, K. D., & Hulbert-Williams, N. J. (2019). Perceived stress and professional quality of life in nursing staff: How important is psychological

- flexibility? *Journal of Contextual Behavioral Science*, 14, 11–19. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.08.004>
- Keyko, K., Cummings, G. G., Yonge, O., & Wong, C. A. (2016). Work engagement in professional nursing practice: A systematic review. *International journal of nursing studies*, 61, 142–164. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2016.06.003>
- Kırkan, M. (2014). *Otel işletmelerinin yiyecek içecek bölümü çalışanlarında tükenmişlik sendromu: Kuşadası örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- King, L. A., & Hicks, J. A. (2007). Whatever happened to "What might have been"? Regrets, happiness, and maturity. *American Psychologist*, 62(7), 625–636. <https://doi/10.1037/0003-066X.62.7.625>
- King, L. A., & Hicks, J. A. (2021). The Science of Meaning in Life. *Annual Review of Psychology*, 72, 561-584. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-072420-122921>
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). *Positive affect and the experience of meaning in life*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179–196. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179>
- Kleftaras, G., & Psarra, E. (2012). Meaning in Life, Psychological Well-Being and Depressive Symptomatology: A Comparative Study. *Psychology*, 3, 337-345. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.34048>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford.
- Knight, C., Patterson, M. & Dawson, J. (2016). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement

interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38(6), 792-812.
<https://doi.org/10.1002/job.2167>

Koçak, S., & Nartgün, Şenay S. (2020). Relationship between teacher's work engagement and effectiveness of school: Öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 792–811.
<https://doi.org/10.14687/jhs.v17i3.5959>

Koralay, Fatma D. (2014). *İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Krause N. (2009). Meaning in life and mortality. *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences*, 64(4), 517–527.
<https://doi.org/10.1093/geronb/gbp047>

Krause, N., & Hayward, R. D. (2014). Religious involvement and humility. *The Journal of Positive Psychology*, 9(3), 254–265. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.891153>

Krok, D. (2016). Can meaning buffer work pressure? An exploratory study on styles of meaning in life and burnout in firefighters. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 18(1), 31-42. <https://doi.org/10.12740/APP/62154>

Kroska, E. B., Calarge, C., O'Hara, M. W., Deumic, E., & Dindo, L. (2017). Burnout and depression in medical students: Relations with avoidance and disengagement. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(4), 404-408. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.08.003>.

Ksenia Alexandrovna, S. (2017). *Antecedents and consequences of work engagement in hospitality industry in Russia*. (Master' s thesis). Eastern Mediterranean University, Famagusta.

- Kul, A. & Türk, F. (2020). Kabul ve adanmışlık terapisi (ACT) üzerine bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 - 29 Ekim Özel Sayısı, 3773-3805. <https://doi.org/10.26466/opus.741907>
- Kumar Mohanty, R. (1991). *A study of meaning in life, burnoutness and work - orientation of teacher-educators of Orissa* (Doctoral dissertation). The Maharaja Sayajirao University, Baroda.
- Kuruüzüm, A., Irmak, S., & Çetin E. İ. (2010). İşe bağlılığı etkileyen faktörler: imalat ve hizmet sektörlerinde karşılaştırmalı bir analiz. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanlığı Bilig Dergisi*, 53, 183-198.
- Kuşçu, B. (2019). *Bireylerin evlilik uyumlarının psikolojik esneklik, affetme ve benlik kurgusu açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic Integration: Affect, Cognition, and the Self in Adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(6), 201–06. <https://doi.org/10.1046/j.0963-7214.2003.01262.x>
- Lambert, M. J. (2013). Outcome in psychotherapy: the past and important advances. *Psychotherapy*, 50(1), 42–51. <https://doi.org/10.1037/a0030682>
- Leaman, D. R. (1983). Group counseling to improve communication skills of adolescents. *Journal for Specialists in Group Work*, 8(3), 144–150. <https://doi.org/10.1080/01933928308411745>
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics, Use and Interpretation* (2nd Edition). Lawrence Erlbaum Associates.

- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping. *Journal of Organizational Behaviour*, 12, 123–144. <https://doi.org/10.1002/job.4030120205>
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Leonidou, C., Panayiotou, G., Bati, A., & Karekla, M. (2019). Coping with psychosomatic symptoms: The buffering role of psychological flexibility and impact on quality of life. *Journal of Health Psychology*, 24(2), 175–187. <https://doi.org/10.1177/1359105316666657>
- Levin, M. E., Hildebrandt, M. J., Lillis, J. & Hayes, S. C. (2012). The impact of treatment components suggested by the psychological flexibility model: A meta-analysis of laboratory-based component studies. *Behavior Therapy* 43(4), 741-756. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.05.003>
- Li, X. Y. (2007). *The relations among investment-reward imbalance, meaning of life, and burnout among Chinese secondary school teachers* (Doctoral dissertation). Chinese University, Hong Kong.
- Li, Q., Xia, B., Zhang, H., Wang, W., & Wang, X. (2022). College students' cyberloafing and the sense of meaning of life: The mediating role of state anxiety and the moderating role of psychological flexibility. *Front Public Health*, 10:905699. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.905699>
- Lightsey, O. R., Boyraz, G., Ervin, A., Rarey, E. B., Gharghani, G. G. & Maxwell, D. (2014). Generalized self-efficacy, positive cognitions, and negative cognitions as mediators of the relationship between conscientiousness and meaning in life. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46(3), 436–445. <https://doi.org/10.1037/a0034022>

- Liu, H. (1996). *Burnout and Organizational Commitment among Staff of Publicly Funded Substance Abuse Treatment Programs* (Doctoral dissertation). Maryland University, Maryland.
- Lloyd B., Matthews S., Livingston M., Jayasekara H. & Smith K. (2013). Alcohol intoxication in the context of major public holidays, sporting and social events: a time-series analysis in Melbourne, Australia, 2000-2009. *Addiction* (Abingdon, England), 108(4), 701–709. <https://doi.org/10.1111/add.12041>
- Long, B. C., & Gessaroli, M. E. (1989). The relationship between teacher stress and perceived coping effectiveness: Gender and marital differences. *Alberta Journal of Educational Research*, 35(4), 308–324.
- Lucena-Santos, P., Carvalho, S., Pinto-Gouveia, J., Gillanders, D., & Oliveira, M. S. (2017). Cognitive Fusion Questionnaire: Exploring measurement invariance across three groups of Brazilian women and the role of cognitive fusion as a mediator in the relationship between rumination and depression. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(1), 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.02.004>
- Lundgren, L., Dahl, J., & Hayes, S.C. (2008). Evaluation of mediators of change in the treatment of epilepsy with acceptance and commitment therapy. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(3), 225,235. <https://doi.org/10.1007/s10865-008-9151-x>
- Lundgren, T., Dahl, J., Melin, L., & Kies, B. (2006). Evaluation of acceptance and commitment therapy for drug refractory epilepsy: a randomized controlled trial in South Africa pilot study. *Epilepsia*, 47(12), 2173-2179. <https://doi.org/10.1111/j.1528-1167.2006.00892.x>
- Luoma, J., Drake, C. E., Kohlenberg, B. S., & Hayes, S. C. (2011). Substance abuse and psychological flexibility: The development of a new measure. *Addiction Research & Theory*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.3109/16066359.2010.524956>

- Luoma, J. B., Hayes, S. C. & Walser, R. D. (2010). Learning ACT: An Acceptance & Commitment Therapy skills-training manual for therapists. *The Psychological Record*, 60, 549-552. <https://doi.org/10.1007/BF03395728>
- Luoma, J. B., & Vilardaga, J. P. (2013). Improving therapist psychological flexibility while training acceptance and commitment therapy: A pilot study. *Cognitive Behaviour Therapy*, 42(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/16506073.2012.701662>
- MacKenzie, M. B., & Kocovski, N. L. (2010). Self-reported acceptance of social anxiety symptoms: Development and validation of the Social Anxiety—Acceptance and Action Questionnaire. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(3), 214-232. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100909>
- Maclean, K. (2013). *ACT at Work: Feasibility study of an acceptance based intervention to promote mental health well-being and work engagement in mental health service staff*. (Doctoral dissertation). Glasgow University, Glasgow.
- McCracken, L. M., & Velleman, S. C. (2010). Psychological flexibility in adults with chronic pain: A study of acceptance, mindfulness, and values-based action in primary care. *The Journal of the International Association for the Study of Pain*, 148(1), 141–47. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2009.10.034>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: a meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching And Teacher Education*, 105, 403-425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Malak, B. (2009). *Hemşirelerin kişilik özellikleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Manwaring, J., Hilbert, A., Walden, K., Bishop, E. R., & Johnson, C. (2018). Validation of the acceptance and action questionnaire for weight-related difficulties in an eating disorder population. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 7, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.09.004>

- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Wiley.
- Maricutoiu, L. P., Sulea, C. & Iancu, A. (2017). Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. *Burnout Research*, 5, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.001>
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531–545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Martin, C. R., & Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology, Health & Medicine*, 9(3), 327-336. <https://doi.org/10.1080/13548500410001721891>
- Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73, 985-1013. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00336.x>
- Maslach, C. (1988). A multidimensional theory of burnout. In C.L. Cooper (Ed.). *Theory of organizational stress* (pp. 68-86). Oxford University.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In Schaufeli, W. B., Maslach, C. and Marek, T. (Eds) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. Consulting Psychologist.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36–56). Wiley Blackwell.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Masuda, A., & Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17(1), 66–71. <https://doi.org/10.1177/2156587211423400>
- McCracken, L. M., & Gauntlett Gilbert, J. (2011). Role of psychological flexibility in parents of adolescents with chronic pain: Development of a measure and preliminary correlation analyses. *The Journal of Pain*, 152(4), 780–785. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2010.12.001>
- McCracken, L. M., Vowles, K. E. & Eccleston, C. (2004). Acceptance of chronic pain: component analysis and a revised assessment method. *The Journal of Pain*, 107, 159- 166. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2003.10.012>
- McCracken, L. M., Vowles, K. E. & Eccleston, C. (2005). Acceptance-based treatment for persons with complex, long standing chronic pain: a preliminary analysis of treatment outcome in comparison to a waiting phase. *Behavior Research and Therapy*, 43, 1335- 1346. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.10.003>
- McCracken, L. M., Williams, J. L., & Tang, N. K. (2011). Psychological flexibility may reduce insomnia in persons with chronic pain: a preliminary retrospective study. *Pain Medicine*, 12(6), 904–912. <https://doi.org/10.1111/j.1526-4637.2011.01115.x>
- McMillan, L. H. W., O'Driscoll, M. P., Marsh, N. V., & Brady, E. C. (2001). Understanding Workaholism: Data Synthesis, Theoretical Critique, and Future Design Strategies. *International Journal of Stress Management*, 8(2), 69-91. <https://doi.org/10.1023/A:1009573129142>
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899–910. <https://doi.org/10.1177/001872678303601003>

- Meunier, B., Atmaca, S., Ayranci, E., Gökdemir, B. P., Uyar, T., & Bastug, G. (2014). Psychometric properties of the Turkish version of the acceptance and action questionnaire-II (AAQ-II). *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 14(2), 179-196.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022). Okul öncesi öğretmenleri süpervizyon grubu. <https://besiktas.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-ogretmenleri-supervizyon-grubu/icerik/2629>
- Misra, M. (1986). *A study of meaning in life, stress and burnout in teachers of secondary schools in calcutta* (Doctoral dissertation). The Maharaja Sayajirao University, Baroda
- Mahoney, C. T., Segal, D. L. & Coolidge, F. L. (2015). Anxiety Sensitivity, Experiential Avoidance, and Mindfulness Among Younger and Older Adults: Age Differences in Risk Factors for Anxiety Symptoms. *The International Journal of Aging and Human Development*, 81(4), 217–40. <https://doi.org/10.1177/0091415015621309>
- Morrow, P. (1993). *The theory and measurement of work commitment*. JAI Press.
- Morse, J. L., Prince, M. A., & Steger, M. F. (2021). The role of intolerance of uncertainty in the relationship between daily search for and presence of meaning in life. *International Journal of Wellbeing*, 11(1), 34-49. <https://doi.org/10.5502/ijw.v11i1.1079>
- Moyer, D. N., & Sandoz, E. K. (2015). The role of psychological flexibility in the relationship between parent and adolescent distress. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1406–1418. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9947-y>
- Nalbant, A., & Yavuz, K. F. (2019). Dil kozasından çıkış: Bilişsel ayrışma. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 58-62. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.33709>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.

Oxford Dictionaries. (2023). "Burnout".

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/burnout>

Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861.

Ödemiş, B. (2020). *İş tatmini ve işe bağlılık arasındaki ilişki: turist rehberleri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Öst, L. (2014). The efficacy of Acceptance and Commitment Therapy: An updated systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 61, 105–121. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.07.018>

Özkalp, E., Keser, A., Acar, P., Varoğlu D., & Kirel, A.Ç. (2013) *Örgütsel Davranış*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Öztürk, M. A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Öztürk, V., Çil Koçyiğit, S., & Bal, E. (2011). Muhasebe meslek mensuplarının mesleki tükenmişlik düzeyleri ile işe bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Ankara ili örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (1), 84-98.

Özyolcu, E. (2015). *Eğitim yönetimi temelinde öğretmenlerin ve yöneticilerin aşırı iş yükü, tükenmişlik ve sosyal destek durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Paleksic, V., Ubovic, R., & Popovic, M. (2015). Personal characteristics and burnout syndrome among teachers of primary and secondary schools. *Scripta Medica*, 46(2), 118-124. <http://doi.org/10.18575/msrs.sm.e.15.04>

Palladino, C. L., Ange, B., Richardson, D. S., Casillas, R., Decker, M., Gillies, R. A., House, A., Rollock, M., Salazar, W. H., Waller, J. L., Zeidan, R., & Stepleman, L. (2013). Measuring psychological flexibility in medical students and residents: a

- psychometric analysis. *Medical Education Online*, 18, 20932.
<https://doi.org/10.3402/meo.v18i0.20932>
- Pandey, R. K. (1972). Common wealth preferences to India's exports in UK market. *Foreign Trade Review*, 6(4), 563–573. <https://doi.org/10.1177/0015732515720415>
- Park, C. L., & Gutierrez, I. A. (2012). Global and situational meaning in the context of trauma: Relations with psychological well-being. *Counselling Psychology Quarterly*, 26(1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/09515070.2012>
- Perez Rodriguez, S., Marco Salvador, J. H., & García-Alandete, J. (2017). The role of hopelessness and meaning in life in a clinical sample with non-suicidal self-injury and suicide attempts. *Psicothema*, 29(3), 323–328.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.284>
- Philipp, A., & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494–504. <https://doi.org/10.1037/a0021046>
- Pines, A. M. (1993). Burnout – An existential perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.) *Professional burnout: Developments in theory and research* (p. 33-52). Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (1996). *Couple burnout: Causes and cures*. Routledge.
- Pines, A. M. (2000a). Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 633-642.
- Pines, A. M. (2000b). Nurses' burnout: An existential psychodynamic perspective, *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services*, 38(2), 23-31.
<https://doi.org/10.3928/0279-3695-20000201-06>
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 121-140.
<https://doi.org/10.1080/13540600220127331>

- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. The Free.
- Pines, A., Aronson, E., & Kafry D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. The Free.
- Pines, A. M., & Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling*, 40(2), 50-64. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00856.x>
- Prager, E. (1998). Observations of personal meaning sources for Israeli age cohorts. *Aging and Mental Health*, 2, 128–136. <https://doi.org/10.1080/13607869856812>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327
- Raes, A. K., Bruyneel, L., Loeys, T., Moerkerke, B., & De Raedt, R. (2015). Mindful Attention and Awareness Mediate the Association Between Age and Negative Affect. *The Journals of Gerontology: Series B*, 70(2), 179–88. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbt074>
- Rasanen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A., & Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy*, 78, 30-42. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.01.001>
- Reiff, H., Hatzes, N., Bramel, M. & Gibbon, T. (2001). The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Students. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 66-78. <https://doi.org/10.1177/002221940103400106>
- Reker, G. T., & Wong, P. T. R. (2012). Personal meaning in life and psychosocial adaptation in the later years. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (pp. 433–456). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and

reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032093>

Rolfs, J. L., Rogge, R. D. & Wilson, K. G. (2018). Disentangling components of flexibility via the hexaflex model: development and validation of the multidimensional psychological flexibility inventory (MPFI). *Assessment*, 25(4), 458-482.

<https://doi.org/10.1177/1073191116645905>.

Rook, K., Dooley, D., & Catalano, R. (1991). Stress transmission: The effects of husbands' job stressors on the emotional health of their wives. *Journal of Marriage and the Family*, 53(1), 165–177. <https://doi.org/10.2307/353141>

Rosado, M. A. (2015). *Evaluating the relationship between psychological flexibility, teacher self-efficacy, teacher-student interactions, and burnout syndrome* (Master's thesis). Southern Illinois University, Carbondale.

Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.

Ruiz, F. J., & Odriozola-González, P. (2014). The Spanish version of the Work-related Acceptance and Action Questionnaire (WAAQ). *Psicothema* 26, 63–68.

<https://doi.org/10.7334/psicothema2013.110>

Ryan, R. M., Edward L. D. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-

1081. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Saavedra K. (2007). *Toward a new acceptance and commitment therapy (ACT) treatment of problematic anger for low-income minorities in substance abuse recovery: A randomized controlled experiment of an eight-week group-based act protocol* (Doctoral dissertation). Wright Institute Graduate School of Psychology, Berkeley.
- Saks, A.M. (2006). Antecedents and Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600-619. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Sandos, E. M. K., Wilson, K. G., Merwin, R. M., & Kellum, K. K. (2013). Assesment of body image flexibility: The body image –Acceptance and action questionnaire. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2, 39-48
- Sarışık, S., Gürel, M., Uslu, Ş. & Dönmez, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sorunlar ve sorunlar ile baş etme yolları: Öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 1-13.
- Saruhan, U. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık, algılanan sosyal destek ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Schaufeli, W.B. (2013). What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice*. Routledge.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10–24). Psychology Press.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work & Organizational Psychology, 20*, 39-46. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2010.515981>
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006) The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research, 8*(2), 23–74.
- Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 483-499, <https://doi.org/10.1080/17439760903271074>
- Schriesheim, C. A., & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor-analytic investigation of item wording effects on the obtained factor structures of

- survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 21(6), 1177–1193. <https://doi.org/10.1177/014920639502100609>
- Schultz, P. W. (2001). The structure of environmental concern: concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 327-339. <http://dx.doi.org/10.1006/jevp.2001.0227>
- Seçkin, Ş. (2018). Yapılan işin anlamlılığı ve işe tutkunluk ilişkisi: Akademisyenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 143160.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2006). *Supervision: A redefinition (8th ed.)*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Seymen, Y. (2019). *Öğretmenlerin otonomi- sosyotropi kişilik özellikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Shimazu, A., & Schaufeli, W. B. (2009). Is workaholism good or bad for employee well-being? The distinctiveness of workaholism and work engagement among Japanese employees. *Industrial health*, 47(5), 495–502. <https://doi.org/10.2486/indhealth.47.495>
- Simpson, M. R. (2009). Engagement at work: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 1012-1024. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.05.003>
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Psiholoska Obzorja /Horizons of Psychology*, 10, 2, 21-32.

- Slot, M., Reijnders, J., Janssens, M., Simons, M., Lataster, J., & Jacobs, N. (2022). Psychological flexibility across the lifespan in Dutch adults. *PsyArXiv Preprints*, Online. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tzdqj>
- Solms, L., van Vianen, A. E. M., Theeboom, T., Koen, J., de Pagter, A. P. J., de Hoog, M., & Challenge & Support Research Network (2019). Keep the fire burning: a survey study on the role of personal resources for work engagement and burnout in medical residents and specialists in the Netherlands. *BMJ open*, 9(11), e031053. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-031053>
- Springer, J. M. (2012). Acceptance and Commitment Therapy: Part of the "third wave" in the behavioral tradition. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(3), 205-212. <https://doi.org/10.17744/mehc.34.3.9110205883653735>
- Steenhaut, P., Rossi, G., Demeyer, I. and De Raedt, R. (2018). How is personality related to wellbeing in older and younger adults? The role of psychological flexibility. *International Psychogeriatrics* 31(9), 1–11.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 8(2), 161–179. <https://doi.org/10.1007/s10902-006->
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2013). The unbearable lightness of meaning: Well-being and unstable meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(2), 103–115. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.771208>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A. & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between

seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199–228.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>

Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43-52.

<https://doi.org/10.1080/17439760802303127>

Steger, M. F., Oishi, S., & Kesebir, S. (2011). Is a life without meaning satisfying? The moderating role of the search for meaning in satisfaction with life judgments. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3), 173–180.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2011.569171>

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21, 37-53.

<https://doi.org/10.1080/10615800701742461>

Subaşı, A. R. (2022). *Öğretmen adaylarının psikolojik esneklik düzeylerinin öz duyarlık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Suran, B. G. & Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741–752. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.16.6.741>.

Süslü Kalafat, Ş. (2017). *Üniversitelerdeki İngilizce okutmanlarının örgütsel iklim algıları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sweeney, J.T., & Summers, S.L. (2002). The effect of the busy season workload on public accountants' job burnout. *Behavioral Research in Accounting*, 14, 223-245.

<http://dx.doi.org/10.2308/bria.2002.14.1.223>

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (Baloğlu, M., Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- Taslak, S. (2015). Banka çalışanlarının işten ayrılma niyetleri üzerinde etkili olan faktörlere yönelik bir araştırma: Muğla ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 145-160.
- Taptık, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Temane, Q. M., & Wissing, M. P. (2006). The role of subjective perception of health in the dynamics of context and psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 36(3), 564–581. <https://doi.org/10.1177/008124630603600308>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 230–240. <https://doi.org/10.1037/a0032141>
- Toprak, T. B., Arıca, T. ve Yavuz, K. F. (2020). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Tükenmişlik Derecesi Psikolojik Esneklik ve Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 9 (1), 16-27. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.26978>.
- Törneke, N. (2010). Learning RFT: An introduction to relational frame theory and its clinical application. Context Press/New Harbinger.
- Tunaboşlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tuzgöl Dost, M., Aslan, H., & Aslan, A. (2022). Okul psikolojik danışmanlarına göre covid-19 pandemi sürecinin öğrenci, öğretmen ve velilere etkileri. *Eğitim Ve Bilim*, 47,(211), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10508>

- Tümekaya, S. ve Uştu, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289.
<http://dx.doi.org/10.17860/efd.48453>
- Türk Dil Kurumu. (2022). "Anlam". <https://sozluk.gov.tr/kelime/anlam>
- Tyndall, I., Waldeck, D., Pancani, L., Whelan, R., Roche, B., & Pereira, A. (2018). Profiles of Psychological Flexibility: A Latent Class Analysis of the Acceptance and Commitment Therapy Model. *Behavior modification*, 44(3), 365–393.
<https://doi.org/10.1177/0145445518820036>
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784>
- Vassilopoulos, S. P. & Poulis, A. (2017). *Meaning in life, job burnout and life satisfaction among primary school teachers*. 1 st International Conference on Educational Research "Confronting Contemporary Educational Challenges through Research", June 30 – July 02, University of Patras, Greece.
- Veninga, R. L., & Spradley, J. P. (1981). *The work/stress connection: how to cope with job burnout*. Mass Little, Brown.
- Viglund, K., Jonsen, E., Lundman, B., Strandberg, G., & Nygren, B. (2013). Inner strength in relation to age, gender and culture among old people—A cross-sectional population study in two Nordic countries. *Aging and Mental Health*, 17(8), 1016–22.
<https://doi.org/10.1080/13607863.2013.805401>
- Vurdu, U. (2017). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Wallace, D. P., McCracken, L. M., Weiss, K. E. & Harbeck Weber, C. (2015). The role of parent psychological flexibility in relation to adolescent chronic pain: Further

- instrument development. *The Journal of Pain*, 16, 235–246.
<https://doi.org/10.1016/j.jpain.2014.11.013>
- Wang, C. Xu, J. & Zhang, T. C., & Li, Q. M. (2018). Effects of professional identity on turnover intention in China's hotel employees: The mediating role of employee engagement and job satisfaction. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 45, 10-22. <http://doi.org/10.1016/j.jhtm.2020.07.002>
- Ward, S. J., & King L. A. (2016). Poor but happy? Income, happiness, and experienced and expected meaning in life. *Social Psychological & Personality Science*, 7, 463–470.
<https://doi.org/10.1177/1948550615627865>
- Weber, A., & Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: a disease of modern societies? *Occupational medicine (Oxford, England)*, 50(7), 512–517.
<https://doi.org/10.1093/occmed/50.7.512>
- Werang, B. R., Asmaningrum, H. P., & Irianto, O. (2015). Relationship between Teachers' burnout, teachers' organizational commitment, and teachers' job performance at state elementary schools in Boven Digoel Regency, Papua, Indonesia. *International Journal of Science and Research*, 4(2), 826-830.
- Westman, M., & Vinokur, A. D. (1998). Unraveling the relationship of distress levels within couples: Common stressors, empathic reactions, or crossover via social interaction? *Human Relations*, 51(2), 137–156. <https://doi.org/10.1177/001872679805100202>
- Wu, H.C. (2011). The protective effects of resilience and hope on quality of life of the families coping with the criminal traumatization of one of its members. *Journal of Clinical Nursing*, 20(13-), 1906-1915. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03664.x>
- Xu, X., Liu, X., Ou, M., Xie, C., & Chen, Y. (2018). Psychological flexibility of nurses in a cancer hospital: Preliminary validation of a Chinese version of the work-related

acceptance and action questionnaire. *Asia Pacific Journal of Oncology Nursing*, 5, 83–90. https://doi.org/10.4103/apjon.apjon_62_17

Yadavaia, J. E., Hayes, S. C., & Vilaradaga, R. (2014). Using acceptance and commitment therapy to increase self-compassion: A randomized controlled trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(4), 248–257. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.09.002>

Yalom, I. (2001). *Varoluşçu terapi* (3. Basım). Z. İyidoğan-Babayiğit (çev.). Kabalıcı.

Yanai, A. M., & Pines, A. M. (2000). When the unconscious chooses an occupation. *Man and Work*, 10, 8-30.

Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal Psychiatry-Special Topics*, 8, 21-27.

Yavuz, F., Iskin, M., Ulusoy, S., Esen, F. B., & Burhan, H. S. (2014). *Turkish Version of AAQ-II: Preliminary analysis of reliability and validity*. ACBS Annual World Conference XII. 17-22 June, MN, Minneapolis.

Yektaş, Ç. (2020). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT). İçinde *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi: Güncel Yaklaşımlar ve Temel Kavramlar*. Eyüp Sabri Ercan, Öznur Bilaç, İpek Perçinel Yazıcı, Meryem Özlem Kütük, Ümit Işık, Ali Güven Kılıçoğlu, Fatma Sibel Durak, Hasan Kandemir, Kemal Utku Yazıcı, Gül Ünsel Bolat, Canem Kavurma, Fethiye Kılıçaslan (Ed.). 1231-1239. Akademisyen.

Yenk, M. H., Olendzki, N., Kekecs, Z., Patterson, V., & Elkins, G. (2017). Presence of Meaning in Life and Search for Meaning in Life and Relationship to Health Anxiety. *Psychological Reports*, 120(3), 383–390. <https://doi.org/10.1177/0033294117697084>

Yongzhan, L. (2018). Building well-being among university teachers: the roles of psychological capital and meaning in life. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(5), 594-602.

- Yuen, M. & Yau, J. (2015). Relation of career adaptability to meaning in life and connectedness among adolescents in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.003>
- Zika, S. & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83(1), 133–145. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x>

EK-A: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları Örnek Maddeleri**Gönüllü Katılım Formu**

Öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin bilgi edinmeyi amaçlayan bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda doktora tezi olarak yürütülmektedir. Çalışma kapsamında size vereceğim ölçekleri yanıtlamanız beklenmektedir. İlgili çalışmanın uygulamaları konusunda Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın sağlıklı olabilmesi için içten ve dürüst cevaplar vermeniz oldukça önemlidir. Verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Yanıtlarınız kimlik bilgileriniz olmaksızın değerlendirileceği için ölçeğin üzerinde kimliğinizi belirleyecek bilgileri yazmanıza gerek yoktur. Çalışmaya katılmama hakkına sahip olmakla birlikte, çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman ayrılacak ve çalışmayı kendi isteğinizle sonlandırdığınız için herhangi bir yükümlülükle karşılaşmayacaksınız. Ölçekler, genel anlamda kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemekte ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir sebepten ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz katılımcı olmaktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmacıya soruları yanıtlamak istemediğinizi söylemeniz çalışmadan ayrılmanız için yeterli olacaktır. Araştırmacı tarafından gerekli yardım sağlanacaktır. Araştırmayla ilgili sormak istediğiniz veya araştırmaya katılımınız nedeniyle yaşadığınız herhangi bir konuda araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST ve Hayrunnisa ASLAN

Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ediyormusunuz?

() Evet, kabul ediyorum.

() Hayır, kabul etmiyorum.

Tarih: ___/___/___

Kişisel Bilgi Formu (KBF)**Cinsiyetiniz:**

Kadın Erkek

Hizmet Yılıınız:

0-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16 yıl ve üstü

Eğitim durumunuz:

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

Branşınız: _____

Şu an çalıştığınız okuldaki çalışma süreniz:

0-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16 yıl ve üstü

Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)

Bu bir kendini değerlendirme ölçeğidir. İş ortamınız ve mesleğiniz ile ilgili aşağıdaki durumları ne sıklıkla yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra 7 dereceli ölçeği kullanarak her bir maddenin yanındaki boşluğa size en uygun olan rakamı yazın. **ÖRNEK: 5 1- YORGUN**

1	2	3	4	5	6	7
HİÇBİR ZAMAN	SADECE BİR DEFA	NADİREN	BAZEN	SIKSİK	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN

_____ 1- Yorgun.

_____ 3- Neşeli, Keyifli.

_____ 5- Duygusal Olarak Yorgun (Tükenmiş).

_____ 6- Mutlu.

_____ 7- Bitkin.

_____ 9- Mutsuz.

_____ 14- Kafası Karışmış, Sıkıntılı.

_____ 17- Umutsuz.

_____ 19- İyimser.

Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği (ÖPEÖ)

Bu ölçek öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeyini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Aşağıda verilen maddeleri okul yaşantılarınızı dikkate alarak değerlendirmeniz beklenmektedir. Lütfen her bir maddeye katılım durumunuza göre kendinize puan veriniz. Puanlamayı içten bir şekilde yaptığınız için teşekkür ederim.

- ① Bana Hiç Uygun Değil
- ② Bana Uygun Değil
- ③ Kısmen Uygun
- ④ Bana Çoğunlukla Uygun
- ⑤ Bana Tamamen Uygun

	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Kısmen Uygun	Bana Çoğunlukla Uygun	Bana Tamamen Uygun
2) Hoşuma gitmese de okulda yapmam gereken bir görevi belli bir sürede tamamlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
3) Öğrencilerle ve öğretmenlerle ilişkilerimde doğal davranmadığım zamanları fark edebilirim.	①	②	③	④	⑤
5) Düşüncelerimin ve duygularımın davranışlarım üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.	①	②	③	④	⑤
8) Etkili bir öğretmen olmaya çabalamak benim içi önemlidir.	①	②	③	④	⑤
10) Bir öğretmen olarak hayatıma yön veren ilkelerimi biliyorum.	①	②	③	④	⑤
14) Ders sırasından geçmiş ya da geleceği düşünürken andan koptuğum zamanlar olur.	①	②	③	④	⑤
16) Okulda yaptığım seçimler değerlerim doğrultusundadır.	①	②	③	④	⑤
20) Okulda geçen zamanımın büyük oranda mutlu anlardan oluşmasını beklerim.	①	②	③	④	⑤
23) "Okulda haksızlıklar hep beni bulur" gibi düşüncelerin enerjimi olumsuz etkilemesini engellerim.	①	②	③	④	⑤

Yaşamın Anlamı Envanteri (YA)

Lütfen bir dakikanızı ayırın ve nelerin size hayatınızı ve varoluşunuzu önemli ve anlamlı hissettirdiğini düşünün. Lütfen aşağıdaki soruları olabildiğince samimi ve doğru bir şekilde yanıtlayın ve bu soruların çok öznel olduğunu, doğru ya da yanlış cevaplarının olmadığını unutmayın. Lütfen soruları aşağıdaki derecelemeyi kullanarak cevaplayın.

Doğru ya da						
Kesinlikle yanlış	Çoğunlukla yanlış	Biraz yanlış	yanlış olduğunu söyleyemem	Biraz doğru	Çoğunlukla doğru	Kesinlikle doğru
1	2	3	4	5	6	7

1. _____ Hayatımın anlamının bilincindeyim.
3. _____ Daima hayatımın amacını bulmaya çalışıyorum.
6. _____ Tatmin edici bir yaşam amacı keşfettim.
8. _____ Hayatım için bir amaç ya da bir görev arıyorum.
9. _____ Hayatımın belirgin bir amacı yok.

Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği

Lütfen aşağıda belirtilen maddeleri iş yaşamınızı düşünerek size uygun olacak şekilde doldurunuz. Verdiğiniz yanıtlarda içten ve samimi olduğunuz için teşekkür ederim.

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
2					
5					
7					
9					
10					
12					
15					

EK-B: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları Kullanım İzni

Sık Kullanılanlar

Klasörler

Gelen Kutusu 138

Gereksiz E-posta 18

Taslaklar 56

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler 44

Arşiv

Notlar

Microsoft 365'e yükselt premium Outlook özellikleri

Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni Hakkında

Burhan Çapri burhancapri < >
27.04.2020 Pzt 14:59
Kime: Siz

Tükenmişlik Ölçeği (TÖ) Ölçe...
44 KB

Değerli Arkadaşım,
İlgili ölçme aracı ekteedir.
Çalışmada başarılar dilerim...

Hayrunnisa Aslan < >, 27 Nis 2020 Pzt, 16:26 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Doç. Dr. Burhan Çapri Hocam Merhabalar,
Ben Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Hayrunnisa ASLAN. Hacettepe Üniversitesi PDR Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost danışmanlığında hazırlayacağım doktora tezimde uyarlanmış olduğunuz Tükenmişlik Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. İzinizle ölçeğin kısa formu değil 21 maddelik formu, kaynak gösterimine uygun olarak kullanabilir miyim? Tezimde kullanmak üzere ölçeğin tamamını gönderebilir misiniz? Destekleriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.
Sağlıklı günler dilerim.

Uzm. Psk. Danışman
Hayrunnisa ASLAN

Gmail

Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 11

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar

Diğer

Meet

Toplantı başlat

Toplantıya katıl

Chat

Hayrunnisa -
sohbet yok
Yeni bir tane başlatın

Yaşamın Anlamı Envanteri Türkçe Versiyonu Kullanım İzni

Hayrunnisa Aslan < >
Alıcı: GBOYRAZ < >
27 Nisan Pzt 06:33

Sayın Güler Boyraz Hocam Merhabalar,
Ben Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Hayrunnisa ASLAN. Hacettepe Üniversitesi PDR Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost danışmanlığında hazırlayacağım doktora tezimde Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığınız Yaşamın Anlamı Envanteri'ni kullanmak istiyorum. İzinizle aracı kaynak gösterimine uygun olarak kullanabilir miyim? Tezimde kullanmak üzere Türkçe versiyonunun tamamını gönderebilir misiniz? Destekleriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.
Sağlıklı günler dilerim.

Hayrunnisa ASLAN

Guler Boyraz < >
Alıcı: ben < >
27 Nisan Pzt 06:44

Merhaba Hayrunnisa,

Ölceğin Türkçe versiyonunu aşağıdaki linkte bulabilirsiniz. Puanlaması orijinali ile aynı

http://www.michaelfsteger.com/?page_id=13

Gmail

Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 11

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar

Diğer

Meet

Toplantı başlat

Toplantıya katıl

Chat

Hayrunnisa -
Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok
Yeni bir tane başlatın

Tayfun Dogan

Alıcı: ben < >
12:25 (33 dakika önce)

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz ve ölçek maddeleri makalesinde mevcuttur.

22.06.2020, 00:02, "Hayrunnisa Aslan" < >

Sayın Doç. Dr. Tayfun DOĞAN Hocam Merhabalar,
Ben Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Hayrunnisa ASLAN. Hacettepe Üniversitesi PDR Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost danışmanlığında hazırlayacağım doktora tezimde; sayın Ali ERYILMAZ Hoca ile Türkçe uyarlama çalışmasını yaptığınız İş Yaşamında Özne İyi Oluş: Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. İzinizle aracı kaynak gösterimine uygun olarak kullanabilir miyim? Tezimde kullanmak üzere ölçeğin tamamını ve kullanım yönergesini gönderebilir misiniz? Destekleriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.
Sağlıklı günler dilerim.

Doç. Dr. Tayfun Doğan
Üsküdar Üniversitesi
Psikoloji Bölümü

EK-C: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001845438
Konu : Hayrunnisa ASLAN (Etik Komisyon İzni)

2.11.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.10.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001822376 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Doktora Programı öğrencilerinden **Hayrunnisa ASLAN**'ın, **Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST** danışmanlığında yürüttüğü "**Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli: Psikolojik Esneklik, Yaşamda Anlam ve İşe Bağlılık Rolü**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **26 Ekim 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-D: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-903.05.02-44043948
Konu : Araştırma Uygulama İzni

21.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08/12/2021 tarihli ve E-51944218-300-00001905778 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hayrunnisa ASLAN'ın, "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli: Psikolojik Esneklik, Yaşamda Anlam ve İşe Bağlılığın Rolü" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <https://docs.google.com/forms/d/11woYhpAi9H8y06uP0fovIMVLZE5u0a8kCMwWIFbjobjg/edit?chromeless=1> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

- Ek: 1-Onaylı Veri Toplama Araçları (7 Sayfa)
2-Ayşe Basvuru Belgesi (2 Sayfa)
3- Çalışma Takvimi (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara ve Denizli Valiliğine (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Şule BADİK

Unvan : Millî Eğitim Uzman Yardımcısı

İnternet Adresi : Faks :

Adres :

Telefon No : 0 ()
E-Posta: sule.badik@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İhtiyaç halinde belgeyi meb.gov.tr adresinden 8334-2268-3891-2670-0409 kodu ile teyit edilebilir.

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

08/ 07 /2023

Hayrunnisa ÇELİK

EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/07/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı :Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Modeli: Psikolojik Esneklik, Yaşamda Anlam ve İşe Bağlılığın Rolü

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
08/07/2023	117	190060	19/06/2023	%13	2128109600

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Hayrunnisa ÇELİK

Öğrenci No.: N17245979

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST)

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

08/07/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Teachers' Occupational Burnout Model: The Role Of Psychological Flexibility, Meaning In Life And Work Engagement

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
08/ 07 /2023	117	190060	19/ 06 /2023	%13	2128109600

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Hayrunnisa ÇELİK

Student No.: N17245979

Department: Educational Science

Program: Psychological Counseling and Guidance

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST)

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- O Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- O Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- O Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

08 /07 /2023

Hayrunnisa ÇELİK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezine erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

