

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK
VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE DALGIN

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR

BOLU, AĞUSTOS - 2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Merve DALGIN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak oy birliği/oy çokluğuyla kabul edilmiştir. 17/08/2021

Jüri Üyeleri

Danışman

İmza

.....

Üye

.....

Üye

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,
- aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 15/09/2021 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 17 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/97 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
MERVE DALGIN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE DALGIN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ SENEM ACAY SÖZBİR)

BOLU, AĞUSTOS - 2021

(XVI+ 204 Sayfa)

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırma tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il ve ilçelerdeki devlet/özel anaokullarında/anasınıflarında görev yapmakta olan 229 (218'i kadın, 11'i erkek) okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Bu çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Tükenmişlik Ölçeği kullanılmış olup anket sonuçları Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programında (SPSS) analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise Doğrusal Yapısal İlişkiler (LISREL) programında yapılmıştır. Uygunluk analizleri ve ilişkinin görsel sunumları için elde edilen nokta-saçılım grafikleri Minitab programında oluşturulmuştur. Araştırmaya göre, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, mezun oldukları programa/bölüme, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinde farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde ise mesleki kıdemlerine, görev yapılan okul türüne, mezun oldukları lisans programına/bölümüne, okulun bulunduğu yerin konumuna ve çevresinin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeyleri ile duygusal tükenme, zihinsel tükenme, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeylerindeki artışın az da olsa duygusal, zihinsel, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinde azalışa neden olduğu söylenmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda ileriki araştırmalar için nitel bir araştırma yapılması önerisi sunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELELER: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni, Bilişsel Esneklik, Mesleki Tükenmişlik.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' COGNITIVE FLEXIBILITY AND JOB BURNOUT LEVELS

MA THESIS

MERVE DALGIN

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION

(SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR SENEM ACAY SOZBİR)

BOLU, AUGUST 2021

(XVI+ 204 Pages)

In this study, cognitive flexibility and professional burnout levels of preschool teachers and the relationship between them are examined in terms of various variables. This research is a quantitative research in the screening model. The sample of the study is consisted of 229 (218 female, 11 male) preschool teachers who are working in public/private kindergartens/nursery classes in the provinces and districts of Samsun Provincial Directorate of National Education in the spring term of the 2020-2021 academic year. In this study, Personal Information Form, Cognitive Flexibility Inventory and Burnout Scale were used and the survey results were analyzed in the Statistical Package Program for Social Sciences (SPSS). Confirmatory factor analysis was performed in the Linear Structural Relations (LISREL) program. The point-scatter graphs obtained for the fit analysis and visual representations of the relationship were created in the Minitab program. According to the research, it has been observed that there is a difference in the cognitive flexibility levels of preschool teachers according to their marital status, educational status, the program/department they graduated from, and the socio-economic status of the school environment. It has been determined that there is a difference in the professional burnout levels of the preschool teachers who participated in the research according to their professional seniority, type of school they work, the undergraduate program/department they graduated from, the location of the school and the socio-economic status of their surroundings. It was determined that there was a statistically significant and negative correlation between the general cognitive flexibility levels of the teachers participating in the study and their emotional exhaustion, mental exhaustion, physical exhaustion and general burnout levels. Accordingly, it is said that the increase in teachers' general cognitive flexibility levels causes a decrease in their emotional, mental, physical exhaustion and general burnout levels, albeit slightly. In line with the results of the research, a suggest to conduct a qualitative research for future research was presented.

KEYWORDS: Cognitive Flexibility, Job Burnout, Preschool Education, Preschool Teacher.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xv
TEŞEKKÜR	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem İfadesi	8
1.1.1 Alt Problemler.....	8
1.2 Araştırmanın Amacı.....	9
1.3 Önem.....	9
1.4 Sınırlılıklar	13
1.5 Sayıtlar/Varsayımlar	13
1.6 Tanımlar.....	14
1.6.1 Bilişsel Esneklik	14
1.6.2 Tükenmişlik	14
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1 Bilişsel Esneklik ile İlgili Kuramsal Temeller.....	15
2.1.1 Bilişsel Yapı.....	15
2.1.2 Bilişsel Esnekliğin Tanımı ve Tarihçesi	17
2.1.3 Bilişsel Esnekliğin Önemi	20
2.1.4 Bilişsel Olarak Esnek Olan Kişilerin Özellikleri	22
2.1.5 Öğretmenlerde Bilişsel Esneklik	25
2.2 Bilişsel Esneklik ile İlgili Kuram ve Yaklaşımlar	26
2.2.1 José Juan Canas'ın Bilişsel Yaklaşımına Göre Bilişsel Esneklik.....	26
2.2.2 Jean Piaget'in Bilişsel Kuramına Göre Bilişsel Esneklik	26
2.2.3 Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan ve Boerger'in Bilişsel Esneklik Teorisi (1987)	27
2.2.3.1 Bilişsel Esneklik Teorisi İlkeleri	31
2.2.4 Aaron Beck'in Bilişsel Esneklik Yaklaşımı.....	32
2.2.5 Albert Bandura' nın Sosyal Bilişsel Teorisi Açısından Bilişsel Esneklik	33
2.2.6 Nöropsikolojik Yaklaşımına Göre Bilişsel Esneklik.....	34
2.3 Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	35

2.3.1 Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	35
2.3.2 Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
2.4 Tükenmişlik ile ilgili Kuramsal Temeller	38
2.4.1 Tükenmişliğin Tanımı ve Tarihçesi	38
2.4.2 Tükenmişliğin Boyutları	41
2.4.2.1 Duygusal Tükenmişlik	42
2.4.2.2 Duyarsızlaşma	43
2.4.2.3 Kişisel Başarı Eksikliği	44
2.4.3 Tükenmişliğin Aşamaları	44
2.4.4 Tükenmişliğin Belirtileri	44
2.4.4.1 Tükenmişliğin Fiziksel Belirtileri	45
2.4.4.2 Tükenmişliğin Psikolojik Belirtileri	45
2.4.4.3 Tükenmişliğin Davranışsal Belirtileri	46
2.4.5 Tükenmişliğe Yatkın Kişiler ve Özellikleri	47
2.4.6 Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler	49
2.4.6.1 Bireysel Faktörler	50
2.4.6.2 Örgütsel Faktörler	52
2.4.6.3 Maslach ve Leiter'in (1997) Çalışma Hayatı Alanları	53
2.4.7 Tükenmişliğin Sonuçları	57
2.5 Tükenmişlik Kuramları/Teorileri/Modelleri	58
2.5.1 Christina Maslach ve Susan E. Jackson'ın Mesleki Tükenmişlik Teorisi (1981)	59
2.5.2 Pines ve Aronson'un Varoluş Modeli (1988)	59
2.5.3 Cary Cherniss'in Tükenmişlik Modeli	60
2.5.4 Buunk ve Schaufeli'nin Sosyal Değişim Modeli	62
2.5.5 Cox, Kuk ve Leiter'in Tükenmişlik Modeli	62
2.5.6 Golembiewski, Munzenrider ve Carter'ın (1983) Tükenmişlik Modeli	62
2.5.7 William David Harrison'ın Tükenmişlik Modeli	62
2.5.8 Stevan Hobfoll'un Kaynakların Korunması Tükenmişlik Modeli	63
2.5.9 Jacques Winnubst'un Tükenmişlik Modeli	64
2.5.10 Smith'in Bilişsel-Duyuşsal Stres Modeli	65
2.5.11 Robert Veninga ve James Spradley'in Tükenmişlik Modeli	65
2.6 Mesleki Tükenmişlik	66
2.6.1 Mesleki Tükenmişlikte Uyarı Faktörleri	67
2.6.2 Mesleki Tükenmişliğin Nedenleri	68
2.6.4 Öğretmenlerde Tükenmişlik	69
2.6.4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinde Tükenmişlik	73
2.7 Tükenmişliğin Önemi	74
2.8 Tükenmişliğin Önlenmesi	75
2.8.1 Öğretmen Tükenmişliğini Önleme	76
2.8.1.1 Öğretmen Özerkliğini Artırma	77
2.8.1.2 Öğretmenleri Doğru Görüşmelere Çekme	77
2.8.1.3 Öğretmenlerin Tükenmişlikle Başa Çıkma Becerilerini Geliştirme	78
2.8.1.4 Öğretmen Tükenmişliğinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi	78
2.8.2 Tükenmişliği Önlemek için Başlanacak Adımlar	79

2.9 Mesleki Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	80
2.9.1 Mesleki Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	80
2.9.2 Mesleki Tükenmişlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..	81
3. YÖNTEM.....	84
3.1 Araştırmanın Modeli.....	84
3.2 Çalışma Grubu	84
3.3 Veri Toplama Araçları	86
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	86
3.3.2 Bilişsel Esneklik Envanteri	86
3.3.3 Tükenmişlik Ölçeği.....	90
3.4 Veri Toplama Süreci	93
3.5 Verilerin Analizi.....	93
4. BULGULAR	95
4.1 Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular.....	95
4.1.1 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	95
4.1.2 Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	96
4.1.3 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	97
4.1.4 Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	98
4.1.5 Öğretmenlerin Lisanstan Mezun Oldukları Programa Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	98
4.1.6 Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Konumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	104
4.1.7 Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	105
4.1.8 Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	106
4.1.9 Öğretmenlerin İdari Görev Yürütme Durumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	107
4.2 İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular.....	108
4.2.1 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	108
4.2.2 Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	110
4.2.3 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	110
4.2.4 Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	112
4.2.5 Öğretmenlerin Lisanstan Mezun Oldukları Programa Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	113
4.2.6 Öğretmenlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	115
4.2.7 Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Konumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	118

4.2.8 Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	119
4.2.9 Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	120
4.2.10 Öğretmenlerin İdari Görev Yürütme Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	122
4.3 Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	122
4.3.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi	122
4.4 Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	123
4.4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi	124
4.5 Beşinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	125
4.5.1 Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	125
4.5.2 Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Altboyut Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	127
4.5.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	128
4.5.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	128
4.5.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kıdem Durumlarına Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	130
4.5.6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	132
4.5.7 Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Oldukları Program Türüne Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	133
4.5.8 Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	135
4.5.9 Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Çevresinin Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	136
4.5.10 Bilişsel Esneklik ve Mesleki Tükenmişlik Sınıfları Arasındaki İlişki Analizi	138
5. TARTIŞMA	144
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	166
6.1 Sonuçlar	166
6.2 Öneriler	170
6.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler	170
6.2.2 Yöneticilere yönelik öneriler	170
7. KAYNAKLAR.....	172
8. EKLER.....	193

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Bilişsel Esneklik Envanteri Ölçme Modeli.....	89
Şekil 3.2. Tükenmişlik Ölçeği Ölçme Modeli	92
Şekil 4.1. Toplam Tükenmişlik ve Toplam Bilişsel Esneklik İlişki Şekli	126
Şekil 4.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Zihinsel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi	129
Şekil 4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Zihinsel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi	131
Şekil 4.4. Okul Türü Değişkenine Göre Zihinsel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi	133
Şekil 4.5. Mezun Olunan Program Değişkenine Göre Toplam tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi	134
Şekil 4.6. Görev Yapılan Okulun Konumu Değişkenine Göre (a) Duygusal (b) Zihinsel Tükenmişlik Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi	135
Şekil 4.7. Okulun Bulunduğu Sosyo ekonomik Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik ve Toplam Bilişsel Esneklik İlişkisi	137
Şekil 4.8. Toplam Tükenmişlik ve Toplam Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi	141
Şekil 4.9. Toplam Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi	141
Şekil 4.10. Duygusal Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi	142
Şekil 4.11. Zihinsel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi	142
Şekil 4.12. Fiziksel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi	143

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Çalışma grubunun özellikleri	84
Tablo 3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ve hata varyansları	87
Tablo 3.3. Bilişsel Esneklik Envanteri doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi sonuçları	88
Tablo 3.4. Bilişsel esneklik envanteri puanları güvenirlik sonuçları	89
Tablo 3.5. Tükenmişlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ve hata varyansları	90
Tablo 3.6. Tükenmişlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi sonuçları	91
Tablo 3.7. Tükenmişlik Ölçeği puanları güvenirlik sonuçları.....	92
Tablo 4.1. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	95
Tablo 4.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi.....	96
Tablo 4.3. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi.....	96
Tablo 4.4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi.....	97
Tablo 4.5. Öğretmenlerin okul türüne göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi.....	98
Tablo 4.6. Öğretmenlerin lisanstan mezun oldukları programa göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi	99
Tablo 4.7. Öğretmenlerin açık öğretim lisans programından mezun olmalarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi	100
Tablo 4.8. Öğretmenlerin örgün lisans programından mezun olmalarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi	101
Tablo 4.9. Öğretmenlerin mezun olunan programa göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi.....	102
Tablo 4.10. Öğretmenlerin çocuk gelişimi bölümünde mezun olmalarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi	103
Tablo 4.11. Öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği bölümünde mezun olmalarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi	104
Tablo 4.12. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun konumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi.....	105
Tablo 4.13. Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi	106

Tablo 4.14. Öğretmenlerin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi.....	107
Tablo 4.16. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	109
Tablo 4.17. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.....	109
Tablo 4.18. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.....	110
Tablo 4.19. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.....	111
Tablo 4.20. Öğretmenlerin okul türüne göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.....	112
Tablo 4.21. Öğretmenlerin lisanstan mezun oldukları programa göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.....	113
Tablo 4.22. Öğretmenlerin açık öğretim lisans programından mezun olmalarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi	114
Tablo 4.23. Öğretmenlerin örgün lisans programından mezun olmalarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi	115
Tablo 4.24. Öğretmenlerin mezun olunan bölüm göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.....	116
Tablo 4.25. Öğretmenlerin çocuk gelişimi bölümünden mezun olmalarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi	117
Tablo 4.26. Öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmalarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi ..	118
Tablo 4.27. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun konumuna göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.....	119
Tablo 4.28. Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.....	120
Tablo 4.29. Öğretmenlerin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi ...	121
Tablo 4.30. Öğretmenlerin idari görev yürütme durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.....	122
Tablo 4.31. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri	123
Tablo 4.32. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri.....	124
Tablo 4.33. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki.....	125
Tablo 4.34. Tükenmişlik boyutlarının regresyon modelleri.....	127
Tablo 4.35. Medeni durum kategorileri ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki.....	129
Tablo 4.36. Mesleki kıdem kategorileri ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki.....	130

Tablo 4.37. Okul türü kategorileri ile bilişsel esneklik ve tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki	132
Tablo 4.38. Mezun olunan program kategorilerine göre bilişsel esneklik ile mesleki tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki.....	134
Tablo 4.39. Görev yapılan okul konumuna göre bilişsel esneklik ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki	135
Tablo 4.40. Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre bilişsel esneklik ile mesleki tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki	137
Tablo 4.41. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyelerinin bilişsel esneklik alt boyutlarında gerçekleşme sıklıkları ve yüzde dağılımları	139
Tablo 8. 1. Ölçek puanları ve yaş değişkenine ilişkin normallik varsayımı sonuçları	193
Tablo 8. 2. Yaş düzeylerine göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi	193
Tablo 8.3. Medeni Duruma göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi	194
Tablo 8.4. Mesleki kıdem yılına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi	194
Tablo 8.5. Okul türüne göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi....	195
Tablo 8.6. Mezun olan programa göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi.....	195
Tablo 8.7. Mezun olunan programın açıköğretim olmasına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi	195
Tablo 8.8. Mezun olunan programın örgün eğitim olmasına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi.....	196
Tablo 8.9. Bölüme göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi	196
Tablo 8.10. Bölümün çocuk gelişimi olmasına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi	197
Tablo 8.11. Bölümün okul öncesi olmasına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi.....	197
Tablo 8.12. Görev yapılan okulun konumuna göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi	198
Tablo 8.13. Sınıftaki öğrenci sayısına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi.....	198
Tablo 8.14. Okul çevresindeki sosyo-ekonomik duruma göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi	199
Tablo 8.15. Öğretmenin idari görev yürütme durumuna göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi	199

KISALTMALAR

BE	: Bilişsel Esneklik
BEE	: Bilişsel Esneklik Envanteri
BEÖ	: Bilişsel Esneklik Ölçeği
LISREL	: Linear Structural Relations
SPSS	: Statistic Packets For Social Sciences
TÖ	: Tükenmişlik Ölçeği
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
WCST	: Wisconsin Kart Eşleme Testi

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini ve yardımını benden esirgemeyerek akademik ve bilimsel bir bakış açısı geliştirmeme katkı sağlayan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR'e çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın geliştirilmesi amacıyla katkılarını ve desteklerini hiçbir şekilde esirgemeyen sayın Doç. Dr. Emel ÇANKAYA'ya teşekkür ederim.

Tez jüri üyeleri olarak çalışmama zaman ayıran değerli hocalarım Doç. Dr. Pınar AKSOY'a ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAMLİBEL ÇAKMAK'a en derin duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimle ilgili anket çalışmamın gerçekleşmesinde okul öncesi öğretmenlerine ulaşmamda yardımcı olan Samsun İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Celalettin SULA'ya, ilçe milli eğitim müdürlerine ve zaman ayırarak anketimizi dolduran okul öncesi öğretmenlerine ayrı ayrı şükranlarımı sunuyorum.

Bu zorlu süreçte kendime inanmamı ve güvenmemi sağlayan, hayatımın her aşamasında fedakârlıklarını gösteren, yoluma ışık tutan babama ve desteklerini esirgemeyen anneme ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Merve DALGIN

1. GİRİŞ

Eğitim, kişinin idealler oluşturmaya ve bu ideallerine giden yollarda alternatif seçenekler geliştirerek değişik değer yargılarına, hayat biçimlerine uyarlanabilen yöntemlerin keşfine imkân veren, kişinin bireysel ve toplumsal gelişimini sağlamasıyla toplum içine yaşamın bir üyesi olarak katılabilmesi için yaşam boyu devam eden bir uygarlık sürecidir. Bu uygarlık süreci; kültürün aktarımı yoluyla toplumsal bilinci artırmakta, sosyal ruhu geliştirmekte ve toplumların yeniden yapılanmasını sağlamaktadır. Günümüzde, bireylerin yeniden yapılanma sürecine uyum sağlayıp başarılı olabilmeleri için daha önce hiç olmadığı kadar fazla bilgi ve beceriye ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlara uygun bireyler yetiştirmesi rolüyle eğitim, giderek daha önemli hale gelmektedir (Darling-Hammond, 2009). Ayrıca çağın gereksinimlerinin yerine getirilmesi ve küreselleşme yolunda ilerleme kat edilmesi açısından eğitim önemli bir faktördür.

Bu ilerleme sürecinde Dewey'in (1897) "Tanrı'nın Gerçek Kralları" olarak nitelendirdiği öğretmenler, süreci başarıya taşıyacak kişiler olacaktır. Nitekim öğretmenler, toplumun her kesimine dokunan toplum mimarları olup eğitimde ilerleme sağlanması öğretmenin niteliği ile ilişkili bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen niteliğini artırmak için yapılacak çok şey olsa da hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ilk ve en önemli kısımlarından birisidir (Darling-Hammond, 2009). Öğretmenlik mesleğinin niteliklerini artırmak için öğretmen eğitimi programlarına belirli düzenlemeler getirilmelidir. Bu düzenlemelerin günümüz koşullarına uygun olması, öğretmen eğitimi programlarının bilimsel ve gereksinimlere cevap verecek nitelikte olması ve çok yönlü gelişim süreçlerine ayak uydurması gerekmektedir. 21.yy çağdaş eğitim sürecinde öğretmenin çoklu ve hızla değişen durumlara adaptasyon sağlaması, farkındalığının artması ve hedeflerini gerçekleştirebileceğine dair inanç sahibi olması onu sadece bilgiyi aktarıcı bir rolde olmaktan çıkarıp sürdürülebilir eğitim sürecinin önemli dinamiklerinden biri haline getirecektir. Bu doğrultuda etkili hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları, öğrenme ve öğretme süreçlerini kolaylaştırmaya teşvik eden programlar olarak düşünülmektedir (Demirel, 2000; Pruyn, 1994).

Öğretmenlerin etkili hizmet öncesi eğitim programları ile yetkinleştirilmesi, konu alanları ve pedagojik becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra onların

yaşamlarını kolaylaştıracak bilişsel becerileri kazanmaları da önem arz etmektedir. Öğretmenler için bu dönüşüm sürecinin ilk aşaması mesleki hazırlık sürecinde bilişsel işleyişlerinin ve becerilerinin farkında olabilmeleri ve onları tanımlayıp yorumlayabilmeleridir. Bu noktada, öğretmenlerin farklı durum ve düşüncelere uyum sağlayabilmeleri, mesleki gelişimlerini etkin bir şekilde yönetebilmeleri için öğretim uygulamalarının yanı sıra bilişsel esneklik becerisine de sahip olmaları gerekmektedir (Jennings & Greenberg, 2009; Pruyn, 1994; Spiro vd., 1987).

Bilişsel esneklik, belirli bir durumda mevcut alternatif seçeneklerin farkındalığı ve bu duruma uyum sağlamak için esnek olma istekliliği olarak bilinmektedir (Martin & Rubin, 1995). Ayrıca bilişsel esneklik, birey tarafından gelecekte karşılaşılması muhtemel olan bilgiyi kullanmak için farklı bakış açıları geliştirmelerine, güçlü ön yargılarından kaçınmalarına ve o an bulunduğu duruma karşı kişiye olası çözümler sunmalarına yardımcı olmaktadır (Beversdorf vd., 1999).

Stevens'a (2009) göre bilişsel esneklik; aynı anda birden fazla bilgiyi işlemekten geçirmek, fikir üretmek, alternatifleri düşünmek ve bir duruma uyum sağlayabilmektir. Bu nedenle, bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerden, farklı bakış açılarıyla çözümler üretmeleri ve var olan bilişlerini etkili bir şekilde yönetmeleri beklenmektedir (Johnson, 2016).

Deak (2003) ise bilişsel esnekliği, temsillerin ve çevreden seçilen sözel olan ve olmayan bilgiye dayalı tepkilerin yapılandırılmaları ve değiştirilmeleri olarak tanımlamaktadır. Ona göre, insan zekâsının bir özelliği olan bilişsel esneklik, tanıdık olmayan ve beklenmeyen durumlara uyum sağlama, kavramları yaratıcı bir şekilde birleştirme ve değişik temsilsel sentezler ve eylemler üretmek için aşına olunan bilgi ve alışkanlıkları değiştirme işlemidir. Esneklik, karşılaştığımız yeni ve farklı durumlara uygun şekillerde tepki vermemizi, davranışlarımızı yeni durumlara göre düzenlememizi, karşılaştığımız yeni problemlere çözümler üretmemize yardımcı olur (s. 273).

Bir görevin zorunlulukları ve bağlamsal faktörleri, yönergeleri değiştiğinde bilişsel sistem, dikkatin yönünü değiştirerek verilmek üzere olan tepkiyi seçer, planları biçimlendirir ve sisteme geri bildirim vererek (örn. kendini düzenleme) ortama uyumu sağlar. Bu süreç; değiştirilmiş bağlam, temsiller ve eylemler açısından iyi uyum sağlanmış bir şekilde sonuçlanıyorsa, kişinin esnek bir bilişe sahip olduğu düşünülebilir. Öte yandan bütün bilişler esnek değildir. Aşına olunan,

öngörülebilir görevler ya da problemler (örn. her gün işe gittiğimiz yolda yürümek) pratik yapılarak en iyi şekilde üstesinden gelinebilir hatta otomatikleşen bilişsel süreçler ve tepkilerdir. Ancak görev analizi, görev ile ilişkili bilgiyi seçme, uygun temsilleri biçimlendirme ve yeni tepkiler hazırlama gibi beklenmedik veya alışılmamış olunmayan görevler bilişsel esneklik gerektirir (Deak, 2003, ss. 273-328).

Buraya kadar anlatılanlardan anlaşılacağı üzere bilişsel esneklik; tepki setleri arasında değişim yapma kabiliyetine, hatalardan ders çıkarmaya, alternatif stratejiler geliştirmeye, dikkati bölmeye ve çok sayıda bilgi kaynağını aynı anda işlemeye işaret etmektedir. Esnek olamayan bireyler genellikle katı ve rutinelere bağlı olarak değerlendirilmektedir. Bu özellikli insanlar, mevcut faaliyetler veya uygulamalar değiştiğinde bir ikileme düşmekte, karar vermekte güçlük çekmekte ve yeni koşullara uyum sağlamakta zorluk çekmektedir (Anderson, 2002, s. 74).

Mevcut faaliyetler, uygulamalar ve programların bilimle birlikte sürekli olarak değiştiği yer olan öğretimin karmaşık bir süreç olması, sürekli bir gelişim halinde olması ve öğretmenlerin buna uyum sağlamak zorunda olması nedeniyle, bilişsel esneklik yaklaşımı öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarını geliştirmelerinde önemli bir bilişsel yol olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşıma göre bilişsel esneklik; bireylerin öğrenme şeklini, bilişsel yapılarını, bilginin temsilini ve depolanmasını etkilemektedir. Bilişsel olarak gelişmiş bir öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte öğrenme ortamları hazırlayabilmektedir (Spiro vd., 1988). Bu bakımdan bilişsel esneklik, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında edindikleri bilgilerini esnek bir şekilde geliştirip sunmasına yardımcı olmaktadır. İyi yapılandırılmayan alanlara ait bilgileri anlama konusunda esnekliğin sağlanabilmesi için bilgi çeşitli şekil ve tekniklerle sunulmalıdır (Vu Minh & Herbst, 2008). Bu anlamda, geleceğin öğretmenlerinin edindikleri bilgileri etkili bir şekilde yapılandırmaları için bilişsel esneklik becerisini ve uygulamalarını öğretim yöntemlerine entegre etmeleri gerekmektedir (Spiro vd., 2004).

Günümüzde bir mesleği icra etmekte olan insanların yüz yüze ve yakın bir şekilde insanlarla iletişim kurması gerekmektedir. Bu durumun insan hayatının uzun bir döneminde devam etmesi şüphesiz bilişsel esneklik üzerinde bazı arızaların oluşmasına, bu insanların bazı yetilerini kaybetmelerine sebep olacaktır. Bu araştırmanın odaklandığı iki konudan biri olan tükenmişlik, genellikle yüz yüze iletişim kurulması gerekli olan mesleklerin yarattığı yoğun iş stresinin sonuçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Tükenmişlik, sıklıkla insan

hizmetlerinde yüz yüze iletişim kurarak çalışan bireyler arasında meydana gelen duygusal tükenme ve sinizm sendromu (özgür olarak kendine yetememe) olarak tanımlanmaktadır (Rauepaw & Dehaas, 1984).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar tükenmişliğin; işi gereği insanlarla sık sık yüz yüze gelmekte olan, insanlara hizmet veren ve yardım eden meslek gruplarının çalışanlarında daha fazla gözlendiğini ifade etmektedir. Sürgevil (2006)'e göre doktorlar, hemşireler, polisler, yöneticiler, diş hekimleri, otel çalışanları, çocuk bakıcıları, banka çalışanları, psikologlar, trafik görevlileri, satış sorumluları, akademisyenler, okul müdürleri ve öğretmenler bu meslek gruplarından bazılarıdır. Bloch'a göre ise lise öğretmeni, hava trafik kontrolörü, tıbbi stajyer ve itfaiyeci gibi meslekler bir numaralı stresli iş olarak sıralanmaktadır. Ayrıca birçok öğretmen o kadar fazla strese maruz kalmaktadır ki psikolojik açıdan savaştaki askerlerin muhtemelen deneyimleyeceği aynı semptomlardan tedavi edilmektedir (Bloch, 1978).

Öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve entelektüel refahına yönelik en tehlikeli tehditler, neredeyse her gün karşılaştıkları stresli ve duygusal ikilemlerdir. Bunların öğretmenlerin mesleki sağlığı üzerinde zayıflatıcı bir etkisi vardır. Bu zayıflatıcı etki de kaçınılmaz olarak tükenmişliğe hatta bunun sonucu olarak okuldan ayrılmaya bile yol açabilmektedir.

Günümüzde çok sayıda araştırma dünya çapında oldukça stresli bir meslek olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun stresle baş etmeye çalıştığını göstermektedir (Gebrekirstos, 2015). Bu durum, öğretmenlerin uğraşmak zorunda olduğu en kötü sağlık sorunlarından biri olabilir (Sylwester, 1977). Avrupa ülkelerinde, öğretmenlerin yaklaşık %10-40'ı aşırı stresten muzdariptir (Chaplain, 2008; Kristensen vd., 2005). Mısır (Saneya & Asmaa, 2018) ve Nijerya'da (Asa & Lasebikan, 2016) öğretmenlerde yüksek oranda stres tespit edilmiştir. Türkiye'de ise öğretmenlerin %23,4'ü çok fazla stres yaşadığını belirtmişlerdir (Koyuncu & Düşkün, 2020) Bu durum batıya doğru ilerledikçe daha da belirgindir, Kanada'da yapılan bir araştırma öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün stresli olduğunu göstermiş ve öğretimin ilk 5 yılında stres nedeniyle %40'lık bir yıpranma oranı bildirmiştir (Clandinin vd., 2015). İşle ilgili stres, erken tedavi edilmediği takdirde akademik anlamda düşüşe, anksiyeteye, depresyona ve intihar gibi genel yaşam sıkıntılarına yol açmaktadır (Abebe vd., 2018).

İnsan hizmetleri meslek gruplarından kronik strese maruz kalan mesleklerle bakıldığında ise eğitim alanında çalışan kişiler yani öğretmenler; tükenmişliğe en yatkın üç meslekten biri olarak tanımlanmıştır. Çünkü bu kişiler insanlarla yüz yüze daha fazla iletişim kurmakta ve dolayısıyla mesleki tükenmişliğe daha fazla maruz kalmaktadır (Cemaloğlu & Şahin, 2007; Hunter, 1977).

Tükenmişliğin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak kronik mesleki stresin bir sonucu olduğu düşünüldüğünde; tükenmişlik yaşayan çalışanlar arasında gözlenen bilişsel eksiklik yetersizliği beklenmedik değildir. Marin ve diğerlerine (2011) göre kronik stres, beyin üzerinde uzun vadeli olumsuz bir etkiye sahip olabilir ve beyindeki nöronlar için yıkıcı olabilmektedir. Bu nedenle kronik strese maruz kalma hem biliş olumsuz etkilemekte hem de tükenmişlik, depresyon ve anksiyete gibi çeşitli psikolojik sendromların başlamasını tetikleme gibi olumsuz etkilere neden olabilmektedir (de Andrade vd., 2016).

Friedman (2000) öğretmenlerin kişisel mesleki becerilerine ilişkin düşünceleri ile ulaşmayı istedikleri ideallerdeki beceriler arasında farklılık oluşması durumunda öğretmenlerin meslekleri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bunun sonucunda da mesleki tükenmişliğin ortaya çıktığını belirtmiştir.

Eğitim ve öğretimin merkezinde olan öğretmenler önemli zorluklarla karşı karşıyadır. Müfredatı çok çeşitli öğrenme stillerine uyarlamalı, değişen eğitim politikalarını yönetmeli, toplumların yeniden yapılanmasına yardımcı olmalı, özel ihtiyaçları olan öğrencilerle ilgilenmeli ve idari işlerle uğraşmalıdırlar. Bu kadar çok şeyle mücadele eden öğretmenler; destekleyici olmayan çalışma ortamlarında yaşadıkları için duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak tükenmişlik yaşamaktadırlar. Tükenmişlik, kötü yönetilen duygusal ve kişilerarası iş stresine uzun süre maruz kaldıktan sonra ortaya çıkmaktadır. İşlerinin günlük zorluklarıyla başa çıkmada sınırlarını zorlayan öğretmenlerin çoğu tükenmişliği yaşamaktadır.

Günlük zorluklarla başa çıkmada sınırları zorlayan öğretmen gruplarından biri okul öncesi öğretmenleridir. Küçük çocukların eğitiminde kilit oyuncular olarak rol alan okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitimde çok önemli rollere sahiptir. Bu roller; çocuk rehberliği ve disiplini sağlamak, kültürel çeşitliliğe saygı duymak, uygun öğretme ve öğrenme yöntemlerini benimsemek, bağımsızlığı teşvik etmek, aileler ve toplumla ilişki kurmak, sınıfta öğrenmeyi geliştirmek, gelişim çağındaki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak, çocuk gözlemi yapmak, kayıt tutma ve değerlendirme, küçük çocuklar için ortam oluşturmak,

profesyonellik ve mesleki gelişim yönetimi, çocukların muazzam potansiyel ve deneyimlerle ortaya çıkmalarına yardımcı olmak gibi rolleri içermektedir (McDonnell, 1999; Lundin, 2000).

Gün boyu çocukla etkileşim içinde olan okul öncesi öğretmeni, çocuğa bir kişilik modeli de oluşturmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenin nitelikleri çocuk için çok önemlidir (Üstünoğlu, 1993). Okul öncesi dönemde, çocuğun çevresinin etkisiyle şekillenen doğuştan gelen özellikleri kişiliğini oluşturur ve çocukların kişiliklerinin oluşum sürecinde sürekli olarak davranışlarını kopyalamak için bir modele ihtiyaç duydukları kabul edilir. Okul öncesi eğitimde çocuklar için bu model öğretmendir (Öztürk & Deniz, 2008). Küçük çocuklar, gerekli ortam ve nitelikli öğretmenler ellerinde olduğunda çevrelerindeki dünyayı anlama kapasitesiyle dünyaya gelirler. Breedekamp ve Copple (1997), tüm koşullar yerine getirildiğinde çocukların beyinlerinin öğrenmeye hazır olduğu fikrine sahiptir. Onlara göre, beyin sürecinde hem çevre hem de genler önemli bir rol oynar ve bu da beyni oluşturur, bu nedenle bu hassas çocuklara potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeleri için gerekli ilgi ve etkili öğretim verilmelidir (Botta, 2009).

Okul öncesi öğretmenlerinin yukarıda belirtilen ve beklenen nitelikleri göz önüne alındığında sorumluluk gerektiren ve birtakım zorluklara sahip olan işlerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi ortamdaki öğretmenler için stresörler; iş yükü, zaman baskısı, çocukların ihtiyaçları, öğretme dışı görevler, okul öncesi eğitim felsefesini ve pratiğini sürdürme, kişisel ihtiyaçlar, çocukların ebeveynleri ile sorunlar, kişilerarası ilişkiler, erken çocukluk programlarına ilişkin tutumlar ve algılar olabilir (Kelly & Berthelsen, 1995). Kendi grubundaki çocukların sağlık, güvenlik, eğitim ve gelişiminden ayrıca çocuğun okula mutlu bir şekilde devam etmesinden de sorumludurlar. Tüm bunlara ek olarak bir okul öncesi öğretmeni, çocukların ebeveynlerinin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermek; okul yönetimi ve diğer personel arasında etkili bir iletişim kurmak; tüm detayları ile uygun eğitim programları hazırlamak ve takip etmek ve kendini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlere katılmak zorundadır. Ayrıca öğrencilerinde sosyal davranışların teşvik edilmesinde ve istenmeyen davranışların azaltılmasında kritik bir rol oynadığına inanılmaktadır (Anderson, 2013).

Okul öncesi öğretmenlerinin yukarıda sayılan çok sayıda sorumlulukları yerine getirmek zorunda olduğu yoğun tempolu iş hayatı sonucunda bilişsel, fiziksel ve duygusal açıdan bitkin düşmeleri tahmin edilebilir bir sonuçtur. Helsing

(2007) ve Sheridan'a (2007) göre kurumdaki öğretmenin strese bağılı olarak çalışma ortamından memnun olmaması; duygusal, fiziksel ve bilişsel anlamda kendine işe eskisi gibi verememesi okul öncesi eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle çocukların ve ailelerin çeşitli ihtiyaçları, işin zorlukları, her çocukla ayrı ayrı ilgilenecek zamanın olmaması okul öncesi öğretmenlerinin yaptığı işin kalitesini etkileyen önemli faktörlerden bazılarıdır. Böyle yoğun tempoya neden olan faktörlerden dolayı öğretmenin yaşadığı stres öğretmen tükenmişliğine dönüşebilir.

Bilişsel açıdan esnek olan, farklı ve zorlu durumlara adapte olabilen, bilişsel esneklik becerisini kullanarak sorunlara kolayca çözüm getirebilen öğretmenler böyle yoğun bir tempoya ayak uydurabilecektir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre meslekte daha farklı zorluklara maruz kalmakta ve daha değişik deneyimler yaşamaktadırlar. Okul öncesi öğrencileri sahip oldukları gelişim özelliklerinden dolayı daha çok hareketli oldukları için de onların sınıf yönetimini sağlamanın daha zor olduğu söylenebilir. Branş öğretmenlerinin öğrencilerinin yaş grubunun okul öncesi öğrenci yaş grubuna göre daha büyük yaştan oluşması ve ilköğretime gelene kadar okul öncesi öğretmenleri tarafından çocukların okul kurallarına adapte olacak şekilde yetiştirilmesi bu noktada branş öğretmenlerinin fiziksel ve psikolojik anlamda yükünü azaltmaktadır. Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenleri okul öncesi dönemi boyunca tüm öğrencilerin sorumluluğunu üstlenmek durumundadırlar. Bu sebeplerle; okul öncesi öğretmenlerine özgü bu durumlar onların sınıf yönetiminde daha çok zorlanmalarına ve nihayetinde daha çok mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin refahının, okul öncesi dönem çocuklarının olumlu bir akademik ve psiko-sosyal gelişimini desteklemek için önemli olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Allenworth & Kolbe, 1987). Bu anlamda bilişsel esnekliğe ve sağlıklı bir psikolojiye sahip okul öncesi öğretmenleri, anaokullarında ve anasınıflarında yüksek kaliteli okul öncesi eğitimi sağlamak için gereklidir. Bu açıdan bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ve boyutlarının tespit edilmesi amaçlanmış ve bu araştırma sonucunda çıkan sonuçlara dayalı olarak yapılabilecek önerilerin hayata geçirilmesi sayesinde, okul öncesi öğretim süreçlerindeki verimin bir nebze de olsa

artırılabilmesi açısından yapılan bu araştırmanın alanyazında etkili sonuçlar doğurabileceği düşünülmüştür.

1.1 Problem İfadesi

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.1.1 Alt Problemler

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri bazı değişkenlere;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Meslekteki kıdemlerine,
 - d. Görev yaptıkları kuruma,
 - e. Öğrenim durumuna,
 - f. Lisansta mezun oldukları programa,
 - g. Mezun olunan bölüme,
 - h. Medeni durumuna,
 - i. Okulun konumuna,
 - j. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna,
 - k. Sınıftaki öğrenci sayısına,
 - l. İdari görev durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenlere;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Meslekteki kıdemlerine,
 - d. Görev yaptıkları kuruma,
 - e. Öğrenim durumuna,
 - f. Lisansta mezun oldukları programa,
 - g. Mezun olunan bölüme,
 - h. Medeni durumuna,
 - i. Okulun konumuna,
 - j. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna,
 - k. Sınıftaki öğrenci sayısına,
 - l. İdari görev durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir?
5. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bireyin gelişimini sağlarken, çevreden edindiği eğitsel olmayan tecrübeleri eğitsel yöne dönüştürmeye çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri öğretimin verimliliğini etkileyebilecek faktörler arasında yer almaktadır. Literatüre bakıldığında “bilişsel esneklik” ve “mesleki tükenmişlik” konularının birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamış olmasından dolayı bu araştırma gerçekleştirilmek istenmektedir.

Bu doğrultuda, bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve tükenmişlik düzeyleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çünkü bilişsel esneklik ve tükenmişlik alt boyutlarıyla özellikle yüz yüze iletişim gerektiren öğretmenlik mesleğinde etkin kullanılan kavramlardır. Öğretmen; öğreten, geliştiren, aktaran ve yetiştiren konumdadır. Yüklenilen bu pozisyon gereği bir öğretmenin bilişsel esneklik düzeyinin yüksek, tükenmişlik düzeyinin ise düşük olması toplumumuz ve gelecek nesiller açısından önem arz etmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında bilişsel esneklik düzeyi yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmekte ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılabilmesine katkı sağlayacak düzenlemelere yer verilmektedir. Bu açıdan bu araştırmanın bilişsel esneklik ve tükenmişlik konuları üzerinde yapılacak yeni araştırmalara yol gösterebileceği ve literatüre katkı sağlar bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

1.3 Önem

Türkiye’ de bilişsel gelişim ve eğitimi alanında son zamanlarda nitelikli pek çok araştırma yapılmaya başlanmasına rağmen henüz yeterince araştırılmamış konulardan biri Bilişsel Esneklik’tir.

Bilişsel esneklik, önceden belirlenmiş stratejilere uymak yerine farklı alternatiflerin eleştirel olarak değerlendirilmesidir (Spiro vd., 1987). Benzer şekilde bilişsel esneklik, bir sorunun nasıl çözüleceğine karar verilirken farklı bilgileri dikkate alma eğilimidir (Scott, 1962). Bu eğilim bireylerin karmaşık fikirleri ve ileri düzey bilgileri daha iyi anlayıp değerlendirme yapabilmelerini sağlamaktadır.

Ayrıca, bilişsel esneklik çağdaş dünyaya uyum sağlamanın ve değişimlerle başa çıkmanın en etkili yollarından biridir.

Martin ve diğerlerinin (1998) yaptıkları araştırmada, bilişsel esnekliğin sözel saldırganlığı azalttığı, bireyin tolerans eşiğini düşürdüğü saptanmıştır. Bilgin'in (2017) yaptığı araştırmada bireylerin bilişsel esneklik düzeyi arttıkça dışadönüklük kişilik özelliklerinin ve öz-denetim becerilerinin de arttığı ve gelişime daha açık hale geldikleri, buna karşın bilişsel esneklik düzeyi düştükçe duygusal olarak daha tutarsız hale geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kişide görülen duygusal olarak tutarsızlık belirtileri veya duygusal tepki örüntüleri alanyazında tükenmişliği işaret etmektedir. Bazı yazarlar tarafından bir stres türü olduğu düşünülen tükenmişlik, “yüksek düzeyde kişilerarası temas içeren stresli çalışma koşullarına karşı kronik bir duygusal tepki örüntüsüdür.” (Cordes & Dougherty, 1993, s.625). Ayrıca Maslach ve Jackson'ın (1981) tanımladığı gibi, “tükenmişlik, bir tür 'insan işi' yapan bireyler arasında sıklıkla meydana gelen duygusal tükenme ve sinizm sendromudur.”

Hizmet verilen kişilerle doğrudan, sık ve yoğun etkileşimler nedeniyle yüksek düzeyde şiddetlenmeden dolayı tükenmişliğin sık ve yoğun bir şekilde yaşandığına inanılmaktadır (Cordes & Dougherty, 1993).

İnsanlarla doğrudan, sık ve yoğun etkileşimlerin gerekli olduğu meslek gruplarından biri öğretmenliktir. Bu bakımdan öğretmenlerin insan ilişkilerinin iyi olması gerekmektedir. “Öğretmenlik yalnızca derse girip akademik bilgi ve beceri kazandırmaktan oluşan bir meslek değildir. Farklı insanlarla, kişiliklerle, mizaçlarla ve farklı insan davranışlarıyla karşılaşma olasılığının en fazla olduğu mesleklerden birisidir. Bu mesleği uygulayan insanların da bu gibi farklı durumlarla karşılaştığında nasıl davranışlar sergileyeceğini, sorunlu durumlarda nasıl farklı çözüm yolları geliştirebileceklerini biliyor olmaları ve bu tür bilişsel becerileri fazlasıyla taşıyor olmaları gerekmektedir. Özellikle de beklenmedik durumlarla karşılaşıldığında öğretmenlerin, bu beklenmedik durumlar karşısında gösterecekleri uyum sağlama becerisi öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Kısacası öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olması, bu mesleğin olmazsa olmazları arasındadır.” (Çuhaduroğlu, 2013, s.96).

“Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin, kişiler arası ilişkilerde kendini yeterli hissettiği, atılgan, sorumluluk sahibi, problem çözme becerileri

gelişmiş, yeni durumlara uyum sağlamada esnek ve esnek olunan durumlarda kendilerini yetkin hissettikleri saptanmıştır.” (Üzümcü & Müezzın, 2018, ss.10-11). Bu bağlamda bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmenlerin karşılaşabilecekleri zor durumların üstesinden başarıyla gelebilecekleri ve bu sayede tükenmişlik düzeylerini düşük seviyede tutabilecekleri söylenebilir. Çuhadaroglu (2016) alışılmadık durumlarla başa çıkma ve uyum sağlama becerisi olan bilişsel esnekliğin öğretmenlik mesleğinde temel bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Öyle ki, bilişsel esneklik öğretmenlerin yenilikleri yakalayarak öğrenme ortamlarını eleştirel bir biçimde yapılandırmasına imkan tanımaktadır. Bu doğrultuda bilişsel açıdan esnek olan öğretmenlerin mesleklerinde daha faydalı olabilecekleri ve tükenmişlik düzeylerinin az bir düzeyde olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada bilişsel esneklik açıdan esnek olması diğer branşlara göre daha bir önem taşıyan ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalışma şartlarından dolayı yüksek oranda olduğu düşünülen okul öncesi öğretmenleri değerlendirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri; 3-6 yaş grubu çocuklarıyla ilgilenmekle ve bu yaş grubunun bilişsel, zihinsel, dil, motor, öz bakım becerileri ve sosyal-duygusal gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarını desteklemekle sorumludurlar. Bu yaş grubu, aynı zamanda öğretmenlerini en çok rol model alan gruptur. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kişiliklerinden davranışlarına, beğenilerinden tutumlarına varıncaya kadar çocuklar üzerinde onların yetişkinliklerini de etkileyecek tesirleri söz konusudur.

Günümüzde çocuklarımızın bu kritik dönemden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayan, eğitim kurumları içinde önemi yeni yeni anlaşılan okul öncesi eğitim kurumları giderek yaygınlaşmaktadır. Ülkemizde en yaygın resmi okul öncesi eğitim kurumları olan anasınıfları ilköğretimle bütünleştirilmeye ve yakın bir zamanda da zorunlu hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bu uyum aşamasında, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin, yaşadıkları sorunların tespit edilmesi, mesleki tükenmişliklerinin açığa çıkarılması önemli bir eğitim problemidir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ile birlikte öğretmen sayılarındaki yetersizlik, okullardaki alt yapı eksikliği, yetersiz sınıf sorunlarından dolayı okul öncesi öğretmenleri sınıflarında olması gereken kapasiteden daha fazla öğrenciye eğitim vermek durumunda kalmaktadır. Örgütsel açıdan oluşan bu sorunlarla yoğun bir iş temposuna maruz kalan öğretmen yeterli ve nitelikli bir eğitim verememektedir (Kan, 2008). Bu yoğun tempo içerisinde okul öncesi

öğretmenlerinin yoğun stresörlere maruz kalması ve bunun sonucunda duygusal, fiziksel ve zihinsel tükenme alt boyutlarına sahip olan mesleki tükenmişliği yaşaması doğal olarak beklenmektedir. Bu nedenlerle okul öncesi öğretmenlerinin; tükenmişliklerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeli, tükenmişliklerinin arkasında yatan nedenler bulgulanmalı ve örgütsel faktörler tarafından tükenmişliklerinin en aza indirgenebileceği tedbirler alınmalıdır.

Okul öncesi eğitim; programları, öğretim süreçleri, öğrenci ve öğretmen özellikleri, okul-aile ilişkileri açısından diğer eğitim kademelerinden farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle gelecek nesilleri yetiştirme görevini üstlenen, çocuklarımızı emanet ettiğimiz okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar ayrı bir önem arz etmektedir. Devamlı olarak öğrencilerle, velilerle, yönetici ve diğer öğretmenlerle iletişim içinde olmak durumunda kalan, ilköğretim veya ortaöğretim öğretmenleri gibi teneffüse çıkarak dinlenmeye bile fırsat bulamayan okul öncesi öğretmenleri, iş yoğunluğu, stres gibi sebeplerle psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Öğretmenler eğitimden birinci derece sorumlu kişiler oldukları için onların yaşayabileceği sorunlar, geniş kitleleri olumsuz yönde etkileyebilir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde büyük rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinin ve olumsuzluklara karşı gerekli önlemlerin alınmasının, ülkenin geleceği olan çocukların en uygun şartlarda yetiştirilebilmeleri açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenin nitelikli eğitim vermesi, büyük oranda öğretmenin içinde bulunduğu durumdan memnuniyetine bağlı olabilir. Öğretmenin mesleki tükenmişliğin azaltılmasının öğrencilerin sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen tükenmişliğini azaltmak ve okulda kalma oranlarını iyileştirmek, olumlu sosyal değişimi tetikleyebilir ve aynı zamanda eğitim kalitesinde iyileşmelere dönüşebilir.

Toplumsal hayatın devamlılığını ve gelişmesini sağlayan en önemli kurumlarımızdan olan okullarımızda çalışan öğretmenler, gün boyunca öğrencilerle iletişimde olduğundan, bu durum öğretmenlerde baskı ve strese yol açabilmektedir. İş ortamındaki koşulların elverişsizliği gibi nedenlerden dolayı, öğretmenlerin motivasyonları azalabilmektedir. Tüm bu olumsuzluklar da zamanla öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabilmektedir. Ancak bilişsel açıdan esnek olan öğretmenlerin olumsuzluklar karşısında fiziksel ve duygusal açıdan daha dayanıklı

olduğu ve tükenmişliğe karşı savunmasının arttığı düşünülmektedir. Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar ne yazık ki, yalnızca o kişiyi ilgilendirmekle kalmayıp; öğrencilere, okula, veliye, kendi yakın çevresine de yansiyabilir. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinde olumsuzluklar olabilir. Bu nedenlerden dolayı her eğitim kademesinde, olduğu gibi okul öncesi eğitimde de öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve bilişsel esneklik düzeylerinin araştırılması, bu konuda yapılacak iyileştirilmelere yol gösterici olabilir.

Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi açısından okul öncesi öğretmenlerinde bilişsel esneklik ve tükenmişlik arasındaki ilişki ve bu kavramlarla ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Okul öncesi öğretmenliği çok zor, yorucu ve yıpratıcı bir iş olmasına rağmen ülkemizde bu konu ile ilgili araştırma sayısı çok sınırlı kalmıştır. Araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinde bilişsel esneklik ve tükenmişlik ayrı ayrı ve farklı değişkenler ele alınarak incelenmiştir. Yapılan literatür araştırmasında, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın ayrıca literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmamız okul öncesi öğretmenlerinde her iki değişkeni de bir arada ele alan birinci araştırma olması açısından da ayrıca önem taşımaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2020-2021 Eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesinde yer alan Samsun ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet/özel anaokullarında ve anasınıflarında görev yapmakta olan 229 okul öncesi öğretmeni,
- Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar/Varsayımlar

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçme araçlarını yansız bir şekilde değerlendirdiği ve ölçme araçlarının çalışma amacına uygun süreçleri içerdiği varsayılmaktadır.
- Örneklemenin çalışma amacına yönelik verileri yansıttığı ve evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6 Tanımlar

1.6.1 Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, “radikal olarak değişen durumsal taleplere uyarlanabilir yanıtta kişinin bilgilerini birçok yönden yeniden yapılandırma” yeteneği olarak tanımlanmıştır (Spiro & Jehng, 1990, s. 165). Daha basit bir ifadeyle, bilişsel esneklik “insanın bilişsel işleme stratejilerini çevredeki yeni ve beklenmedik koşullara uyarlama becerisidir.” (Canas vd., 2005, s. 95).

Bilişsel esneklik; bir kişinin (a) herhangi bir durumda mevcut seçenekler ve alternatifler olduğunun farkındalığını, (b) esnek olma ve duruma uyum sağlama istekliliğini ve (c) kişinin esnek olma yeteneğine sahip olduğuna dair öz-yeterliliğini veya inancını ifade eder. Ayrıca bilişsel esneklik, bir kimsenin herhangi bir durum için mevcut olan tüm alternatiflere yönelik farkındalığı, bir duruma uyumlu olmaya yönelik istekliliği ve esnek olma konusundaki öz-yeterliliğidir (Martin & Anderson, 1998; Martin & Rubin, 1995). Bilişsel esneklik, kişinin kavram sisteminin uygun çevresel uyaranlara karşı yanıtlarının seçmeli olarak değişmesine hazır olma hali olarak tanımlanır.

1.6.2 Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramıyla alakalı farklı araştırmacılar çeşitli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Literatürde bu kavram hakkında en çok kabul edilen iki tanım mevcuttur. Bunlardan birincisi Maslach'ın tanımıdır. Maslach'a göre; “Tükenmişlik, kişinin işine karşı yaşadığı davranış değişikliklerinin bir sonucu olan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunların yanı sıra, umutsuzluk ve çaresizlik duyguları, olumsuz benlik kavramının oluşması sonucu iş, fiziksel ve kronik yorgunluk, yaşam ve diğer insanlar hakkında olumsuz tutumlarla belirginleşen fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenmenin sonucudur.” (Maslach & Pines, 1979). Maslach (1982) tükenmişlik hakkında, “tükenmişlik sendromunun ara sıra ortaya çıkan krizlerden ziyade kronik, günlük strese bir yanıt gibi görüldüğünü” belirtti. Ayrıca, “zaman içinde değişen, kişinin bu sürekli strese karşı, asla bitmeyen duygusal gerilimlerin saldırısı altında yavaş yavaş yıpranan bir toleranstır.” (s. 11).

Tükenmişlikle ilgili en çok kabul edilen ikinci tanım ise Pines ve Aranson'a aittir. Pines ve Aranson'a (1988) göre tükenmişlik; bakış açısı, istek, güç, idealizm ve hedef kaybıdır.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Bilişsel Esneklik ile İlgili Kuramsal Temeller

2.1.1 Bilişsel Yapı

Birçok araştırmacı, bilgi yapıları veya yapısal bilgi olarak da bilinen bilişsel yapıyı, bir bireyin gerçekleri, kavramları, önermeleri, teorileri ve ham verileri herhangi bir zamanda veya daha özel olarak "hafızadaki kavramların ilişkilerinin organizasyonuna atıfta bulunan varsayımsal bir yapı" şeklinde tanımlamıştır (Shavelson, 1972, s. 226).

“Bilişsel yapılar” teriminin birçok yorumu vardır ve bir yapı olarak “bilişsel yapılar”ın tanımının nasıl ölçüleceği konusunda güçlü etkileri olduğundan çeşitli tanımların yapılması zorunludur (Shavelson & Stanton, 1975).

Bir çok araştırmacı, bilgi yapıları veya yapısal bilgi olarak da bilinen bilişsel yapıları (Jonassen vd., 1993), bir bireyin herhangi bir zamanda gerçekleri, kavramları, önermeleri, teorileri ve ham verileri düzenleme biçimi olarak (Taber, 2000) veya daha spesifik olarak “kavram ilişkilerinin bellekteki organizasyonuna atıfta bulunan varsayımsal bir yapı” olarak düşünmektedir (Shavelson, 1972, s. 226).

Pek çok araştırma çalışması, anlamlı öğrenmenin ve öğretim materyallerinin akılda tutulmasının yapı taşları olarak bir alan içindeki kavramların bir kişinin zihninde nasıl organize edildiğine ve birbiriyle nasıl ilişkili olduğuna atıfta bulunan bilişsel yapıların önemini açıkça göstermiştir (Shavelson, 1974; Snow & Lohman, 1989).

Ausubel (1963), bu varsayımsal yapının bilgi birikimindeki temel faktör olarak önemini şöyle vurgulamıştır: “Mevcut bilişsel yapı açık, istikrarlı ve uygun şekilde organize edilmişse yeni konunun öğrenilmesini ve akılda tutulmasını kolaylaştırır. Kararsız, belirsiz veya düzensiz bir şekilde organize edilmişse; öğrenmeyi ve akılda tutmayı engeller.” (s. 217). Bu süreçte kavram yanılgıları ve önyargılar da belirlenip düzeltilebilir.

Bilişsel yapıların teşhisi, öğrenme güçlüklerinin temel alanlarını belirlemek ve öğretim müdahalelerini kolaylaştırmak için bir “topografik harita” işlevi

görebilir (Snow, 1989). Ayrıca farklı öğretim stratejileri farklı bilişsel yapılara ve dolayısıyla farklı öğrenme sonuçlarına yol açabileceğinden, kullanılan en uygun öğretim yöntemlerine yol açabilir ve öğrenmenin etkililiğini değerlendirmek için de kullanılabilir (Mayer & Greeno, 1972).

Bilginin uzun süreli bellekten alınma sırasının, bireyin kavramlar içindeki ve kavramlar arasındaki bilişsel yapısını kısmen yansıtacağı varsayılmaktadır. Eğitimci, yapıyı kısmen de olsa değerlendirerek, onu öğrencinin belleğinde etkilemeye yaklaşır, böylece öğretim materyallerinin yapısıyla örtüşür. Başka bir deyişle, öğrenme, öğrencilerin anlamsal bellekteki bir fikir koleksiyonundan oluşan bilişsel yapılarını yeniden düzenlemelerini gerektirir (Jonassen, 1988). Bu fikirler aynı zamanda "şema" olarak da bilinir ve bireyin fikirle ilişkili olarak algıladığı bir dizi niteliğe sahip bir nesne, olay veya önerme olabilir. Örneğin, bir kurşun kalemin şeması, şekli ve ayrıca bazen keskinleştirilmesi gereken bir yazma aracı olarak işlevi gibi nitelikleri içerebilir (Ifenthaler vd., 2009). Dolayısıyla, bir bireyin bilişsel yapısı, bir hiyerarşi içinde birbirinin içine gömülebilen çeşitli şemalardan ve zihinsel modellerden oluşmaktadır. Bir şema, bir konu hakkındaki çeşitli bilgi bileşenlerini tek bir kavramsal birimde birbiriyle ilişkilendirmek için kullanılan bir çerçeve sağlamaktadır. Kavramsal birimin önemli nitelikleri, amacı ve onu seçme ve kullanma kuralları hakkındaki ifadelerden de bir şema oluşur (Norman vd., 1976).

2.1.1.1 Piaget'in Bilişsel Yapı Teorisi

İnsanlardaki bilişsel yapı kavramı, Piaget'in teorisinin merkezinde yer almaktadır. Bilişsel yapı ile zeka eylemlerinin altında yatan fiziksel/zihinsel eylem kalıplarını kastetmiştir. Bu yapılara bilişsel şema adı verilmiştir. Şema, bilgiyi anlamlı olacak ve kişinin çevreyi anlamasına yardımcı olacak şekilde yorumlamak için kullanılır. Bu yapıları çocuk gelişiminin aşamalarına karşılık gelen yapılar olarak görmüştür. Piaget teorisini iki temele dayandırmıştır. Bunlar biyolojik eğilimlerden olan organizasyon ve adaptasyon kavramlarıdır. Piaget'in görüşüne göre, zekanın amacı, insanların çevreye uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Uyum sürecinde, özümseme ve uyum süreciyle bilişsel yapılar değişmiştir (Piaget, 1972).

İnsanlar, deneyimlerini mantıksal anlam kümeleri içinde organize etmek üzere tasarlamıştır. Organizasyon, deneyimlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu tanımlar. Bilgi ve deneyimlerin organizasyonu, insan düşünme sürecini

daha verimli hale getirir. Adaptasyon yani uyum ise çevreye uyum sağlama eğilimidir. İnsanların orijinal deneyimle yeni deneyimi eşleştirme sürecidir ve bu birbirine uymayabilir. Uyum, şemayı gerçeğe uyacak şekilde uyarlamak için genel kavramların kullanıldığı fenomeni ifade eder. Başka bir deyişle, bilişsel şema olayları yorumlamada yetersiz kalırsa, yerini başka bir şema alır. Asimilasyonda deneyim, mevcut bilişsel şema kullanılarak yorumlanır. Asimilasyon, olayların var olan bilişsel yapılara/şemaya göre yorumlanması anlamına gelmektedir. Bilişsel gelişim, özümseme ve uyum sağlama arasındaki sürekli denge ile çevreye uyum sağlamak için sürekli bir çaba olarak kavramsallaştırılmıştır. Piaget, bu adaptasyon süreci gerçekleştiğinde, çocuğun çevresel sorunları çözmek için her aşamada giderek daha karmaşık bilişsel süreçlerin kullanıldığı bilişsel gelişim aşamalarından geçtiğini savunmuştur. Piaget'e göre öğrenme uyum sağlayan bir süreçtir. Bu süreç uyum ve özümseme arasındaki dengeden oluşur (Piaget, 1972).

2.1.2 Bilişsel Esnekliğin Tanımı ve Tarihçesi

Bilişsel esneklik, öngörülemeyen durumlara uyum sağlamak için bir yanıt hızla gözden geçirme zihinsel kapasitesine sahip olmak olarak tanımlanmaktadır (Spiro vd., 1988). Yani, bilişsel olarak esnek olan insanlar, radikal bir şekilde değişen durumsal taleplere uyarlanabilir bir yanıt olarak “bilgilerini birçok şekilde yeniden yapılandırabilir” (Spiro & Jehng, 1990, s. 165).

Bilişsel esneklik, bir bireyin iletişim ve sosyal durumlarda esneklik kullanma seçiminden önce gelen zihinsel süreçleri ifade eder. Martin ve Rubin (1995), özellikle bir kişinin bilişinin üç alanı olan herhangi bir durumda seçeneklerin ve alternatiflerin var olduğunun farkında olma, duruma uyum sağlama ve esnek olma istekliliği, esneklik uygulamasında öz-yeterliliğine atıfta bulunur.

Bilişsel esneklik üzerine yapılan araştırmalar 1940'lara kadar uzanır ve başlangıçta bu tür çalışmalarda kişinin daha yeterli çözümler mevcut olduğunda bile düşünce süreçlerini değiştirememesine (aynı zamanda Einstellungs etkileri olarak da adlandırılır) odaklanılmıştır. Einstellung etkileri, Luchins (1942) ve Luchins ve Luchins (1959) tarafından bireylerin su sürahisi problemlerini çözmesi yoluyla araştırılmıştır. Çalışmalar, bir dizi soruna başarılı bir çözüm bulduktan sonra, bireylerin yeni sorunlara daha basit çözümler bulsa bile aynı çözümü kullanmaya devam ettiğini göstermektedir. Çözümler açısından gözden geçirme yeteneği gösteren bireyler bilişsel olarak esnek olarak tanımlanırlar ve genellikle tümevarımsal akıl yürütmeyi kullanırlar. Bu kişiler “kutunun dışında” düşünürler

ve çözüm üretmede daha yaratıcı olma eğilimindedirler (Dreu vd., 2011; Guilford, 1959).

1980’li yıllarda, bilginin nasıl kullanıldığı sorusuna cevap bulmak için Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan ve Boerger (1987) tarafından *Bilişsel Esneklik Teorisi* geliştirilmiştir. Bu teori, çeşitli bilgi alanlarındaki karmaşıklığı ve kötü yapılandırılmışlığı ele almaktadır. Bu teoride sıkça geçen “kötü yapılandırılmışlık” birçok kavramın birbiriyle ilgili olduğunu ifade etmektedir (Spiro vd., 2004).

Bilişsel esneklik aynı zamanda insanların bir görev hakkındaki bilgilerini nasıl temsil ettikleri ve ilgilenebilecekleri olası stratejiler ile de ilgilidir. İnsan davranışı, bir kişinin çevresel parametrelerinin değerlerine ilişkin bilgisi tarafından kontrol edilir. Bu bilgi, daha önceki benzer durumlardan öğrenilerek elde edilir. Ancak, olası yeni görev gereksinimlerini yeniden yorumlamak için durum değiştiğinde bu bilgi değiştirilmelidir. Bu anlamda Spiro ve Jehng (1990), görevin bir temsilini birden fazla perspektiften sunan kişilerin çevredeki durumsal değişiklikleri kolayca yorumlayabildikleri ve dolayısıyla bilişsel olarak daha esnek olabildiklerine göre Bilişsel Esneklik Teorisini önermiştir. Bu nedenle, bu insanlar bilgilerini hızla yeniden yapılandırma ve dolayısıyla radikal olarak değişen durumsal taleplere tepkilerini uyarlama yeteneğine sahiptirler.

Bilişsel esneklik kavramı genel olarak, perspektifi kaydırma yeteneği olarak kabul edilmektedir. Bu kavram, farklı durumlar karşısında alternatif seçenekler üretme ve bu durumlara uyum sağlama istekliliğidir (Kim & Omizo, 2006).

Scott (1962)’a göre bilişsel esneklik, aynı zamanda bir stratejiyi daha optimal bir strateji lehine bırakma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu yeteneğin değişen durumlara hızla uyum sağlama ve belirli bir durumda karar verme süreçlerinde devreye girdiği bilinmektedir. Bu doğrultuda, bilişsel esneklik bireylere alternatif bakış açıları kazandırarak değişen ortamlara daha uyumlu tepkiler verilmesini sağlamaktadır (Spiro vd., 1987).

Günlük yaşam koşullarında, insanlar için bağlamda değişiklikler meydana geldiğinde, alternatif çözümlere geçmek daha zor hale gelir. Çünkü standart bir çözüme aşırı güven geliştirilmiştir. Optimal karar vermenin temel bileşenlerinden biri, bir değişikliği tanıma yeteneği ve bir soruna yeni bir çözüm uygulamak için senaryoları uyarlamak için bilişsel esnekliğe sahip olmaktır. Bilişsel esnekliğin arkasındaki fikir, “aynı materyali farklı zamanlarda, yeniden düzenlenmiş

bağlamlarda, farklı amaçlar için ve farklı kavramsal perspektiflerden yeniden gözden geçirmenin, ileri düzeyde bilgi edinme hedeflerine ulaşmak için çok önemli olmasıdır.” (Spiro vd., 1992, s. 65)

Psikologlar (Spensley & Taylor, 1999) bilişsel esnekliğin çocuklar olgunlaştıkça gelişen üst düzey bir bilişsel işlev olduğunu iddia etmektedirler. Psikoloji literatüründeki bilişsel esneklik (Moore & Malinowski, 2009; Dennis & Vander Wal, 2010) genel bir alan yeteneği olarak adlandırılmıştır. Bu yeteneğe sahip olarak, bir kişi yeni, beklenmedik ve değişen koşullarla başa çıkmak için bilişsel işleme stratejilerini uyarlayabilir.

Karmaşık problem çözme üzerine çalışan Krems (1995) ise bilişsel esnekliği “görev talepleri değiştikçe problem çözme becerisini ayarlama yeteneği” olarak tanımlamaktadır (s. 202).

İletişim araştırmacıları, kişinin belirli bir durumdaki alternatifler konusundaki farkındalığı, esnek olma isteği ve esnek olmanın kendi kendine yeterliliği ile ilgili iletişimin bir bileşeni olarak bilişsel esnekliğe atıfta bulunurlar (Martin & Rubin, 1995).

Krems (1995) ve iletişim bilim adamlarının (Martin & Rubin, 1995) çalışmalarında bahsedilen yeni, beklenmedik ve değişen durum bilişsel esnekliğin farklı bakış açıları olsa da, temel bileşeni aynıdır. Bilişsel esnekliğin temel bileşeni, yeni durumlarla başa çıkmak için kendini ayarlamaktır.

Spiro ve diğerleri (1991) ise bilişsel esnekliği, gelecekte bireyin karşılaşması muhtemel olan bilgiyi kullanmak için farklı açılardan düşünme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Bilgiyi kullanma sürecini ifade eden bilişsel esneklik kavramını açıklamak için farklı araştırmacıların aşağıdaki farklı özellikleri vurguladıkları görülmüştür. Örneğin, Spiro ve diğerleri (1992) bilişsel esnekliği bir konu veya problem için bireyin dikkatine odaklanarak en etkili veya uygun alternatif stratejiyi seçme yeteneği olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Batting (1979), bilişsel esnekliği, çalışılan konuyla ilgili en etkili öğrenme stratejilerini kullanma veya bir problemi çözme adımlarını belirleme yeteneği olarak tanımlamıştır. Buna göre, alanla ilgili çalışması bulunan araştırmacıların bilişsel esnekliği, karşılaşılan sorunu çözmek için doğru yolu seçmek olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan Martin ve Anderson (1998), yukarıdaki tanımların aksine, bilişsel esnekliği, doğru yolu

seçmekten ziyade bir seçim yapmadan önce tüm seçenekleri görme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Karadeniz (2008) bu tanımların aksine bilişsel esnekliği bireyin bilgisi ve bilişsel geliştirmeyi durumdan bağımsız olarak kullanma kapasitesi olarak tanımlamıştır. Bilişsel esneklik kavramına ilişkin araştırmacıların yapmış oldukları tanımların ortak özelliklerine dayanılarak; bilişsel esnekliğin bireyin yeni, mevcut ve olası durumlara karşı tüm alternatifleri değerlendirerek en iyi yolu seçebilme yeteneği olduğu sonucuna varılmaktadır.

Yapılandırmacılık açısından konuya bakıldığında bilişsel esnekliğin, yapılandırmacılığın temel özellikleri arasında yer alan pedagojik bir ilke olduğu ifade edilmektedir. Driscoll (2000) yapılandırmacılık üzerine çoklu bakış açılarını incelemiş ve yapılandırmacılık ile ilgili beş ana tema belirlemiştir. Bu beş tema i) akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme, ii) saklama, anlama ve kullanma, iii) bilişsel esneklik, iv) öz düzenleme, v) özenli yansıtma (ifade) şeklindedir. Bu temalardan biri olan bilişsel esneklik, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermek için bilgilerini farklı şekillerde iş birliği içinde yeniden yapılandırdıkları bir öğrenme teorisidir. Bu teoride, öğrencilerin bilgiyi daha iyi alabilmesi ve sorunların üstesinden gelebilmesi için aynı bilginin çeşitli şekillerde ve farklı amaçlarla sunulup öğrenilmesine izin veren esnek öğrenme ortamlarına gerek olduğu savunulmaktadır.

Genel olarak bilişsel esneklik bireyin ilk kez karşılaştığı durumlara yönelik davranışta bulunmadan önce bu durum karşısında gösterebileceği alternatif davranışlarında olabildiğinin bilincinde olmasıdır. Bilişsel esneklik, kişinin; a) farklı yol ve seçeneklerin olduğunun bilincinde olması, b) yeni durumlara uyum sağlarken esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir durumla ilgili olabilecek alternatiflerin bilincinde olan kişiler, sadece en doğru davranışı gösteren kişilere göre bilişsel olarak daha esnektirler (Martin & Anderson, 1998, ss. 1-9; Martin vd., 1998, ss. 34-45; Martin & Rubin, 1995, ss. 623-626).

2.1.3 Bilişsel Esnekliğin Önemi

“Flexibility” yani esneklik, iletişimdeki yeterliliğin ayrılmaz bir bileşenidir (Bochner & Kelly, 1974; Martin & Rubin, 1994; Wiemann, 1977). Bazı araştırmacılar sosyal durumlarda esnek olmak için önlemler geliştirmiştir (Martin

& Rubin, 1994, Paulhus & Martin, 1988); ancak, bireylerin esneklik gösterebilmeleri için önce bilişsel olarak esnek olmaları gerekir (Parks, 1994).

O'Keefe ve Delia (1982) çalışmalarında bilişsel esnekliği, iletişim yeterliliğinin temel bir bileşeni olarak tanımlamakta ve insanların ne kadar çok kurguya sahipse, başkalarıyla iletişim kurma konusunda o kadar esnek olabileceklerini öne sürmektedir.

Esnek düşüncenin yaratıcı performansı, yeni fikirler üretme yeteneğini ve bir fikri kullanmak için birden fazla yol bulma becerisini öngördüğü tespit edilmiştir (Dreu vd., 2011; Hirt vd., 2008). Ayrıca olumlu ruh halinin esnek düşünmeyle sonuçlandığı ve insanların hedeflerini, stres düzeylerini ve baskıyı dengelemelerine yardımcı olduğu da bulunmuştur (Dreishbach & Goschke, 2004).

Bilişsel esnekliğin, okul-aile-çocuk ilişkisindeki önemine bakacak olursak; bilişsel esnekliğin ebeveyn-çocuk çatışmalarıyla olumsuz bir ilişkisi olduğu gösterilmiştir. Bilişsel olarak esnek çocukların kendileri ve ebeveynleri arasındaki çatışmalarla başa çıkmak için daha alternatif çözümler yarattığı söylenmektedir (Ahn vd., 2008).

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada bilişsel esneklik; depresyon, anksiyete ve sıkıntıda azalma içeren daha iyi psikolojik sağlıkla pozitif olarak ilişkilendirilmiştir (Kato, 2012). Ayrıca literatürde bilişsel esnekliğin okula uyum (Bing & Huanhuan, 2011), yaşam doyumu (Çikrıkci, 2018) ve mutluluğun (Asıcı & İkiz, 2015) yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar, bilişsel esnekliğin istenen hedeflere ulaşmada daha büyük başarı sağladığını (Tamir, 2009) ve olumsuz deneyimlerin etkisini azalttığını (Hirt vd., 2008) göstermektedir.

Bilişsel esneklik ayrıca öğretim eğitimi gibi kötü yapılandırılmış alanlarda öğretim sorununu çözmeye ve öğrencilerin karmaşık kavramları derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilir (Spiro vd., 1988). Bilişsel esneklik teorisinin ana metaforu çapraz geçişli bir manzarada öğrenmedir. Yani bu metafora göre; “aynı materyali farklı zamanlarda, yeniden düzenlenmiş bağlamlarda, farklı amaçlar için ve farklı kavramsal perspektiflerden yeniden gözden geçirmek gelecekteki bilginin hedeflerine ulaşmak için gereklidir.” (Spiro vd., 1991, s. 28). Spiro ve diğerleri (1991), kavramsal bir manzarayı birçok yönden çaprazlayarak, birçok şekilde kullanılması gereken bilginin farklı şekillerde elde edildiğini iddia etmektedir. Örneğin tıp öğrencilerine bu şekilde öğretilirse, tek bir vakayı birçok farklı bakış açısıyla inceleyebilir ve belirli bir semptomu yeniden yorumlamanın etkisini ilk

elden görebilirler. Ek olarak, farklı bağlamlarda birden çok vakayı incelemek, öğrencilerin yeni vakaları açıklamak için yeni bilişsel yapılar oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Örneğin, çocuklar birbiriyle ilişkili kelimelerden oluşan çok karmaşık bir ortamda ana dillerini öğrenirler. Yeni bir cümleyi anlarlar çünkü yeni cümlelerin anlamını türetmelerine yardımcı olan çok çeşitli cümleleri keşfetmişlerdir (geçmişteki her cümle, yeni cümlelerin kısmen açıklanmasına yardımcı olabilir).

Son zamanlarda bilişsel esneklik ile psikolojik hastalıklar arasında da bir ilişki olduğu saptanmıştır. Azalmış bilişsel esneklik; Obsesif Kompulsif Bozukluk (OCD) (Muller vd., 2015) bir dizi anksiyete bozukluğu, panik bozukluk (Lieberman vd., 2016) ve sosyal kaygı (Fujii vd., 2013) ile ilişkilendirilmiştir. Bunun aksine, artan bilişsel esnekliğin yetişkinlikte olumsuz yaşam olaylarına ve strese karşı daha yüksek dirençle ilişkili olduğu bildirilmiştir (Genet & Siemer, 2011). Bu bağlamda bireyde bilişsel esnekliğin yüksek olmasının insanların psikolojisinde ve yaşam standartlarında büyük önemi olduğu söylenebilir.

2.1.4 Bilişsel Olarak Esnek Olan Kişilerin Özellikleri

Bilişsel esneklik, bir kişinin herhangi bir durumda seçeneklerinin ve alternatiflerinin mevcut olduğunun farkında olması, esnek olma ve duruma uyum sağlama istekliliği ve esnek olma konusunda öz-yeterlik anlamına gelir. Herhangi bir durumda, bir kişinin nasıl davranacağı konusunda bir seçeneği vardır. Davranışlarını uyarlamaya karar vermeden önce, insanlar seçimlerinin ve alternatiflerinin farkına vardıkları bir sosyal biliş süreçlerinden geçerler (Rolloff & Berger, 1982). İnsanlar ayrıca bu seçimlerden senaryo geliştirirler (Abelson, 1976). İnsanlar ne kadar çok senaryoya sahipse, bilgi işleme sistemleri o kadar karmaşık ve esnektir (Schroder vd., 1967). Durumsal faktörlere dayalı olası davranış ayarlamalarının gerekliliğini kabul edebilen kişiler, yalnızca uygun veya doğru davranışsal tepkileri görenlere göre bilişsel olarak daha esnektir.

Bilişsel esneklik aynı zamanda bir kişinin esnek olma isteğinden de oluşur. İnsanlar bir eyleme davranmanın birkaç yolu olduğunun farkında olsa da (örneğin, bir sorunun birkaç çözümü vardır) bu farkındalık standart davranışlardan sapmayı engellemez. Lippard-Justice (1989), insanların esnek olma istekliliğinin, kişilerarası iletişimin kalitesini nasıl etkilediğinin en iyi örneği olduğunu ileri sürmüştür. Richmond ve McCroskey (1989), içsel bir motivasyon durumunun, insanların iletişim kurmaya istekli olup olmayacağını genellikle belirlediğini iddia

etmişlerdir. İnsanlar iletişim davranışlarını uyarlamaya istekli olmadan önce, uyum sağlamak veya değiştirmek için nedenlere veya güdülere ihtiyaçları vardır.

Bilişsel açıdan esnek bireylerin bazı özelliklerini şöylece sıralamamız mümkündür: Bilişsel olarak esnek insanlar, yeni iletişim yolları denemeye, alışılmadık durumlarla karşılaşmaya ve davranışları bağlamsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaya isteklidir (Martin & Anderson, 1998).

Bilişsel esneklik, bireylerin stresli yaşam olaylarıyla karşılaştıklarında uyumsuz olarak değil, uyumlu bir şekilde düşünmelerini sağlar. Bilişsel esnekliğin üç yönü şunlardan oluşmaktadır: (a) Zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi, (b) yaşam olayları ve insan davranışları için çok sayıda alternatif açıklama ve algılama yeteneği ve (c) zor durumlara birden çok alternatif çözüm üretme yeteneği (Dennis & Vander Wal, 2010). Bu alanlarda bilişsel esnekliğe sahip bireyler; zorlu yaşam deneyimleriyle karşılaşmaya yanıt olarak daha uyumlu tepkiler verebilirken bu becerilere sahip olmayan bilişsel olarak esnek olmayan bireyler, bu deneyimlere tepki olarak patolojik tepkiler yaşamaya daha yatkın olabilir.

Bilişsel olarak esnek olmanın bir göstergesi de öz-yeterliktir. Bilişsel olarak esnek insanlar, kendi etkili davranma yeteneklerine de güvenirlere. Çünkü insanlar belirli bir durumda alternatif davranış seçenekleri olduğunun farkında olsalar ve esnek olmaya istekli olsalar bile istenen davranışı gerçekleştirmede kendi kendine yeterli olduklarına inanmaları gerekir (Martin & Anderson, 1998, Bandura, 1977). Artan bilişsel esneklik seviyesinin insanı, daha dışa dönük ve daha öz-kontrollü bir birey haline getirdiği söylenebilir.

Esnekliğin, iletişim yeterliliğinin temel bir bileşeni olduğu düşünülmektedir (Bochner & Kelly, 1974; Martin & Rubin, 1994; McCroskey & Richmond, 1990; Spitzberg & Cupach, 1984; Rubin, 1994; Wiemann, 1977). Bilişsel esneklik, iletişim durumlarında yedi öz-yeterlik derecelendirmesinden beşiyle pozitif olarak ilişkilidir. Bilişsel esnekliklerinin daha yüksek olduğunu bildiren kişiler, iletişim hedeflerini gerçekleştirme yeteneklerine daha fazla güvendiklerini şu durumlarda ifade ettiler: (1) yabancıların önünde konuşma yapabilme (2) bir grup yabancıyla etkileşimde bulunma, (3) bir sınıf arkadaşıyla bire bir konuşmak, (4) yabancı biriyle bire bir konuşmak ve (5) bir sınıf tartışmasına dahil olma. Bu noktada sonuçlar; bilişsel esnekliğin, tanıdık bireylerle iletişimde kendinden daha çok bir kişinin yabancılarla iletişimde kendine olan güveni için öngörücü olduğunu

göstermektedir. Bu bulgu aynı zamanda Bilişsel Esneklik Ölçeği için ek destek sağlar çünkü bilişsel olarak esnek olan insanlar, özellikle yeni durumlarda etkili iletişim kurma becerilerine daha fazla güvenirler (Anderson & Martin, 1995).

Anderson ve Martin (1995), farklı iletişim stillerine sahip kişilerin, kişilerarası iletişim güdülerinde farklılık gösterdiğini bildirmişlerdir. Yetkin iletişimciler, duyarlı ve iddialı becerilere sahiptir ve bağlama bağlı olarak bu becerileri kullanma esnekliğine sahiptir. Dolayısıyla girişkenlik/cevap verme yeteneği olan insanlar bilişsel esnekliği yüksek olarak kabul edilmişlerdir (McCroskey & Richmond, 1990).

Girişkenliğin ve duyarlılığın bilişsel esneklikle ilişkisi olduğu söylenmektedir. Girişken bireyler, rekabet gücü, egemenlik ve bağımsızlık gibi özelliklerle tanımlanır. Duyarlı bireyler; yardımseverlik, samimiyet, şefkat ve samimiyet gibi özelliklerle tanımlanır. Yetkili iletişimci duruma bağlı olarak hem iddialı hem de duyarlı olabilir. McCroskey ve Richmond (1996), iddialı ancak yanıt vermeyen kişiyi saldırgan; yanıt veren, ancak iddialı olmayan kişiyi itaatkar; ne iddialı ne de yanıt veren kişiyi yetkin olmayan olarak etiketlemektedir. İddialı ve duyarlı (yani yetkin) insanlar, diğer iletişimci tarzlarına sahip olanlara göre daha fazla zevk, sevgi ve kapsayıcılık güduları için iletişim kurduklarını bildirmişlerdir. Saldırgan bireyler, kontrol ihtiyaçları için daha fazla iletişim kurduklarını, yetkin olmayan iletişimciler ise kaçış ihtiyaçları için iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Martin ve Anderson (1996) iddialı iletişimcilerin iddiasız iletişimcilerden daha tartışmacı olduklarını, yanıt vermeyen iletişimcilerin ise yanıt veren iletişimcilerden sözel olarak daha saldırgan olduklarını belirtmişlerdir. Öğretim bağlamında, Thomas ve diğerleri (1994) öğretmenlerin de iddialı ve duyarlı olarak algılandığını bulmuşlardır.

Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler zorluklarla başa çıkmaya ve olumlu stratejiler geliştirmeye daha açıktır. Öte yandan, bilişsel esnekliği düşük olan bireyler değişime karşı endişe duyarlar. Rutin ve sabit işler onlar için keyif vericidir. Nitekim perspektifi değişime göre uyarlama yeteneği olan bilişsel esneklik, biliş ek bir zorluk katmanı yaratmaktadır. Yüksek bir bilişsel talep içerdiği için dikkat yoğunluğu ve karar vermede ek zaman gerektirmektedir (Martin & Anderson, 2001).

2.1.5 Öğretmenlerde Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, “Radikal bir şekilde değişen durumsal taleplere uyarlanabilme ve yanıt olarak kişinin bilgilerini birçok yönden kendiliğinden yeniden yapılandırma becerisidir.” (Spiro & Jehng, 1990, s. 165). Öğretim sosyal olarak dinamik, kötü yapılandırılmış ve son derece karmaşık bir uygulamadır. Öğretmenin her örneği, stratejik kararların alındığı, taktik fırsatlarının yakalandığı veya kaçırıldığı, çeşitli kaynakların kullanıldığı, zaman içinde gerçekleşen bir performanstır (Lampert, 2001; Leinhardt & Ohlsson, 1990; Shavelson, 1983). Öğretmenler, öğrenciden öğrenciye ve sınıftan sınıfa oldukça değişken durumlarla karşı karşıya kalır. Bir veya birkaç çözüm hepsine uyamamakta bu nedenle öğretmenlerin uyumu destekleyen üst-bilişsel yaklaşımlara ihtiyaçları vardır. Bilişsel esneklik, öğretimin başarılı olması için anahtar üst-bilişlerden biri olabilir (Lin vd., 2005).

Öğretimde bilişsel esnekliğin artırılmasının yolunun çoklu öğrenme modlarından oluştuğu savunulmaktadır. Buna göre Spiro ve arkadaşları öğretimde, pedagojik modellerin çoklu formlarının, çoklu metafor ve analogilerin ve aynı bilginin çoklu yorumlarının kullanılmasını savunmaktadırlar (Spiro vd., 1995). Ayrıca Driscoll (2000), bilişsel esnekliği teşvik eden iki ana öğrenme koşulu tanımlamıştır: (1) çoklu öğrenme modları ve (2) öğrenme üzerine çoklu perspektifler. Chieu (2005, 2007), bir öğrenme ortamının dört ana unsurundan bahsetmektedir. Bunlar: (1) öğrenme içerikleri, (2) pedagojik cihazlar, (3) insan etkileşimleri, (4) değerlendirme süreci. Ayrıca teknolojik unsurların günümüzde öğretimdeki önemini düşünürsek; genel hiper ortam teknolojileri (grafikler, ses, video), temel kavramların öğretilmesinde öğrencilerin bilişsel esnekliğini kolaylaştıran ve teşvik eden öğrenme koşullarının uygulanmasında önemli yardım sağlayabilir (Chieu, 2007; Driscoll, 2000; Wilson, 1996).

Bilişsel esneklik, öğretmenlik mesleğinin uygulanmasındaki karmaşıklıktan dolayı öğretmenler için önemli bilişsel stratejilerden biridir. Bilişsel olarak gelişmiş bir öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek öğrenme ortamlarını nasıl organize edileceğini bilmektedir. Bu anlamda öğrenme sürecinin doğru bir şekilde işleyişinin sağlanabilmesi için öğretmenin en uygun bilişsel stratejiyi seçmesi gerekmektedir. Eğitimde ileri düzey bilgi hedeflerine ulaşmak için farklı kavramsal bakış açılarının gelişimi esastır. Bu noktada öğretmenler, öğrenenlerin kişisel bakış açılarını ifade etmelerine yardımcı olmak, bu bakış açılarıyla yüzleşmesini organize

etmek ve farklı bakış açılarını ele almalarına olanak sağlamakla yükümlüdür (Spiro vd., 1988). Bu süreçte öğrenciyi aktif hale getirmek için konu alanının hedeflerine uygun tartışma ortamları, çalışma materyalleri, oyunlar ve kısa sınavlar kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bilişsel esneklik eğitimcilerin yapılandırmacı öğrenme koşullarını tasarlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olmaktadır (Vu Minh & Herbst, 2008).

Öğretmen yetiştirme sürecinde bilişsel esneklik, uygun zihin alışkanlıklarını geliştirmeyi, karmaşıklıklarla başa çıkmayı ve zorluklara karşı daha iyi hazırlanmaya imkan sağlamaktadır. Ayrıca bilişsel esneklik, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrencilere deneyim kazandırmaya ve onların uzmanlaşmalarına gereken süreyi hızlandırmaya odaklanmaktadır (Spiro vd., 2003). Bu açıdan yirmi birinci yüzyıl öğretmen eğitiminde, değişen durumlara adapte olabilen üst düzey düşünme becerileri gelişmiş öğretmenler yetiştirmek amacıyla bilişsel esneklik becerilerine önem verilmektedir (Aygün & Taşkın, 2018).

2.2 Bilişsel Esneklik ile İlgili Kuram ve Yaklaşımlar

2.2.1 José Juan Canas'ın Bilişsel Yaklaşımına Göre Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, insanların çevredeki yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşmesi için bilişsel işlem stratejilerini uyarlamaya yarayan bir yetenektir (Canas vd., 2003). Bu tanım üç önemli kavram özelliğini içerir. İlk olarak; bilişsel esneklik deneyimle kazanılabilen bir yetenektir. İkinci olarak; bilişsel esneklik, bilişsel işleme stratejilerinin uyarlanmasını içerir. Bu tanım bağlamında bir strateji, bir problem uzayını araştıran bir işlemler dizisidir (Payne vd., 1993). Bu nedenle bilişsel esneklik, karmaşık davranışlardaki değişiklikleri ifade eder. Son olarak, bir kişi bir süre bir görevi yerine getirdikten sonra yeni ve beklenmedik çevresel değişikliklere uyum sağlayacaktır. Bu da bilişsel esneklikle mümkündür (Canas vd., 2006).

2.2.2 Jean Piaget'in Bilişsel Kuramına Göre Bilişsel Esneklik

Bilişsel esnekliği aynı zamanda psikolog Jean Piaget, orijinal olarak tanımlandığı gibi çoklu sınıflandırmanın bir bileşeni olduğunu savunmaktadır. Çoklu sınıflandırma görevlerinde, katılımcılar (öncelikle bu beceriyi geliştirmiş veya geliştirme sürecinde olan çocuklar) nesneleri aynı anda birkaç farklı şekilde sınıflandırmalı ve böylece onlar hakkında esnek düşünmelidir. Benzer şekilde, bilişsel olarak esnek olmak için, küçük çocukların bir nesnenin veya durumun

yalnızca bir yönüne odaklanma eğilimi olan merkezlemenin yani odaklamanın üstesinden gelmeleri gerekir. Örneğin, çocuklar küçükken bir nesnenin yalnızca bir yönüne (yani nesnenin rengine) odaklanabilirler ve her iki yönüne de (yani hem renk hem de nesne türü) odaklanamayabilirler. Bu nedenle, bir bireyin bir düşünceye odaklanmışsa, bilişsel olarak daha esnek olmayacağını öne sürülmektedir (Piaget, 1972).

Bilişsel esneklik, aynı anda bir görevin birden fazla yönünü yönetme yeteneği, ilkökul yıllarında gelişmektedir. Piaget'e (1972) göre, ilkökul yıllarında çocuklar zihinsel eylemleri birleştirmeye ve bu eylemleri genel sistemlerde koordine etmeye başlarlar. Bir uyarının birden çok yönünün aynı anda işlenmesini gerektiren özel bir görev, çocukların bir dizi nesneyi aynı anda çeşitli boyutlarda sınıflandırmasını gerektiren alan-genel çoklu sınıflandırma (örn. nesneleri aynı anda şekil ve renge göre sınıflandırma) görevidir (Inhelder & Piaget, 1964; Piaget, 1972; Piaget & Inhelder, 1966).

Son zamanlarda, çocukların sosyal uyaranların birden fazla yönünü aynı anda dikkate alma becerilerini ölçmek için belirli bir alanda, sosyal bilişte kullanım için Piaget'in çoklu sınıflandırma görevi ve alana özgü çoklu sınıflandırma görevleri konusunda eğitilmiş çocuklarda bilişsel esnekliğin arttığı gözlenmiştir (Bigler, 1995; Bigler & Liben, 1992).

2.2.3 Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan ve Boerger'in Bilişsel Esneklik Teorisi (1987)

İlk olarak 1980'lerin ortasında geliştirilen Bilişsel Esneklik Teorisi, aşağıdaki dört hedefe odaklanan bir öğrenme ve öğretim teorisidir:

- Bireylerin karmaşık konular hakkında daha derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olmak,
- Bireyleri, kritik bilgileri çok çeşitli gerçek dünya bağlamlarında esnek ve yaratıcı bir şekilde uygulamaya hazırlamak,
- Farklı, karmaşık ve çoklu bakış açılarına maruz kalarak bireylerin epistemolojik inançlarına meydan okumak,
- Bilgi edinimine doğrusal olmayan, vaka tabanlı bir yaklaşım sağlayan ve yukarıdaki ilk üç hedefi destekleyen hiper ortam öğrenme ortamları geliştirmek (Spiro vd., 2003).

1980'li yıllarda, bilginin nasıl kullanıldığı sorusuna cevap bulmak için Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan ve Boerger (1987) tarafından Bilişsel Esneklik Teorisi geliştirilmiştir. Bu teori, çeşitli bilgi alanlarındaki karmaşıklığı ve kötü yapılandırılmışlığı ele almaktadır. Bu teoride sıkça geçen "kötü yapılandırılmışlık" birçok kavramın birbiriyle ilgili olduğunu ifade etmektedir (Spiro vd., 2004).

Bilişsel esneklik teorisinin kökeni 1980'lerin ortalarında idi (Spiro vd., 1987; Spiro vd., 1988). Bu, baskın bir öğrenme modelinin "Şema Teorisi" olduğu bir dönemdi (Ausubel, 1968; Schank vd., 1977; Spiro, 1980). Bu şema teorisi bilgiyi anlamak ve uygulamak için bir temel olarak bellekte organize bilgi paketlerini (Kant'tan sonra şemalar veya şemalar olarak adlandırılır; bazen çerçeveler ve senaryolar olarak da adlandırılmaktadır) kullanmaya öncelik veren bir yaklaşımdır. Bu dönemde araştırmacılara kişinin karşılaşılabileceği her şey için önceden depolanmış bir şemaya sahip olmamasını sorun olarak bulmuşlar ve bu duruma karşı bilişsel esneklik teorisini düşünmeye başlamışlardır (Spiro & Myers, 1984).

Bilişsel esneklik teorisi; katı bir şekilde önceden paketlenmiş bilgi yapılarını, gerekli olabilecek çok çeşitli durumlara uygulanabilecek daha açık ve uyarlanabilir bilgilerle değiştirecek olan şema teorilerinin temsilcisi olarak geliştirilmiştir. Bu zorlu bir hedeftir çünkü çoğu bilgi alanı ve tüm profesyonel uygulama alanları (tıp, mühendislik, işletme, öğretim), en iyi ihtimalle düzensiz bir şekilde birbiriyle ilişkili olan olaylardan veya vakalardan (bilgiyi kullanmanın gerçek dünya durumları) oluşur (bunlara "kötü yapılandırılmış alanlar" denmektedir). Çoğu gerçek dünya alanında, geniş kapsamlı soyutlamaları ve genel ilkeleri, bilginin kullanılması gereken şekildeki değişkenliği yeterince hesaba katmaz.

Her durumda, bireylerin nasıl hareket edecekleri konusunda alternatifleri vardır. Ancak nasıl hareket edeceklerine karar vermeden önce seçenekleri ve alternatifleri görmeleri gerekir. Bir durumun olası alternatiflerinin (davranışlar, çözümler vb.) farkında olanlar, sadece doğru davranışı görenlere göre bilişsel olarak daha esnektir (Martin vd., 1998; Diril, 2011).

Bilişsel Esneklik Teorisi, bireyin var olan bilgilerini esnek bir şekilde kullanmasına dayanmaktadır. Bu teoride, gerekli bilgiler birçok farklı yolla zihinsel olarak organize edilmeli, öğretilmeli ve sunulmalıdır (Spiro, 1980). Bilişsel

esneklik, bireyin esnek düşünmesinin bir sonucudur (Brown & Campione, 1981). Ancak, esnek düşünmek yeterli değildir. Ayrıca bilginin esnek bir şekilde kullanılabilmesi için bilginin sunumunun ve kazanımının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bilgi kişinin zihninde düzgün bir şekilde düzenlenmezse bilginin esnek kullanımı engellenir ve bu nedenle bireyin bilişsel esneklik yeteneği yeterince gelişemez (Spiro vd., 1989). Bu nedenle bireylerde öğrenme güçlüklerinden kurtulmak için öğrenme süreçlerinde onlara daha fazla bilişsel esneklik kazandırmak gerekir (Spiro vd., 1987).

Bilişsel Esneklik Teorisi, öğrencilerin farklı bağlamlarda aynı bilginin birden çok temsiliyle ilgilenecek içeriğin karmaşıklığını daha iyi anlamalarını önermektedir. Teori, aynı içerik veya fenomenin birden fazla temsilini görmeyen, öğrenenlerin yeni durumlarda bilgilerindeki bilginin yeni uygulamalarını göz önünde bulundurmak için gerekli zihinsel yapıyı geliştirmelerine yardımcı olduğunu öne sürmektedir. Bilişsel Esneklik Teorisi, öğrencilerin otantik kötü yapılandırılmış bağlamlarda daha derin öğrenmeye ulaşmalarına, bu yeni bilgiyi esnek bir şekilde düşünebilmelerine ve bu yeni bilgiyi yeni durumlara uygulayabilmelerine yardımcı olmak için bir öğretim reçetesi olarak bağlamsallaştırılmıştır (Spiro vd., 1992).

Bilişsel Esneklik Teorisinin temel bir iddiası, aynı materyali farklı zamanlarda, yeniden düzenlenmiş bağlamlarda, farklı amaçlar için ve farklı kavramsal perspektiflerden yeniden gözden geçirmeyen, ileri düzey bilgi edinme hedeflerine ulaşmak için gerekli olduğudur (anlama ve aktarım için hazırlıkta karmaşıklık ustalığı) (Spiro vd., 1995, ss. 93-94). Bilişsel esneklik teorisi, karmaşık ve yapılandırılmamış bilgi alanlarında kullanılmak üzere tasarlanmış, vaka temelli bir eğitim teorisidir. Bu teori, ileri öğrenmeyi, derin kavramsal anlayışı ve bilgiyi yeni durumlarda uyarlamalı olarak kullanma yeteneğini geliştirmeye yardımcı olacak esnek bilgi temsillerinin geliştirilmesini içermektedir.

Bu teori, gelişmiş öğrenme ve kötü yapılandırılmış alan tanımına dayanır. İleri düzey bilgi edinimi, giriş düzeyinde öğrenmeyle ilgilidir. İleri düzeylerde, “öğrenci içerik materyalini daha derinlemesine anlamalı, bununla akıl yürütmeli ve farklı bağlamlarda onu esnek bir şekilde uygulamalıdır” (Spiro vd., 1988, s. 4). Bu, öğrencilerin yeni içerik hakkında daha kapsamlı veya derin bir anlayış geliştirdiklerini ve bunun hakkında düşünebildiklerini (yeni içerik), onunla problem çözebildiklerini, birden çok bağlamda uygulayabildiklerini gösterir. Bu nedenle,

öğrencinin bilişsel yapıları içinde bu içerik hakkında ileri bilgiler inşa edilir (Cheng & Koszalka, 2016).

Teori, başlangıcından bu yana, günümüzün genç öğrencilerine, bilgi merkezli dünyamızda başarılı olmayı umuyorlarsa, bilgiyi esnek yollarla karmaşık durumlara uygulamak zorunda oldukları gerçeğini ele alacak şekilde gelişmiştir. Bununla birlikte, birincil uygulaması tıp, mühendislik, işletme ve öğretim gibi mesleki uygulama alanlarında olmuştur. Bu bölümlerin her biri, ne kavramsal bilgi ne de genel ilkeler tekdüze bir şekilde uygulanamayacak kadar doğası gereği çok çeşitli olaylar veya vakalar etrafında döndükleri ölçüde "kötü yapılandırılmış" olarak tanımlanabilir. Spiro ve diğerleri bu tür kötü yapılandırılmış alanların, öğrenciden uygulayıcıya geçiş yapan öğrenciler için nasıl belirli zorluklar sunduğunu tartışmıştır. Spiro ve meslektaşları için en büyük endişe, bu karmaşık alanların erken öğrenme aşamalarında aşırı basitleştirme eğilimidir. Temel kavramların ve giriş materyalinin hem bunların öğretildiği şekilde hem de bunu yapmak için kullanılan zihinsel temsiller açısından bu kadar basitleştirildiğini ve bir öğrencinin karmaşık fikirleri daha derinlemesine anlama ve ileri düzeyde bilgiyi birbirinden tamamen farklı gerçek dünya vakalarına aktarma becerisini ciddi şekilde engellediğini iddia etmektedirler (Spiro vd., 1992).

Karmaşık kavramların aşırı basitleştirilmesi ve tek bir zihinsel temsile aşırı güvenilmesi gibi ileri düzeyde bilgi edinimini desteklemek olarak tanımlanan öğretim yaklaşımlarında çeşitli eksiklikler vardır (Spiro vd., 1988). Bu eksiklikler genellikle eğitimcilerin giriş seviyesi bilgi ve ileri bilgi için öğretim yöntemlerinin aynı olduğu varsayımlarından kaynaklanmaktadır. İleri öğrenme tekniklerindeki eksiklikler, içeriğin karmaşık olduğu ve tek bir soruna birden fazla çözümün olduğu kötü yapılandırılmış alanlarda özellikle belirgindir. İyi yapılandırılmış alanlar, belirli ilkelere dayalı olarak tanımlanabilen ve bir algoritmanın uygulanmasıyla çözülebilen ve genellikle tek bir doğru yanıtla sonuçlanan sorunlara katkıda bulunur (King & Kitchner, 1994).

Kötü yapılandırılmışlık ise "ister tek bir rehber ilkeyi, ister tek bir organizasyon şemasını veya tek bir prototip vakasını içeriyor olsun, örnekler arasında homojenliğe, tek bir eylem tarzına başvurulamaz" olarak tanımlanır (Spiro vd., 1987, s. 9). Başka bir deyişle, kötü yapılandırılmış alanlar ve sorunlar karmaşıktır, en iyi şekilde birden çok perspektiften analiz edilir ve kendilerini birden çok perspektif veya çözüme borçludur. Bu nedenle, kötü yapılandırılmış

alanlarda gelişmiş öğrenme ediniminin eksikliklerinin üstesinden gelmek için esnek bilgi temsili gereklidir. Birden çok bilgi temsilini desteklemek için tasarlanmış öğrenme ortamları öğrenenlerin bilgilerini kendiliğinden yeniden yapılandırırlar, bilgiyi başlangıç durumunun ötesinde uygulamalar ve bilgiyi yeni, beklenmedik veya değişen durumlara uyarlarlar (Spiro & Jehng, 1990).

Kötü yapılandırılmış alanlardaki vaka ve kavram varlıklarının karmaşıklığından kaynaklanan psikolojik talepler ve çoklu bilgi temsillerine duyulan ihtiyaç ve bilgi bileşenlerinin nedeniyle içeriğin tam olarak anlaşılması için birden fazla kez kapsanması gerekir (Spiro vd., 1988). Karmaşık bir kavram veya vakanın herhangi bir tek açıklaması, farklı bir bağlamda veya farklı bir kasıtlı bakış açısından daha belirgin olacak önemli bilgi yönlerini gözden kaçıracaktır. Anlamak için gerekli olan temsili perspektiflerden bazıları birinci veya ikinci keşifte kavranırken, diğerleri daha fazla keşif yapılarına kadar gözden kaçacaktır (Spiro vd., 1992).

“Karmaşık kavram / bilgi alanları, öğretim için kullanılan durumlar için bir metafor olarak peyzajdaki siteleri kullanan bir manzara ile karşılaştırılmaktadır. Bir peyzajın farklı özellikleri vardır, ancak aynı özelliklere sahip sitelerin hiçbirisi tam olarak aynı olmaz. Bir peyzajdaki tüm özellikleri bilmek, gerçek manzarayı bilmekle aynı şey değildir. Bir manzarayı tanımanın en iyi yolu, onu farklı yönlerden ziyaret etmektir. Bu nedenle, bir öğretim sistemi de, “çok yönlülüğü vurgulama ve çoklu bağlantı kurma hedeflerine” ulaşmak için çeşitli durumlar (alanlar) ile farklı boyutlar (özellikler) sunmalıdır” (Spiro vd., 1987, s.10).

Bilişsel esneklik teorisi, karmaşık ve iyi yapılandırılmayan alanlardaki bilginin öğrenme ve uygulamasına ilişkin derinlemesine bilgi edinmeye odaklanmaktadır. Ayrıca, bireylere değişmekte olan bilgileri öğrenme ve sürdürme potansiyelini sağlamaktadır. Bu anlamda bilişsel esneklik, alternatif öğrenme stratejileri bilinci ile öğrencinin değişmeye istekli olmasını sağlayan bir sosyal biliş sürecidir (Martin & Anderson, 1998). Bu süreçte bilginin nasıl organize edildiği ve çeşitli durumlara uygulayabildiği sorusuna cevap vermek için Spiro ve diğerleri (1988) ilkeler belirlemiştir.

2.2.3.1 Bilişsel Esneklik Teorisi İlkeleri

1. Öğrenme etkinlikleri, içeriğin birden çok temsilini sağlamalıdır.
2. Öğretim materyalleri, içerik alanını aşırı basitleştirmekten kaçınmalı ve bağlama bağlı bilgiyi desteklemelidir.

3. Öğretim vaka temelli olmalı ve bilgi aktarımını değil, bilgi oluşumunu vurgulamalıdır.
4. Bilgi kaynakları, bölümlere ayrılmış olmaktan çok birbiriyle bağlantılı olmalıdır.

Spiro & Jehng (1990, s. 165) şöyle diyor: “Bilişsel esneklik derken, radikal bir şekilde değişen durumsal taleplere uyarlanabilir bir yanıt olarak birçok yönden kişinin bilgisini kendiliğinden yeniden yapılandırma yeteneğini kastediyoruz. Bu, bilginin temsil edilme şeklinin bir fonksiyonudur ve bu zihinsel temsiller üzerinde işleyen süreçlerdir (ör. bozulmamış şema alma yerine şema birleştirme süreçleri). ”

Sprio ve arkadaşlarının geliştirdiği “Bilişsel esneklik teorisi”, büyük ölçüde bilgi ve becerilerin ilk öğrenme durumlarının ötesine aktarılmasıyla ilgilidir. Bu nedenle, bilginin birden çok perspektiften sunulmasına ve farklı örnekler sunan birçok vaka çalışmasının kullanımına vurgu yapılmaktadır. Teori ayrıca etkili öğrenmenin içeriğe bağlı olduğunu, bu nedenle talimatın çok spesifik olması gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca teori, yapılandırılmış bilginin önemine dikkat çekmekte; doğru bir şekilde öğrenebilmeleri için öğrencilere kendi bilgi temsillerini geliştirme fırsatı verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

2.2.4 Aaron Beck’in Bilişsel Esneklik Yaklaşımı

Kavramsal olarak bilişsel esneklik denince akla gelen ilk isimlerden biri de Beck’tir. Basitçe ifade edersek, psikopatolojinin bilişsel modeli, dış olayların veya iç uyarıların işlenmesinin önyargılı olduğunu ve bu nedenle bireyin kendi deneyimlerini yapılandırmasını sistematik olarak çarpıtarak çeşitli bilişsel hatalara (örn. Aşırı genelleme, seçici soyutlama ve kişiselleştirmeye) yol açtığını öngörmektedir (Beck, 1964). Bu çarpıtılmış yorumların temelinde, nispeten kalıcı bilişsel yapılara veya şemalara dahil edilen işlevsiz inançlar yatmaktadır. Bu şemalar harici olaylar, ilaçlar veya endokrin faktörlerle aktive edildiğinde, bilgi işlemeyi önyargılı hale getirme ve özgün bozukluğun tipik bilişsel içeriğini üretme eğilimindedir (Beck, 2005).

Bilişsel model başlangıçta depresyondaki psikolojik süreçleri açıklamak için oluşturulmuştur. Sistematik klinik gözlemlere dayanarak, depresyon belirtilerinin bilişsel terimlerle şu şekilde açıklanabileceği öne sürülmüştür; olayların önyargılı yorumları, benliğin, kişisel dünyanın ve geleceğin olumsuz temsillerinin (olumsuz bilişsel üçlü) aktivasyonuna atfedilir. Bireyleri depresyona yatkın hale getiren çeşitli işlevsiz inançlar, onları bu savunmasızlığı etkileyen belirli

yaşam olaylarına karşı savunmasız kılmaktadır. Örneğin, depresyona eğilimli bireyler, "Önemli olan bir şeyi başaramazsam, başarısız olurum" gibi inançlara sahiptir. Bireyin büyük bir başarısızlık veya bir dizi başarısızlık algısı, olumsuz bilişsel üçlüyü harekete geçirebilir: Kendilik, kişisel dünya ve geleceğin olumsuz temsilleri (Beck, 1967). Bu bilişsel üçlünün temeli, işlevsiz inançlar ve varsayımlar kümesidir (Beck, 1995).

2.2.5 Albert Bandura' nın Sosyal Bilişsel Teorisi Açısından Bilişsel Esneklik

"Sosyal bilişsel kuram ile adı anılan Bandura'ya göre; bilişsel esneklik genel haliyle kişinin kendine seçenek oluşturabilme yapısı ve iletişiminin çevreye uyumu sonucunda oluşturduğu duygusal ve bilişsel unsurların ilişkisinden doğmaktadır. Bandura'ya göre hayatlarında, sosyal açıdan etkin, hedeflerine odaklı, karar vermede alternatifler üretebilen, yüksek yaşam kalitesi arzulayan ve bu arzularını karşılayan, durumlar karşısında farkındalığı yüksek olan bireyler bilişsel açıdan esnek olmaktadır." (Bandura, 1989).

Sosyal bilişsel teoride, insanlar ne iç güçler tarafından yönlendirilir ne de otomatik olarak çevre tarafından şekillendirilir ve kontrol edilir. İnsanlar karşılıklı etkileşim içinde olan etkilerden oluşan bir ağ içinde kendi motivasyonlarına, davranışlarına ve gelişimlerine katkıda bulunurlar. Kişiler, bu teorik perspektif içinde, bir dizi temel yetenekler açısından karakterize edilir (Bandura, 1989).

Karmaşık bilişsel yeterliklerin kazanıldığı diziler, farklı etkinlik alanlarının farklı yapıları sahip olması nedeniyle değişir. Sosyal bilişsel perspektif içinde, sosyal faktörler bilişsel gelişimde etkili bir rol oynar ve bilişsel yetkinliğin birçok motivasyonu vardır. Olgunlaşma faktörleri ve keşifsel deneyimlerden elde edilen bilgiler bilişsel büyümeye katkıda bulunur. Bununla birlikte, en değerli bilgi sosyal olarak aktarılmaktadır. Çocukların hayatında öne çıkan kişiler, çocukların farklı konularda ne ve nasıl düşündüklerine katkıda bulunan vazgeçilmez bilgi kaynaklarıdır. Aslında, çocukların entelektüel kişisel gelişimleri, her bir işleyiş alanında bu bilgi mirasından yararlanmazlarsa ve bunun yerine, kendi deneme-yanılma etkinlikleriyle onu yavaş yavaş yeniden keşfetmek zorunda kalırlarsa artabilir. Soyut akıl yürütme kurallarını etkili bir şekilde aktaran rehberli öğretim ve modelleme, çocuklarda bilişsel gelişimi destekler (Bandura, 1986; Brainerd, 1978; Rosenthal & Zimmerman, 1978). Sosyal rehberli öğrenme, çocuklara yeni bilgiler edinmeleri ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli durumlarla akılcıca

başa çıkmaları için gereken kavramsal araçları sağlayarak kendi kendine öğrenmeyi de teşvik etmektedir (Bandura, 1989).

Bandura, "insanların çeşitli bilgi kaynaklarını işlediğine, değerlendirdiğine ve bütünleştirdiğine ve seçim davranışlarını buna göre düzenlediğine" inanmaktadır (Bandura, 1986, s. 212).

Bilişsel olarak esnek olmanın bir göstergesi de öz-yeterliktir (Bandura, 1977). Öz-yeterlik bilişsel esnekliğin bir parçasıdır çünkü insanlar belirli bir durumda alternatif davranış seçenekleri olduğunun farkında olsalar ve esnek olmaya istekli olsalar bile, arzu edilen davranışı ortaya çıkarmada kendi kendilerine yeterli olduklarına da inanmaları gerekir.

2.2.6 Nöropsikolojik Yaklaşım Göre Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, davranışı yeni durumsal taleplere, kurallara veya önceliklere uyarlanabilir bir şekilde ayarlama yeteneğini ifade etmektedir (Diamond, 2013; Miyake vd., 2000). Bilişsel esneklik, daha çok çeşitli fikirlerin üretilmesi ve en yaygın anlamsal bağlantılardan farklı yeni stratejilerle bilgi sistemlerine erişimle ilgili bir kavramdır.

Bilişsel Esnekliğin temel özelliği, gerçekleştirilen stratejide bir değişikliğe yol açan, dikkat kontrol seviyesinde veya bir görevin temsilinde bir değişiklik veya kaymanın meydana gelmesidir. Merkezi yönetici, bu tür değişim süreçlerine dahil olduğu düşünülen bilişsel yapıdır. Bu nedenle; yürütücü işlevlerle ilgili benzer nörolojik alt tabaka, Bilişsel Esnekliğin nöropsikolojik temeli olarak önerilmiştir. Örneğin, Asperger sendromlu bireylerin bilişsel esneklik görevlerini yerine getirdiği gösterilmiştir (ayar değiştirme görevleri) (Schmitz vd., 2003).

Hem dikkat değişiminde hem de bilgi sistemlerine erişimde yer alan beyin bölgelerinin bilişsel esneklik görevlerinin çeşitli biçimlerine aracılık ettiği saptanmıştır (Canas vd., 2003).

Yeni durumlar karşısında hedefe yönelik davranışı sürdürmek, günlük yaşam için temel bir gerekliliktir. Bireylerin hedefe yönelikliği sürdürmesini sağlayan süreçler, yönetici kontrol terimi altında toplanır (aynı zamanda yürütme işlevi veya bilişsel kontrol olarak da adlandırılır) (Duncan vd., 1996). Bozulmuş yürütücü kontrol, çeşitli nörolojik hastalıkların iyi belgelenmiş bir sonucu ve aynı zamanda hastalığın ilerlemesinin önemli bir öngörücüsüdür (Dirnberger & Jahanshahi, 2013). Bu nedenle, çağdaş nöropsikolojik araştırmaların temel amacı, yürütme kontrolünün daha iyi anlaşılmasına ulaşmaktır.

Bilişsel esneklik için çeşitli standart nöropsikolojik değerlendirme araçları vardır. Bunlar, örneğin, Trail Making Test B Bölümü (Kopp vd., 2015; Kortte vd., 2002), boyut içi / ekstra boyutsal dikkat ayarı değiştirme görevi (Dias vd., 1996) ve Wisconsin Kart Eşleme Testi (WCST) (Grant & Berg, 1948) içermektedir. WCST, bilişsel esnekliğin nöropsikolojik değerlendirmesi için muhtemelen en sık kullanılan ölçme aracıdır (Rabin vd., 2005).

2.3 Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.3.1 Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Turan-Özpolat'ın (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancının ve bilişsel esnekliğinin girişimciliklerini yordayıp yordamadığını belirlenmektedir. Türkiye'de bir üniversitenin eğitim fakültesinin çeşitli eğitim bölümlerinde lisans öğrencisi olan 265 kadın ve 109 erkek 374 öğretmen adayı gönüllü olarak çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarının girişimciliğini ölçmek için Girişimcilik Ölçeği (ES), bilişsel esnekliği ölçmek için Bilişsel Esneklik Envanteri (CFI) ve öz-yeterlik inancını ölçmek için Genel Öz-yeterlik Ölçeği (GSE) kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre bilişsel esneklik ve öz-yeterlik inanç değişkenleri girişimciliği anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca bilişsel esneklik ve öz-yeterlik inanç değişkenleri birlikte öğretmen adaylarının girişimciliklerindeki toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıklamaktadır.

Yaşar-Ekici ve Balcı'nın (2019) yokul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça, duygusal tepkisellik düzeyleri azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeyleri yaşa, sınıf düzeyine, kardeş sayısına, yaşanan yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; gelir düzeyine, okul öncesi öğretmenliği bölümünü seçme nedenine, herhangi bir sporla ilgilenme durumuna ve algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Başpınar'ın (2019) üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücünü araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmada, üstbilişsel, bilişsel esneklik becerileri ve öğretmenlik mesleki yeterliliklerinin, “cinsiyet ve lise türü” alt amaçlarına göre anlamlı düzeyde bir fark

olmadığı, bundan farklı olarak sınıf düzeyi ve üniversite değişkenleriyle arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Yavuz'un (2019) yapmış olduğu araştırmada, katılımcıların cinsiyetlerinin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülürken, psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Medeni durum ve engel zamanı değişkenlerine göre ise, engelli sporcuların bilişsel esneklik düzeylerinin ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin benzer oranlarda olduğu görülmüştür.

Üzümcü ve Müezz'in (2018) araştırmasında, öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyinin "cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bir diğer sonuca göre bilişsel esneklik düzeyinin "yaş" göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bilişsel esneklik düzeyinin "kontrol" alt boyutuna göre yaşı "51 ve üzeri" olan kişilerin, yaşları "22-30, 31-40 ve 41-50" olan bireylere olanlara oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şirin Ayva'nın (2018) macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerine etkisinin incelemek amacıyla yapmış olduğu ön test/son test kontrol gruplu deneme modeline uygun şekilde hazırlanan araştırma 3'ü erkek ve 9'u kadın olmak üzere, 12 kişiden oluşan bir grupla yürütülmüştür. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak Bilişsel Esneklik Envanteri ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanında, deney grubunda yer alan katılımcılardan, her oturum için oturumda elde ettikleri deneyimlere ilişkin nitel veri toplanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonrasında elde edilen bulgulara göre, araştırma kapsamında gerçekleştirilen macera temelli danışmanlık programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin Bilişsel Esneklik Envanteri ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük puanları ile kontrol grubu Bilişsel Esneklik Envanteri ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir.

Diril (2011) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini sosyodemografik değişkenler ve öfke seviyesi ile öfke ifade şekilleri arasında bulunan ilişki açısından irdelenmiştir. Çalışma kapsamına 9. 10. 11. ve 12. sınıfta eğitim gören toplam 1000 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada, 9. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet,

ebeveynlerin eğitim seviyesi ve sosyoekonomik seviyesi bakımından öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bilişsel esneklik puanları ile sürekli öfke arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, öfke kontrolü ile olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

2.3.2 Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Idawati ve diğerlerinin (2020) yürüttüğü çalışmada, problem çözme yönteminin üniversite öğrencilerinin üstbilişsel becerilerine ve bilişsel esneklik düzeylerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, deney-kontrol gruplu yarı deneysel desende modellenmiştir. Küme örnekleme tekniğine göre Endonezya'da 2018-2019 bahar döneminde İlköğretim Öğretmen Okulu programına katılan 144 öğretmen adayı katılımcı olarak belirlenmiştir. Veri toplama araçları olarak Bilişsel Esneklik Envanteri (CFI) ve Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (MAI) kullanılmıştır. Kontrol grubunda üniversite eğitiminde daha çok kullanılan tartışma yöntemi, deney grubunda ise problem çözme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel beceri düzeylerinde düşük bilişsel esnekliğe sahip öğrencilere göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kercood ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, akademik beceriler ve kariyer hedefleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Katılımcılar bir demografik anketi, bilişsel esnekliğin nesnel ve öznel ölçümelerini ve akademik başarı testlerini tamamlamışlardır. Bilişsel Esneklik akademik başarıyı öngörmüştür; öznel bilişsel esneklik arttıkça ve Wisconsin Kart Sıralama Testinde ısrar etme (yani, etkisiz bir stratejiye bağlı kalma) eğilimi azaldıkça okuma becerileri artmıştır. Farklı üniversite bölümlerine sahip öğrencilerin bilişsel esneklikleri önemli ölçüde farklılık göstermese de bilişsel esneklik ve DEHB arasındaki etkileşim kariyer özgüveni ile önemli bir ilişki paylaşmıştır.

Martin ve Anderson (1998), bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlilik düzeyini test etmek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma kapsamında bireylerin kendi bildirimleri temel alınarak incelenmiş ve üç ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik ile iletişim becerisi yapıları arasında tepkisellik ve kendine güvenme nitelikleri arasında pozitif ilişkinin var olduğunu ortaya çıkarılmıştır. Buna ek olarak aynı dersi gören öğrencinin

katılımıyla yaptıkları ikinci çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kendi bilişsel esneklikleri ile alakalı değerlendirmeleri ile sınıftaki arkadaşlarının yaptıkları değerlendirmeler arasında olumlu bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu dersi alan toplam 101 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri üçüncü ve son çalışma sonucunda ise bilişsel esneklik ile iletişimde kendine güvenme hususu arasında olumlu bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır.

Martin ve Rubin (1995) tarafından yapılan çalışama kapsamında bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlilik düzeyini test etmek amacıyla bilişsel esneklik ile etkileşime ve iletişime girme ve iletişime girmede isteksizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamına 275 kişi dahil edilmiştir. Araştırma çalışmasında katılımcıların bilişsel esneklik seviyesi ile istek, anlayış, dikkat, rol yapma, empati ve dışa dönüklük boyutları arasında olumlu yönde; kaçınma boyutu ile arasında olumsuz yönde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır.

2.4 Tükenmişlik ile ilgili Kuramsal Temeller

2.4.1 Tükenmişliğin Tanımı ve Tarihçesi

Bir kavram olarak uzun zamandır modern çağın önemli bir fenomeni olarak bilinen tükenmişlik (burnout) terimi, 1960'larda kronik uyuşturucu kullanımının etkilerine atıfta bulunularak kullanılıyordu. Ancak bu terim, Herbet Freudenberger'in (1974) tükenmişlik kavramını kullanmasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. "Tükenmişlik" terimi, Freudenberger tarafından 1974 yılında kliniğinde kendisinde ve iş arkadaşlarında gözlemlediği bir fenomeni ifade etmek için tanıtıldı. Tükenmişliği "enerji, güç veya kaynaklar için aşırı taleplerde bulunarak başarısız olmak, yıpranmak veya tükenmek" olarak tanımladı ve bunu duygusal açıdan muhtaç ve talepkar bireylerle çalışmanın bitmeyen baskılarına bağladı (Freudenberger, 1974, 1975, 1977).

Tükenmişliğin tarihi arka planına detaylı bir şekilde bakacak olursak; Freudenberger, 1960'larda New York'taki East Village'da bir vitrin kliniği açtı. Serbest klinikte çalıştığı gibi, kendi özel muayenehanesini, ailesini ve aktif meslek hayatını sürdürmeye devam etti. Bu hızlı tempoda aylarca çalıştıktan sonra, kendi duygularını yorgunluk, öfke, depresyon, kibir ve suçluluk olarak tanımladı. Bu sırada başına gelenlere yakından bakmaya başladı. Freudenberger, kendisinin ve meslektaşlarının birlikte çalıştığı nüfusun özellikle muhtaç olduğunu ve uzmanlardan çok şey talep ettiğini düşünüyordu. Uzmanların çoğu için çok hızlı bir şekilde "kurumak" nihai bir sonuçtu (1975, s. 75). Bu çalışanlar, çok çalışmaktan

ve kendi kapasitelerinden çok daha fazlasını vermekten yoruldukları için tükeniyorlardı. Bu fenomenle ilgili tüm deneyimlerinden, Freudenberger tükenmişliği, tükenmişlik belirtilerini içeren bir sendrom olarak tanımlamıştır. Bu belirtiler şunlardır; kişinin kendi ihtiyaçlarını ihmal etmesi, kendini bir amaca adanması, çok uzun ve çok yoğun çalışması, kendi içinden gelen baskıları hissetmesi, hırpalanmış personel yöneticilerinden baskı görmesidir (Freudenberger, 1974). Ayrıca bireylerin, kişisel ya da profesyonel yaşamlarında 'yüksek başarı' için 'yüksek bir bedel' ödediğini saptadı (Freudenberger, 1983, s. 25).

New York'ta çalışan bir klinik psikolog olan Herbert Freudenberger, bu terimi 1973'te profesyonel bir psikoloji dergisinde kullandı ve 'yanmışlık(burnout)' sendromunu tartıştı. Freudenberger, kendisinin ve diğerlerinin duygusal tükenme, motivasyon ve bağlılık kaybı yaşadığı sürecin doğrudan açıklamalarını sağladı ve bunu, kronik uyuşturucu kullanımının etkilerine atıfta bulunmak için konuşma dilinde kullanılan bir terimle “tükenmişlik” ile ifade etti. Freudenberger bu terimi, kendisinin ve toplumdan ayrılan ve uyuşturucu olayına karışan çok sayıda gençle çalışan gönüllülerin bazılarının fiziksel ve psikolojik durumlarını tanımlamak için kullandı.

1980'de Freudenberger tükenmişlik konusundaki fikirlerini kamuoyuyla paylaştı ve tükenmişlik üzerine bir kitap yayınladı. Ofisine gelen birçok kişinin, karmaşık bir dünyada yaşamanın baskısı altında, içinde büyük bir boşluk hisseden bireyler olduğunu belirtti. Bu kişiler, hayatlarının anlamını yitiren, çoğu zaman aileleri, arkadaşları ve iş arkadaşlarıyla anlaşamayan; evlilikleri ve kariyerleriyle hayal kırıklığına uğrayan; bitkin ve yorgun olan ve kendileri için artan miktarda enerji ortaya koymak zorunda kalan bireylerdi (Freudenberger & Richelson, 1981). Freudenberger ve Richelson (1981) bu durumu “içinde yaşadığımız zamana, değişimin hızla hızlanmasına, mahallelerin, okulların ve çalışma durumlarının duyarsızlaşmasına” (s. 17) bağladı.

Özetle Freudenberger'in tükenmişlik tanımı şudur: “Beklenti düzeyi gerçeğe dramatik bir şekilde çeliştiğinde ve kişi bu beklentiye ulaşmaya çalışmakta ısrar ettiğinde oluşan nihai sonuç” (Freudenberger, 1980, s. 13).

Cherniss (1980) ise tükenmişliğin gelişiminin arka planı olarak işin önemini vurgulayarak, onu “zorlayıcı veya sinir bozucu işlerde çalışan profesyonellere yardımcı olan olumsuz kişisel değişiklikler” olarak tanımlamıştır. Cherniss'e göre

tükenmişlik, “başlangıçta işine kendini adanmış bir profesyonelin, iş ortamında yaşadığı stres ve zorlanma nedeniyle kendini bıraktığı bir süreçtir.” (1980, s.18).

Edelwich ve Brodsky (1980) ise tükenmişliği "hizmet mesleklerindeki insanların çalışma koşullarının bir sonucu olarak idealizm, enerji ve amaç deneyimlerinin ilerici kaybı" olarak tanımlamaktadır. Pines ve Aronson (1988) ise bunun hizmet meslekleriyle sınırlı olmadığını iddia etmektedir. Bu zihinsel, fiziksel ve duygusal tükenme durumunun, aşırı talep eden duygusal durumlarda vurgulanan aşırı kronik katılımdan kaynaklandığına inanmaktadırlar. Pines ve diğerlerine (1981) göre de bu sendromun sadece mesleki alanla sınırlı olmadığı iddia edilmektedir.

Pines ve Kafry (1978) ise tükenmişliği, “fiziksel, duygusal ve tutum tükenmesinin genel bir deneyimi” olarak tanımlamaktadır.

Dale (1979) tükenmişliği yoğun ve değişken süreli işle ilgili stresin bir sonucu olarak ifade etmektedir.

Maslach (1976) ise tükenmişlik için sıklıkla “çöküş” terimini kullanmaktadır. Bu “çöküş” e sağlık ve sosyal hizmetlerde verimlilik kaybının eşlik ettiğini kaydetmiştir.

Tükenmişliğin en yaygın kabul gören kavramsallaştırması ve en iyi tanımı "duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması ile karakterize edilen üç boyutlu bir sendrom" şeklindeki Maslach ve Jackson'ın (1981a) tanımıdır. Belirli bir stres tepkisi veya gerginlik türünü tanımlamak için kullanılan bir terim olan tükenmişlik, kronik örgütsel stres faktörlerine yanıt olarak kişinin çalışmasına yönelik duygusal tükenme ve sinizm sendromu olarak tanımlanmaktadır (Maslach & Jackson, 1981, 1982).

Emener ve diğerleri (1982), bu noktaya kadar yapılan tüm tanımların durumu "tükenmişlik sendromu" olarak tanımladığını belirtmiştir. Bu problemi yaşayan bireylere atıfta bulunmak için kullandıkları ismin, bugünün "yanmak (to be burn out)" ifadesinden kaynaklandığını vurgulamıştır.

Perlman ve Hartman (1982) tükenmişliği kronik duygusal strese tepki olarak üç boyutla tanımlamaktadır: Duygusal ve/veya fiziksel tükenme, azaltılmış iş üretkenliği ve aşırı duyarsızlaşma.

Sturgess ve Poulsen (1983) ise tükenmişliği, hizmet mesleklerindeki bireylerin çalışmalarının bir sonucu olarak deneyimledikleri, ilerici bir idealizm, enerji ve amaç kaybı olarak tanımlamaktadır.

Johnson ve Stone (1987) tükenmeden duygusal olarak zorlu durumlarda insanlarla ilişki kurmaktan kaynaklanan bir durum olarak bahsetmektedir.

Shirom (1989, s.33) tükenmişliği, “duygusal tükenme, fiziksel yorgunluk ve bilişsel yorgunluğun bir kombinasyonu” olarak değerlendirmektedir.

Schaufeli ve Enzmann (1998) için bu tanımlar; kapsamları, doğrulukları ve boyutlarına göre değişiklik göstermektedir.

Maslach ve Schaufeli (1993), konuyla ilgili ilk makalelerin, tükenmişlik teriminin anlamının bir yazardan diğerine farklılık gösterebileceği gerçeğiyle karakterize edildiğini belirtmektedir. Terim, her şeyi kapsama riski taşıyan ve belirli bir tanım sağlamayan, bir bireyin yaşayabileceği bir dizi "kriz"i içermektedir.

Doohan'e (1982) göre tükenmişlik fenomeni ve bunun başlangıcı olan stres hakkında bir literatür incelemesi yapılmıştır. Stres, insanlık durumunun olumlu bir yönü olabilirken tükenmişliğe yol açan stres olumsuz boyutlara yol açmaktadır. Bu çalışmaya göre hiç kimsenin tükenmişliğe karşı bir bağışıklığı bulunmamaktadır. Her meslekte insanda; öğretmenlerde, idarecilerde, çocuk bakıcılarında, polislerde, hemşirelerde, liderlerde, din adamlarında tükenmişlik görülmektedir.

Tükenmişlik kavramının tarihsel incelemesinden çıkarılabilecek bir sonuç, tükenmişlik tanımlarının birbiriyle çelişmekten çok tamamlayıcı olduğudur ve fenomenin bir durum olarak mı yoksa bir süreç olarak mı değerlendirildiğine bağlı olarak yeniden gruplandırılabilir. Dolayısıyla durum ve süreç açısından yapılan tanımlar olgunun anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

2.4.2 Tükenmişliğin Boyutları

Literatürde tükenmişlikle ilgili yaygın kabul gören çalışmaları olan Maslach, tükenmişlik kavramını üç boyutta ele almaktadır. Tükenmenin ardışık bir süreci içerdiği ve üç boyuttan oluştuğu öne sürülmüştür (Cherniss, 1980; Maslach, 1982a). Tükenmişlik; duygusal tükenmişlik, bireylerin duyarsızlaşması ve kişinin başarı eksikliği/kişinin değerinin düşürülmesinden oluşan üç boyutlu bir psikolojik sendrom olarak açıklanmaktadır (Maslach & Jackson, 1981).

Bireyde oluşan tükenmişlik; duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın artması ve kişisel başarı duygusunun azalmasıyla ortaya çıkmaktadır. Kişiler duygusal ve fiziksel olarak yorulmaktadır. Başkalarından uzaklaşmak, hayal kırıklığı, çabaları başarısızlık olarak görmek ve işi bırakmak tükenmişliğin en uç belirtileridir (Gill, 1980).

Van Horn ve diğerkleri (1999) tüklenmişliğı, belirli bir süre içinde kademeli olarak gelişen ve üç boyutla karakterize edilerek devam eden bir duygusal stres reaksiyonu olarak görürler. Bu üç boyut şunları içermektedir: Duygusal tüklenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma (Van Horn vd., 1999).

2.4.2.1 Duygusal Tüklenmişlik

Duygusal tüklenmişlik, kişinin yaptığı iş sebebiyle duygusal olarak kendini aşırı yüklenmiş, tüklenmiş hissetmesi ve kişinin duygusal kaynaklardan yoksun olma hissi tüklenmişliğin en önemli belirtileridir. Bu tüklenmenin başlıca kaynakları, işyerinde aşırı iş yükü ve kişisel çatışmadır. Çalışanlar, herhangi bir ikmal kaynağı olmaksızın tüklenmiş ve bitkin hissetmektedirler. Başka bir gün veya hizmet edecekleri muhtaç başka biriyle yüzleşmek için yeterli enerjiden yoksundurlar. Duygusal tüklenme bileşeni, tüklenmişliğin temel stres boyutunu temsil etmektedir (Maslach & Goldberg, 1998).

Duygusal tüklenme, araştırılan tüklenmişliğin boyutlarının en uç çeşitlerinden biridir. Çalışanlarda genel bir duygu ve ilgi, güven ve ruh kaybı olarak kendini göstermektedir (Maslach, 1982a). Aynı zamanda yorgunluk, tüklenmişlik, sinirlilik, hayal kırıklığı ve bitkinlik duygularını da içermektedir (Maslach & Jackson, 1981). Çalışanların duygusal kaynakları tüklenir ve artık kendilerini işlerine psikolojik düzeyde veremeyeceklerini hissederler.

Maslach'a (1982a) göre çeşitli nedenlerle duygusal tüklenme tek bağımlı değişken olarak seçilmiştir. İlk olarak, literatürde duygusal tüklenmenin tüklenmişliğin merkezi veya çekirdek boyutu olduğu konusunda genel bir fikir birliği var gibi görünmektedir. İkincisi, duygusal tüklenme, tüklenmişliğin ilk aşaması olarak kavramsallaştırılabilir ve bu nedenle müdahale için önemlidir. Duygusal tüklenmeyi tüklenmenin tek bağımlı değişkeni seçmenin üçüncü nedeni ise her şeyden önce bir duygu durumu olması ve kronik biçimde duygusal bir doğaya sahip olmasıdır. Duygusal tüklenme, sıradan yorgunluk durumlarına benzer özelliklere sahiptir, ancak yaygın ve kalıcı nitelikleri nedeniyle kronik yorgunluğa daha yakındır (Griffith vd., 1950).

Araştırmalar, yorgunluk durumları ve kazaya yatkınlığın birbiriyle ilişkili olduğunu ve kronik yorgunluğun fiziksel sağlıksızlığın bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir (Bartely & Chute, 1947). Bu nedenle, duygusal tüklenme, fiziksel yorgunluk, gerginlik, kaygı, uykusuzluk, alkol ve uyuşturucu kullanımı, insanlardan uzaklaşma ve eşler/çocuklarla zayıf ilişkiler gibi diğerk kavramlarla

ilişkili olsa da (Maslach & Jackson, 1981), iş deneyiminin hem kronik hem de yoğun duygusal yönlerini yakalayan az sayıdaki gerginlik kavramından biridir.

Duygusal tükenmişlik, görünen tükenmişliğin boyutudur en çok insan hizmetleri dışındaki meslekler için geçerlidir. Tükenmişlik neredeyse tamamen doktorlar, hemşireler, sosyal hizmet uzmanları, itfaiyeciler ve polis memurları gibi müşterilerle ilgilenen kişilerle ilişkilendirilmiştir (Perlman & Hartman, 1982). Bununla birlikte, kronik yorgunluk durumlarına benzerliğinden dolayı, duygusal tükenme (müşteriye karşı duyarsızlaşma ve kendi kendini değerlendirmenin aksine) hava trafik kontrolörleri, madenciler, çelik işçileri, montajcılar, ofis çalışanları ve yorucu çalışma koşullarına maruz kalan diğerlerine de genellenebilir görünmektedir.

2.4.2.2 Duyarsızlaşma

Kişinin hizmet verdiklerine karşı bu kişilerin birer birey olduklarını önemsemeyen duygudan yoksun bir şekilde olumsuz tutum ve davranışlar göstermesidir (Maslach, 1982; Maslach & Jackson, 1986).

Duyarsızlaşma; idealistlik kaybı, huzursuzluk, ani öfke patlamaları şeklinde ortaya çıkan tepkilerdir. Kendini fiziksel ve duygusal olarak aşırı yorgun ve yıpranmış hisseden birey işe kolayca odaklanamamakta ve kendini çalıştığı insanlara karşı eskisi kadar sorumlu hissetmemektedir. Birey yapmak istediklerinin önünde aşılabilir engeller olduğunu düşünmekte, psikolojik bir savunma olarak çevresindeki insanlarla ilişkisini sınırlandırmakta ve onlardan uzaklaşmaktadır. Bu şekilde ortaya çıkan duyarsızlaşma kişi ile iş talebi arasında duygusal bir koruyucu görevi görmektedir. Duyarsızlaşan kişi hayatının diğer insanlar tarafından ele geçirilmesini istememekte ve bundan dolayı hayatından bütün insanları tek tek çıkararak tek başına kalmak istemektedir. Karşılaştığı insanları kafasında kategorize ederek kalıplaşmış kurallar çerçevesinde davranışlar sergilemektedirler. Bunlar duyarsızlaşmanın temel belirtileri olarak sayılmaktadır (Baltaş, 2002; Cordes & Dougtry, 1993; Maslach vd., 2001; Maslach & Zimbardo, 1982b).

Tükenmişliğin duyarsızlaşma aşamasında oluşan duygusuz insanlık dışı algı, personelin müşterilerini bir şekilde sorunlarını hak ediyor olarak görmelerine yol açabilmekte (Ryan, 1971) ve müşterilere yönelik bu olumsuz tutumun insan hizmetleri profesyonelleri arasındaki yaygınlığı açık bir şekilde belgelenmektedir (Wills, 1978).

2.4.2.3 Kişisel Başarı Eksikliği

Sorunun başarı ile üstesinden gelememe ve kendini başarısız ve yetersiz görmek olarak tanımlanmaktadır. Kişinin işe karşı isteği ve motivasyonu düşmekte ve ayrıca çaresizlik hissetmektedir (Maslach, 1982; Maslach & Jackson, 1986).

Kişisel başarı bileşeni, tükenmişliğin öz değerlendirme boyutunu temsil etmektedir. Azalan kişisel başarı, işyerinde yeterlilik ve üretkenlik hislerinde bir düşüş anlamına gelir. Bu azalmış öz-yeterlik duygusu, depresyon ve işin talepleriyle başa çıkamama ile ilişkilendirilmiştir. Bu duygu sosyal destek ve profesyonel olarak gelişme fırsatlarının olmaması ile daha da kötüleşebilir. Personel üyeleri, müşterilerine yardım etme yetenekleri konusunda giderek artan bir yetersizlik duygusu yaşarlar ve bu, kendi kendine empoze edilen bir başarısızlık kararı ile sonuçlanabilir (Maslach & Goldberg, 1998).

2.4.3 Tükenmişliğin Aşamaları

Tükenmişliğin aşamaları çeşitli şekillerde açıklanmaktadır. Jones ve Emmanuel tükenmişliği; "ısınma", "kaynama" ve "patlama" şeklinde aşamalandırmaktadır. İlk aşamada memnuniyetsizlik, izolasyon ve takdir eksikliği yaşanmakta sonra bir çaresizlik duygusu ve bir yararlılık/etkililik sorunu ortaya çıkmakta ve hayal kırıklığı duygusu oluşmaktadır. Bu hayal kırıklığı, tükenmişliğin son aşamasında açık bir isyan haline gelmektedir (Jones & Emmanuel, 1981).

Gill (1980)'e göre kişi ilk aşamada çalışmaya devam edebilir ancak ikinci aşamada iş performansı biraz zarar görebilir. Sadece üçüncü ve en şiddetli tükenmişlik derecesinde tam bir aksama bulunmaktadır. Nihai tükenmişlik kısaca, "birisinin kendisine, insanlığa ve herkes için ekşi hale gelmesi" olarak tanımlanmaktadır (Kramer, 1978). Yoğun yalnızlık duyguları son aşamanın karakteristik özelliğidir.

2.4.4 Tükenmişliğin Belirtileri

Literatürde belirtilen çok sayıda tükenmişlik belirtisi vardır. Tek başına ele alındığında, önemsiz olarak kolayca göz ardı edilebilecek en az kırk olası tükenmişlik belirtisi bulunmaktadır (Swogger, 1981). Bu bolluk, tükenmişlik alanının genel belirsizliği ve kavramsal netliğinin olmaması ile ilgili olabilir. Ancak psikolojik gerçekliği de yansıtıyor olabilir, yani tükenmişlik, zorunlu olarak her birey tarafından biraz farklı şekilde deneyimlenen genelleştirilmiş bir psikolojik sıkıntı reaksiyonu olabilir ve bu nedenle açıkça tanımlanmış bir semptomatolojiye sahip olmayabilir.

2.4.4.1 Tükenmişliğin Fiziksel Belirtileri

Fiziksel belirtilerin fark edilmesi diğerlerine göre daha kolaydır. Bu belirtiler: Bitkinlik ve yorgunluk hissi, soğuk algınlığı, sık sık baş ağrısı, gastrointestinal rahatsızlıklar, uykusuzluk ve nefes darlığı. Kısacası, kişi bedensel işlevlerle fazla somatik olarak ilgilenmektedir (Freudenberger, 1974).

Freudenberger ve Richelson'a göre, "Tükenmişlik yaşayan insanlar genellikle; iş hayatlarının ilk yıllarında yetenekli, kendisine güvenen, enerjik, işe karşı hevesli, fazla mesaiye kalan, uykusuzluklarına rağmen yüksek performans gösteren bireylerdir. Zaman içerisinde ortaya çıkan bazı nedenlerle bu bireylerin metabolizmaları düzenli çalışmamaya başlamakta, bu ise onların enerjisini tüketmektedir. Bireylerin işlerine ve çevrelerine yansıttıkları enerjilerinin tükenmesi, onların fiziksel açıdan ciddi sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir" (Freudenberger & Richelson, 1981, s. 43)

Kaçmaz'a (2005) göre de tükenmişlikte fiziksel belirtiler şunlardır; kronik yorgunluk, enerji kaybı, mide problemleri, bitkinlik hissi, nefes darlığı/solunum güçlüğü, kronik soğuk algınlığı, kilo kaybı, sırt ağrısı, iştahsızlık, uyku bozuklukları, sık baş ağrıları, psikosomatik hastalıklar, koroner kalp rahatsızlığı insidasında artma, yüksek kolesterol, uyuşukluk, hızlı kalp atışı, hafıza problemleri, enfeksiyonlara karşı direncin azalması.

Tükenmişliğin aslında kötü fiziksel sağlıkla ilişkili olduğuna dair önemli kanıtlar vardır. Öncelikle nitel verilere bakıldığında, bir dizi çalışmadaki denekler yorgunluk ve fiziksel tükenme veya bitkinlik, ses bozukluğu, uyku güçlükleri ve baş ağrısı, mide-bağırsak bozuklukları, soğuk algınlığı ve grip gibi spesifik somatik problemlerden şikayetçi olmuşlardır (Barner, 1982; Beck & Gargiulo, 1983; de Brito Mota vd., 2019; Rottier vd., 1983; Rubington, 1984; Sakharov & Farber, 1983;). Özetlemek gerekirse, belirli somatik bozuklukların, genel olarak fiziksel sağlık ve hastalıkla ve muhtemelen uyku bozuklukları gibi bazı somatik şikâyetlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

2.4.4.2 Tükenmişliğin Psikolojik Belirtileri

Belirli psikolojik belirtiler çok az araştırılmıştır. Denekler tarafından en yaygın psikolojik şikayetler duygusal tükenme, sinirlilik, kaygı, suçluluk, depresyon ve çaresizlik hisleridir (Beck & Gargiulo, 1983; Forney vd., 1982; Sakharov & Farber, 1983). Tükenmişlik ve bir dizi belirti arasında istatistiksel olarak önemli ilişkiler bildirilmiştir. Tükenmişlik çoğunlukla depresyonla

ilişkilidir. Belcastro ve Hays (1984), depresyon teşhisinin başlangıcında tükenmiş öğretmenler arasında bir fark olduğunu bulmuştur. Tükenmiş denekler, kariyerlerine başladıktan sonra depresyonun daha sık meydana geldiğini bildirmişlerdir. Genel olarak kanıtlar, tükenmişliğin depresyon ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tükenmişliğin psikolojik belirtileri; kaygı, tükenme, çaresizlik, değersizlik hissi, depresyon, duyarsızlaşma, motivasyon eksikliği, hayal kırıklığı, öfke, aşırı şüphecilik, zihin karışıklığı, hoşnutsuzluk, kişisel güvende azalma, tatminsizlik, kendini soyutlanmış hissetme, depresyon, suçluluk, konsantrasyon bozuklukları, kronik bir sinir hali, çabuk öfkelenme, ani tepkisellik ve neredeyse sürekli bir memnuniyetsizlik duygusudur (Kaçmaz, 2005).

Tükenmişliğin en belirgin psikolojik belirtilerinden biri, özellikle kişinin çalıştığı ortamda müşterilerle yaptığı çalışmalarla ilgili olarak kendini olumsuz değerlendirme eğilimidir. Çalışanlar kendileri hakkında mutsuz hissetmekte ve işteki başarılarından memnun değillerdir.

2.4.4.3 Tükenmişliğin Davranışsal Belirtileri

Tükenmişlikle ilişkili davranışsal belirtiler, öncelikle işle ilgili davranışlar ve tüketim davranışlarıdır. Niteliksel veriler, tükenmişlik kurbanlarının kurallar konusunda devamsızlığa, alkol ve uyuşturucu kullanımına, aşırı yeme ve aşırı sigara içmeye katı bir bağlılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca sinirlilik, işi bırakma eğilimi, alınganlık, sürekli bir savunma ve suçlama hali, inkâr etme, hatalar yapma, rasyonelleştirme, sabırsızlık, meslektaşlara ya da hizmet verilen kişilere ve mesleğe karşı alaycı bir tavır sergileme, işe geç gelme, özsaygı ve özgüvende azalma, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, kuruma karşı ilginin kaybı ve işte ve iş dışındaki ilişkilerde bozulma, iş dışında başka şeylerle ilgilenme, hizmetin niteliğinde bozulma (Constable & Russell, 1986; Cronin-Stubbs & Rooks, 1985; Cullen, 1995; Forney vd., 1982; Maslach, 1976, 1982a; Sakharov & Farber, 1983;).

Tükenmişlik ve çeşitli davranışlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İncelenen işle ilgili davranışlar arasında düşük performans, devamsızlık, geç kalma, iş molalarının kötüye kullanılması ve işyerinde hırsızlık yer almakta ve bunların tümü kuruluş ve müşteriler için önemli maliyetler anlamına gelmektedir (Khalil, 1988).

2.4.4.4 Tutumsal belirtiler

Tükenmişlik yaşayan kişilerde; müşterilere, işe, kendine ve genel olarak hayata karşı olumsuz tutumlar gelişebilir. Niteliksel verilere göre tükenmişlik kurbanlarının sinizm, duygusuzluk, karamsarlık, savunuculuk, danışanlara karşı hoşgörüsüzlük, jargon ve entelektüelleştirme yoluyla ve onlara basmakalıp terimlerle adlandırarak danışanlara nesne gibi davranmanın yanı sıra işyerinde zevk kaybı ve işe gitmeye karşı direnç gibi belirtilere yol açmaktadır (Forney vd., 1982; Maslach & Pines, 1977; Pines & Maslach, 1978).

2.4.5 Tükenmişliğe Yatkın Kişiler ve Özellikleri

Tükenmişlik, belirli bir sendromu tanımlayan bir metafordur. Freudenberg'e (1974) göre, fenomenin ortaya çıkışında bireysel özellikler açıklayıcı bir role sahiptir. Bazı bireylerin beklentileri ve mesleki eğilimleri daha fazla iş yükü yaratır, bu da bu tür bireylerin tükenmişliğe yakalanma olasılığını artırmaktadır.

Tükenmişliğe yol açma eğilimi gösteren özellikler tanımlayan Freudenberg'e göre, kendini adanmış [insanlar] başarılı olmak, işi iyi yapmak ve daha fazla insana yardım etmek için büyük bir iç ve dış baskı yaşamaktadırlar. Birey ideale ulaşamazsa, eşit derecede aşırı inkar ve suçlulukla karşı karşıya kalmaktadır (Freudenberg, 1975).

Leiter (1991), tükenmişlikten muzdarip bireylerin sabit bir programa sahip olmadıklarını, düşük ücret aldıklarını, kendilerine yüksek talepler ve hedefler yüklediklerini ve olumsuz bir ortamda çalıştıklarını belirtmektedir.

Gill'e (1980) göre ise sıkıntılı, yoksun veya talepkar insanlarla çalışan, çok fazla insandan sorumlu olan, mükemmeliyetçi veya fazla idealist olan dindar insanlar muhtemelen tükenmişlik adaylarıdır.

Adanmış bir kişi kendini yetersiz olarak algıladığında, stres ve suçluluk gelişir. Bu kombinasyon, tükenmişlik için bir ön koşuldur ve bu özellikler çok yaygındır (Kennedy, 1979). Bu koşullar tükenmişliğin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Freudenberg (1975), kendini işine adanmış çalışanların tükenmişliğini "çok fazla, çok uzun ve çok yoğun bir şekilde" üstlenmenin sonucu olarak tanımladı (s. 74). Tükenen öğretmenlerin tembel ve çalışmak istemedikleri algısının aksine, beklentileri yüksek olan, eve iş götüren, geç kalan ve kendi beklentilerini

karşılamakta zorlandıkları için kendilerini suçlu hisseden öğretmenler daha çok tükenmişlik yaşamaları muhtemeldir.

Freudenberger'in (1980) tükenmişlik algılarından, hayal kırıklığı ve bitkinlik yaşayan bireylerin kendilerine karşı sert, yüksek standartlar belirleyen ve bu standartların peşinden koşan insanlar olduğunu görebiliriz. Ne yaparlarsa yapsınlar asla yeterli olmaz. Başardıkları her şey onlar için arzulanan bir şey bırakır. Bu bireyler, daha fazlasını yapmadıkları, daha fazlasını başaramadıkları, daha fazla olmadıkları için kendilerine çok sert davranırlar. Kendilerini oldukları gibi kabul etmekte zorlanırlar ve diğer insanların da onları oldukları gibi kabul etmeyeceğinden korkarlar. Kendi sağlık sınırlarının ötesine geçmeye çalışırlar, sürekli kendilerini kullanırlar ve asla tatmin olmazlar. Çalışanları bu tehlikelerden korumak için Freudenberger, personele güvenmenin ve bilgi paylaşmanın önemini vurgular: Bu etkileşimler işçileri "besler" ve onların müşterileri "beslemelerine" izin verir. İşyerinde enerji yatırımı, iş dışındaki bir yaşamla dengelenmelidir. "Fiziksel olan herhangi bir aktivite, işin bir parçası olarak harcanan zihinsel ve duygusal enerjiyi yenileyebilir" (1977, ss.96-97).

Alanyazından kendini adanmış ve kendini adanmış olacak kişilerin tükenmiş olma eğiliminde olduğu saptanmıştır. Çalışmak ve yardım etmek için çalışan hem içeriden hem de dışarıdan yani yöneticiler ve müşterilerden bir baskı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Freundenberger, 1974). Buna örnek olarak bir çalışanın şu ifadesi örnek gösterilebilir: "Kendi ihtiyaçlarımız ve isteklerimiz genellikle ikincildir. Onları birincildir" (1975, s. 75). Tükenmişlik tehlikesi içinde olan bireyin gerçekçi olmayan aşırı bir verme ihtiyacı vardır. Kendi yüksek beklentilerini karşılayamayınca kendini suçlu hissetmeye başlar ve bu daha da fazla işte çalışmasına yol açabilir.

Göz önünde bulundurulması gereken bir diğer faktör, kişinin işle ne tür bir bağlılığa sahip olduğudur. Bağlılık sadece kabul edilmek ve başkalarından onay almak için kişisel bir ihtiyacın işareti olabilir. Freudenberger'e göre, farklı insan türleri tükenmişliğe eğilimlidir. Aşırı kendini adanmış kişi için hayattaki tüm tatminleri kurumdan gelir ve boş zamanlarında bile işe gitmek ister. Kurumla özdeşleşmesi o kadar büyüktür ki, şahsına yapılan herhangi bir saldırı kuruma yapılmış bir saldırdır ya da tam tersi. Her zaman kontrolü elinde bulundurmaya zorundadır ve kimsenin işi onun kadar iyi yapamayacağına inanır (Freundenberger, 1974).

Kişilerin diğer insanlarla sık ve yoğun bir şekilde çalışmasının sonucunun duygusal gerginlikle bağlantılı olduğu varsayılmaktadır. Bu açıdan özellikle, insan hizmetleri profesyonelleri (örneğin, hemşireler, doktorlar, sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenler) tükenmişliğe yatkın olmaktadır (Maslach, 1982, 1993).

Freudenberger (1974), Maslach ve Pines (1977); tükenmişliğin mesleğe büyük bir idealizm ve başkalarını önemseyerek başlayanları etkileme olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir. Maslach ve Pines (1977), insan hizmetlerinde çalışan insanları, daha az idealist olarak ve toplum için daha fazla sorun yaratan bireyler olarak görmektedir. Freudenberger'e (1974) göre ise tükenmiş çalışanlar, vicdanlı ve çalışkan olarak görülmektedir.

Tükenmişlik çeşitli iş bağlamlarında ortaya çıksa da mevcut literatür, ruh sağlığı hizmetleriyle ilişkili duygusal talepler nedeniyle ruh sağlığı alanında çalışanların tükenmişlik açısından yüksek risk altında olabileceğini göstermektedir (Awa vd., 2010; Zapf vd., 2001). Farklı türdeki ruh sağlığı programlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklılıklar ile ilgili olarak, poliklinik hizmetlerinde çalışan klinisyenlerin, yatan hasta ortamlarında çalışanlara göre daha yüksek tükenmişlik riski taşıdıkları bulunmuştur (Prosser vd., 1997).

2.4.6 Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler

Hem öğretim hem de insani hizmet organizasyonlarında Maslach ve Jackson (1981) tarafından tanımlanan tükenmişliğin kaynakları incelenmiştir. Bu araştırmalar, tükenmişliğin birincil kaynaklarının hizmet sektöründeki profesyonelin örgütsel koşulları ve kişisel özellikleriyle ilgili olduğunu göstermektedir (Iwanicki, 1983; Jackson & Schuler, 1983).

Tükenmişliğe yol açan nedenlerden bazıları şunlardır: Rol çatışması ve rol belirsizliği, güçsüzlük, düşük özerklik, karar alma sürecine düşük katılım, meslektaş tarafından az sosyal destek, yüksek mesleki beklentiler ve yönetici tarafından koşullu cezalandırma, ihtiyaçlar ve başarı arasındaki çatışma, gerçekçi olmayan adanmışlık, otoriter bir yönetim tarzı ve otoritenin mantıksız taleplerine hayır diyememe, bir hedefe ulaşmak için yetenek veya beceri eksikliği, yetersiz eğitim veya öğretim, hizmet verilenlerle aşırı özdeşleşme ve güçlü duyguları ifade edememe (Clarke, 1981; Edelwich & Brodsky, 1980; Gill, 1980).

Tükenmişliğin gelişmesine yol açan güçler arasında önemli kısım, tükenmişliğin teşhis ve tespitinin zorluğudur. Carlton ve Brown tükenmişliğin nedenlerinin tespiti için şu maddelere çalışmalarında işaret etmektedir:

Vazgeçilmez hissetmek, önemli şeyler üzerinde çalışmak için zaman bulmak, çok fazla uğraşmak, hayır diyememek, her zaman geride olmanın sürekli ve amansız baskısını hissetmek, alışkanlıkla uzun çalışma saatleri (12-14 saat), işten zamanında ayrılmanın suçluluk duygusu, ofis sorunlarını eve götürmek (Carlton & Brown, 1981).

İş yoğunluğu/hızı, devamsızlık ve düşük moral de tükenmişlikte bir faktör olarak görünmektedir. Tükenmişlik, fiziksel yorgunluk, uykusuzluk, artan alkol ve uyuşturucu kullanımı, evlilik ve aile sorunları dahil olmak üzere kişinin bildirdiği çeşitli kişisel sıkıntı göstergeleriyle ilişkili görünmektedir. Genel olarak çalışma ortamındaki iş yükü ve belirsizlik gibi çeşitli stres etkenleri tükenmişlikle ilişkilidir ve bunlardan bazılarının bireysel ego seviyesi ve kişilik özellikleriyle etkileşime girdiği görülmektedir (Gann, 1979).

2.4.6.1 Bireysel Faktörler

Tükenmişliğe neden olan birinci grup, demografik özellikler yani kişisel değişkenler olarak sınıflandırılabilir. Bu değişkenler; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durum, öğretilen sınıf seviyesi ve hizmet verilen müşteri türü gibi faktörleri içermektedir.

İş değişkenleri ve örgütsel bağlam tükenmişliğin başlıca yordayıcıları olsa da, birkaç kişilik değişkeni bazı tutarlı korelasyon kalıpları göstermiştir. Dolayısıyla çalışanların kişilik özelliklerinin tükenmişliğe yakalanma konusunda önemli bir etkisi olduğunu söylenmektedir. Genel olarak, daha az “dayanıklı” kişiliğe sahip, daha dışsal bir kontrol odağına sahip olan ve beş faktörlü kişilik modelinde “nevrotik” olarak puan alan, kişilik yapısı açısından kişisel çıkarlarını her şeyden üstün tutan, mükemmeliyetçi, kaybetmeyi sevmeyen, idealist, sözüne sadık, hayatlarını şans ve kader gibi dışsal faktörlerin yönettiğini düşünen, hızlı hareket eden ve konuşan, karşılanması zor beklentileri olan kişilerde tükenmişlik puanları daha yüksek bulunmuştur (Cordes & Dougherty, 1993; Freudenberger, 1974; Maslach & Leiter, 2016; Nagy & Davis, 1985).

Tükenmişliğin ayrıca demografik özelliklerdeki farklılıklar açısından bireylerde önemli etkileri olduğunu düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında tükenmişliğe erkeklerden daha çok kadınların yakalandığı saptanmaktadır. Bunun sebepleri olarak; kadınların cinsiyetlerinden dolayı daha fazla anaç bir yapıya sahip olması, çevresine ve çevresindeki bireylere daha çok önem vermesi gösterilebilir (Ergin, 1992). Çalışan kadınlar hem iş

hayatını hem de ev hayatını birlikte idare etmek durumunda kaldıkları için erkeklere nazaran daha yoğun bir mesai harcamaktadırlar. Kadınlar, erkeklerle karşılaştığımızda rekabetle ilk iş hayatında yüzleşmekte ve buna ev hayatının zorlukları da eklenince bu durum onlara ağır gelmektedir. Bu durumlar sonucunda kadınlar tükenmişliğe erkeklere göre daha yatkın hale gelmektedirler.

İncelenen tüm demografik değişkenler arasında yaş, tükenmişlikle en tutarlı şekilde ilişkili olandır. Daha genç çalışanlar arasında tükenmişlik düzeyinin 30 veya 40 yaşın üzerindekiyle göre daha yüksek olduğu bildirilmektedir. Tükenmişlik, kişinin kariyerinin başlarında daha fazla risk oluşturuyor gibi görünmektedir. Yani kariyerlerinde erken tükenenlerin işlerini bırakmaları muhtemeldir. Medeni duruma gelince, evli olmayanlar (özellikle erkekler), evli olanlara göre tükenmişliğe daha yatkın görünmektedir. Bekarlar boşanmış olanlara göre daha yüksek tükenmişlik yaşıyor gibi görünmektedir. Cinsiyet demografik değişkeni, tükenmişliğin güçlü bir göstergesi olmamıştır (tükenmişliğin daha çok kadın deneyimi olduğuna dair bazı argümanlara rağmen). Bazı araştırmalar, kadınlar için daha yüksek tükenmişlik göstermekte, bazıları erkekler için daha yüksek puanlar göstermekte ve diğerleri genel bir farklılık bulamamaktadır. Küçük ama tutarlı bir cinsiyet farkı, erkeklerin sinizmde genellikle daha yüksek puan almasıdır. Bazı çalışmalarda kadınların yorgunluktan biraz daha yüksek puan alma eğilimi de vardır. Bu sonuçlar cinsiyet rolü stereotipleriyle ilişkili olabilir, ancak cinsiyetin meslekle karıştırılmasını da yansıtır olabilir (örneğin, polis memurlarının erkek, hemşirelerin kadın olma olasılığı daha yüksektir) (Maslach vd., 2001).

Eğitim durumu değişkeni açısından daha yüksek eğitim düzeyine sahip olanların, daha az eğitilmiş çalışanlara göre daha yüksek tükenmişlik bildirdikleri bulunmuştur. Eğitimin meslek ve statü gibi diğer değişkenlerle karıştırıldığı düşünüldüğünde, bu bulgunun nasıl yorumlanacağı net değildir. Yüksek eğitime sahip kişilerin daha fazla sorumluluk ve daha fazla strese sahip işleri olması mümkündür. Ya da daha yüksek eğitilmiş insanların işlerinden daha yüksek beklentilere sahip olması ve bu beklentilerin gerçekleşmemesi durumunda daha fazla sıkıntı çekmesi mümkün olabilir (Maslach vd., 2001).

2.4.6.2 Örgütsel Faktörler

Tükenmişlik kavramının ilk tanımlandığı zamanlarda bu kavram sadece bireysel olarak düşünülmüş ve tükenmişliğin çözümü için bireyi tedavi etmenin gerektiği üzerinde durulmuştur. Ancak zamanla yapılan çalışmalarla birlikte bu geleneksel bakış açısı değişmiş ve tükenmişliği etkileyen diğer faktörler olan örgütsel faktörlere önem verilmiştir. Bu bağlamda tükenmişlik; bireysel değişkenlerden çok, meslek ve iş ortamı ile ilgili değişkenlerden etkilenen örgütsel faktörler kaynaklı bir sorundur (Çam, 1992; Maslach & Leiter, 1997).

Tükenmişlik ile kişilik veya demografik özellikler arasında bazı bağlantılar kurulmuş olmasına rağmen, kanıtlar sürekli olarak işyeri değişkenlerinin tükenmişliğin birincil itici güçleri olduğuna işaret etmektedir. Tükenmişlik, sağlık sorunları ve performans açıkları dahil olmak üzere iş yeri sonuçlarıyla yakın ilişkiye sahiptir (Maslach vd., 2001).

Bazı araştırmacılar (Maslach & Pines, 1977; Pines vd., 1981) kişinin işindeki kontrol veya özerklik eksikliğinin de tükenmişliğe katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Kontrol, çalışanın iş programı ve çalışma ortamını doğrudan etkileyen politikaların geliştirilmesi gibi konularda karar verme üzerindeki etkisine ilişkin algısını içerir. Jackson'ın (1983) araştırması, çalışanın karar verme sürecine katılımını artırmanın işle ilgili stresi önlemenin veya etkisini en aza indirmenin etkili bir yolu olduğunu öne sürmektedir. Bunun nedeni kısmen katılımın çalışanların çalışma ortamları üzerindeki kontrolünü artırmasıdır.

Bir destek grubunun olmaması da mesleki tükenmişliğe yol açmaktadır. Etkili bir destek grubu, duygusal rahatlık sağlayarak, bireyin davranışları uygunsuz olduğunda insani yollarla onu yüzleştirerek, işle ilgili alanlarda teknik destek sağlayarak, bireysel gelişimi teşvik eden teknik zorluklar sunarak, aktif dinleyici görevi görerek ve benzer değerleri/inançları paylaşarak bireye örgütsel anlamda yardımcı olmaktadır (Pines vd., 1981). Bu destek grupları; kuruluşun yönetiminden, kişinin meslektaşlarından veya iş ortamı dışındaki diğer gruplardan kaynaklanabilir. Temelde, destek grupları çalışanlara görevle ilgili bilgileri sağlayarak ve koşulsuz olumlu kabul sağlayarak iki ana yoldan yardımcı olabilir (House, 1981). Görev destek grupları, rol çatışması gibi tükenmişliğe neden olan bazı organizasyonel koşulların azaltılmasına veya en aza indirilmesine yardımcı olabildikleri için faydalıdır.

Örgütlerdeki ödül ve ceza yapıları da büyük ölçüde kişisel başarı ve kişiliksizleşme üzerindeki etkileri nedeniyle tükenmişlikle ilişkilendirilmiştir. Birçok çalışan için, ne kadar iyi yaptıklarını ve başkalarının işleri hakkında ne düşündüklerini bilmenin tek yolu ödül veya para cezası almaktır. Ancak çalışanlar bu tür bilgi ve geri bildirimleri bile alamayabilir. Bunun nedeni, birçok çalışan için örgütsel ödüllerin ve cezaların ana kaynağı olan denetçilerin/yöneticilerin, acil durum temelinde, çalışanlara ödülleri ve cezaları vermekte başarısız olmalarıdır. Çalışanlar, yalnızca beklenmedik ödülleri ne kadar iyi yaptıklarını ve işlerinin ne kadar takdir edildiğini bilebilirler. Ve çalışanlar yalnızca acil durum cezası olarak neyi yanlış yaptıklarını ve dolayısıyla koşullu ödülleri almak için nasıl gelişebileceklerini bilebilirler (Podsakoff vd., 1984).

2.4.6.3 Maslach ve Leiter'in (1997) Çalışma Hayatı Alanları

Maslach ve Leiter'e (1997) göre ne bireysel faktörler ne de sonradan ortaya çıkan örgütsel faktörler tükenmişliği tanımlamak için yeterli olmamaktadır. Bu yüzden Maslach ve Leiter kişisel ve iş özelliklerinin örgütsel çevre bağlamında birlikte ele alınması gerektiğini savunmuştur. Sonuç olarak; Maslach ve Leiter (1997), çalışanlar arasında altı açıdan iş uygunluğu veya uygunsuzluğunun derecesini gösteren bir model oluşturmuştur. Farklı bir açıdan bakarak ve iki alandaki faktörleri birleştirerek bireyin iş çevresindeki altı faktörü, çalışma hayatı alanları olarak tanımlamıştır. Bu iş faktörleri, iş yerinde altı temel alana ayrılmaktadır. Bunlar: İş yükü, kontrol, ödül, topluluk, adalet ve değerler. İş hayatının altı alanındaki kişi ve iş arasındaki uyum veya eşleşme derecesi, kişinin bağlılık veya tükenmişlik yaşama derecesini belirleyecek ve bu da kişisel sağlık, iş davranışları ve örgütsel gibi çeşitli sonuçları belirleyecektir.

İş Özellikleri: Çalışma Hayatının Altı Alanı

Tükenmişlik için örgütsel risk faktörleri üzerine araştırma literatürünün bir analizi, altı ana alanın tanımlanmasına yol açmıştır. Hem iş yükü hem de kontrol maddeleri, iş stresinin talep-kontrol modelinde yansıtılmaktadır. Ödül, takviyelerin davranışı şekillendirme gücünü ifade etmektedir. Toplum, sosyal destek ve kişiler arası çatışma ile ilgili tüm çalışmaları kapsarken adalet, eşitlik ve sosyal adalet literatüründen ortaya çıkmaktadır. Son olarak; değerler alanı, iş hedeflerinin ve beklentilerinin bilişsel-duygusal gücünü almaktadır.

İş yükü

Hem nitel hem de nicel iş yükü, insanların iş taleplerini karşılama kapasitesini tüketerek tükenmişliğe katkıda bulunur. Bu tür bir aşırı yüklenme kronik bir iş koşulu olduğunda, çok az dinlenme, iyileşme ve dengeyi geri kazanma fırsatı yaşanmamaktadır. Bu durumun aksine sürdürülebilir ve yönetilebilir bir iş yükü, yeni faaliyet alanlarında etkili olmanın yanı sıra mevcut becerileri kullanma ve iyileştirme fırsatları sağlar.

İş yükündeki bir uyumsuzluk, bir bireyin enerjisini, toparlanması imkansız hale gelene kadar tüketen aşırı yük olarak tanımlanmaktadır. Bir iş yükü uyumsuzluğu, makul miktarlarda gerekli olsa bile, insanların belirli bir iş türü için beceri veya eğilimden yoksun olduğu durumlarda olduğu gibi, yanlış iş türünden de kaynaklanabilir. Genel olarak, iş yükü en çok tükenmişliğin fiziksel tükenme yönüyle doğrudan ilgilidir (Maslach vd., 2001).

Kontrol

Araştırmalar, kontrol eksikliği ve uyumsuzluğu ile yüksek düzeyde stres ve tükenmişlik arasında net bir bağlantı olduğunu tespit etmiştir (Maslach & Jackson, 1997). Kontroldeki bir uyumsuzluk, genellikle tükenmişliğin yetersizliği veya kişisel başarının azalması ile ilgilidir. Kontroldeki uyumsuzluklar çoğu zaman, bireylerin işlerini yapmak için ihtiyaç duydukları kaynaklar üzerinde yetersiz kontrole sahip olduklarını veya işi en etkili şekilde sürdürmek için yeterli yetkiye sahip olmadıklarını gösterir. Sorumluluk seviyelerinden bunalan bireyler, iş yükünün yanı sıra kontrolde de bir kriz yaşayabilir. Bu uyumsuzluk, kişinin yetkilerini aşan bir sorumluluk olarak yansıtılmaktadır. İnsanların kendilerini bir işe derinden adadıkları, sonuçları üretmekten kendilerini sorumlu hissetmeleri ve bu görevi yerine getirme kapasitesinden yoksun olmaları üzücü bir durumdur (Maslach vd., 2001).

Ödül

Yetersiz tanıma ve ödül (finansal, kurumsal veya sosyal), insanların tükenmişliğe karşı savunmasızlığını artırır, çünkü hem işi hem de çalışanları değersizleştirir ve bu verimsizlik duygularıyla yakından ilişkilidir. Buna karşılık, kişi ve iş arasındaki ödül boyutundaki tutarlılık, içsel tatmin için hem maddi ödüller hem de fırsatlar olduğu anlamına gelir.

Üçüncü bir tür uyumsuzluk, insanların yaptığı iş için uygun ödülleri bulunmamasını içerir. İnsanlar, başarılarıyla orantılı maaş veya sosyal yardım

almadıklarında olduğu gibi, bunlar yetersiz mali ödüller olabilir. Daha da önemlisi, kişinin sıkı çalışması başkaları tarafından göz ardı edildiğinde ve takdir edilmediğinde olduğu gibi, sosyal ödüllerin olmamasıdır. Bu yetersiz tanıma ve ödül eksikliği; hem işi hem de işçileri değersizleştirmektedir. Ek olarak, içsel ödüllerin eksikliği (önemli bir şeyi yapmaktan ve bunu iyi yapmaktan gurur duymak gibi) da bu uyumsuzluğun kritik bir parçası olabilir. Ödül eksikliğinin, yetersizlik duygularıyla yakından ilişkili olduğu saptanmıştır (Maslach vd., 2001).

Topluluk

Toplum, çalışanların işteki diğer insanlarla devam eden ilişkileriyle ilgilidir. Bu ilişkiler, destek ve güven eksikliği ve çözülmemiş çatışma ile karakterize edildiğinde, daha büyük bir tükenmişlik riski vardır. Bununla birlikte, işle ilgili bu ilişkiler iyi işlediğinde çalışanlar çok fazla sosyal desteğe sahip olurlar. Çalışanlar anlaşmazlıkları çözmek için etkili araçlara sahiptir ve iş bağlılığını deneyimleme olasılıkları daha yüksektir.

Maslach ve diğerlerine (2001) göre dördüncü uyumsuzluk, insanlar işyerinde başkalarıyla pozitif bağlantı hissini kaybettiklerinde ortaya çıkar. İnsanlar topluluk içinde gelişirler ve sevdikleri/saygı duydukları insanlarla övgü, rahatlık, mutluluk ve mizah duygularını paylaştıklarında en iyi şekilde çalışırlar. Duygusal alışveriş ve araçsal yardıma ek olarak, bu tür bir sosyal destek, bir kişinin ortak bir değerler duygusu ile bir gruba üyeliğini yeniden teyit eder. Ne yazık ki, bazı işler insanları birbirlerinden izole etmekte veya sosyal teması kişisel olmayan hale getirmektedir. Bununla birlikte, toplum için en yıkıcı olan şey, işteki meslektaşlarıyla kronik ve çözülmemiş çatışmadır. Bu tür çatışmalar, sürekli hayal kırıklığı ve düşmanlık duyguları üretir ve sosyal destek olasılığını azaltır.

Adalet

Adillik, işyerinde alınan kararların ne ölçüde adil ve hakkaniyetli olarak algılandığıdır. İnsanlar karar verme sürecinde prosedürlerin kalitesini ve kendi muamelelerini toplumdaki yerlerinin bir göstergesi olarak kullanırlar. Sinizm (işe karşı mesafeli tutum), öfke ve düşmanlık, insanlar kendilerine adil davranılmanın getirdiği saygıyla davranılmadıklarını hissettiklerinde ortaya çıkma eğilimindedir.

Kişî ve iş arasında ciddi bir uyumsuzluk, işyerinde algılanan adalet olmadığında ortaya çıkar. Adalet, saygıyı ifade eder ve insanların özsaygılarını doğrular. İnsanlar arasındaki karşılıklı saygı, paylaşılan bir topluluk duygusunun merkezidir. Haksızlık, iş yükü veya ücret eşitsizliği olduğunda, hile yapıldığında

veya değerlendirmeler ve promosyonlar uygunsuz bir şekilde ele alındığında ortaya çıkabilir. Adalet eksikliği tükenmişliği en az iki şekilde şiddetlendirir. Birincisi, haksız muamele deneyimi duygusal olarak üzücü ve yorucudur. İkincisi, adaletsizlik bireyde işyeri hakkında derin bir sinizm duygusu uyandırır (Maslach vd., 2001).

Değerler

Değerler, insanları başlangıçta işlerine çeken idealler ve motivasyonlardır. Bu nedenle, para veya ilerleme için işçi ile işyeri arasındaki motive edici bağlantıdır. İşle ilgili bir değerler atışması ve dolayısıyla bireysel ve kurumsal değerler arasında bir boşluk olduğunda, çalışanlar kendilerini yapmak istedikleri iş ile yapmak zorunda oldukları iş arasında bir değiş tokuş yaparken bulacaklar ve bu daha fazla tükenmişliğe yol açacaktır (Maslach & Leiter, 2016).

Altıncı uyumsuzluk alanı, değerler arasında bir çatışma olduğunda ortaya çıkar. Bazı durumlarda, insanlar iş tarafından etik olmayan ve kendi değerlerine uygun olmayan şeyler yapma konusunda kendilerini kısıtlanmış hissedebilirler (örneğin, kariyerlerine yönelik kişisel istekleri ile kuruluşun değerleri arasındaki uyumsuzluk). İnsanlar ayrıca, yüksek misyon beyanı ile fiili uygulama arasında bir tutarsızlık olduğunda veya değerler çeliştiğinde organizasyonun çatışan değerleri arasında sıkışıp kalabilir (Maslach vd., 2001).

Altı Alanın Etkileşimi

Bu altı alan arasında ve bunların tükenmişliğin  boyutuyla ilişkisi olduğu söylenmektedir. Değerler alanının diğer alanlar için merkezi bir aracılık rolü oynayabileceği, altı alanın öneminin ağırlıklandırılmasının önemli bir bireysel farklılığı yansıtabileceğine de araştırmalarca değinilmiştir. Örneğin, bazı insanlar ödüllere değerlerden daha fazla ağırlık verebilir ve bu nedenle yetersiz ödüllerden değer çatışmalarından daha fazla rahatsız olabilirler. İnsanların uyumsuzluğun ne kadarını tolere etmeye istekli olduğu açık değildir ve bu, hem belirli uyumsuzluk alanına hem de diğer beş alanın modeline bağlı olabilir. Örneğin, vg ve iyi maaş alırlarsa, meslektaşlarıyla iyi çalışırlarsa, işlerinin değerli ve önemli olduğunu hissedersen, insanlar iş yükündeki uyumsuzluğu tolere etmeye istekli olabilirler. Dolayısıyla, rgtsel yaşamın bu altı kritik alanındaki uyumsuzluklar, insanların işleriyle geliştirdikleri ilişkileri bozan krizler için kavramsal bir ereve sağlar. Bu yaklaşım, kişiye çalışma hayatının temel alanlarıyla uyumu açısından bağlam içinde bakmanın öneminin vurgulamaktadır (Maslach vd., 2001).

2.4.7 Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçları, personel, danışanlar ve etkileşimde bulundukları daha büyük kurumlar için potansiyel olarak çok ciddidir. Tükenmişliğin personel tarafından sağlanan bakım veya hizmet kalitesinde bir bozulmaya yol açabileceği düşünülmektedir. Ayrıca mesleki tükenmişliğin sonuçları hem örgütü hem de çalışanı etkilemektedir (Maslach & Jackson, 1982).

Tükenmişlik sağlıkla ilgili sorunlara da yol açabilir. Ortaya çıkan ve ciddi sağlık sonuçlarına yol açabilen (örneğin depresyon, aşırı sigara içme, alkol kötüye kullanımı, vb.) daha yüksek suçluluk duyguları ile karakterize edilmektedir (Gil-Monte, 2012). Tükenmiş insanlar tükenmişliklerinin sonucunda kişisel olarak kısa vadede sıkıntılarını hafifletmek için sigara içmek veya alkol almak gibi sağlıksız davranışlarda bulunmaktadır (Gorter vd., 2000; Shirom, 2009). Polis aileleri üzerinde yapılan araştırmada, tükenmişlik kurbanlarının uykusuzluktan muzdarip olma ve çeşitli ilaçları kullanma olasılıkları daha yüksek bulunmuştur. Tükenmişlik ve çeşitli madde bağımlılığı biçimleri arasındaki bağlantı için de paralel bulgular bulunmuştur. Memurlar, tükenmişlikleriyle başa çıkmanın bir yolu olarak alkol kullandıklarını bildirmişler. Kadın hemşireler üzerinde yapılan bir araştırmada da, tükenmişlik ve alkol kullanımı arasında benzer bir bağlantı olduğu ortaya çıkmıştır (Jackson & Maslach, 1982).

Tükenmişlik yaşayan insanlar, hem daha büyük kişisel çatışmalara neden olarak hem de iş görevlerini aksatarak meslektaşları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilirler. Bu nedenle, tükenmişlik "bulaşıcı" olabilir ve işteki gayri resmi etkileşimler yoluyla kendini devam ettirebilir. Tükenmişliğin insanların ev hayatı üzerinde olumsuz bir "yayılma" etkisi yarattığına dair bazı kanıtlar da vardır (Burke & Greenglass, 2001).

Kahill'e (1988) göre tükenmişliğin genellikle kötü fiziksel sağlık, depresyon, işten ayrılma, verimsiz çalışma davranışları, sorunlu kişilerarası ilişkiler ve azalmış iş tatminine yol açtığı söylenmektedir.

Jackson ve Maslach'a (1982) göre tükenmişlik yaşayanların ilk tepkilerinden biri geri çekilmedir. Geri çekilme tepkileri; işte olabildiğince az zaman geçirmeyi, daha uzun molalar vermeyi, kişinin işinden olabildiğince uzaklaşmasını içerir. Geri çekilme fiziksel olabilir, orada bulunmayarak veya çalışanın fiziksel olarak bulunduğu, ancak zihinsel olarak başka bir yerde olduğu psikolojik belirti olabilir. Geri çekilme, yalnızca bireyi değil aile ve arkadaş

çevresini de etkilemektedir. Tıpkı tükenmişliğin olumsuz etkisi olan davranışlara yol açması gibi kişinin çalışma yaşamının kalitesindeki bozulmalar ev yaşamının kalitesinin bozulmasına neden olan davranışlara yol açar. Jackson ve Maslach'ın belirttiği gibi, tükenmişliğin kişinin aile hayatı üzerindeki olumsuz etkileri özellikle zararlı olabilir. Çünkü zamanla aile üyeleri, etkilenen ebeveyni/eşi desteklemeyi gittikçe daha zor bulacaktır.

Tükenmişlik işle ilgili olmasına rağmen, görüşülen tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin çoğu, tükenmişliğin ev yaşamlarına süzüldüğünü ve işlev yeteneklerini etkilediğini fark etmişlerdir. Tükenmişlik, sadece öğretmenleri ve onların hayatlarını etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda sosyal bir kriz yaratmaktadır. Öğrencileri hem akademik hem de sosyal olarak etkilemektedir. İster fiziksel ister duygusal olsun, tükenmişlik nedeniyle öğretmenin işe gelmemesi, sürekli devamsızlık yapması öğrenci başarısını olumsuz anlamda etkilemektedir.

2.5 Tükenmişlik Kuramları/Teorileri/Modelleri

Tükenmişlik, 1970'lerde ortaya çıkmasından bu yana çok çeşitli akademik ve profesyonel disiplinlerde aktif bir araştırma odağı olarak yer almış ve sendromu hafifletmek için teorik yapıların ve pratik yöntemlerin geliştirilmesi bakımından araştırmacılara ilham vermiştir. Tükenmişlik kavramını anlama ihtiyacı, araştırmacıları fenomeni açıklamaya çalışan çeşitli teorik modeller önermeye yöneltmiştir. Çoğu teorik model, tükenmişlik kavramının ardışık olduğu fikrine dayanmakta ve tükenmişliği kronik iş stresine bir yanıt olarak göstermektedir. Bu tür modellerin altında yatan temel teoriler, sosyal ve bilişsel psikolojiden gelir. Tükenmişlik modellerinin dayandığı teorilerden bazıları şunlardır: Bilişsel-sosyal benlik teorisi (Harrison, 1983), Sosyal değişim teorisi (Buunk & Schaufeli, 1993), Kaynakların korunması teorisi (Hobfoll, 1989, 2001), Örgütsel teori (Winnubst, 1993). Diğer tükenmişlik modelleri ise Cherniss Tükenmişlik Modeli (1980), Golembiewski, Munzenrider ve Carter'ın (1983) Tükenmişlik Modeli, Cox, Kuk ve Leiter'in Tükenmişlik Modeli, Mesleki Tükenmişlik Teorisi (Christina Maslach ve Susan E. Jackson Yaklaşımı), Robert Venning ve James Spradley'in Tükenmişlik Modeli, Pines ve Aronson'un Varoluş Modeli, Smith'in Bilişsel-Duyuşsal Stres Modeli.

Modellerin her birinde, kendi teorilerinin geliştirilmesine temel teşkil edecek belirli değişkenler vurgulanmaktadır. Tüm teorilerde ortak olan bir unsur olarak, işle karşı karşıya kalan insanlara işaret edilmektedir. Teorik modellerde

farklı değişkenler (rekabet, algılanan etkinlik, motivasyon, duyarsızlaşma, algılanan öz yeterlik, öz farkındalık, duygu, beceriler, kaynaklar, suçluluk vb.) bulunmaktadır (Manzano-García & Ayala-Calvo, 2013).

Tüm teorilerin ortak bir başka yönü, zamanla devam edecek ve istenmeyen sonuçlara yol açacak kronik iş stresinin bir sonucu olarak işyerinde tükenmişlik sendromunu göz önüne getirmeleridir.

2.5.1 Christina Maslach ve Susan E. Jackson'ın Mesleki Tükenmişlik Teorisi (1981)

Maslach ve Jackson yaklaşımında (1981) mesleki tükenmişliğe vurgu yapılmakta ve araştırmacılar işyerinde mesleki tükenmişliğe yol açan her türlü koşulu ve faktörü açıklamaya çalışmaktadır.

Mesleki tükenmişliğin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve üç bileşenden oluştuğunu bildirmişlerdir: Duygusal tükenme (duygusal enerjiyi kaybetme), Duyarsızlaşma ve düşük düzeyde özgüven/kişisel başarı eksikliği (Maslach & Jackson, 1981).

2.5.2 Pines ve Aronson'un Varoluş Modeli (1988)

Bu modelde tükenmişlik, “duygusal olarak zorlayıcı durumlara uzun süreli katılımın neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumu” olarak tanımlanır ve öznel olarak deneyimlenmektedir. Pines ve Aronson (1988) bunu, aşırı yüksek beklentilerin ve durumsal stresin kronik varlığından kaynaklanan, kişinin başa çıkma kabiliyetinde ciddi bir engel olarak görmektedir.

Pines'a (1993) göre, sadece çalışmak için varoluşsal bir anlam vermeye çalışan bireyler tükenmeye başlamaktadır. Böylelikle işinde yüksek motivasyona sahip olan birey, işiyle özdeşleşmiş konularda hedeflerine ulaşamadığında, beklentileri boşa çıkınca ve hayata önemli bir katkı yapmanın mümkün olmadığını hissettiğinde tükenmişlik yaşayacaktır.

Pines ve Aronson (1988) klinik ve araştırma deneyimlerinden; yorgunluk, düşük enerji, çaresizlik duygusu ve umutsuzluk, kişiye aşırı talepler verildiği ve yüksek beklentilerle kronik durumsal stres arasında sıkışıp kaldığı durumlarda işte hayal kırıklığı, olumsuz benlik kavramının oluşumu ve başkalarına olumsuz ve insanlık dışı bir bakış açısı gibi tükenmişlik belirtileri gözlemlemiştir.

Pines ve Aronson'a (1988) göre tükenmişliğin üç bileşeni aşağıdaki gibidir:

1. Fiziksel Tükenme: Birey kendini sürekli yorgun ve bitkin hisseder, enerji düzeyi düşüktür, zayıf hisseder, iştahsızlık ya da iştah artışı, uyku sorunları ile

birlikte baş ağrısı, soğuk algınlığı, özellikle boyun ve boyunda kas gerginliği şeklinde psikosomatik tezahür omuz bölgesi, sırt ağrıları ve ağrıları, hastalıklara ve viral enfeksiyonlara duyarlılığı artar.

2. Duygusal Tükenme: Birey şiddetli bir çaresizlik duygusu hisseder ve işi ve geleceği hakkında karamsar ve umutsuz bir bakış açısına sahiptir. Hiçbir yere gitmediği ve kimseye sunacağı bir şey olmadığı gibi rahatsız edici bir duyguya sahiptir. Duygusal kaynaklarının ve enerjilerinin tükenmesiyle damgalanan en sıradan görevler, aşılmaz ve yönetilemez oranlara ulaşır ve küçük bir sosyal çaba bile onları yorar ve sinirlendirir. Arkadaşları ve aileleri için enerjileri kalmaz. Bazı aşırı durumlarda hayal kırıklığına uğramış hissedebilir, bazı durumlarda duygusal bir çöküş ve intihar düşüncelerine bile sahip olabilir.

3. Zihinsel Tükenme: Bu bileşenin iki yönü vardır. İlk olarak, olumsuz bir benlik kavramının belirgin bir gelişimi vardır. İşten gelen aşırı talep ve baskılarla baş edemeyen birey kendini aciz, yetersiz, etkisiz ve değersiz hisseder. İkinci olarak; bu duygu, ister danışanları ister meslektaşlarını kapsıyor olsun, başkalarına karşı olumsuz veya insanlıktan çıkarıcı bir tutum ve davranışın gelişmesiyle birleşir. Kişilerarası ilişkileri, bir başkasını, kendine ait belirli bir kimliğe sahip duygu ve dürtüleri olan bir kişi olarak değil, kötü bir şekilde ele aldıkları bir “sorunlar toplamı” olarak görmeleriyle karakterize edilir.

2.5.3 Cary Cherniss’in Tükenmişlik Modeli

İş taleplerinden kaynaklanan strese bağlı olarak tutum ve davranışların değişmesiyle ilgili tükenmişlik tanımlarının kapsamlı bir incelemesinden sonra, Cherniss (1980) tükenmişliği, aşırı strese bağlı olarak işten çekilme veya motivasyondaki bir değişiklik olarak görmüş ve tanımlamıştır. Cherniss (1980) ruh sağlığı, yoksulluk hukuku, halk sağlığı hemşireliği ve lise öğretmenliği alanlarında yaklaşık iki yıl boyunca gözlemlenen ve görüşülen profesyonellerin gözlemlerine dayalı bir tükenmişlik modeli önermiştir. Cherniss'in modeli, üç düzeyde tükenmişlik kaynakları içerir: Bireysel, örgütsel ve toplumsal.

Cherniss, tükenmişliğin esasen, çalışanların işlerinden karşılığında aldıklarını hissettikleri ile başkalarına verdiklerini hissettikleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığına inanmaktadır (1980a, 1980b). Cherniss profesyonellerin tükenmişlik içinde olduklarında gösterdikleri üç değişim modeli tanımladı: (1) danışanlarına karşı sempati ve hoşgörüyü kaybederler ve kendi yaşadıkları zorluklar için onları suçlamaya meyillidirler, (2) değişimle ilgili kendi

idealizm ve iyimserlik duygularının kaybolduğunu gösterirler ve (3) tatmin bulmak için uzmanlık alanlarının dışına bakarlar. Ayrıca tükenmişliğin “işteki bağlılık ve ahlaki amaç kaybından” kaynaklandığına inanmaktadır (Cherniss & Krantz, 1983, s. 198). Bu nedenle, kendini bir nedene veya resmi bir ideolojiye adanmak, tükenmişliği önlemede olumlu bir etkiye sahip olabilir. Buna rağmen tükenmişliğin nedenine ilişkin görüşleri Freudenberger'den farklıdır, tükenmişlik belirtileri Freudenberger, Maslach ve Pines tarafından önerilenlere benzer.

Tükenmişlik, motivasyon ve coşkıdaki azalma ile karakterize edilen karmaşık bir sosyopsikolojik fenomen olarak görülmektedir. Cherniss (1980) iş stresi, zorlanma ve savunmacı başa çıkma aşamalarını içeren niteliksel ve açıklayıcı nitelikte olan üç aşamalı bir süreç modeli önerdi. Bu modelin ilk aşaması, çalışma ortamının belirli yönlerinin, çalışma ortamına kendi talep ve kaynaklarıyla giren kişilerle etkileşime girdiğini öne sürer. Bu etkileşim, görevdeki iş için strese neden olur. İkinci aşamada, yerleşikler tarafından bu talepler ve kaynaklar arasında bir denge kurulması için çaba gösterilir. Bu tür girişimler başarısız olursa, tükenmişliğe yol açar. Durumun stres düzeyi ve yoğunluğu tükenmişliğin şiddetini belirler. Üçüncü aşamada, tükenmişliğe karşı tutum ve davranışlarda değişiklik şeklinde fiziksel ve duygusal tepkiler gözlemlenebilir.

Cherniss'e (1980) göre öznenin kişisel başarı duygularını geliştirememesi ile tükenmişlik sendromu arasında nedensel bir ilişki kurmak mümkündür. Bu amaçla, Bandura'nın (1989) "algılanan öz-yeterlik" kavramı, insanların kendilerini etkileyen durumlar üzerinde kontrol uygulama yetenekleri hakkında sahip oldukları inançlar olarak açıklanmaktadır.

Bu model, üç araştırma alanını analiz etmiştir. Birincisi, sendromun etiyojisi olarak kişisel değişkenleri, yeterlilik duyguları, çalışmanın sağladığı varoluşsal anlam ve konuya ilişkin farkındalık düzeyleri gibi değişkenleri vurgular. İkincisi, sosyal değişim süreçlerini ve profesyoneller için sonuçlarını vurgular. Herhangi bir tehdit veya kayıp yaratmayan eşitlikçi ilişkiler algısını vurgular. Üçüncü araştırma alanı, rolün işlevsizliğinde rol oynayan çalışma ortamı değişkenlerine, örgütsel yapı tipine ve örgütsel iklime bağlı sorunlara önem vermektedir (Cherniss, 1980).

2.5.4 Buunk ve Schaufeli'nin Sosyal Değişim Modeli

Buunk ve Schaufeli'nin (1993) sosyal değişim modeli, hemşirelik uzmanları için tükenmişliğin kökenini iki neden ile açıklar: Duygusal ve yetenekli. Hastalarla sosyal alışveriş süreçlerinde üç stresör değişken tanımlanmaktadır: Belirsizlik, adalet algısı ve kontrol eksikliği. Araştırmacılar için hemşirelik, önemli ölçüde belirsizlik yaratan bir iştir. Ödül ve adalet beklentileri genellikle hüsrana uğrar. Stresli durumlarda hemşireler, eleştirilme korkusuyla yaşatlarından sosyal destek alamamaktadır. Ayrıca, sosyal ilişki sürecinin, sendromun yayılma durumlarına yol açacağına da dikkat çekilmektedir. (Cummings vd., 2005; Segura vd., 2006).

Buunk ve Schaufeli (1993) arka plan değişkenleri ile işe bağlı tükenmişlik duyguları arasındaki ilişkinin benlik saygısı, tepkisellik düzeyleri ve alışverişteki yönelim ile şekillendiğini belirtmektedir.

2.5.5 Cox, Kuk ve Leiter'in Tükenmişlik Modeli

Cox, Kuk ve Leiter (1993) modeli, tükenmişliği mesleki stres içinde, özellikle insan hizmeti profesyonellerinde ve başa çıkma stratejilerinin etkili olmadığı durumlarda ortaya çıkan belirli bir olay olarak kabul etmektedir. Bu araştırmacılar için duygusal tükenme, "bitkin hissetme" ile ilgilidir. Duyarsızlaşma ise duygusal tükenme karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak görülürken; düşük kişisel başarı duyguları, konunun stres deneyimine ilişkin bilişsel değerlendirmesine bağlanır.

2.5.6 Golembiewski, Munzenrider ve Carter'ın (1983) Tükenmişlik Modeli

Golembiewski, Munzenrider ve Carter'ın (1983) modeli tükenmişliği üç boyuta göre algılar: duyarsızlaşma, işte düşük kişisel tatmin ve duygusal tükenme. İşle ilgili stres, temelde aşırı iş yükü ve yoksulluk rolünden kaynaklanmaktadır. Bu durumlarda birey, özerklik ve kontrol kaybı, kötüleşmiş bir öz görüntü, sinirlilik ve yorgunluk duyguları hisseder.

2.5.7 William David Harrison'ın Tükenmişlik Modeli

Harrison (1983) için tükenmişliği açıklayan ana faktörler rekabet ve algılanan etkililiktir. Bu modele göre, başlangıçta motivasyon, konunun iş hedeflerine ulaşmadaki etkinliğini önceden belirleyecektir. Dolayısıyla motivasyon ne kadar büyükse, iş verimliliği de o kadar büyük olacaktır.

2.5.8 Stevan Hobfoll'un Kaynakların Korunması Tükenmişlik Modeli

Kaynakların korunması (Hobfoll, 1988, 2001) tükenmişlik modeli, bireylerin değer verdikleri şeylere (kaynaklara) yönelik bir tehdit algıladıklarında stres ve tükenmişliğin meydana geldiğini varsaymaktadır. Başlangıçta, kaynakların kaybı bir stres etkeni olarak görülmekte ancak daha uzun süre devam ederse tükenmişliğe yol açmaktadır (Hobfoll, 2001). Modelin temel ilkesi, insanların kaynakları elde tutmaya, korumaya ve inşa etmeye çalışması ve onları tehdit eden şeyin bu değerli kaynakların potansiyel veya fiili kaybı olduğudur (Hobfoll, 1988).

Hobfoll ve Freedy (1993), deneklerin kendilerini motive eden şeyle ilgili hayal kırıklığına uğradığını algıladıklarında veya o şeyle ilgili tehdit oluştuğunda stresin ortaya çıktığını düşünmektedir. Mesleki stresörler deneklerin kaynaklarını tehdit ederek becerilerinde güvensizliğe yol açar. Kayıp veya kazanç durumlarının algılanmasında başkalarıyla ilişkilerin önemini ve sonuçlarını stres kaynağı olarak vurgularlar (Peinado & Garcés, 1998). Eğer bireyler, pekiştireç alma olasılığını artıracak ve kayıptan kaçınmayı sağlayacak bu kişisel özellikler (örneğin, ustalık veya özsaygı) ve sosyal koşullar (örneğin, görev süresi veya yakınlık) yaratmaya ve sürdürmeye çalışırlarsa, başarı daha olasıdır (Wicklund & Gollwitzer, 1982).

Kaynakların korunması modeli, bireylerin stresle karşı karşıya kaldıklarında ve stresle karşılaşmadıklarında ne yaptıklarını doğal olarak ifade etmesi bakımından önceki modellerin ötesine geçer. Spesifik olarak, stresle karşı karşıya kaldıklarında, bireylerin net kaynak kaybını en aza indirmek için çaba gösterecekleri model tarafından öngörülmektedir.

Diğer stres teorilerinde, insanlar stresörlerle karşılaşmadıklarında psikolojik veya davranışsal eylemi öngörmezler. Kaynakların korunması modeline göre ise, stresörlerle karşı karşıya kalınmadığında, insanlar kaynak fazlasını geliştirmeye çalışırlar. Bireyler kaynakları elde etmek için yetersiz donanıma sahip olduklarında, bunun aksine, özellikle savunmasız olmaları muhtemeldir (Rappaport, 1981).

Psikolojik stres, net kaynak kaybı tehdidi veya kaynakların yatırımını takiben kaynak kazanımı eksikliğinin olduğu çevreye verilen bir tepki olarak tanımlanır. Hem algılanan hem de gerçekleşen kayıp veya kazanç eksikliği, stres yaratmak için yeterli olarak öngörülmektedir. O halde kaynaklar, stresi anlamak için gerekli olan tek birimdir. Kaynaklar, birey tarafından değer verilen veya bu

nesnelere, kişisel özelliklere, koşullara veya enerjilere ulaşmak için bir araç olarak hizmet eden nesneler, kişisel özellikler, koşullar veya enerjiler olarak tanımlanır (Hobfoll, 1989).

Bireylerin aktif olarak kendilerine zevk ve başarı sağlayacak bir dünya yaratmaya çalıştıkları görüşü psikolojide uzun süredir var olan, ancak stres teorisinde nispeten göz ardı edilen bir görüştür. Maslow (1968) ayrıca insanların hiyerarşik bir şekilde fiziksel kaynakları, sonra sosyal kaynakları ve daha sonra psikolojik kaynakları aradıklarını öne sürmüştür.

Sosyal öğrenme teorisi, insanların olumlu pekiştirme şansını artırmak için çevreleriyle aktif olarak ilgilenmelerini önerir (Bandura, 1977). Bu hedeflere ulaşmanın iki temel yolu vardır. İlk olarak, insanlar durumsal (yani burada ve şimdi) pekiştirme olasılığını artırmak için hareket ederler (Swarm & Read, 1981). Bununla birlikte, eğer bireyler, pekiştireç alma olasılığını artıracak ve kayıptan kaçınmayı sağlayacak kişisel özellikler (örneğin, ustalık veya özsaygı) ve sosyal koşullar (örneğin, görev süresi veya yakınlık) yaratmaya ve sürdürmeye çalışırlarsa, başarı daha olasıdır (Wicklund & Gollwitzer, 1982). Kaynakların korunması modeli bu ikinci stratejiye dayanmaktadır.

2.5.9 Jacques Winnubst'un Tükenmişlik Modeli

Winnubst'un (1993) tükenmişlik modeli, tükenmişliğin tüm çalışanlarda meydana gelen mesleki stresten kaynaklanan kronik duygusal strese bağlı fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme hissi olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu model örgütsel yapı, kültür ve örgütsel iklim ve sosyal destek arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Tükenmişlik; başkalarıyla sürekli yüzleşmeye, rolde işlev bozukluklarına ve kişilerarası çatışmalara neden olmaktadır. Winnubst (1993), modelini dört varsayım üzerine geliştirmiştir:

- 1) “Tüm organizasyon yapıları, yapı tipine en iyi uyan bir sosyal destek sistemine sahiptir.
- 2) Sosyal destek sistemleri, çalışma ortamına bağlı olarak ortaya çıkar, böylece iklimi optimize ederek sürdürülebilir ve iyileştirilebilir.
- 3) Organizasyon yapısı, kültür ve sosyal destek, organizasyonun sosyal ve kültürel değerlerinden türetilen etik kriterler tarafından eşit şekilde yönetilir.
- 4) Bu etik kriterler, kuruluşların üyelerinde stres ve tükenmişlik sendromuna ne ölçüde yol açacağını tahmin etmeyi mümkün kılar.”

2.5.10 Smith'in Bilişsel-Duyuşsal Stres Modeli

Sporcular için Smith (1986) tarafından stres ve tükenmişlik sürecinin fizyolojik, psikolojik ve davranışsal yönlerine ve bu bileşenlerin bireyin kişiliği ve motivasyon seviyesinden nasıl etkilendiğine bakan dört aşamalı bir tükenmişlik modeli sunulmuştur. Dört aşama aşağıdaki gibidir:

Durumsal talepler: Bir kişi başlangıçta, kaynaklarının kendisine yapılan taleplerden yetersiz kaldığı bir durumda zamanla yavaş yavaş tükenmişliğe dönüşen stres yaşar.

Bilişsel değerlendirme: Kişi, kendi değerlendirmesine veya koşulların değerlendirmesine ulaştığı duruma ilişkin bilişsel bir değerlendirme üstlenir.

Fizyolojik tepkiler: Bir birey, bir durumu algılaması tehdit edici ve ona potansiyel olarak zararlı olduğunda, hastalıklara karşı artan bir duyarlılıkla birlikte artan gerginlik, anksiyete, yorgunluk, öfke, depresyon ve uyku bozukluğu gibi bir dizi güçsüzleştirici fizyolojik etkiye yol açan belirtilere sahip olabilir.

Davranışsal tepkiler: Bu fizyolojik tepkiler, aşırı stresle başa çıkma girişimi olan birçok başa çıkma ve görev davranışını harekete geçirir. Buna karşılık, birçok katı ve uygunsuz davranış biçimi, performansın azalması ve sonunda ilgili tüm faaliyetlerden geri çekilmeye yol açabilecek kişiler arası zorluklarla birlikte sergilenir.

2.5.11 Robert Veninga ve James Spradley'in Tükenmişlik Modeli

Veninga ve Spradley (1981) tükenmişliğin beş farklı aşama şeklinde oluştuğuna inanıyorlardı:

Balayı aşaması: Bu aşama, heyecan, coşku, gurur ve yeni işle ilgili sevinçten ortaya çıkan meydan okuma duygularıyla karakterizedir. Daha sonra işlevsiz olduğu ortaya çıkan bazı başa çıkma mekanizmaları ve stratejilerine yol açar. Ayrıca, bu coşku bir ters yüze sahiptir. Yani enerjinin tükenmesinin başlangıcını işaret eder.

Yakıt kıtlığı aşaması: Genel tanımlanmamış duygular, uykusuzluk, verimsizlik ve işle ilgili memnuniyetsizlik gelecekteki zorluklara işaret eder. Bu rahatsızlıklar, sırayla, artan yeme, alkol kullanma ve sigara içme gibi eşzamanlı davranışlara neden olabilir.

Kronik semptom aşaması: Önceki aşamada ortaya çıkan fizyolojik tezahür, bu aşamada daha belirgin hale gelir, vurgulanır ve hatta fiziksel

rahatsızlıklar, öfke, sinirlilik ve depresyon gibi semptomların ortaya çıkmasına bile yol açabilir.

Kriz aşaması: Bir süre sonra semptomlar artan kendinden şüphe etme eğilimleri, karamsar bir yaşam görüşü ve genel bir baskı duygusu ile başa çıkmak için kaçış mekanizmalarının geliştirilmesi ile birlikte ülser, gerilim tipi baş ağrısı, kronik sırt ağrısı, yüksek tansiyon, uyku bozukluğu gibi akut psikosomatik bozukluklara dönüşebilir.

Duvar sahnesine vurmak: Bu aşamada, kişinin stresle başa çıkma mekanizmalarının başarısızlığından dolayı tam bir uyumsuzluk vardır.

Veninga ve Spradley (1981) tarafından önerilen model, bir kişinin uyarı sinyallerini tanımasına ve önleyici tedbirler almasına yardımcı olabilir.

2.6 Mesleki Tükenmişlik

Maslach ve Jackson'a (1981) göre mesleki tükenmişlik, insanlara yardım ve hizmet gerektiren mesleklerde çalışan kişilerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunun azalması şeklinde oluşan bir sendrom olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca mesleki tükenmişlik; iş stres faktörleri aracılığıyla ortaya çıkan ve işe yönelik olumsuz tutumlara yol açan düşük beceri düzeyi olarak belirlenmiş ve temelde bu tutumlar çalışanları farklı türdeki fiziksel ve zihinsel hastalıklara karşı yönlendirmektedir.

Farber'ın (1983) araştırmasına göre mesleki tükenmişlik, zor koşullarda bireylerle doğrudan ve uzun süreli iletişimin sonucu olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenmişlik hali olarak varsayılmaktadır.

Uzmanların çoğu, mesleki tükenmişliğin modern dünya ve çalışanların çalışma ortamı ile doğrudan ilişkisi olduğuna inanmaktadır. Ayrıca bu faktör, çalışanlar arasında işe yönelik isteklendirme eksikliği, memnuniyetsizlik ve duygusal tükenme nedenleri olabilir (Saatchi, 2008).

Maslach ve diğerlerinin (2001) çalışmasında mesleki tükenmişlik, olumsuz çalışma arzularını genişleterek, duygu ve ilgiyi kaybederek ortaya çıkan fiziksel ve duygusal yorgunluk belirtilerinden biridir. Bu örgütsel faktör, uzun ve stresli duruma bağlı olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucunda olan zihinsel, fiziksel ve duygusal yorgunluk oluşmuştur. Ayrıca tükenmişliği olan çalışanlar düşük düzeyde özgüven, boşluk ve hayal kırıklığı hissetmektedir (Saatchi, 2007).

Deh Bozorgie ve Hadaegh (2006) iş ve çalışanlar arasındaki farkların çoğunun mesleki tükenmişlik ile doğrudan ilişkisi olduğuna işaret etmişlerdir.

Mesleki tükenmişlik; işyerinde iş güçlüğü, travma, katılamama ve başkalarıyla iletişim üzerinde önemli katkısı olan ana sorunlardan biri olarak kabul edilmiştir (Bordbar, 2008).

Mesleki tükenmişlik; devamsızlık ve işe geç kalmaya, işten ayrılma eğiliminde veya niyetinde artış, işten kopma, hizmet kalitesinde bozulma, izinsiz şekilde uzun süre işten uzaklaşma eğilimi gibi sorunlara neden olmaktadır. Mesleki olarak tükenmiş bireyde, insan ilişkilerinde (hem çalışma alanında hem de dışında), evlilik ve aile yaşamında sorunlar, düşük iş performansı, örgütsel bağlılıkta azalma ve işe karşı artan memnuniyetsizlik belirtileri gözlenmektedir (Sürgevil, 2006).

2.6.1 Mesleki Tükenmişlikte Uyarı Faktörleri

Dikkate alınması gereken mesleki tükenmişlik ortaya çıkmadan önce alarmla geçen birden fazla faktör vardır. Bu faktörler şöyle sayılmıştır:

1. Anlamsızlık (bu durumda iş anlamsızdır ve bireyin çevresine karşı herhangi bir amacı ve duygusu yoktur),
2. Olumsuz Duygular (kişi çok fazla korku ve stres barındırır),
3. Hedef Kaybetme (birey öncelikli motivasyonunu kaybeder ve herhangi bir katılımı olmaz),
4. Depresyon (birey sadece geçmişini düşünür, bu tutumu hayatının farklı yönlerini etkiler),
5. Madde Bağımlılığı (stresli durumdan kaçan kişiler daha fazla alkol içer veya bazı durumlarda aşırı yeme veya iştah eksikliği bozukluğu gösteren kişiler de olabilir),
6. Yanlış Döngü (kişi genellikle hata ve hayal kırıklığı hisseder, ayrıca performansı düşer),
7. Duyguların Geri Çekilmesi (herhangi bir toplulukta sunum yapamama ve başkalarına yardım edememe, işine ve işyerine karşı olumlu duyguları kaybetme, genellikle memnuniyetsizlik duygusu ve işe karşı olumsuz tutum),
8. Faaliyetin Azalması (işyerinde düşük performans ve değerlendirme seviyesi, iş arkadaşları ile birçok tartışmanın olması),
9. Sağlıklı Vücudun Azalması (bireyler genellikle yüksek düzeyde stres ve gerginlik yaşadığını ifade ederler),
10. Kişilerarası Sorunlar (aile ve iş arkadaşlarıyla iletişimde zorluk) ve 11) Hayal kırıklığı (gelecek için belirli bir amaç ve motivasyon yoktur) (Saatchi, 2008).

2.6.2 Mesleki Tükenmişliğin Nedenleri

İş yerinde çalışanlar arasında mesleki tükenmişliğe neden olabilecek farklı faktörler vardır; ayrıca, mevcut literatür taramasında mesleki tükenmişliğin temel kısmını oluşturan bazı faktörlere odaklanılmıştır. Birincisi beklentiden fazla çalışmak (çalışma saati standartlarından fazla: 8 saatten fazla), ikincisi örgütsel ilişki (organizasyonun ana stratejisini veya rolünü takip etmeme), üçüncüsü yüksek stres seviyesine odaklanma, dördüncüsü ise yaş, cinsiyet, kişilik türleri gibi bireysel kişilik faktörleri olarak belirlenmiştir (Deh Bozorgie & Hadaegh, 2006). Esas olarak, mesleki tükenmişlik aşağıdaki maddeleri içeren beş seviyeye sahiptir:

1. Balayı (Çalışan, yeni bir iş bulmaktan çok mutludur ve her türlü güçlükle başa çıkmaya çalışır ve yeni çözüm yolları bulmaya çalışır),
2. Yakıt Yetersizliği Aşaması (bireysel duygular açısından yorgunluk, işine karşı tatminsizlik, dinlenememe, uykusuzluk ve aşırı yemeye neden olan dikkat kaybı),
3. Kronik Belirti Aşaması (bu aşamada fiziksel belirtiler ortaya çıkar ve kişinin daha fazla bakıma ve desteğe ihtiyacı vardır),
4. Kritik Aşama (hastalıkların duygusal belirtileri devam eder ve bireysel kriz durumu ile şüphecilik, fiziksel hastalıklar (baş ağrısı, yüksek kan basıncı vb.) gibi bazı davranışsal reaksiyonlar gösterir.
5. Duvara Vurma Aşaması (bireyin gücü bitmiştir ve işyerindeki zorluklarla başa çıkma ve kontrol etme motivasyonu yoktur.) (Saatchi, 2008).

2.6.3 Mesleki Tükenmişliğin Sonuçları

Mesleki tükenmişliğin sonuçları hem örgütü hem de çalışanı etkilemektedir (Jackson & Maslach, 1982). Tükenmişlik yaşayanların ilk tepkilerinden biri geri çekilmedir. Geri çekilme tepkileri; işe mümkün olduğunca az zaman ayırmayı, daha uzun aralar vermeyi, işten mümkün olduğunca uzaklaşmayı içermektedir. Geri çekilme, mevcut olmamakla fiziksel olabilir veya öğretmenin fiziksel olarak mevcut olduğu ancak zihinsel olarak başka bir yerde olduğu durumlarda psikolojik olabilir.

Mesleki tükenmişlik kişinin iş yaşamının kalitesini olumsuz etkileyen davranışlara yol açması gibi, kişinin ev yaşam kalitesinin bozulmasına neden olan davranışlara da yol açmaktadır. Mesleki tükenmişliğin kişinin aile yaşamı üzerindeki olumsuz etkileri özellikle zararlı olabilir. Çünkü zamanla aile üyeleri,

etkilenen ebeveyni/eşi desteklemeyi giderek daha zor bulabilirler (Jackson & Maslach, 1982).

Öğretmenler açısından mesleki tükenmişlik sonuçlarına bakacak olursak; öğrencilerini yönetmek zor olduğunda ve öğretimlerinden çok az keyif aldıklarında, okul onlar için çok tatmin edici olmayan bir yer haline gelmektedir. Bugün ihtiyaç duyulan şey, okuldaki sosyal etkileşimin önemi konusunda eğitimcilere yardım etmenin yanı sıra, yardım verme teknikleri konusunda bilgili destek grupları geliştirmenin gerekliliğini öğrenmektir. Öğretmenlere günlük problemlerinde yardımcı olmak için kişisel ve grup desteğine ihtiyaç vardır. Ayrıca olumsuz durumların kendilerini kişisel olarak nasıl etkilediğini öğrenmeleri gerekir. Olumsuz durumlarla ilgili kendi algılarını değiştirebileceklerini öğrenmek, kendi zor okul ortamları üzerinde bir güç ve kontrol duygusu hissetmelerine yardımcı olacaktır. Sosyal destek eksikliği, yalnızlık ve izolasyon duyguları üretir. Bu duygularla ilgilenilmediğinde, hayal kırıklığı, nihayetinde tükenmeye yol açan doğal bir ilerlemedir (Gold, 1985; Gold, 1990).

Mesleki tükenmişlik sağlıkla ilgili sorunlara yol açabilmektedir. Memurlar, tükenmişlikleriyle başa çıkmanın bir yolu olarak alkol kullandıklarını bildirdiler. Kadın hemşireler üzerinde yapılan bir araştırma, tükenmişlik ve alkol kullanımı arasında benzer bir bağlantı olduğunu ortaya çıkardı (Jackson & Maslach, 1982).

2.6.4 Öğretmenlerde Tükenmişlik

Birçok öğretmen öğretimle ilgili gerçekçi olmayan beklentilere sahiptir. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler, cesaretlerinin kırılmaları ve hedefler açısından hüsrana uğramaları sonucunda tükenmişlik yaşamaktadır (Cherniss vd., 1979).

Öğretmenlik mesleği tarihsel olarak bir aşk emeği olarak görülmüştür. Ne yazık ki sınıf yaşamının gerçekleri öğretmenliği stresli bir meslek haline getirmiştir. Bugün eğitimcilerin toplumun hastalıklarını iyileştirmeleri, genç yetişkinleri karmaşık, teknolojik bir toplumda hayata hazırlamaları ve eğitimleriyle orantılı olmayan maaşlar için bunların ikisini de gerçekleştirmeleri bekleniyor. İş koşullarının bir sonucu olarak, birçok öğretmen kendileri, öğrencileri ve meslekleri hakkındaki duygularının başlangıçta olduğundan daha olumsuz olduğunu bulmaktadır. Bu öğretmenler, Maslach ve Jackson'ın (1981) tanımladığı tükenmişliğin belirtilerinden duygusal tükenme ve yorgunluk duyguları, öğrencilere karşı olumsuz tutumlar ve işte başarı duygularını kaybetmeye yatkındır.

İnsan hizmetleri kurumlarındaki profesyonellerin diğer insanlarla yoğun bir şekilde ilgilenmek için genellikle önemli bir zaman harcaması gerekir. Sıklıkla, personel-müşteri etkileşimi, müşterinin mevcut sorunları (psikolojik, sosyal ve/veya fiziksel) etrafında merkezlenir ve bu nedenle öfke, utanç, korku veya umutsuzluk duygularıyla yüklenir. Bu sorunlara yönelik çözümler her zaman açık değildir ve kolayca elde edilemez, bu nedenle duruma belirsizlik ve hayal kırıklığı eklenir. Bu koşullar altında sürekli olarak insanlarla çalışan yardımcı profesyoneller için kronik stres duygusal olarak yıpratıcı olabilir ve 'tükenmişlik' riski taşır. Tükenmişlik, bir tür 'insan işi' yapan kişiler arasında sıklıkla görülen bir duygusal tükenme ve sinizm sendromudur.

Öğretmenler mesleklerine, yaptıkları işe hizmet ettikleri kişiler için büyüme ve değişime yol açacağı beklentisiyle başlamakta ve sonuç olarak toplumu değiştireceğini ve geliştireceğini ummaktadır. Beklentiler aynı zamanda kariyer hedeflerini de içerebilir. Gerçekçi olmayan veya yüksek kariyer hedefleri belirleyen öğretmenler, bu tür hedeflere ulaşamayacaklarını fark ettiklerinde başarısızlık duygusu ve kendini suçlama geliştirebilirler. Bu yetersizlik duyguları, düşük kişisel başarı duygularına sahip bir kişiyi karakterize etmektedir. Bu da tükenmişliğin bir sonucudur (Maslach & Jackson, 1981).

Mesleki tükenmişlik, bir çalışanın işle ilgili ve kişisel deneyimler sonucunda yaşadığı psikolojik bir süreç olarak düşünülebilir. Tükenmişliğin tanımları farklılık gösterse de Maslach (1982), bu tanımlarda yaygın olarak tükenmişliğin üç temel yönünün yer aldığını ileri sürmüştür: Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı duyguları. Genellikle tükenmişliğin ilk işareti, kişinin yaptığı işten duygusal olarak bitkin hissetmesidir. Nasıl hissettiklerini tarif etmeleri istendiğinde, duygusal olarak tükenmiş öğretmenler kendilerini tükenmiş veya bitkin hissettiklerini, ipin ucunda olduklarını ve fiziksel olarak yorgun olduklarını söylemektedir. Sabah uyanmak, işe başka bir gün daha koymak zorunda olma düşüncesiyle bir korku hissi ile birlikte olabilir ve duygusal tükenme belirtileri gösterebilirler.

Duygusal olarak tükenmiş öğretmenler, kendi durumlarındaki birçok kişinin yaptığını yapabilir; iş arkadaşlarını ve öğrencilerini duyarsızlaştırarak ve kendileriyle başkaları arasına mesafe koyarak tükenmişlikle başa çıkarlar. "Serbest bir endişe" geliştirirler, alaycı olurlar ve organizasyondaki diğer kişilere karşı duyarsız, duygusuz hissedirler. Tükenmişliğin üçüncü bir yönü, düşük kişisel

başarı hissidir. Pek çok birey kariyerlerine, işverenlerine ve topluma katkı sağlama konusunda büyük beklentilerle başlamıştır. İşteki bir veya iki yıl sonra, bu beklentileri karşılamadıklarını fark etmeye başlarlar (Schwab vd., 1986).

Tükenmişliğin çeşitli değişkenler ile akademisyenlerden okul öncesi öğretmenlerine kadar geniş bir alanda incelendiği ve genel olarak yapılan araştırmalarda diğer mesleklerle karşılaştırıldığında büyük oranla öğretmenler arasında yaşandığı söylenebilmektedir (Seferoğlu vd., 2014).

Öğretmenlerde tükenmişliğin önceki aşaması olarak öğretmen stresi, bir öğretmenin öğretmen olarak çalışmasının çeşitli yönlerinden kaynaklanan gerginlik, hayal kırıklığı, kaygı, öfke ve depresyon gibi hoş olmayan duyguları deneyimlemesi olarak tanımlanabilir (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Öğretmen tükenmişliği ise uzun süreli öğretmen stresinden kaynaklanan ve öncelikle fiziksel, duygusal ve tutumsal tükenme ile karakterize edilen sendrom olarak tanımlanmaktadır (Cunningham, 1983). Son 10-15 yıl içerisinde öğretmeye dayalı mesleklerde çalışan kişilerde tükenmişlik belirtilerinin fazlalığı eğitimcilerin, eğitim yöneticilerinin ve eğitim alanında çalışan akademisyenlerin dikkatini çekmiştir.

Zamanla, öğretmen tükenmişliği çeşitli tepkilere yol açabilir. Dünya Sağlık Örgütü (2019), tükenmişliği üç ana özellikle karakterize edilen bir mesleki fenomen olarak tanımlamaktadır: Bitkinlik, alaycılık ve yetersizlik. Bitkinlik; öğretmenler tükenmişlik yaşadıklarında, kendilerini enerjileri tükenmiş ve işlerine devam edemeyecek kadar bitkin hissedebilirler. Alaycılık; tükenmişlik durumuna ulaşan öğretmenler, zihinsel olarak işlerinden kopmuş hissetmeye başlayabilirler. Meslekle ilgili duyguları olumsuz ve alaycı olabilir. Yetersizlik; öğretmen tükenmişliği aynı zamanda yetersizlik veya etkisizlik duygularına da yol açar.

Midwestern Psikoloji derneğine sunulan bir makalede, öğretmen tükenmişliğinin en sık belirtilen beş nedeni şunlardı: İdari destek eksikliği, ebeveyn ve toplum desteği eksikliği, iş yükü, düşük öğrenci motivasyonu ve disiplin sorunları (Rauepaw & Dehaas, 1984).

Tükenmişliğin gelişmesinde sosyal değişim süreçlerinin önemli bir rol oynadığı varsayılmaktadır. Çünkü diğer insanlarla etkileşimlerin tükenmişlikte temel kavramlar olduğu düşünülmektedir (Maslach, 1982).

Tükenmişlik ve sosyal değişim süreçleri arasındaki ilişkiye iki düzeyde odaklanılmaktadır: Kişilerarası (öğretmen-öğrenci) ve örgütsel (öğretmen-okul).

Öğretmenler, öğrencilerinden ve organizasyondan olumlu geribildirim alarak çalışmalarında kendilerini değerli hissetmeye ihtiyaç duyarlar. Kişilerarası düzeyde, öğretmenlerin çabaları (yani yatırımlar) ve değerli sonuçları (ör. Öğrencilerin ilerlemesi, coşku ve minnettarlığı) arasındaki bir tutarsızlık enerji tükenmesine ve hayal kırıklığına neden olabilmektedir (Blase, 1986).

Öğretmen tükenmişliği, ülke genelinde eğitimin kalitesini etkileyen sosyal bir sorun yaratmıştır. Gabriel'e (2013) göre, öğretmen tükenmişliği devamsızlığın artmasına neden olabilir ve kendi branşlarında öğretmek için yeterli niteliklere sahip olmayan vekiller, devamsız öğretmenin yerini almak üzere okullara getirilir. Bu, öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesini etkilediği için öğrencileri kısa sürede değiştirebilir. Ayrıca öğretmen tükenmişliğinin belirtilerinden biri, öğrencilere karşı sabır eksikliğidir ve bu, öğrencinin moralini etkileyebilir ve öğrenci başarısını etkileyebilir.

Öğretmenleri meslek alanında etkileyen faktörlere bakacak olursak; öğrencilerin yanlış davranışları (örneğin, saldırganlık ve motivasyon kaybı; Hart, 1987) ve kötü çalışma koşulları (örneğin, rol çatışması, aşırı iş yükü; Schaufeli & Bergers, 1992) öğretmenlik mesleğindeki önemli stres faktörleri olarak kabul edilmektedir.

Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik psikofizyolojik belirtilere; yorgunluk, uykusuzluk, düşük benlik saygısı ve diğer psikosomatik bozukluklara yol açmaktadır. Aynı zamanda işten ve meslekten yabancılaşmaya, öğrencilerine, yöneticilerine, öğrencilerin ebeveynlerine, okullarına ve mesleğine karşı şefkat, idealizm ve nezaket kaybına ve işte etkileşimde bulundukları bireylere yönelik olumsuz duyguların gelişmesine neden olmaktadır (Baysal, 1995; Çimen, 2007; Gündüz, 2005). Ayrıca Jennings ve Greenberg'e (2009) göre, mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenler genellikle davranış yönetimi uygulamalarında daha katı hale gelmektedirler.

Öğretmenlik mesleği açısından duygusal tükenme belirtileri gösteren bir öğretmen kendini yetersiz görmekte, kendini enerjiden yoksun hissetmekte, çevresindeki insanlara aşırı duygusal tepki göstermektedir. Bu belirtilerle uzun süre yaşayan öğretmen çevresindeki insanlara birer yabancı gibi davrandığı, onların duygu ve düşüncelerini önemsemediği hatta onlardan nefret ettiği duyarsızlaşma aşamasına geçer. Öğretmenlerin duyarsızlaşmalarının sonucu olarak öğrencilerini önemsemeden, birey olarak görmeden ve söz hakkından mahrum bırakarak

yetiştirmeleri kaçınılmaz sonudur. Duyarsızlaşmadan sonra kişisel başarıda azalma hisseden öğretmenlerden mesleklerini idame ettirirken çok sayıda sorunlarla başa çıkmaları istenmektedir. Hlbuki ğretmenler kendileri ve yetenekleri hakkında iyi ve başarılı olduklarını hissetmeye ihtiyaç duymakta diğeri bir ifadeyle motivasyona ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sayede öğrencilerine de başarılı ve iyi olduklarını hissettirebilirler. Eğeri ğretmenler mesleklerinde yetersiz ve başarısız olduklarını hissediyor, işten yeterince doyum ve tatmin alamıyorlarsa bundan öğrenciler, öğrencilerin velileri, diğeri öğretmenler ve hatta tüm okul zarar görecek ve çok geçmeden tüm okul aynı duyguları yaşamaya başlayacaktır. Buraya kadar saydığımız öğretmenlerin yaşadığı tüm tükenmişlik aşamalarını ve sonuçlarını göze alırsak; ğretmen tükenmişliği önüne geçilmesi gereken büyük bir sorundur (zgl & Atan, 2016; Seferoğlu vd., 2014).

2.6.4.1 Okul ncesi ğretmenlerinde Tükenmişlik

Okul ncesi dönem, çocuğun doğum tarihinden ilköğretime başlamasına kadar geçen yılları kapsayan bir dönemdir. Fiziksel, motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dilsel gelişimlerini çoğunlukla tamamlamış olan bir çocuğun geleceği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca bu dönemde kişilik şekillenmekte ve ocuk sürekli büyümektedir.

Özellikle okul öncesi eğitimin önemi düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenleri büyük sorumluluk hissetmektedirler. Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitimini gömleğin ilk düğmesine benzetirsek bu gömleğin doğru bir şekilde giyilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çocuğun erken yaşlarda sağlıklı bir ortamda gelişimini sürdürmesi önemlidir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarının donanımlı olması ve öğretmenlerin mesleğe ilgili, istekli ve duyarlı olmaları gerekmektedir (Derman vd., 2020).

“Okul ncesi öğretmenleri, muhatap oldukları öğrencilerin yaşları oldukça küçük olduğu için, çocukların tüm gelişim alanlarıyla ve eğitimleriyle ilgilenmek durumundadırlar. Yine işleri gereği, okul öncesi ğretmenlerinin, ğrencilerinin aile bireyleri ve tüm sorunlarıyla da yakından ilgilenmeleri gerekmekte, sınıflarında aralıksız ve genelde tam gün eğitime devam etmektedirler. Ülkemizde okul öncesi eğitimin son yıllarda hızla yaygınlaşmaya başladığı bilinmektedir. Dolayısıyla lkemizde okul öncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin yeterli sayıya ulaşmamış olması, buna bağlı olarak, okul öncesi eğitim sınıflarındaki ğrenci sayılarının oldukça fazla olması, okul öncesi ğretmenlerinin oldukça yoğun bir iş temposu

içerisinde görev yapmalarına yol açmaktadır” (Kan, 2008). Bu yoğun iş temposu sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğe maruz kalması kaçınılmaz bir sondur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliği öğretmen-çocuk etkileşimine zarar vermektedir (Kim & Choi, 2018).

“Çocuk yetiştirmek gibi başlı başına titizlik, sabır, dikkat ve emek isteyen bir görevi benimsemiş okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara bilgi ve beceri verme rolü dışında kişilik olarak da model olma rolünü üstlenmiş olmaları ve insanlarla iyi ilişkiler kurarak sevgiyi, saygıyı öğretmeleri beklenmektedir. İyi bir model olabilmesi için de öğretmenden fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı davranışlar göstermesi gerekmektedir. Ancak bu meslek, eğitim ortamından veya öğretmenin kendi ailevi veya sosyal ortamlarında ya da ekonomik olarak yaşayabileceği gerilimleri içermektedir. Bu olumsuz yaşantılar sonucu öğretmenlerin kişisel ve sosyal uyumları olumsuz etkilenebileceği gibi sonuçta ortaya çıkabilecek tükenmişliği yaşayabileceği düşünülmektedir” (Argun & İkiz, 2003, s.285). “Okul öncesi öğretmenliği; hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği isteyerek ve severek yapma gibi özellikleri gerektiren bir meslektir. Olumsuz koşullar ve gerilim altında çalışma, mesleki ve ekonomik doyum alamama, zorluklar karşısında yılma, karamsarlığa kapılma, tecrübeli olup olmama, kendi ailevi koşulları, mezun olduğu ve çalıştığı kurumun türü, öğretmenlerin verdiği hizmetlerin niteliğine ve niceliğine olduğu kadar, birey olarak kişisel ve sosyal uyumuna ve tükenmişlik düzeyine etki edeceği düşünülmektedir.” (Argun & İkiz, 2003, s.285).

2.7 Tükenmişliğin Önemi

Tükenmişlik kavramının önemi; devamsızlık, işten ayrılma, iş tatminsizliği ve iş performansının kalitesindeki düşüş gibi örgütsel çıktılarla olan ilişkileri, alkol ve uyuşturucu kullanımı, fiziksel ve zihinsel bozukluklar, aile ve sosyal ilişkilerin dağılması gibi kişisel sonuçlarla anlaşılabilir (Maslach & Jackson, 1981).

Akademik açıdan da tükenmişliğin önemi büyüktür. Öğretmen tükenmişliği ve yıpranması, öğretimdeki tutarsızlıklar nedeniyle öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, işe hazırlıksız gelme eğilimindedirler ve öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesinden çok günü atlatmakla ilgilenirler (Vandenberghe & Huberman, 2011).

2.8 Tükenmişliğin Önlenmesi

İş yerinde tükenmişliğin ortaya çıkmasına ve gelişmesine etki edebilecek ana faktörleri göz önünde bulundurarak, çalışanların tükenmişlikle farklı şekilde baş ettiklerini söyleyebiliriz (Mehrad, 2019).

İş arkadaşları arasında daha fazla sosyal destek ve güven olduğunda tükenmişlik azalmaktadır. Mesleki tükenmişlik aniden ortaya çıkmaz, ancak belirtileri alarm gibi görünür ve sonuç olarak çalışanlar arasında daha fazla fiziksel ve zihinsel soruna yol açar. Bu durumda çalışan, kişisel ve sosyal yaşamında çok tehdit edici ve tehlikeli olabilen stres ve ilişki duyguları yaşar. Mesleki tükenmişliği kontrol etmek ve önlemek o kadar önemlidir ki, çalışanların onlar hakkında farkında olması ve yöneticileri, işyerleri ve hükümetler aracılığıyla eğitilmesi gerekir. Dikkat çekici bir şekilde bu sorunu çözebilecek bazı etkili faktörler vardır. Bu faktörler arasında fiziksel durumu iyileştirmek (egzersiz, meditasyon vb.), zihinsel tükenmeyi onarmaya yardımcı olan besleyici yiyecekler yemek, fikir birliği ve hafızayı geliştirmek ve ayrıca fiziksel direnci artırmak için çeşitli yararlı programlar yer almaktadır. Ayrıca rahatlatıcı yöntemler kullanmak, uygun olmayan durumlarda sabırlı ve sakin olmaya yardımcı olur. Ek olarak, çalışanlar işyeri ve kendileri için faydalı olabilecek farklı organizasyon davranışlarını, yöntemlerini ve stratejilerini öğrenmek için bazı eğitim atölyeleri ve seminerlerine katılabilirler. Bu atölye çalışmaları ve seminerler iyi organize edilmeli ve çalışma koşullarının ve çalışanların durumlarının farklı yönlerini kapsamalıdır. Buna paralel olarak, gelişmiş ve modern dünyaya dayalı çalışanlara tahammül edilebilir yaklaşımlar sunmalıdır (Saatchi, 2008).

Bireyin dinlenerek veya işten çıkarak mesleki tükenmişliğinin ortadan kalkması söz konusu değildir. Bunun için örgütsel adımların atılması gerekmektedir. “Tükenmişliğe yol açan örgütsel unsurlar düşünüldüğünde iş yükü ve iş akışının düzenlenmesi, bireylerin katılım ve güçlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesi, uygun ödüllendirme sistemi, gerek prosedürler gerek kaynak dağılımı gerekse etkileşimler açısından örgütsel adaletin sağlanması tükenmişlikle baş etmekte gerçekleştirilebilecek örgütsel düzenlemeler arasında sayılabilir. Benzer biçimde işteki rollere ilişkin stres kaynaklarının tespiti de tükenmişliği azaltmada önemli bir aşama sağlayacaktır. Kişisel mücadele tekniklerinin yanı sıra daha kalıcı sonuçlar açısından yapılacak örgütsel düzenlemeler, tükenmişliğin

meşru bir problem olarak varlığının kabulü ve örgütün bu konudaki farkındalığı tükenmişliğin çözümünde önemli bir adımdır.”(Arı & Bal, 2008, s.145).

“Tükenmişlik kavramı ile ilgili bütünsel bir bilgiye sahip olmak hem çalışanlar, hem yöneticiler açısından tükenmişliğin etkilerini ortadan kaldırmada bir basamaktır. Asıl hedef tükenmişliği önlemek olsa da, tükenmişlik hissedilmeye başlandıktan sonra gerek bireysel gerekse örgütsel çerçevede yapılabilecek pek çok şey söz konusudur. Unutulmamalıdır ki, tükenmişlik bir süreçtir ve bir gecede ortaya çıkan bir durum değildir. Bu nedenle sinyalleri doğru algılamak, farkındalık ve zamanında müdahale konusunda özellikle yöneticiler ve örgütlere önemli görevler düşmektedir.” (Arı & Bal, 2008, s.145).

Tükenmişliği önlemede sosyal destek faktörlerinin önemine bakacak olursak; kişiler, duygularını ve zorlukları paylaşmalarının, başkalarıyla sorunlarını konuşmanın gerginliği ve stresi hafifletmesinde, sorunlara objektif açıdan bakmayı sağlamasında, başkalarından sosyal anlamda yardım istemenin tükenmişliğin ilk zamanlarda önlemede çok önemli olduğunun bilinmesi gerekmektedir (Arı & Bal, 2008). Kişinin sosyal açıdan tükenmişlikle başa çıkma stratejilerini tanımasının yanısıra olumlu ya da olumsuz olsun, kendi kendine başa çıkma stratejilerini tanıma yeteneği de önemlidir. Başa çıkma stratejileri geliştirmek, tükenmişliğe karşı bir koruma görevi görebilir. Wendt (1980), öğretmenlere kurumla başa çıkma kapasitesini geliştirmelerini, sorunları analiz etme ve uygun başa çıkma mekanizmalarını seçme becerisine sahip olmaları gerektiğini önermektedir.

2.8.1 Öğretmen Tükenmişliğini Önleme

Mesleğin baskılarıyla başa çıkamama, hem başarısız öğretimde hem de tükenmişlik nedeniyle meslekten ayrılmada önemli bir etkidir. Öğretmenlerin tükenmişliğini önlemek için öğretmenlerin çalışma koşullarının ve sınıf ortamlarının iyileştirilmesi önemlidir. Ayrıca, okul sistemlerinin, öğretmenlerin tükenmişliğe direnme kaynaklarını güçlendirmek için stres ve zaman yönetimi, rahatlama eğitimi ve başa çıkma becerilerini ele alan kapsamlı çalıştaylar sunmasına ihtiyaç vardır (Carson vd., 2011).

Öğretmen tükenmişliğine bireysel bir sorun olarak bakmak yerine, eğitimdeki liderler, sorunu sistematik, kurumsal veya politika temelli bir sorun olarak değerlendirmek için odaklarını değiştirmelidir.

Yoksulluk düzeyi yüksek okullardaki öğretmenler orantısız bir şekilde tükenmiş öğretmenleri oluştursa da, yüksek performanslı okullardan eğitimcilerin

de moralleri bozulabilir. Genellikle mantıksız miktarda zamanın harcanmasına neden olan idari işler, hayal kırıklığı oluşturabilir. Örneğin, birçok öğretmen, ders planları oluştururken ya da kayıt tutarken bir ilçe tarafından satın alınan tescilli yazılımı kullanmak zorunda kalır. Bazen yardımcı olsa da, bu tür bölgesel kararlar çoğu zaman külfetlidir, aşırı veri girişi görevleri yaratır ve öğretmenlerin dikkatini daha anlamlı ve acil işlerden uzaklaştırır ve yenilgi duygusuna katkıda bulunabilir.

Öğretmenlik becerilerinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere kendilerini destekleyecek ve başkalarının desteğini alacak bilgi, beceri ve sezgilerin verilmesi gerekmektedir.

Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin psikolojik desteğe ihtiyaçları var. Psikolojik destek, öğretmen yetiştirmede ve mesleki gelişimde eksik olan öğretimin gizli boyutudur. İhtiyaç olmasına rağmen, öğretmen geliştirme programlarımızda uyumlu bir şekilde ele alınmamıştır. Okullardaki ve öğretimdeki yeni ortam göz önüne alındığında, öğretmenlerin mesleklerinin ve yaşamlarının psikolojik boyutuyla baş edebilmeleri zorunludur.

2.8.1.1 Öğretmen Özerkliğini Artırma

Öğretmenlere daha fazla özerklik vermek, iş tatminini ve elde tutmayı iyileştirebilir. Bulgular, öğretmenleri bağımsızlıklarını onurlandıran ve saygı duyulduğunu hissetmelerini destekleyen etkinliklere dahil etmenin morallerini önemli ölçüde etkileyebileceğini ve okulda kalmaları için onları motive edebileceğini göstermektedir (Maslach vd., 2001). Örneğin, öğretmenlere hedefler dayatmak yerine, okul liderleri öğretmenleri hedef belirleme sürecine dahil edebilir. Ek olarak, eğitim liderleri öğretmenlere seçtikleri müfredat ve öğrettikleri içerik üzerinde nasıl daha fazla kontrol sağlayabileceklerini düşünebilirler.

2.8.1.2 Öğretmenleri Doğru Görüşmelere Çekme

Politika değişiklikleri öğretmenlerin çalıştığı iklimi iyileştirebilirken, okullar öğretmenlerin tükenmişliğini gidermek ve önlemek için önemli hamleler yapabilir. Santoro (2018), okul liderlerine sadece politikayı takip etmekten vazgeçmelerini, bunun yerine, bölge ve okul yöneticilerini esneklikle yanıt vermeye ve öğretmenlerle öğretim hedeflerine ulaşmalarını engelleyen ve ödüllendirilmiş hissetmelerini engelleyen konular hakkında derinlemesine katılım sağlamaya teşvik etmektedir.

2.8.1.3 Öğretmenlerin Tükenmişlikle Başa Çıkma Becerilerini Geliştirme

Eğitim liderleri öğretmenlerin streslerini yönetmelerine yardımcı olabilir. Doğru destek ve rehberlikle öğretmenler, genellikle tükenmelerine yol açan umutsuzluk ve duygusal boşalmadan kaçınabilirler. Okul liderleri, öğretmenlere karşılaştıkları zorluklara verdikleri tepkileri değiştirmeleri için rehberlik edebilir. Çoğu zaman, öğretmenler alana beklenti ve umutla girerler. Öğretimin bazı sert gerçekleriyle karşılaştıklarında, kolayca umutsuzluğa düşebilirler. Ancak, doğru başa çıkma mekanizmalarıyla öğretmenler olumsuz duyguları besleyen tepkileri ayarlayabilirler. Çalıştaylar, danışmanlık ve eğitim oturumları, öğretmenleri sorunları yeniden çerçevelendirmelerine ve zorlukları bölümlere ayırmalarına olanak tanıyan stratejiler benimsemeye yönlendirebilir. Bu yaklaşım, öğretmen tükenmişliğini önlemede büyük bir fark yaratabilir (Santoro, 2018).

Santoro'ya (2018) göre tükenmişliğe yol açan semptomları başarılı bir şekilde ele almanın yolları şunları içerir:

a) Öğretmen Tükenmişliğine Duyarlı Politikalar Uygulamak

Okullar, öğretmen tükenmişliğini raporlama konusunda net politikalar ve prosedürler sunabilir. Ayrıca, bununla mücadele eden öğretmenlere sunulan bakım hakkında da bilgi vermelidirler.

b) Açık İletişim Hatlarını Tutmak

Tükenmişliğe yol açan semptomlar yaşayan öğretmenler, yanıt olarak doğrudan harekete geçebilecek durumdaki yöneticilerden veya kişilerden ilgi görmelidir.

c) Tetikte Kalmak

Okul liderleri, öğretim üyeleri arasında tükenmişliğe yol açan belirtilerin peşine düşmelidir. Bu farkındalık, hala bir fark yaratmak için zaman varken müdahale etmelerine izin verebilir.

2.8.1.4 Öğretmen Tükenmişliğinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Öğretmenler amaç duygularını kaybettiğinde, yorgunluktan dolayı yük hissettiklerinde ve işlerinden çekildiklerinde, öğrenciler muhtemelen bunun etkisini hissedeceklerdir. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, araştırmalar öğretmen tükenmişliğinin öğrencileri olumsuz etkilediğini gösteriyor.

Tükenmişlik yaşayan öğretmenler öğretime devam etse bile öğrenciler bir bedel öderler. Stresten bunalan öğretmenler daha az etkili öğretmen stratejileri

kullanılır. Bu, öğretimlerinin ve sınıf yönetiminin netliğini etkiler. Aynı zamanda daha az uyarıcı sınıf ortamları ile sonuçlanır. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin tükenmişliklerinin öğrencilerin öğretime katılma motivasyonlarını zedeleyebileceği açıktır (Maslach & Leiter, 1999a).

Oberle ve Schonert-Reichl (2016) tarafından British Columbia niversitesi'nde yapılan bir araştırma, tükenmişlik bildiren öğretmenlerin ğrencilerinin yüksek düzeyde stres hormonlarına sahip olduğunu ve öğretmenlerin streslerini istemeden öğrencilere aktardığını ortaya koymaktadır.

2.8.2 Tükenmişliği önlemek için Başlanacak Adımlar

Maslach ve Leiter'a (1999) göre tükenmişliği önlemek için başlanacak beş aşama vardır. Bu beş aşama aşağda gösterilmiştir.

Bir Kişi ile Başlayın: İşyeri tek başına çevrilemez. Ancak bir liderlik rolü üstlenerek sürece hızlı bir şekilde başlanabilir. Bu, araştırma yapmak, başkalarını dahil etmek ve harekete geçmek için onlarla birlikte çalışmak anlamına gelir. Birlikte alışma çok fazla enerji ve kararlılığın yanı sıra bazı potansiyel eleştirileri riske atma istekliliğini gerektirecektir.

Grup Projesi Yapın: Etki yaratmak için benzer düşünen takipçilere ve meslektaşlara ihtiyaç vardır. Grubun önce hangi sorunların ele alınacağı konusunda anlaşması ve ardından bunları nasıl zeceğine dair öncelikler belirlemesi gerekecektir. Bu eylemlerde kişilerin birbirlerini desteklemesi ve değişim için ivmeyi korumaları gerekir.

Kurumsal Satın Alın: Kişi ve grubu bazı harika fikirler ortaya atabilirler, ancak bir boşlukta başarılı olamazlar. Bir sonraki önemli adım, amaçları için destek toplamaktır. Bu, bireysel çözümlerin sınırlamalarını vurgulayan 1996 tarihli bir çalışmada doğrulanmıştır. Bu alışma, tükenmişlikle ilgili kritik ödüllerin, müşterilerden gelen minnettarlığın yanı sıra yönetimden takdir ve destek olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar, diğer bireylerden ve gruplardan gelmesi gereken sosyal ödüllerdir. Bireyler kendileri için bu tür dlleri sağlayamazlar.

İşleri Başlatın/Harekete Geçin: Her seferinde bir sorun çözmeye başlanmalı. Somut çözümlerle çözülebilecek, tükenmişlik potansiyeli çok yüksek olan problemler seçilmelidir. Yoğun bakım hastanesi çalışanları arasında yapılan bir tükenmişlik araştırması, aktif başa çıkmanın tükenmişliği yönetmede kritik olduğunu saptamıştır. Benzer ortamlarda çalışırken, De Rijk ve diğerleri (1998), örgütsel ortamdaki sorunları aktif olarak ele alan işçilerin, örgütsel sorunlara daha

pasif bir yaklaşım benimseyen meslektaşlarından daha az tükenmişlik bildirdiklerini keşfettiler.

Süreci Vurgulayın: Sorun çözme süreci, "mutlu son" sağlamaktan daha önemlidir. Bir soruna iyi bir çözüm bulmuş olabilirsiniz, ancak yolda başka bir engel olacaktır. İhtiyacınız olan şey, sürekli olarak adapte olmak için bir sistemdir. Altı alanda tükenmişlik potansiyelinizi düzenli olarak kontrol etmeyi alışkanlık haline getirin. Bu süreci başlattığınızda, değişime doğru ivmeniz büyüyecektir (Maslach & Leiter, 1999).

2.9 Mesleki Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.9.1 Mesleki Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Derman ve diğerleri (2020) araştırmalarında, Türkiye'nin doğu ve batısında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini, gönüllülük, cinsiyet, çalışma yeri ve yaş açısından incelemiştir. 133 kadın ve 21 erkek olmak üzere toplam 154 okul öncesi öğretmeni araştırma grubunu oluşturmuştur. Türkiye'nin doğu illerinde görev yapan 72 okul öncesi öğretmeni ve batı illerinde görev yapan 82 okul öncesi öğretmeni tarafından “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” doldurulmuştur. Türkiye'nin doğu ve batı bölgelerinde öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin mesleki tükenmişliklerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Ancak, mesleğini istemeden seçen okul öncesi öğretmenlerinin, mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenme ve kişisel başarı duygusunda azalma yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca 31-40 yaş ve 40 yaş üstü batıda görev yapan okul öncesi öğretmenleri, doğuda görev yapan 31-40 yaş ve 40 yaş üstü öğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenme yaşamıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2017) yürüttüğü araştırmada mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, 2015-2016 bahar döneminde İstanbul ilindeki devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 139 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri; medeni duruma, öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısına, çalışılan kurum türüne ve görev yaptıkları kurumdaki çalışma arkadaşlarından destek görme durumuna göre anlamlı düzeyde

farklılaşmamaktadır. Bundan farklı olarak; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri gelir düzeyine, üstlerinden takdir görme durumuna, mezun olunan bölüme ve algılanan stres düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Savas ve diğerlerinin (2014) yürüttüğü araştırmada temel amaç öğretmen öz yeterliliği ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilgili verileri toplamak için “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Öğretmen Yeterlik Duygusu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında çeşitli ilk ve orta devlet okullarında görev yapan rastgele seçilen 163 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda atılımcıların öğretmen öz yeterlikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı, orta ve negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiyi daha iyi değerlendirmek için yürütülen hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları, öğretmen öz yeterliğinin tükenmişliği olumsuz yordadığını göstermiştir.

Argun ve İkiz (2003), “Anaokullarında çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarının örnekleminin İzmir ilinde görev yapmakta olan 67 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, 77 öğretmenlerin tükenmişlik ve uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki saptanmıştır. Yeni mezun ve genç öğretmenlerin sosyal ilişki düzeyleri; meslekten doyum almayanların duygusal tükenmişlik düzeyleri ve maaşını yeterli bulanların kendini gerçekleştirme düzeyleri diğerlerinden daha yüksektir. Mesleği ile ilgili zaman zaman karamsarlığa kapılan öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiş.

Izgar (2001), "Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi" isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin medeni durumları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak duygusal tükenme ile kişisel başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.9.2 Mesleki Tükenmişlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kim ve Lee (2017), araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğini etkileyen sosyal destek ve iş stresi değişkenleri arasındaki yapısal ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın örneklemini, çocuk bakım merkezlerinde çalışan 432 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmanın ana sonuçları; sosyal destek, okul öncesi öğretmenlerinin iş stresini doğrudan etkiler. Sosyal

destek, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğini doğrudan değil, dolaylı olarak etkilemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş stresi, öğretmenlerin tükenmişliğini doğrudan etkiler.

Weisberg ve Sagie (1999) İsrail’de çalışan kadın öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerini 28 kadın öğretmen üzerinde incelediği çalışmada, memnuniyet değişkeni ile hem tükenme hem de işi bırakma niyeti arasında olumsuz ve anlamlı boyutta bir ilişki saptanmıştır. Zihinsel tükenme daha az etkili iken, duygusal tükenmenin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan değişkenler; disiplin, çok fazla bürokratik iş, bürokratik engeller, düşük ücret, öğretmenin kendisine ve mesleğine karşı yapılan saygısızlıklar, mesleğin zor olması, öğrencilerle ilişkilerdeki eksiklik, yaşatları ile ilişkilerdir.

Greenglass ve diğerlerinin (1994) yürüttüğü araştırmada öğretmenlerde sosyal destek ve tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiştir. 179 kadın ve 182 erkek tam zamanlı öğretmenden oluşan bir örnekleme, tükenmişliğin zaman içindeki belirleyicilerini incelemek için bir süreç modeli kullanılmıştır. Tükenmişlik düzeyleri, Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin rolüyle ilgili stres ölçüldü; ve amirlerden, iş arkadaşlarından, arkadaşlardan ve aileden algılanan sosyal destek 1 yıl önce değerlendirilmişti. Verileri toplamak için her iki yılda bir posta yoluyla gönderilen anket kullanılmıştır. Regresyon sonuçları, 1 yıl önce değerlendirilen aile ve arkadaş desteği ile 2. yılda algılanan iş stresi arasındaki etkileşim nedeniyle 2. yıl tükenmişliği üzerinde önemli bir etkiye işaret etmektedir. Sonuçlar, algılanan sosyal durumun sonucunu öngören bir tükenmişlik süreç modelinin geliştirilebileceğini göstermektedir.

Anderson ve Iwanicki (1984) araştırmasında, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki stres ve mesleki tükenmişlik düzeylerini araştırmıştır. Ankete Attika'daki devlet okullarında öğretmenlik yapan 388 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere üç araç uygulanmıştır: “Öğretmenlerin Mesleki Stresi”, Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach ve Jackson, 1986) ve “Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği” (Cooper ve diğerleri, 1988). Bulgular, İlköğretim öğretmenlerinin Ortaöğretim öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde stres yaşadıklarını göstermiştir. Kadın öğretmenler erkeklere göre daha fazla stres ve daha düşük kişisel başarı yaşamaktadır. Akılcı başa çıkma davranışları, öğretmenlerin işle ilgili stres faktörlerinin ve tükenmişliğin üstesinden gelmelerine

ve öğrencilerle değerli çıktılarına ulaşmalarına yardımcı olan bir kaynaktır, kaçınma başa çıkma ise yüksek düzeyde stres ve tükenmişliği öngörmektedir.

Beck ve Gargiulo (1983) araştırmasında Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin bölümlerini içeren üç bölümden oluşan bir anket, orta düzeyde engelli çocukların 111 öğretmeni, hafif düzeyde engelli öğrencilerin 133 öğretmeni ve 218 düzenli eğitimci arasında tükenmişlik derecesini değerlendirmek için kullanılmıştır. Beklentilerin aksine, engelli olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencilerine karşı daha sık ve daha güçlü kişisel olmayan tutumların yanı sıra önemli ölçüde daha zayıf başarı ve daha az yeterlilik duyguları bildirdiği, demografik değişkenlerin öğretmen tükenmişliğinde anlamlı ancak zayıf yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ayrıca düşük oranda kronik veya ciddi sağlık sorunları olduğu belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, genellikle ilişkisel araştırma modeli olarak adlandırılır (Büyüköztürk, 2016).

3.2 Çalışma Grubu

Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülen bu çalışmanın çalışma grubunun özellikleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışma grubunun özellikleri

Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	11	4,8
	Kadın	218	95,2
Yaş	21-30 yaş	55	24,0
	31-40 yaş	123	53,7
	41 yaş ve üstü	51	22,3
Medeni Durum	Bekar	74	32,3
	Evli	155	67,7
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	41	17,9
	6-10 yıl	58	25,3
	11-15 yıl	79	34,5
	16-20 yıl	33	14,4
	21 yıl ve üstü	18	7,9
Okul Türü	Kamu	176	76,9
	Özel	53	23,1
Öğrenim Durumu	Lisans	213	93,0
	Lisansüstü	16	7,0
Mezun Olunan Program	Açık Öğretim Lisans	69	30,1
	Açık Öğretim ve Örgün Lisans	4	1,7
	Örgün Lisans	156	68,1
Bölüm	Çocuk Gelişimi	28	12,2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	195	85,2
	Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	6	2,6
Okulun Bulunduğu Çevrenin Konumu	Şehir Merkezi	168	73,4
	Şehir Merkezi Dışında	61	26,6
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	10 dan az	77	33,6
	10-15	100	43,7
	16’den fazla	52	13,7
Okul Çevresindeki Sosyo-Ekonomik Durum	Düşük	26	11,4
	Orta	172	75,1
	Yüksek	31	13,5
İdari Görev Yürütme Durumu	Var	46	20,1
	Yok	183	79,9

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılanların % 95,2'sinin (n = 218) kadın, 4,8'nin (n=11) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %24'ünün (n = 55) 21-30 yaş aralığında, %53,7'sinin (n = 123) 31-40 yaş aralığında ve %22,3'ünün ise 41 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,3'ü (n = 74) bekar ve %67,7'si (n = 155) evlidir. Öğretmenlerin %17,9'unun (n = 41) meslekteki deneyimi 0-5 yıl arası, %25,3'ünün (n = 58) meslekteki deneyimi 6-10 yıl arası, %34,5'inin (n = 79) meslekteki deneyimi 11-15 yıl arası, %14,4'ünün (n = 33) meslekteki deneyimi 16-20 yıl arası ve %7,9'unun (n = 18) meslekteki deneyimi 21 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin %76,9'u (n = 176) devlet (kamu) okulunda ve %23,1'i (n =53) özel okulda çalışmaktadır. Öğrenim durumu açısından incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %93'ünün (n = 213) lisan mezunu ve %7'sinin (n = 16) lisansüstü mezunu olduğu belirlenmiştir. Mezun olunan program açısından bakıldığında ise öğretmenlerin %30,1'i (n = 69) açık öğretim lisans, %68,1'i (n = 156) örgün lisans ve %1,7'si (n = 4) hem açık öğretim lisans hem de örgün lisans mezunudur. Bölüm açısından bakıldığında ise öğretmenlerin %12,2'si (n = 28) çocuk gelişimi, %85,2'si (n = 195) okul öncesi öğretmenliği ve %2,6'sı (n = 6) hem çocuk gelişimi hem de okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Öğretmenlerden %73,4'ünün (n = 168) çalıştığı okul şehir merkezinde iken %26,6'sının (n = 61) çalıştığı okul şehir merkezi dışındadır. Sınıftaki öğrenci sayısı açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin %33,6'sı (n = 77) sınıftaki öğrenci sayısının 10'dan az olduğunu, %43,7'si (n = 100) sınıftaki öğrenci sayısının 10-15 arasında olduğunu, %13,5'i (n = 31) sınıftaki öğrenci sayısının 16-20 arasında olduğunu, %8,7 'si (n=20) 21-25 arasında olduğunu ve sadece 1 öğretmen (%0,4) sınıfta öğrenci sayısının 26-30 arasında olduğunu belirtmiştir. Okul çevresindeki sosyo-ekonomik durum açısından bakıldığında ise öğretmenlerin %11,4'ü (n = 26) okullarının çevresindeki sosyo-ekonomik durumun düşük, %75,1'i (n = 172) orta ve %13,5'i (n = 31) yüksek olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %20,1'i (n = 46) idari görev alırken %79,9'u (n= 183) herhangi bir idari görevde bulunmamıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu kadın, 31-45 yaş aralığında, lisans mezunu, 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip, idari görev almayan, sınıftaki öğrenci sayısı 10-15 aralığında olan ve şehir merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışma amacı doğrultusunda veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerine ait değişkenler hakkında bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve şu kadar sorudan oluşan bir formdur. Formda, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun oldukları program ve bölüm, görev yaptıkları okulun türü, görev yaptıkları okulun konumu, okul çevresindeki sosyo-ekonomik durum, sınıftaki öğrenci sayısı ve idari görev yürütme durumu değişkenlerine ilişkin sorular yer almakta olup, bu sorular öğretmenlerin kendileri tarafından doldurulması esasına dayanmaktadır. gibi bir ifadeyle formun içeriği ve nasıl toplandığı/doldurulduğu hakkında bilgi de eklenmelidir.

3.3.2 Bilişsel Esneklik Envanteri

Bu araştırmada kişilerin zor durumlarda uyumlu, alternatif, uygun, dengeli düşünceler üretebilme becerisini ölçmek üzere Dennis ve Vander Wall tarafından geliştirilen, Gülüm ve Dağ tarafından 2012’de Türkçe’ye uyarlanan “Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)” kullanılmıştır.

BEE, ‘alternatifler (13 madde)’ ve ‘kontrol (7 madde)’ alt ölçeklerinden oluşan toplam 20 maddelik öz bildirim türü bir değerlendirme aracıdır. BEE’nin iki alt ölçeğinden alternatifler alt ölçeği ile yaşamda ortaya çıkan durumların ve insan davranışlarının olası alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisi ve zor durumları çözebilmek için çok sayıda çözüm üretme becerisi ölçülmek istenmektedir. Kontrol alt ölçeği ise, zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimini ölçmektedir. Alternatifler alt ölçeğinin ilk ve son ölçümdeki Cronbach alfa değeri 0.91’dir. Kontrol alt ölçeğinin Cronbach alfa değerleri ise ilk ölçümde 0.86, son ölçümde 0.84’tür (Gülüm & Dağ, 2012). Ölçek 5’li Likert (1 Hiç uygun değil - 5 Tamamen uygun) tipinde yetişkinlere uygulanabilecek şekilde hazırlanmıştır. 20 maddeden oluşmaktadır. 2, 4, 7, 9, 11 ve 17. maddeler tersine puanlanan maddelerdir. 2, 4, 7, 9, 11, 15 ve 17. maddeler ‘Kontrol’ alt boyutundadır. 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19 ve 20. maddeler ‘Alternatifler’ alt boyutunda yer almaktadır. Her bir alt ölçeğe ait toplam puan hesaplanabileceği

gibi genel bir ‘bilişsel esneklik’ puanı da hesaplanabilmektedir. Alt ölçek ya da ölçeğin genelinden alınan puanlar ile bilişsel esneklik düzeyi doğru orantılıdır. Ölçekten alınan puan arttıkça bilişsel esnekliğin de arttığı düşünülür. BEE’nin tümü ile alternatifler ve kontrol alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.90, 0.89, 0.85’tir ve geçerlilik sınaması için kullanılan diğer ölçeklerle korelasyonları -0.13 ve -0.48 arasındadır (Gülüm & Dağ, 2012).

Araştırma kapsamında toplanan veriler doğrultusunda ölçek puanlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Öncelikle Bilişsel Esneklik Envanteri’nin iki boyutlu yapısını incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ve anlamlılık değerleri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ve hata varyansları

Madde No	Kontrol	Alternatifler	Hata Varyansı	t-Testi	p
2	0,59		0,65	-	-
4	0,69		0,52	8,86	<0,05
7	0,69		0,52	6,54	<0,05
9	0,64		0,59	7,49	<0,05
11	0,69		0,52	7,02	<0,05
15	0,49		0,76	4,80	<0,05
17	0,53		0,72	6,96	<0,05
1		0,52	0,72	-	-
3		0,57	0,67	5,98	<0,05
5		0,68	0,53	7,14	<0,05
6		0,71	0,50	6,71	<0,05
8		0,54	0,71	7,31	<0,05
10		0,59	0,65	6,09	<0,05
12		0,44	0,81	4,25	<0,05
13		0,77	0,41	8,66	<0,05
14		0,84	0,29	7,38	<0,05
16		0,79	0,37	8,49	<0,05
18		0,81	0,34	7,53	<0,05
19		0,73	0,46	6,93	<0,05
20		0,76	0,42	8,50	<0,05

Tablo 3.2 incelendiğinde tüm maddeler için faktör yük değerlerinin 0,44 ile 0,84 arasında değiştiği ve hata varyanslarının 0,29 ile 0,81 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerinin 0,30’dan yüksek ve hata varyans değerlerinin 0,90’dan küçük olmasının maddenin amacına hizmet ettiğini, diğer bir deyişle maddenin geçerli bir madde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre, maddelerin bulundukları faktördeki yapıyı ölçmeye hizmet ettiği şekilde

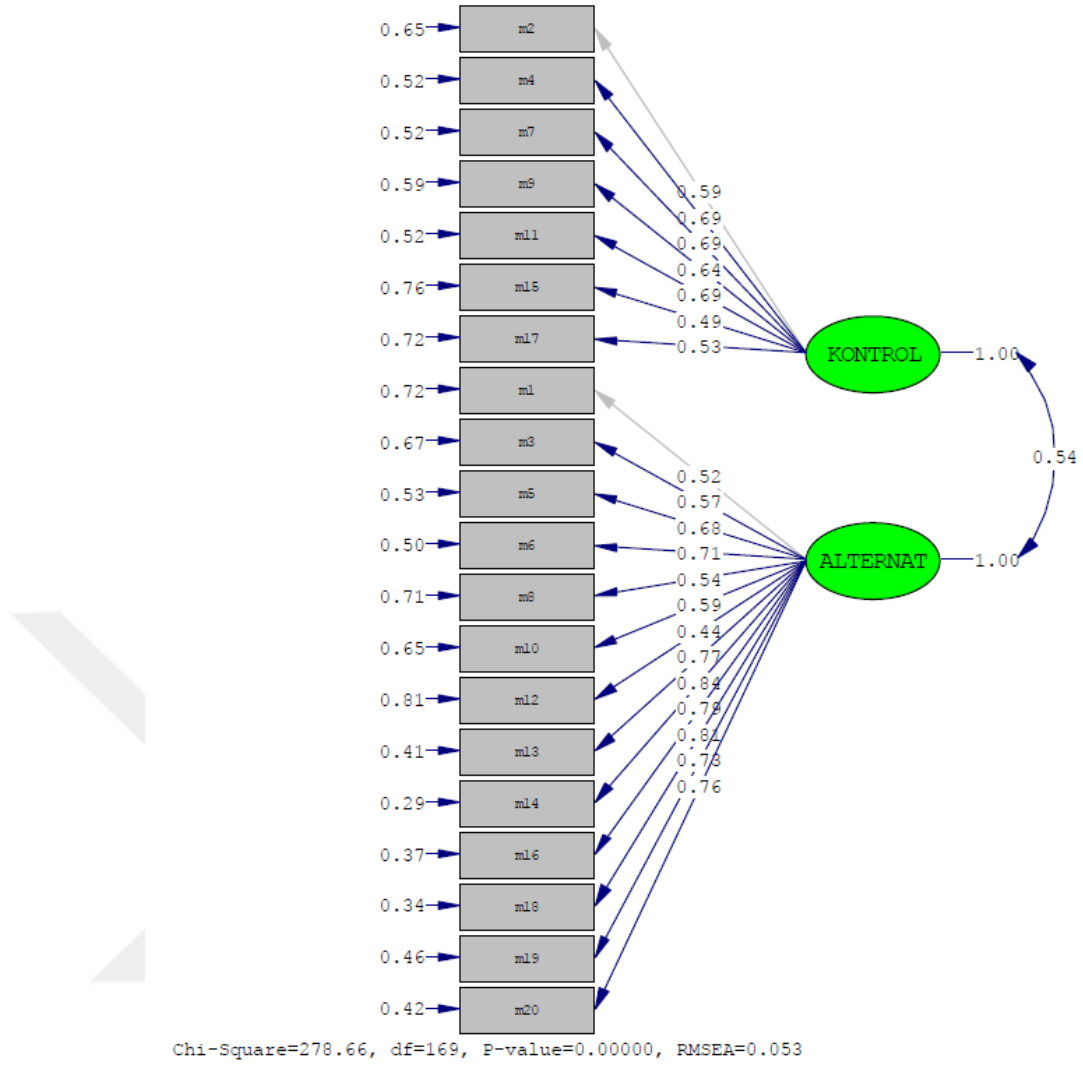
bir yorum yapılabilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Bilişsel Esneklik Envanteri doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi sonuçları

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	GFI	NFI	RMSEA
Ölçek	278,66	1,65	0,000	0,98	0,84	0,95	0,053
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$

χ^2 : Ki-kare istatistiği; χ^2/sd : Ki-kare istatistiği/serbestlik derecesi; CFI: comparative fit index; GFI: Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index; RMSEA: Root mean square error of approximation

Tablo 3.3 incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3’ten düşük olduğu görülmektedir. χ^2/sd değerinin 3’ten küçük olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği ve 3 ile 5 arasında olması modelin veriye iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Kline, 2011; Sümer, 2005). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Bilişsel Esneklik Envanteri için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/sd değerlendirildiğinde model veri uyumunun çok iyi olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizinde CFI, GFI ve NFI değerlerinin 0,90’dan yüksek olması model veri uyumunun olduğu anlamına gelmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda elde edilen indeks değerleri incelendiğinde, CFI değeri 0,98 ve NFI değeri 0,95 olarak belirlenmiştir ve bu değerler 0,90’nın üzerinde olmasından dolayı modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. GFI değeri ise 0,84’tür ve bu değer 0,90’dan düşük olduğu için GFI uyum indeksine göre model veri uyumunun sağlanmadığı söylenebilir. RMSEA değerinin 0,08’den düşük olması incelenen modelin veriye uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde bu indeksin model için 0,053 olduğu saptanmıştır ve bu değer 0,08’in altında olduğundan modelin veriye uyumlu olduğu söylenebilir. Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde iki boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen ölçme modeli Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Bilişsel Esneklik Envanteri Ölçme Modeli

Bilişsel Esneklik Envanteri puanlarının güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Bilişsel esneklik envanteri puanları güvenirlik sonuçları

	Cronbach's α	McDonald's ω
Kontrol	0,808	0,812
Alternatifler	0,914	0,918
Toplam	0,899	0,915

Tablo 3.4 incelendiğinde Bilişsel Esneklik Envanteri'nin hem alt ölçek puanlarını hem de toplam ölçek puanları için hesaplanan Cronbach's α ve McDonald's ω değerlerinin 0,70'den büyük olduğu ortaya çıkmaktadır.

3.3.3 Tükenmişlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan Tükenmişlik Ölçeği; tüm meslek dallarında çalışanların tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çapri (2006) tarafından yapılmıştır. Tükenmişlik Ölçeği, 21 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal tükenme alt boyutunda yedi madde (2, 5, 8, 12, 14, 17, 21), zihinsel tükenme alt boyutunda yedi madde (3, 6, 9, 11, 15, 18, 19) ve fiziksel tükenme alt boyutunda yedi madde (1, 4, 7, 10, 13, 16, 20) yer almaktadır. Ölçek 7'li Likert (1 Hiçbir zaman – 7 Her zaman) tipinde 1'den 7'ye kadar derecelendirilecek şekilde hazırlanmıştır. Bu durumda tükenmişlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan "7" en düşük puan ise "1"dir. Ölçek puanı hesaplanırken tükenmişliğin olumlu ifadesi olarak ölçekte bulunan maddeler (3, 6, 19, 20) ters puanlanmaktadır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler doğrultusunda ölçek puanlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Öncelikle Tükenmişlik Ölçeğinin üç boyutlu yapısını incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ve anlamlılık değerleri Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Tükenmişlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ve hata varyansları

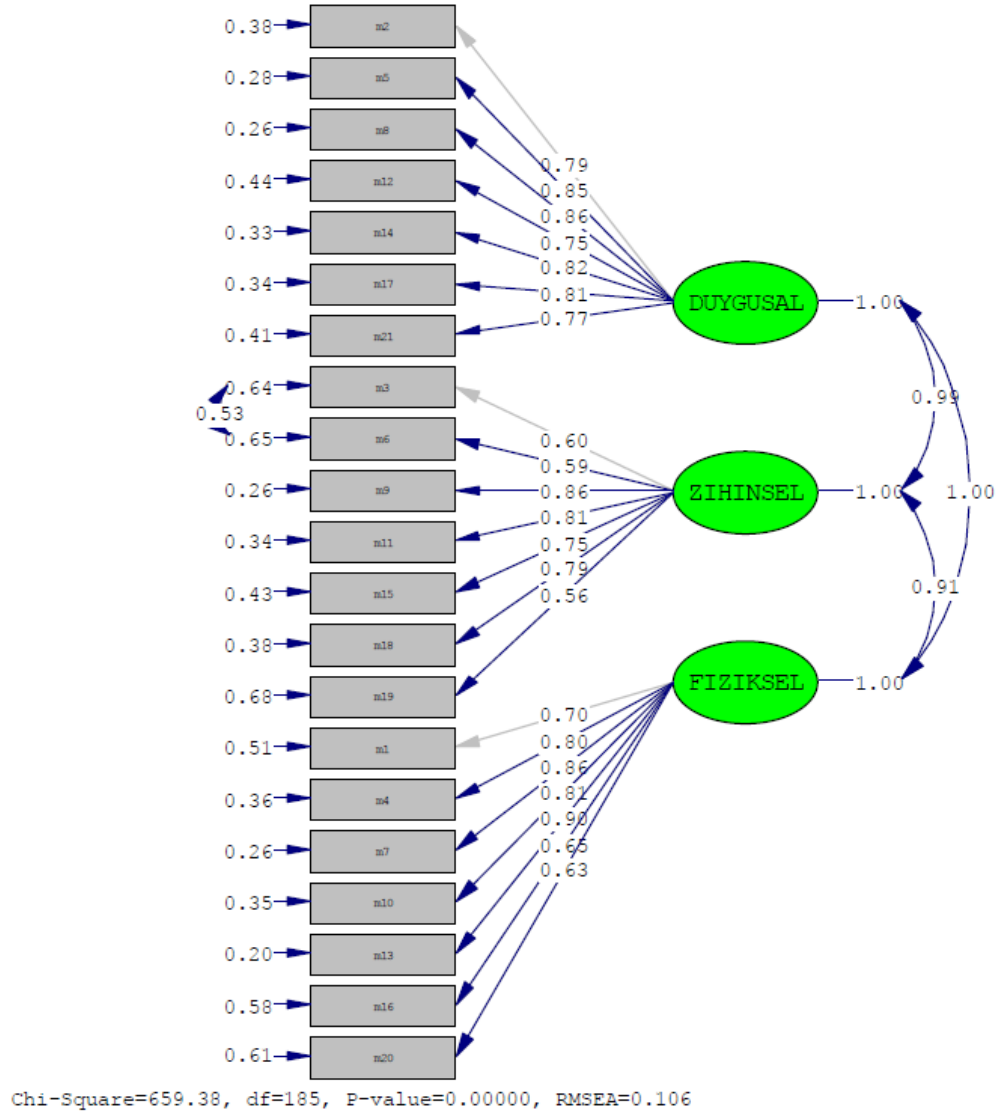
Madde No	Duygusal Tükenme	Zihinsel Tükenme	Fiziksel Tükenme	Hata Varyansı	t	p
2	0,79			0,38	-	-
5	0,85			0,28	15,65	<0,05
8	0,86			0,26	17,36	<0,05
12	0,75			0,44	14,75	<0,05
14	0,82			0,33	12,34	<0,05
17	0,81			0,34	11,88	<0,05
21	0,77			0,41	11,85	<0,05
3		0,60		0,64	-	-
6		0,59		0,65	14,07	<0,05
9		0,86		0,26	9,31	<0,05
11		0,81		0,34	7,90	<0,05
15		0,75		0,43	8,46	<0,05
18		0,79		0,38	7,80	<0,05
19		0,56		0,68	9,10	<0,05
1			0,70	0,51	-	-
4			0,80	0,36	15,38	<0,05
7			0,86	0,26	15,47	<0,05
10			0,81	0,35	11,39	<0,05
13			0,90	0,20	15,83	<0,05
16			0,65	0,58	7,85	<0,05
20			0,63	0,61	9,85	<0,05

Tablo 3.5 incelendiğinde tüm maddeler için faktör yük değerlerinin 0,56 ile 0,90 arasında değiştiği ve hata varyanslarının 0,20 ile 0,68 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerinin 0,30'dan yüksek olması ve hata varyans değerlerinin 0,90'dan küçük olması maddenin amacına hizmet ettiğini, diğer bir deyişle maddenin geçerli bir madde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre, maddelerin bulundukları faktördeki yapıyı ölçmeye hizmet ettiği söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Tükenmişlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi sonuçları

	χ^2	χ^2/sd	P	CFI	GFI	NFI	RMSEA
Ölçek	659,38	3,56	0,000	0,97	0,99	0,96	0,106
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$

Tablo 3.6 incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3 ile 5 arasında olduğu görülmektedir. χ^2/sd değerinin 3'ten küçük olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği ve 3 ile 5 arasında olması modelin veriye iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Kline, 2011; Sümer, 2005). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Tükenmişlik Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/sd değerlendirildiğinde model veri uyumunun iyi olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizinde CFI, GFI ve NFI değerlerinin 0,90'dan yüksek olması model veri uyumunun olduğu anlamına gelmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda elde edilen indeks değerleri incelendiğinde, CFI değeri 0,97; GFI değeri 0,99 ve NFI değeri 0,96 olarak belirlenmiştir ve bu değerler 0,90'nın üzerinde olmasından dolayı modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. RMSEA değerinin 0,08'den düşük olması incelenen modelin veriye uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. Hesaplanan RMSEA indeks değeri 0,106 olup, 0,08'in üstünde olduğundan modelin veriye uyumlu olmadığı söylenebilir. Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde üç boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen ölçme modeli Şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Tükenmişlik Ölçeği Ölçme Modeli

Tükenmişlik Ölçeği puanlarının güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Tükenmişlik Ölçeği puanları güvenirlik sonuçları

	Cronbach's α	McDonald's ω
Duygusal Tükenme	0,927	0,929
Zihinsel Tükenme	0,889	0,891
Fiziksel Tükenme	0,906	0,907
Toplam	0,965	0,966

Tablo 3.7 incelendiğinde Tükenmişlik Ölçeğinin hem alt boyut puanlarını hem de toplam ölçek puanları için hesaplanan Cronbach's α ve McDonald's ω değerlerinin 0,70'den büyük olduğu görülmektedir. Buna göre ölçek puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4 Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, çalışma grubuna “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilişsel Esneklik Envanteri” ve “Tükenmişlik Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için öncelikle gerekli yasal izinler araştırmacı tarafından alınmış ve anaokullarında/anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine pandemiden dolayı e-posta yoluyla ulaşılarak anketler uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veri setinin analize hazır hale getirilmesi amacıyla öncelikli olarak kayıp veri ve yanlış veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veri setinde yanlış veri girişi ve kayıp veri olmadığı belirlendikten sonra incelenecek araştırma problemleri araştırma amacına yönelik olarak ölçek puanlarının değişken düzeylerinde normal dağılım sağlama durumu incelenmiştir. Normal dağılım incelenmesinde çarpıklık, basıklık istatistikleri ve Kolmogorov Smirnov ile Shapiro Wilks testleri incelenmiştir. Normallik varsayımının incelenmesine ilişkin analiz sonuçları EK-A da sunulmuştur. Kolmogorov Smirnov ile Shapiro Wilks testleri örneklem büyüklüğünden etkilenen istatistikler olduğu için öncelikli olarak çarpıklık ve basıklık istatistikleri değerlendirilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması normal dağılım göstergesi olarak alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içerisinde 0'a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013; George & Mallery, 2010; akt: Demir vd., 2016). İki kategoriye sahip değişkenlerin düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiğinin tespit edildiği durumlarda parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t testi, normal dağılımın olmadığı tespit edildiği durumlarda non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İki'den fazla kategoriye sahip değişkenlerin düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiğinin tespit edildiği durumlarda parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), normal dağılımın olmadığı tespit edildiği durumlarda non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkinin hesaplanması

amacıyla ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Değişken düzeyleri arasında farklılığın olduğu durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek üzere ikili karşılaştırma testlerinden En Küçük Önemli Fark (LSD) ve Dunn Benforroni testlerinden faydalanılmıştır. Toplamda ve demografik değişkenlerin kategorilerine yönelik olarak, bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik ölçek puanları arasındaki ilişkinin hesaplanması amacıyla, ölçek puanları normal dağılım gösterdiğinde Pearson korelasyon katsayısı, aksi durumda Spearman rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İlişkinin modellenmesinde doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin puanları sınıflandırıldığında, iki ölçeğin karşılıklı kategorileri arasındaki ilişki ya da bağımlılık yapıları uygunluk (correspondence) analizi ile incelenmiştir. Ayrıca ölçek puanlarının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçek puanlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Analizler SPSS paket programında gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise LISREL (Doğrusal Yapısal İlişkiler) programında yapılmıştır. Uygunluk analizleri ve ilişkinin görsel sunumları için elde edilen nokta-saçılım grafikleri Minitab programında sunulmuştur.

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine göre analiz bulguları sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1 Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Birinci araştırma problemi şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri bazı değişkenlere; yaşlarına, meslekteki kıdemlerine, okul türüne, lisansta mezun oldukları programa, mezun olunan bölüme, medeni durumuna, görev yaptığı okulun konumuna, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna, sınıftaki öğrenci sayısına, idari görev yürütme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4.1.1 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esnekleri ile yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hem ölçek puanları hem de öğretmenlerin yaşları normal dağılım gösterdiği (Tablo 1.1) için pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkinin incelenmesi

		Kontrol	Alternatifler	Ölçek Toplam
Yaş	r	-0,098	0,081	0,004
	p	0,139	0,221	0,950

Tablo 4.1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinde bir farklılığın olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin yaşlarına göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak yaş düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.2). Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyut ve ölçek toplam puanı yaş düzeylerinde normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	s d	χ^2	p
Kontrol	21-30 yaş	55	28,62	29,00	131,85	2	4,934	0,085
	31-40 yaş	123	27,20	27,00	111,24			
	41 yaş ve üstü	51	26,61	28,00	105,91			
Alternatifler	21-30 yaş	55	57,69	60,00	120,73	2	2,564	0,277
	31-40 yaş	123	56,56	58,00	108,61			
	41 yaş ve üstü	51	58,27	59,00	124,25			
Ölçek Toplam	21-30 yaş	55	86,31	88,00	126,83	2	2,414	0,299
	31-40 yaş	123	83,76	86,00	110,22			
	41 yaş ve üstü	51	84,88	85,00	113,78			

Tablo 4.2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre değişiklik göstermeksizin bilişsel esneklik düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı saptanmaktadır.

4.1.2 Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin medeni duruma göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak medeni durum düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.3). Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı medeni durum düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kontrol	Bekar	74	28,61	4,48	227	2,416	0,016*
	Evli	155	26,83	5,51			
Alternatifler	Bekar	74	58,95	5,57	227	2,664	0,008*
	Evli	155	56,39	7,31			
Ölçek Toplam	Bekar	74	87,55	8,61	227	2,993	0,003*
	Evli	155	83,22	10,95			

* $p<0,05$

Tablo 4.3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde bekar okul öncesi öğretmenlerinin hem kontrol ve alternatifler bilişsel esneklik puan ortalamaları hem de genel bilişsel esneklik puan ortalaması evli okul öncesi öğretmenlerden yüksektir. Buna göre, bekar öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

4.1.3 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak meslekteki kıdem düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.4). Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyut ve ölçek toplam puanı mesleki kıdem düzeylerinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kontrol	0-5 yıl	41	27,61	28,00	116,88	4	0,538	0,97
	6-10 yıl	58	27,38	27,00	110,22			
	11-15 yıl	79	27,27	28,00	116,53			
	16-20 yıl	33	27,76	29,00	119,03			
	21 yıl ve üstü	18	27,00	28,00	112,00			
Alternatifler	0-5 yıl	41	57,24	60,00	115,06	4	4,574	0,33
	6-10 yıl	58	56,10	57,00	106,68			
	11-15 yıl	79	56,82	57,00	110,31			
	16-20 yıl	33	58,97	61,00	131,09			
	21 yıl ve üstü	18	59,22	58,50	132,75			
Ölçek Toplam	0-5 yıl	41	84,85	85,00	116,33	4	2,003	0,73
	6-10 yıl	58	83,48	86,00	107,28			
	11-15 yıl	79	84,09	86,00	113,77			
	16-20 yıl	33	86,73	87,00	126,71			
	21 yıl ve üstü	18	86,22	86,50	120,78			

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinin değişiklik göstermediğini ortaya koymaktadır.

4.1.4 Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin okul türüne göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak okul türü düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.5). Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu ve ölçek toplam puanı okul türü düzeylerinde normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin okul türüne göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Kontrol	Kamu	176	27,12	28,00	112,04	1,235	0,21
	Özel	53	28,36	29,00	124,83		
Alternatifler	Kamu	176	56,81	58,00	110,95	1,692	0,09
	Özel	53	58,55	61,00	128,46		
Ölçek Toplam	Kamu	176	83,93	85,50	110,50	1,873	0,06
	Özel	53	86,91	88,00	129,93		

Tablo 4.5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin okul türüne göre değişiklik göstermeksizin bilişsel esneklik düzeyleri benzerdir.

4.1.5 Öğretmenlerin Lisanstan Mezun Oldukları Programa Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin lisanstan mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak lisanstan mezun oldukları program düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.6). Hem açık öğretim hem de örgün eğitim mezunu olan dört kişi analiz dışında bırakılmıştır. Bilişsel Esneklik Envanteri kontrol boyutu ve ölçek toplam puanı lisanstan mezun oldukları program düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi, alternatifler boyutu puanları lisanstan mezun oldukları

program düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin lisanstan mezun oldukları programa göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kontrol	Açık Öğretim	69	27,64	4,84	223	0,656	0,51
	Örgün	156	27,14	5,40			
Ölçek Toplam	Açık Öğretim	69	86,55	9,28	223	1,979	0,04*
	Örgün	156	83,58	10,85			
		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Alternatifler	Açık Öğretim	69	58,91	60,00	129,50	2,536	0,01*
	Örgün	156	56,44	57,00	105,70		

*p<0,05

Tablo 4.6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin alternatifler bilişsel esneklik ve genel bilişsel esneklik düzeylerinin mezun oldukları programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), kontrol bilişsel esneklik puanlarının mezun oldukları programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) belirlemiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen genel bilişsel esneklik düzeyi için ortalamalar incelendiğinde açık öğretim programı mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=86,55$) örgün program mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=83,58$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre açık öğretim programı mezunu öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeylerinin örgün program mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Alternatifler bilişsel esneklik için sıra ortalamaları incelendiğinde ise açık öğretim programı mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasının (129,50) örgün program mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (105,70) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre açık öğretim programı mezunu öğretmenlerin alternatifler bilişsel esneklik düzeylerinin örgün program mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Hem açık öğretim hem de örgün eğitim mezunu olan dört kişinin analiz dışında bırakılması sonucu veri kaybı yaşamamak amacıyla yukarıdaki analize ilave olarak, Açık öğretim okuyanlar-Diğerleri ve Örgün eğitim okuyanlar-Diğerleri diye gruplandırarak ölçek puanlarının değişimi ayrıca incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin açık öğretim lisans programından mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yöntem karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.7). Bilişsel Esneklik Envanteri kontrol boyutu ve ölçek toplam puanı açık öğretim lisans programından mezun olma düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi, alternatifler boyutu puanları açık öğretim lisans programından mezun olma düzeylerinde normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin açık öğretim lisans programından mezun olmalarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kontrol	Açık öğretim	73	27,97	4,91	227	1,116	0,26
	Diğer	156	27,14	5,40			
Ölçek Toplam	Açık öğretim	73	86,85	9,15	227	2,232	0,02*
	Diğer	156	83,58	10,85			
		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Alternatifler	Açık öğretim	73	58,88	60,00	130,96	2,500	0,01*
	Diğer	156	56,44	57,00	107,53		

*p<0,05

Tablo 4.7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin alternatifler bilişsel esneklik ve genel bilişsel esneklik düzeylerinin açık öğretim lisans programından mezun olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), kontrol bilişsel esneklik puanlarının açık öğretim lisans programından mezun olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) belirlemiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen genel bilişsel esneklik düzeyi için ortalamalar incelendiğinde açık öğretim lisans programı mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=86,55$) diğer program mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=83,58$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre açık öğretim lisans programı mezunu öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeylerinin diğer program mezunun öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alternatifler bilişsel esneklik için sıra ortalamaları incelendiğinde ise açık öğretim lisans programı mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasının (130,96) diğer program mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından

(107,53) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre açık öğretim lisans programı mezunu öğretmenlerin alternatifler bilişsel esneklik düzeylerinin diğer program mezunun öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin örgün lisans programından mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.8). Bilişsel Esnek Envanteri kontrol boyutu ve ölçek toplam puanı örgün lisans programından mezun olma düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi, alternatifler boyutu puanları örgün lisans programından mezun olma düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin örgün lisans programından mezun olmalarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kontrol	Örgün	160	27,31	5,44	227	0,437	0,66
	Diğer	69	27,64	4,84			
Ölçek Toplam	Örgün	160	83,79	10,81	227	1,849	0,06
	Diğer	69	86,55	9,28			
		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Alternatifler	Örgün	160	56,48	57,00	107,72	2,538	0,01*
	Diğer	69	58,91	60,00	131,88		

*p<0,05

Tablo 4.8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin alternatifler bilişsel esneklik düzeylerinin örgün öğretim lisans programından mezun olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), kontrol bilişsel esneklik ve genel bilişsel esneklik puanlarının örgün öğretim lisans programından mezun olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen alternatifler bilişsel esneklik düzeyi için sıra ortalamaları incelendiğinde örgün öğretim lisans programı mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasının (107,72) diğer program mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (131,88) düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre örgün lisans programı mezunu

öğretmenlerin alternatifler bilişsel esneklik düzeylerinin diğer program mezunun öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin mezun olunan bölüme göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak mezun olunan bölüm düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.9). Hem çocuk gelişimi hem de okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan altı kişi analiz dışında bırakılmıştır. Bilişsel Esnek Envanteri kontrol boyutu mezun olunan bölüm düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi, alternatifler boyutu puanları ve ölçek toplam mezun olunan bölüm düzeylerinde normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin mezun olunan programa göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kontrol	Çocuk Gelişimi	28	27,89	4,59			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	195	27,18	5,34	221	0,672	0,50
		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Alternatifler	Çocuk Gelişimi	28	58,25	60,00	115,98		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	195	57,02	58,00	111,43	0,350	0,72
Ölçek Toplam	Çocuk Gelişimi	28	86,14	87,00	119,80		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	195	84,19	86,00	110,88	0,685	0,49

Tablo 4.9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları programa göre değişiklik göstermeksizin bilişsel esneklik düzeyleri benzerdir.

Hem çocuk gelişimi hem de okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan altı kişinin analiz dışında bırakılması sonucu veri kaybı yaşamamak amacıyla yukarıdaki analize ilave olarak, Çocuk gelişimi bölümü okuyanlar-Diğerleri ve Okul öncesi

öğretmenliği bölümü okuyanlar-Diğerleri diye gruplandırarak ölçek puanlarının değişimi ayrıca incelenmiştir.

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.10). Bilişsel Esnek Envanteri kontrol boyutu ve ölçek toplam puanı çocuk gelişimi bölümünden mezun olma düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi, alternatifler boyutu puanları çocuk gelişimi bölümünde mezun olma düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin çocuk gelişimi bölümünde mezun olmalarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kontrol	Çocuk Gelişimi	34	28,71	4,60	227	1,568	0,11
	Diğer	195	27,18	5,34			
Ölçek Toplam	Çocuk Gelişimi	34	87,06	8,18	227	1,742	0,08
	Diğer	195	84,19	10,73			
		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Alternatifler	Çocuk Gelişimi	34	58,35	60,00	119,85	0,464	0,64
	Diğer	195	57,02	58,00	114,15		

Tablo 4.10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin çocuk gelişimi bölümünden mezun olmaları fark etmeksizin bilişsel esneklik düzeyleri benzerdir.

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin okul öncesi öğretmenliğinden mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.11). Bilişsel Esnek Envanteri kontrol boyutu okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olma düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi, alternatifler boyutu puanları ve ölçek toplam puanı okul öncesi

öğretmenliğinde mezun olma düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği bölümünde mezun olmalarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kontrol	Okul Öncesi Öğretmenliği	201	27,34	5,35	227	0,522	0,60
	Diğer	28	27,89	4,59			
		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Alternatifler	Okul Öncesi Öğretmenliği	201	57,07	58,00	114,47	0,324	0,74
	Diğer	28	58,25	60,00	118,79		
Ölçek Toplam	Okul Öncesi Öğretmenliği	201	84,41	86,00	114,06	0,576	0,56
	Diğer	28	86,14	87,00	121,75		

Tablo 4.11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmaları fark etmeksizin bilişsel esneklik düzeyleri benzerdir.

4.1.6 Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Konumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin görev yaptığı okulun konumuna göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak okulun konumu düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.12). Bilişsel Esnek Envanteri alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı okulun konumu düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun konumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kontrol	Şehir Merkezi	168	27,07	5,55	227	1,605	0,11
	Şehir Merkezi Dışında	61	28,33	4,24			
Alternatifler	Şehir Merkezi	168	57,48	6,73	227	0,978	0,32
	Şehir Merkezi Dışında	61	56,48	7,32			
Ölçek Toplam	Şehir Merkezi	168	84,55	10,48	227	0,160	0,87
	Şehir Merkezi Dışında	61	84,80	10,38			

Tablo 4.12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin görev yaptığı okulun konumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin görev yaptığı okulun konumu fark etmeksizin bilişsel esneklik düzeyleri benzerdir.

4.1.7 Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.13). Bilişsel Esneklik Envanteri kontrol boyutu puanları ve ölçek toplam puanı okulun sınıftaki öğrenci sayısı düzeylerinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), alternatifler boyutu puanları sınıftaki öğrenci sayısı düzeylerinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	
Kontrol	10'dan az	77	27,91	4,74				
	10-15.	100	27,48	5,45	(2, 226)	1,104	0,33	
	16'dan fazla	52	26,52	5,57				
Ölçek Toplam	10'dan az	77	84,48	10,68				
	10-15.	100	85,29	10,74	(2, 226)	0,491	0,61	
	16'dan fazla	52	83,54	9,50				
		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Alternatifler	10'dan az	77	56,57	58,00	110,20			
	10-15.	100	57,81	60,00	120,64	2	1,302	0,52
	16'dan fazla	52	57,02	57,50	94,27			

Tablo 4.13 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısı fark etmeksizin bilişsel esneklik düzeyleri benzerdir.

4.1.8 Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.14). Bilişsel Esneklik Envanteri kontrol boyutu puanları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), alternatifler boyutu puanları ve ölçek puanı okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durum düzeylerinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Ss	Ssd	F	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Düşük	26	28,50	4,64	2, 226	3,196	0,04*	Düşük ile
	Orta	172	27,62	4,90				Yüksek;
	Yüksek	31	25,32	7,04				Orta ile Yüksek
		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Alternatifler	Düşük	26	58,46	61,00	132,58	2	2,277	0,32
	Orta	172	57,03	57,50	111,87			
	Yüksek	31	57,19	61,00	117,65			
Ölçek Toplam	Düşük	26	86,96	89,50	132,87	2	2,636	0,26
	Orta	172	84,65	86,00	114,11			
	Yüksek	31	82,52	85,00	104,97			

*p<0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kontrol bilişsel esneklik düzeylerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülürken, alternatifler ve genel bilişsel esneklik düzeylerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen kontrol bilişsel esneklik için bu farklılığın hangi sosyo-ekonomik düzeyler arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen farklılığın okulun çevresi düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olanlar ile okulun çevresi yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde okulları yüksek sosyo-ekonomik çevrede olan okul öncesi öğretmenlerinin kontrol bilişsel esneklik düzeyleri, diğer öğretmenlerinkinden daha düşüktür.

4.1.9 Öğretmenlerin İdari Görev Yürütme Durumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin idari görev yürütme durumuna göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak öğrenim durumu düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.15). Bilişsel Esnek Envanteri alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı idari görev alma

durumu düzeylerinde ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin idari görev yürütme durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol	Var	46	28,35	5,33	227	1,362	0,17
	Yok	183	27,17	5,23			
Alternatifler	Var	46	57,87	5,40	227	0,721	0,47
	Yok	183	57,05	7,22			
Ölçek	Var	46	86,22	9,40	227	1,163	0,24
Toplam	Yok	183	84,22	10,66			

Tablo 4.15 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin idari görev yürütme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin idari görev yürütme durumu fark etmeksizin bilişsel esneklik düzeyleri benzerdir.

4.2 İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma problemi şu şekildedir:

2. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenlere; yaşlarına, mesleki kıdemlerine, okul türüne, lisansta mezun oldukları programa, mezun olunan bölüme, medeni durumuna, görev yaptığı okulun konumuna, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna, sınıftaki öğrenci sayısına, idari görev yürütme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4.2.1 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hem ölçek puanları hem de öğretmenlerin yaşları normal dağılım gösterdiği (Tablo 1.1) için pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkinin incelenmesi

		Duygusal Tükenme	Zihinsel Tükenme	Fiziksel Tükenme	Ölçek Toplam
Yaş	r	-0,060	-0,025	-0,081	-0,058
	p	0,365	0,702	0,220	0,379

Tablo 4.16 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak yaş düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.2). Tükenmişlik Ölçeği fiziksel tükenme puanları yaş düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), diğer boyutlara ait puanlar ve ölçek puanı yaş düzeylerinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal Tükenme	21-30 yaş	55	16,67	15,00	106,68	2	1,471	0,47
	31-40 yaş	123	18,63	16,00	119,46			
	41 yaş ve üstü	51	16,80	17,00	113,21			
Zihinsel Tükenme	21-30 yaş	55	15,82	13,00	107,32	2	0,988	0,61
	31-40 yaş	123	16,93	15,00	117,76			
	41 yaş ve üstü	51	16,16	15,00	116,63			
Ölçek Toplam	21-30 yaş	55	49,82	44,00	107,19	2	1,029	0,59
	31-40 yaş	123	54,03	47,00	117,96			
	41 yaş ve üstü	51	50,47	48,00	116,28			
		N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	
Fiziksel Tükenme	21-30 yaş	55	17,33	8,33	2, 226	0,446	0,641	
	31-40 yaş	123	18,47	9,26				
	41 yaş ve üstü	51	17,51	6,49				

Tablo 4.17 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$)

görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin yaşları fark etmeksizin mesleki tükenmişlik düzeyleri benzerdir.

4.2.2 Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni duruma göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak medeni düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.3). Tükenmişlik Ölçeği duygusal ve fiziksel tükenme boyutu puanları medeni durum düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi, zihinsel tükenme boyutu puanları ve ölçek toplam puanı medeni durum düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Bekar	74	15,96	8,83	227	1,952	0,05
	Evli	155	18,61	9,97			
Fiziksel Tükenme	Bekar	74	16,72	8,12	227	1,567	0,11
	Evli	155	18,59	8,61			
		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Zihinsel Tükenme	Bekar	74	15,41	13,00	107,20	1,233	0,21
	Evli	155	17,01	15,00	118,72		
Ölçek Toplam	Bekar	74	48,08	42,50	103,69	1,786	0,07
	Evli	155	54,21	48,00	120,40		

Tablo 4.18 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin medeni durumları fark etmeksizin mesleki tükenmişlik düzeyleri benzerdir.

4.2.3 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak mesleki kıdem düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.4). Tükenmişlik

Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam puanı mesleki kıdem düzeylerinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	0-5 yıl	41	15,73	15,00	104,88	4	7,870	0,09	-
	6-10 yıl	58	21,19	18,50	135,26				
	11-15 yıl	79	16,75	15,00	106,15				
	16-20 yıl	33	17,48	14,00	114,82				
	21 yıl ve üstü	18	16,22	15,50	111,94				
Zihinsel Tükenme	0-5 yıl	41	14,59	13,00	100,68	4	9,371	0,05	-
	6-10 yıl	58	19,22	16,00	137,14				
	11-15 yıl	79	16,04	15,00	109,09				
	16-20 yıl	33	15,85	13,00	112,35				
	21 yıl ve üstü	18	15,17	13,00	107,08				
Fiziksel Tükenme	0-5 yıl	41	16,32	15,00	104,30	4	13,131	0,01*	6-10 yıl ile 11-15 yıl
	6-10 yıl	58	21,57	18,50	140,33				
	11-15 yıl	79	16,53	15,00	101,02				
	16-20 yıl	33	17,64	17,00	115,73				
	21 yıl ve üstü	18	17,22	17,50	117,78				
Ölçek Toplam	0-5 yıl	41	46,63	41,00	102,52	4	10,823	0,02*	6-10 yıl ile 11-15 yıl
	6-10 yıl	58	61,98	53,00	138,68				
	11-15 yıl	79	49,32	42,00	104,60				
	16-20 yıl	33	50,97	44,00	114,35				
	21 yıl ve üstü	18	48,61	46,50	113,94				

*p<0,05

Tablo 4.19 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve zihinsel tükenme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülürken, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeyi için bu farklılığın mesleki kıdemin hangi düzeyleri arası olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinde Dunn Benforroni testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda hem fiziksel tükenme hem de genel tükenmişlik için tespit edilen farklılığın mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olanlar ile 11-15 yıl arasında olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Sıra ortalamaları

incelendiğinden hem fiziksel tükenmede hem de genel tükenmişlikte mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanların ölçekten aldıkları puanların sıra ortalamasının mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan okul öncesi öğretmenlerin fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin 11-15 yıl arası olanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.4 Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak okul türü düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.5). Tükenmişlik Ölçeği alt boyutu ve ölçek toplam puanı okul türü düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin okul türüne göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Duygusal Tükenme	Kamu	176	18,62	17,00	120,30	2,211	0,027
	Özel	53	14,89	12,00	97,41		
Zihinsel Tükenme	Kamu	176	17,38	15,00	122,42	3,094	0,002
	Özel	53	13,53	12,00	90,37		
Fiziksel Tükenme	Kamu	176	18,79	18,00	121,34	2,641	0,008
	Özel	53	15,30	15,00	93,95		
Ölçek Toplam	Kamu	176	54,79	49,00	121,70	2,790	0,005
	Özel	53	43,72	35,00	92,75		

Tablo 4.20 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde hem duygusal, zihinsel ve fiziksel hem de genel tükenmişlik için kamu okulunda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasının özel okulda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Buna göre, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

4.2.5 Öğretmenlerin Lisanstan Mezun Oldukları Programa Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin lisanstan mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak lisanstan mezun oldukları program düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.6). Hem açık öğretim hem de örgün eğitim mezunu olan dört kişi analiz dışında bırakılmıştır. Tükenmişlik Ölçeği alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı lisanstan mezun oldukları program düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin lisanstan mezun oldukları programa göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Duygusal Tükenme	Açık Öğretim	69	15,51	13,00	98,06	2,296	0,022*
	Örgün	156	18,88	17,00	119,61		
Zihinsel Tükenme	Açık Öğretim	69	14,94	13,00	98,52	2,223	0,026*
	Örgün	156	17,30	15,50	119,40		
Fiziksel Tükenme	Açık Öğretim	69	15,46	15,00	91,94	3,231	0,001*
	Örgün	156	19,26	18,00	122,31		
Ölçek Toplam	Açık Öğretim	69	45,91	41,00	95,49	2,684	0,007*
	Örgün	156	55,44	49,50	120,74		

*p<0,05

Tablo 4.21 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin lisanstan mezun oldukları programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde hem duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenme hem de genel tükenmişlik için örgün lisans programı mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasının açık öğretim lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, örgün lisans programı mezunu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin açık öğretim lisans programı mezunlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Hem açık öğretim hem de örgün eğitim mezunu olan dört kişinin analiz dışında bırakılması sonucu veri kaybı yaşamamak amacıyla yukarıdaki analize ilave olarak, Açık öğretim okuyanlar-Diğerleri ve Örgün eğitim okuyanlar-Diğerleri diye gruplandırarak ölçek puanlarının değişimi ayrıca incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin açık öğretim lisans programından mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yöntem karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.7). Tükenmişlik Ölçeği alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı açık öğretim lisans programından mezun olma düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin açık öğretim lisans programından mezun olmalarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Duygusal Tükenme	Açık Öğretim	73	15,36	13,00	99,21	2,474	0,013*
	Diğer	156	18,88	17,00	122,39		
Zihinsel Tükenme	Açık Öğretim	73	14,75	13,00	98,99	2,507	0,012*
	Diğer	156	17,30	15,50	122,49		
Fiziksel Tükenme	Açık Öğretim	73	15,26	15,00	92,73	3,485	0,000*
	Diğer	156	19,26	18,00	125,42		
Ölçek Toplam	Açık Öğretim	73	45,37	41,00	96,10	2,954	0,003*
	Diğer	156	55,44	49,50	123,85		

*p<0,05

Tablo 4.22 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin açık öğretim lisans programı mezunu olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde hem duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenme hem de genel tükenmişlik için açık öğretim lisans programı mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasının diğer lisans programları mezunu öğretmenlerden düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, açık öğretim lisans programı mezunu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin diğer lisans programı mezunlarından daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin örgün lisans programından mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yöntem karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.8). Tükenmişlik Ölçeği alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı örgün lisans programından mezun olma düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin örgün lisans programından mezun olmalarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Duygusal Tükenme	Örgün	160	18,72	17,00	121,24	2,178	0,02*
	Diğer	69	15,51	13,00	100,52		
Zihinsel Tükenme	Örgün	160	17,16	15,00	120,89	2,055	0,04*
	Diğer	69	14,94	13,00	101,33		
Fiziksel Tükenme	Örgün	160	19,07	18,00	123,75	3,046	0,00*
	Diğer	69	15,46	15,00	94,72		
Ölçek Toplam	Örgün	160	54,95	49,00	122,23	2,516	0,01*
	Diğer	69	45,91	41,00	98,23		

*p<0,05

Tablo 4.23 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin örgün lisans programından mezun olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde hem duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenme hem de genel tükenmişlik için örgün lisans programı mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasının diğer lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, örgün lisans programı mezunu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin diğer lisans programı mezunlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.6 Öğretmenlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun olunan bölüme göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak mezun olunan bölüm düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.9). Hem çocuk gelişimi hem de okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan altı kişi analiz dışında bırakılmıştır. Tükenmişlik Ölçeği fiziksel tükenme boyutu puanları mezun olunan bölüm düzeylerinde normal dağılım gösterdiğinde ilişkisiz örneklem t testi, diğer alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı mezun olunan bölüm düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin mezun olunan bölüm göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Duygusal Tükenme	Çocuk Gelişimi	28	17,29	15,50	109,84	0,190	0,84
	Okul Öncesi Öğretmenliği	195	17,93	16,00	112,31		
Zihinsel Tükenme	Çocuk Gelişimi	28	15,46	13,00	99,91	1,062	0,28
	Okul Öncesi Öğretmenliği	195	16,75	15,00	113,74		
Ölçek Toplam	Çocuk Gelişimi	28	50,43	42,50	107,14	0,426	0,67
	Okul Öncesi Öğretmenliği	195	52,84	47,00	112,70		
		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Fiziksel Tükenme	Çocuk Gelişimi	28	17,68	7,47	221	0,282	0,77
	Okul Öncesi Öğretmenliği	195	18,16	8,66			

Tablo 4.24 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun olunan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin mezun olunan bölüm fark etmeksizin mesleki tükenmişlik düzeyleri benzerdir.

Hem çocuk gelişimi hem de okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan altı kişinin analiz dışında bırakılması sonucu veri kaybı yaşamamak amacıyla yukarıdaki analize ilave olarak, Çocuk gelişimi bölümü okuyanlar-Diğerleri ve Okul öncesi öğretmenliği bölümü okuyanlar-Diğerleri diye gruplandırarak ölçek puanlarının değişimi ayrıca incelenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çocuk gelişimi bölümünde mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yöntem karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.10). Tükenmişlik Ölçeği alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı çocuk gelişimi bölümünden mezun olma düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin çocuk gelişimi bölümünden mezun olmalarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Duygusal Tükenme	Çocuk Gelişimi	34	16,76	15,50	109,87	0,491	0,62
	Diğer	195	17,93	16,00	115,89		
Zihinsel Tükenme	Çocuk Gelişimi	34	15,00	12,50	99,34	1,497	0,13
	Diğer	195	16,75	15,00	117,73		
Fiziksel Tükenme	Çocuk Gelişimi	34	16,94	16,00	108,40	0,631	0,52
	Diğer	195	18,16	16,00	116,15		
Ölçek Toplam	Çocuk Gelişimi	34	48,71	42,50	105,88	0,870	0,38
	Diğer	195	52,84	47,00	116,59		

Tablo 4.25 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çocuk gelişimi bölümü mezunu olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin çocuk gelişimi bölümü mezunu olmaları fark etmeksizin mesleki tükenmişlik düzeyleri benzerdir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin okul öncesi öğretmenliği programından mezun olma durumuna göre incelenmesinde uygun yöntem karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.11). Tükenmişlik Ölçeği alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olma düzeylerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmalarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Duygusal Tükenme	Okul Öncesi Öğretmenliği	201	17,82	16,00	115,24	0,145	0,88
	Diğer	28	17,29	15,50	113,30		
Zihinsel Tükenme	Okul Öncesi Öğretmenliği	201	16,63	15,00	116,58	0,332	0,33
	Diğer	28	15,46	13,00	103,64		
Fiziksel Tükenme	Okul Öncesi Öğretmenliği	201	18,02	16,00	115,07	0,964	0,96
	Diğer	28	17,68	16,00	114,46		
Ölçek Toplam	Okul Öncesi Öğretmenliği	201	52,48	47,00	115,56	0,733	0,73
	Diğer	28	50,43	42,50	111,00		

Tablo 4.26 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olmaları fark etmeksizin mesleki tükenmişlik düzeyleri benzerdir.

4.2.7 Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Konumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin okulun konumuna göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak okulun konumu düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.12). Tükenmişlik Ölçeği alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı okulun konumu düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun konumuna göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Şehir Merkezi	168	17,10	9,26			
	Şehir Merkezi Dışında	61	19,56	10,62	227	1,705	0,09
Zihinsel Tükenme	Şehir Merkezi	168	15,73	7,96			
	Şehir Merkezi Dışında	61	18,57	9,25	227	2,284	0,02*
Fiziksel Tükenme	Şehir Merkezi	168	17,32	8,05			
	Şehir Merkezi Dışında	61	19,80	9,39	227	1,971	0,05
Ölçek Toplam	Şehir Merkezi	168	50,15	24,30			
	Şehir Merkezi Dışında	61	57,93	27,69	227	2,062	0,04*

*p<0,05

Tablo 4.27 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve fiziksel tükenme düzeylerinin görev yaptığı okulun konumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülürken zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin görev yaptığı okulun konumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik için ortalamalar incelendiğinde şehir merkezi dışındaki okullarda çalışan öğretmenlerin hem zihinsel tükenme hem de genel tükenmişlik düzeyi puanlarının şehir merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, şehir merkezi dışındaki okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin şehir merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlere göre zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.8 Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.13). Tükenmişlik Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam puanı sınıftaki öğrenci sayısı düzeylerinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		N	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal Tükenme	10'dan az	77	16,60	15,00	108,73	2	1,178	0,55
	11-15	100	18,63	16,00	119,59			
	16'dan fazla	52	17,79	18,50	115,47			
Zihinsel Tükenme	10'dan az	77	15,66	13,00	110,31	2	0,661	0,71
	11-15	100	17,07	15,00	118,45			
	16'dan fazla	52	16,60	15,50	115,31			
Fiziksel Tükenme	10'dan az	77	17,03	16,00	107,61	2	1,453	0,48
	11-15	100	18,54	16,00	118,44			
	16'dan fazla	52	18,33	18,00	119,33			
Ölçek Toplam	10'dan az	77	49,29	44,00	108,40	2	1,163	0,55
	11-15	100	54,24	47,00	118,76			
	16'dan fazla	52	52,71	53,00	117,54			

Tablo 4.28 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrenci sayısı fark etmeksizin mesleki tükenmişlik düzeyleri benzerdir.

4.2.9 Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre incelenmesinde uygun yönteme karar vermek amacıyla öncelikli olarak değişken düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.14). Tükenmişlik Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam puanı okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu düzeylerinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	Düşük	26	20,35	22,00	137,31	2	5,269	0,072	-
	Orta	172	17,90	16,00	114,88				
	Yüksek	31	14,77	11,00	96,98				
Zihinsel Tükenme	Düşük	26	18,92	18,50	140,35	2	9,422	0,009*	Düşük ile Yüksek
	Orta	172	16,77	15,00	116,21				
	Yüksek	31	12,87	12,00	87,05				
Fiziksel Tükenme	Düşük	26	19,73	20,50	136,46	2	5,017	0,081	-
	Orta	172	18,15	16,00	114,99				
	Yüksek	31	15,58	15,00	97,05				
Ölçek Toplam	Düşük	26	59,00	61,00	138,46	2	6,871	0,032*	Düşük ile Yüksek
	Orta	172	52,83	46,00	115,52				
	Yüksek	31	43,23	34,00	92,44				

*p<0,05

Tablo 4.29 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve fiziksel tükenme düzeylerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülürken, zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeyi için bu farklılığın sosyo-ekonomik durumun hangi düzeyleri arası olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinde Benforroni testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda hem zihinsel tükenme hem de genel tükenmişlik için tespit edilen farklılığın öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum düşük olanlar ile yüksek olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise hem zihinsel tükenmede hem de genel tükenmişlikte öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum düşük olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların sıra ortalamasının görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum yüksek olan öğretmenlerin aldıkları puanların sıra ortalamasında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum düzeyi düşük olan öğretmenlerin zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum düzeyi yüksek olan öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir.

4.2.10 Öğretmenlerin İdari Görev Yürütme Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin idari görev yürütme durumuna göre incelenmesinde uygun yöntemle karar vermek amacıyla öncelikli olarak öğrenim durumu düzeylerinde ölçek puanlarının normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 1.15). Tükenmişlik Ölçeği alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı idari görev yürütme durumu düzeylerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin idari görev yürütme durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Var	46	18,63	10,14	227	0,685	0,49
	Yok	183	17,54	9,57			
Zihinsel Tükenme	Var	46	16,93	8,07	227	0,402	0,68
	Yok	183	16,38	8,50			
Fiziksel Tükenme	Var	46	18,65	8,48	227	0,598	0,55
	Yok	183	17,81	8,49			
Ölçek Toplam	Var	46	54,22	25,66	227	0,593	0,55
	Yok	183	51,73	25,40			

Tablo 4.30 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin idari görev yürütme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin idari görev yürütme durumları fark etmeksizin mesleki tükenmişlik düzeyleri benzerdir.

4.3 Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma problemi şu şekildedir: Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ne düzeydedir?

4.3.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri'nden aldıkları puan ortalamaları ölçek 5’li Likert olduğu için aşağıdaki ölçütler baz alınarak yorumlanmıştır.

- 1,00 – 2,33 = Düşük
- 2,34 – 3,66 = Orta

- 3,67 – 5,00 = Yüksek

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutu puanları ve ölçek toplam puanı ortalamalarına göre belirlenen bilişsel esneklik düzeyleri Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri

		n	%
Kontrol	Düşük	9	3,9
	Orta	64	27,9
	Yüksek	156	68,1
Alternatifler	Düşük	0	0,0
	Orta	20	8,7
	Yüksek	209	91,2
Toplam Bilişsel Esneklik	Düşük	1	0,4
	Orta	36	15,7
	Yüksek	192	83,8

Tablo 4.31 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %68,1’inin (n = 156) kontrol bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek, %27,9’unun (n = 64) kontrol bilişsel esneklik düzeylerinin orta ve %3,9’unun (n = 9) kontrol bilişsel esneklik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Alternatifler bilişsel esneklik düzeyi açısından incelendiğinde ise araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %91,2’sinin (n = 209) yüksek bilişsel esneklik düzeyine ve %8,7’sinin (n = 20) orta bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Genel bilişsel esneklik düzeyi açısından öğretmenlerin %83,8’i (n = 192) yüksek bilişsel esneklik düzeyine, %15,7’si (n = 36) orta bilişsel esneklik düzeyine ve %0,4’ü (n = 1) düşük bilişsel esneklik düzeyine sahiptir.

4.4 Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma problemi şu şekildedir: Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir?

4.4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Tükenmişlik Ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanmasında Çapri (2006) tarafından baz alınması önerilen değerler şu şekildedir.

- 3 ve altındaki puanlar = herhangi bir tükenmişlik durumu yok
- 3-4 arasındaki puanlar = tükenmişlik için bir tehlike sinyali
- 4-5 arasındaki puanlar = tükenmişlik durumu
- 5 ve üzerindeki puanlar = acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği alt boyutu puanları ve ölçek toplam puanı ortalamalarına göre belirlenen mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri

		n	%
Duygusal tükenme	Herhangi bir tükenmişlik durumu yok	154	67,2
	Tükenmişlik için bir tehlike sinyali	44	19,2
	Tükenmişlik durumu	13	5,6
	Acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu	18	7,8
Zihinsel Tükenme	Herhangi bir tükenmişlik durumu yok	174	75,9
	Tükenmişlik için bir tehlike sinyali	33	14,4
	Tükenmişlik durumu	15	6,5
	Acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu	7	3,0
Fiziksel Tükenme	Herhangi bir tükenmişlik durumu yok	162	70,7
	Tükenmişlik için bir tehlike sinyali	40	17,4
	Tükenmişlik durumu	18	7,8
	Acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu	9	3,9
Toplam Tükenmişlik	Herhangi bir tükenmişlik durumu yok	165	72,0
	Tükenmişlik için bir tehlike sinyali	36	15,7
	Tükenmişlik durumu	17	7,4
	Acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu	11	4,8

Tablo 4.32 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme açısından %67,2’sinin (n = 154) herhangi bir tükenmişlik durumunun olmadığı, %19,2’sinin (n = 44) tükenmişlik için bir tehlike sinyali olduğu, %5,6’sının (n = 13) tükenmişlik durumunda olduğu ve %7,8’inin (n = 18) acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumunun olduğu görülmektedir. Zihinsel tükenme açısından ise

öğretmenlerin %75,9'u (n = 174) herhangi bir tükenmişlik durumu yok, %14,4'ü (n = 33) tükenmişlik için bir tehlike sinyali, %6,5'i (n = 15) tükenmişlik durumu ve %3,0'ı (n = 7) acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumundadır. Fiziksel tükenme açısından ise öğretmenlerin %70,7'sinin (n = 162) herhangi bir tükenmişlik durumunun olmadığı, %17,4'ünün (n = 40) tükenmişlik için bir tehlike sinyali olduğu, %7,8'inin (n = 18) tükenmişlik durumunda olduğu ve %3,9'unun (n = 9) acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumunun olduğu tespit edilmiştir. Genel tükenmişlik açısından ise öğretmenlerin %72,0'ının (n = 165) herhangi bir tükenmişlik durumunun olmadığı, %15,7'sinin (n = 36) tükenmişlik için bir tehlike sinyali olduğu, %7,4'sinin (n=17) tükenmişlik durumunda olduğu ve %4,8'inin (n = 11) acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumunun olduğu belirlenmiştir.

4.5 Beşinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Beşinci araştırma problemi şu şekildedir: Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

4.5.1 Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

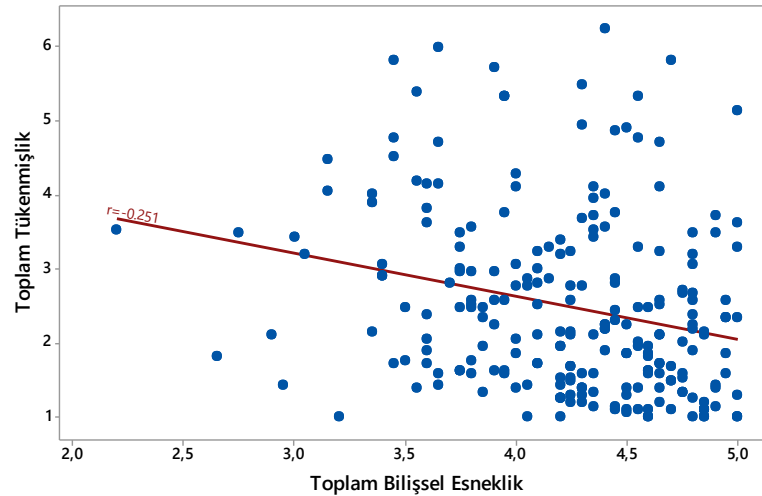
Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.33'te sunulmuştur

Tablo 4.33. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki

		Duygusal Tükenme	Zihinsel Tükenme	Fiziksel Tükenme	Tükenmişlik Toplam
Kontrol	r	-0,159*	-0,226*	-0,186*	-0,197*
	p	0,016	0,001	0,005	0,003
Alternatifler	r	-0,181*	-0,278*	-0,207*	-0,230*
	p	0,006	0,000	0,002	0,000
Bilişsel Esneklik Toplam	r	-0,200*	-0,298*	-0,230*	-0,251*
	p	0,002	0,000	0,000	0,000

Tablo 4.33 incelendiğinde kontrol bilişsel esneklik ile duygusal tükenme, zihinsel tükenme, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik arasında sırasıyla negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = -0,159; -0,226;$

-0,186; -0,197; $p < 0,05$) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kontrol bilişsel esneklik düzeylerindeki artışın az da olsa duygusal, zihinsel, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinde azalışa neden olduğu söylenebilir. Alternatifler bilişsel esneklik ile duygusal tükenme, zihinsel tükenme, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik arasında sırasıyla negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = -0,181; -0,278; -0,207; -0,230; p < 0,05$) tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin alternatifler bilişsel esneklik düzeylerindeki artışın az da olsa duygusal, zihinsel, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinde azalışa neden olduğu şeklinde açıklanabilir. Genel bilişsel esneklik ile duygusal tükenme, zihinsel tükenme, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik arasında sırasıyla negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = -0,200; -0,298; -0,230; -0,251; p < 0,05$) belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeylerindeki artışın az da olsa duygusal, zihinsel, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinde azalışa neden olduğu ve bu etkinin en belirgin olarak zihinsel tükenmede gerçekleştiği söylenebilir. Örnek olarak, toplam tükenmişlik ile toplam bilişsel esneklik arasında tespit edilen negatif ilişkinin ($r = -0,251$) grafiksel sunumu Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Toplam Tükenmişlik ve Toplam Bilişsel Esneklik İlişki Şekli

4.5.2 Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Altboyut Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bilişsel esnekliğin alt boyutlarının; toplam, duygusal, zihinsel ya da fiziksel tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını araştırmak için yapılan çoklu regresyon modeli çözümlemesi sonuçları Tablo 4.34'te sunulmuştur. Bilişsel esnekliğin kontrol ve alternatifler alt boyutlarının, duygusal ve fiziksel tükenmenin anlamlı yordayıcıları olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Ancak, alternatifler alt boyutunun toplam ve zihinsel tükenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Tüm modeller anlamlı ($p<0,05$) olmasına rağmen, zihinsel tükenme için oluşturulan modele uyumun diğerlerine kıyasla en yüksek olduğu ($p=0,000$ ve $R^2: 0,09$) ve bilişsel esnekliğin iki alt boyutunun, zihinsel tükenmedeki değişimin %9'unu açıkladığı söylenebilir. Ayrıca regresyon katsayıları negatif olduğundan, bilişsel esnekliğin her iki alt boyutta artışının zihinsel tükenmede azalışa sebep olacağı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.34. Tükenmişlik boyutlarının regresyon modelleri

Yordanan Değişken: Toplam Tükenme					
Model	Standardize edilmemiş		Standardize edilmiş	T	p
	Regresyon Katsayısı (B)	S. Hata	Regresyon Katsayısı		
Sabit	4,99	0,662	–	7,528	0,000*
BE Kontrol	-0,187	0,117	-0,116	-1,592	0,113
BE Alternatif	-0,402	0,166	-0,176	-2,417	0,000*
R:0,252 R ² : 0,063 F: 7,64 p:0,001*					
Yordanan Değişken: Duygusal Tükenme					
Sabit	4,791	0,766	-	6,258	0,000*
BE Kontrol	-0,178	0,136	-0,097	-1,311	0,191
BE Alternatif	-0,354	0,192	-0,136	-1,844	0,066
R:0,20 R ² : 0,04 F: 4,71 p:0,01*					
Yordanan Değişken: Zihinsel Tükenme					
Sabit	5,329	0,647		8,234	0,000*
BE Kontrol	-0,197	0,115	-0,123	-1,721	0,082
BE Alternatif	-0,500	0,162	-0,221	-3,081	0,002*
R:0,299 R ² : 0,09 F: 11,109 p:0,000*					

Yordanan Değişken: Fiziksel Tükenme

Sabit	4,407	0,558		7,898	0,000
BE Kontrol	-0,084	0,099	-0,063	-0,847	0,398
BE Alternatif	-0,242	0,140	-0,128	-1,727	0,086

R:0,167 R²: 0,03 F: 3,23 p:0,041*

* p<0,05

4.5.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bilişsel esnekliğin, okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri üzerinde gözlenen azaltma etkisini demografik değişkenlerle birlikte değerlendirebilmek amacıyla, çalışmanın birinci ve ikinci aşamasında yapılan istatistiksel sınamalar sonucunda etken olarak ortaya çıkan değişkenlerin tüm alt kategorilerinin her tükenmişlik düzeyi için pearson ilişki katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin alt bölümleri normal dağılım varsayımını sağlamadığında, spearman rho katsayısı hesaplanmıştır.

4.5.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

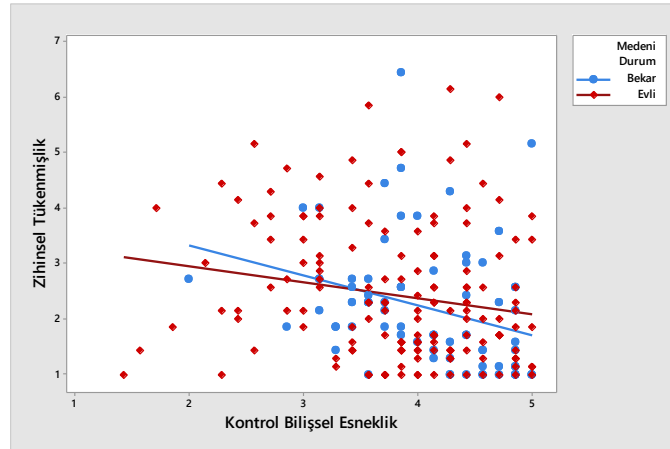
İlk olarak, öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin medeni durumlarından etkilendiği, bekar öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu (Tablo 4.3) bulgusundan yola çıkarak, ilişki katsayıları bekar ve evli öğretmenler için ayrı ayrı hesaplanmış ve Tablo 4.35'te sunulmuştur. Tablodaki referans değerler, tüm öğretmenler için hesaplanan ilişki katsayıları olup, kıyaslamayı kolaylaştırmak adına Tablo 4.33'ten alınarak ilgili bölümlere eklenmiştir.

Tablo 4.35. Medeni durum kategorileri ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki

			Toplam Tükenmişlik	Duygusal Tükenmişlik	Zihinsel Tükenmişlik	Fiziksel Tükenmişlik
Medeni Durum	Toplam BE	Bekar	r	-0,297 *	-0,261 *	-0,329 *
			p	0,010	0,025	0,004
		Evli	r	-0,215 *	-0,153	-0,274 *
			p	0,007	0,057	0,001
	Referans		r	-0,200 *	-0,298 *	-0,230 *
			p	0,002	0,000	0,000
	Kontrol BE	Bekar	r	-0,363 *	-0,262 *	-0,429 *
			p	0,001	0,024	0,000
		Evli	r	-0,164 *	-0,129	-0,185 *
			p	0,041	0,110	0,021
	Alternatifler BE		r	-0,159 *	-0,226 *	-0,186 *
			p	0,016	0,001	0,005
	Referans	Bekar	r	-0,367 *	-0,322 *	-0,389 *
			p	0,001	0,005	0,001
		Evli	r	-0,198 *	-0,132	-0,271 *
			p	0,014	0,102	0,001
	Referans		r	-0,181 *	-0,278 *	-0,207 *
			p	0,006	0,000	0,002

*p<0,05

Tablo 4.35 incelendiğinde referans negatif ilişki değerlerinin, bekar öğretmenler için duygusal tükenmişlik haricinde diğer tüm tükenmişlik seviyelerinde daha da arttığı gözlenmektedir. Bir başka deyişle, bekar öğretmenlerin bilişsel esneklik seviyeleri arttıkça tükenmişlik seviyeleri evli olanlara kıyasla daha fazla azalmaktadır. Bu etkinin en fazla görüldüğü kontrol bilişsel esneklik ve zihinsel tükenmişlik arasındaki ilişkinin grafiksel sunumu Şekil 4.2’de verilmiştir. Bekar öğretmenler için oluşturulan regresyon doğrusunun eğiminin daha fazla olması modelin açıklayıcılığının evli olanlara kıyasla daha fazla olduğu anlamındadır.

**Şekil 4.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Zihinsel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi**

4.5.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kıdem Durumlarına Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

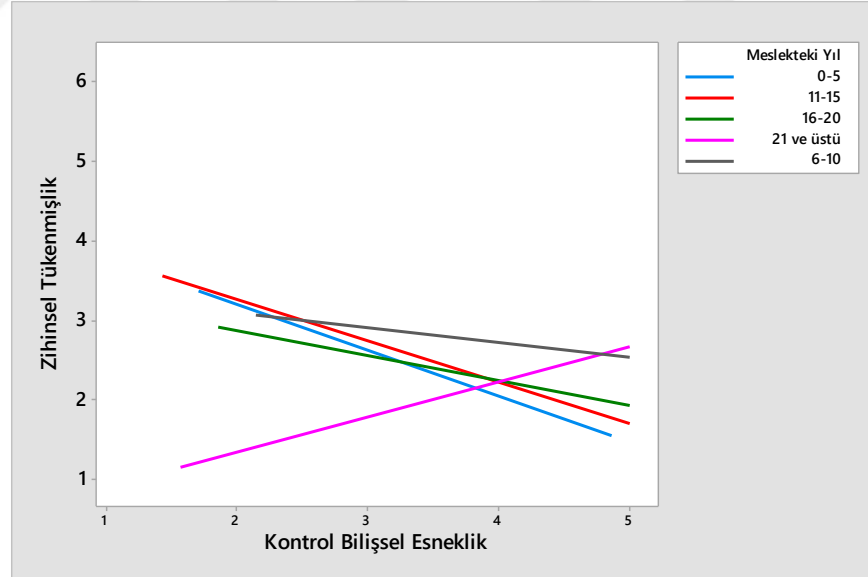
Bu çalışmanın bulguları arasında, meslekteki kıdemleri birbirinden farklı okul öncesi öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin benzer (Tablo 4.4) , ancak fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, özellikle mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin 11-15 yıl arası olanlardan daha yüksek olduğu (Tablo 4.19) bulunmaktadır. Bilişsel esnekliğin mesleki tükenmişlik ile ilişkisi, farklı kıdem derecelerine sahip öğretmenler için ayrı ayrı hesaplanmış ve Tablo 4.36’da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Mesleki kıdem kategorileri ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki

			Toplam Tükenmişlik	Duyusal Tükenmişlik	Zihinsel Tükenmişlik	Fiziksel Tükenmişlik
Toplam BE	0-5	r	-0,344*	-0,168	-0,496*	-0,237
		p	0,027	0,294	0,001	0,135
	6-10	r	-0,217	-0,190	-0,248	-0,175
		p	0,102	0,153	0,060	0,189
	11-15	r	-0,326*	-0,268*	-0,374*	-0,237
		p	0,003	0,017	0,001	0,036
	16-20	r	-0,217	-0,190	-0,327	-0,175
		p	0,102	0,153	0,063	0,189
	21 ve üstü	r	0,440	0,486*	0,475*	0,344
		p	0,068	0,041	0,046	0,163
	referans		-0,200*	-0,298*	-0,230*	-0,251*
			p	0,002	0,000	0,000
Mesleki Kıdem	0-5	r	-0,292	-0,159	-0,426*	-0,196
		p	0,064	0,321	0,005	0,218
	6 - 10	r	-0,109	-0,104	-0,088	-0,127
		p	0,416	0,436	0,511	0,343
	11 -15	r	-0,380*	-0,281*	-0,364*	-0,276*
		p	0,001	0,012	0,001	0,014
	16-20	r	-0,152	-0,115	-0,318	0,035
		p	0,398	0,524	0,071	0,846
	21 ve üstü	r	0,247	0,196	0,369	0,238
		p	0,322	0,436	0,131	0,343
	referans		-0,159*	-0,226*	-0,186*	-0,197*
			p	0,016	0,001	0,005
Alternatifler BE	0-5	r	-0,305	-0,184	-0,413*	-0,229
		p	0,052	0,249	0,007	0,151
	6 - 10	r	-0,233	-0,199	-0,288*	-0,166
		p	0,078	0,133	0,028	0,214
	11- 15	r	-0,305*	-0,270*	-0,339*	-0,182
		p	0,006	0,016	0,002	0,109
	16-20	r	-0,152	-0,115	-0,318	0,035
		p	0,398	0,524	0,071	0,846
	21 ve üstü	r	0,247	0,196	0,369	0,238
		p	0,322	0,436	0,131	0,343
	referans		-0,181*	-0,278*	-0,207*	-0,230*
			p	0,006	0,000	0,002

Tablo 4.36 incelendiğinde, mesleki kıdemleri 0-5 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin tüm alt boyut esneklikleri ile toplam ve zihinsel tükenmişlikleri

arasındaki ilişkinin referans değerlerden daha yüksek değerli ve özellikle zihinsel tükenmişlik için istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu gözlenmektedir. Ancak, mesleki kıdemleri 6-10 ve 16-20 yıl olanlar için mevcut anlamlı ilişki hemen hemen her durumda anlamsız hale gelmiştir. Bu tablodaki en çarpıcı sonuç, mesleki kıdemleri 21 yıl ve üstü olanlarda gözlenmiştir. Negatif olan referans ilişki değerleri, bu grup için çoğu durumda istatistiksel olarak anlamsız da olsa pozitif hale gelmiştir. Örneğin, mesleki kıdemleri 21 yıl ve üstü olan okul öncesi öğretmenlerin alternatifler bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça, duygusal tükenmişliklerinde artış olacağı ($r=0,535$, $p=0,022$) sonucu elde edilmiştir. Bu gruptaki öğretmenlerin, genel ilişki düzeylerine bir miktar olumsuz etki yaptığı söylenebilir. Bu sonuçların grafiksel sunumu Şekil 4.3'te, regresyon doğrularının eğimlerini daha açık gösterebilmek amacıyla noktalar silinerek verilmiştir. Grafikte, 0-5 ve 11-15 yıl kıdem grubu için oluşturulan doğruların eğimi en fazla, bir başka deyişle bilişsel esnekliğin zihinsel tükenmişliği yordama gücünün en fazla olan modeller olduğu görülmektedir.



Şekil 4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Zihinsel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi

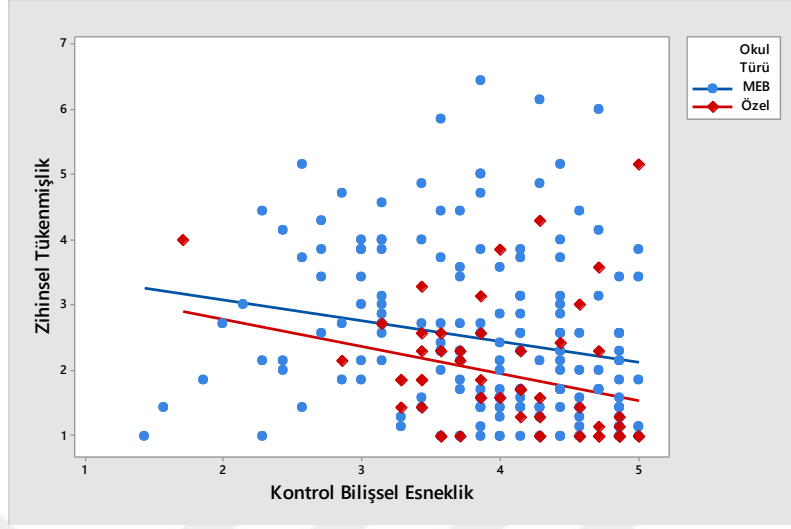
4.5.6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yapılan okul türü fark etmeksizin bilişsel esneklik düzeyleri benzer olmasına rağmen (Tablo 4.5), devlet (kamu) okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu (Tablo 4.20) tespit edilmişti. Bu bölümde ise, farklı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri için hesaplanan bilişsel esneklik ve tükenmişlik ilişkisi Tablo 4.37’de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Okul türü kategorileri ile bilişsel esneklik ve tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki

		Toplam Tükenmişlik Duygusal Tükenmişlik Zihinsel Tükenmişlik Fiziksel Tükenmişlik				
Toplam BE	Kamu	r	-0,242	-0,194	-0,279	-0,169
		p	0,001	0,010	0,000	0,025
	Özel	r	-0,305	-0,139	-0,375	-0,205
		p	0,026	0,322	0,006	0,140
	Referans	r	-0,200	-0,298	-0,230	-0,251
		p	0,002	0,000	0,000	0,000
Okul Türü Kontrol BE	Kamu	r	-0,178	-0,144	-0,198	-0,106
		p	0,018	0,057	0,008	0,160
	Özel	r	-0,349	-0,197	-0,396	-0,274
		p	0,010	0,158	0,003	0,047
	Referans	r	-0,159	-0,226	-0,186	-0,197
		p	0,016	0,001	0,005	0,003
Alternatifler BE	Kamu	r	-0,229	-0,182	-0,270	-0,173
		p	0,002	0,015	0,000	0,022
	Özel	r	-0,230	-0,117	-0,306	-0,120
		p	0,097	0,406	0,026	0,391
	Referans	r	-0,181	-0,278	-0,207	-0,230
		p	0,006	0,000	0,002	0,000

Tablo 4.37 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin tüm boyutlarda bilişsel esneklik düzeylerinin artması, toplam ve zihinsel tükenmişlik seviyelerinin artmasına sebep olmaktadır. Bu tükenmişlik boyutları için tüm verilerle elde edilen ilişki katsayılarının, özel okulda görev yapanlarda bir miktar daha fazla olacak şekilde her iki okul türü için arttığı görülmektedir. Diğer tükenmişlik seviyeleri için istatistiksel olarak anlamlı bulunan referans ilişki miktarları ise çoğunlukla anlamsız hale gelmiştir. Bu bulgunun örnek grafiksel sunumu Şekil 4.4’te verilmiştir.



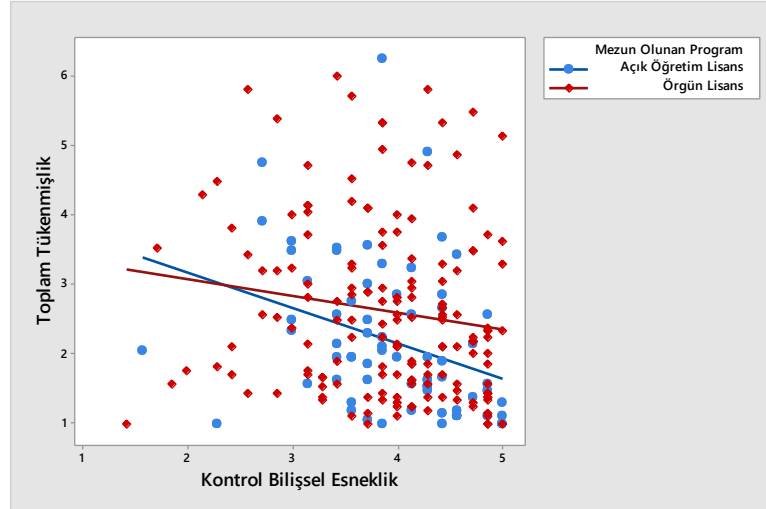
Şekil 4.4. Okul Türü Değişkenine Göre Zihinsel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi

4.5.7 Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Oldukları Program Türüne Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu programa göre karşılaştırılmaları sonucunda, açık öğretim programı mezunu olanların genel ve alternatifler bilişsel esneklik düzeylerinin örgün program mezunu olanlardan daha yüksek (Tablo 4.6), ancak mesleki tükenmişlik düzeylerinin örgün lisans programı mezunu öğretmenlerden daha düşük olduğu (Tablo 4.21) bulunmuş ve bu çalışmada irdelenen ilişkinin en açık şekilde tespit edildiği tek demografik değişken olmuştur. Tablo 4.38’de sunulan ve her iki program için ayrı ayrı hesaplanan ilişki katsayıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük seviyeli olan referans negatif ilişkinin, açıköğretim programı mezunları için neredeyse orta seviyeye yükseldiği gözlenmiştir. Bir başka deyişle, açıköğretim programı mezunu öğretmenlerin tüm boyutlarda bilişsel esneklikleri arttıkça, zihinsel tükenmişlikte en fazla olmak üzere tüm boyut tükenmişlik seviyelerinde azalma beklenmektedir. Örgün program mezunları için ise böyle bir artış gözlenmemekle birlikte bazı durumlarda düşük seviyeli ilişki bile anlamsız hale gelmiştir. Bu etkinin örnek bir grafiksel sunumu Şekil 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.38. Mezun olunan program kategorilerine göre bilişsel esneklik ile mesleki tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki

			Toplam Tükenmişlik	Duygusal Tükenmişlik	Zihinsel Tükenmişlik	Fiziksel Tükenmişlik	
Program	Toplam BE	AÖ Lisans	r	-0,497 *	-0,407 *	-0,512 *	-0,348 *
			p	0,000	0,001	0,000	0,003
		Örgün Lisans	r	-0,185 *	-0,147	-0,244 *	-0,111
			p	0,019	0,064	0,002	0,161
		referans	r	-0,200 *	-0,298 *	-0,230 *	-0,251 *
			p	0,002	0,000	0,000	0,000
	Kontrol BE	AÖ Lisans	r	-0,427 *	-0,353 *	-0,420 *	-0,306 *
			p	0,000	0,003	0,000	0,011
		Örgün Lisans	r	-0,152	-0,120	-0,188 *	-0,084
			p	0,055	0,132	0,017	0,292
		referans	r	-0,159 *	-0,226 *	-0,186 *	-0,197 *
			p	0,016	0,001	0,005	0,003
	Alternatifler BE	AÖ Lisans	r	-0,486 *	-0,396 *	-0,527 *	-0,342 *
			p	0,000	0,001	0,000	0,004
		Örgün Lisans	r	-0,149	-0,107	-0,197 *	-0,082
			p	0,059	0,180	0,012	0,303
		referans	r	-0,181 *	-0,278 *	-0,207 *	-0,230 *
			p	0,006	0,000	0,002	0,000



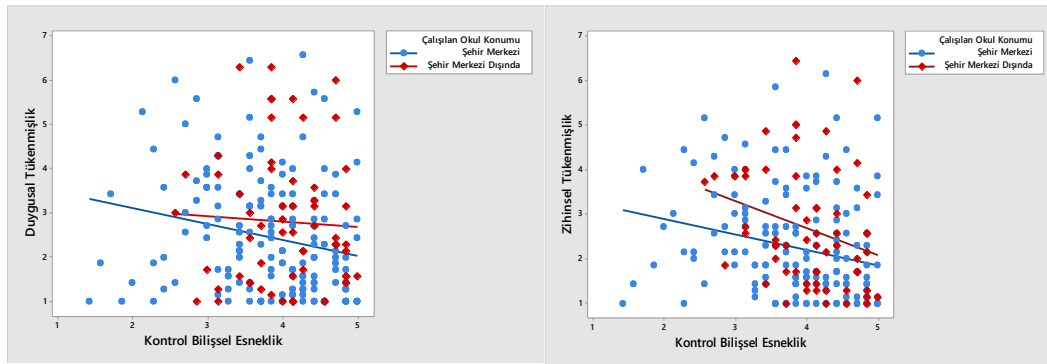
Şekil 4.5. Mezun Olunan Program Değişkenine Göre Toplam tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi

4.5.8 Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumu fark etmeksizin bilişsel esneklik düzeyleri benzer (Tablo 4.14), ancak şehir merkezi dışındaki okullarda çalışanların şehir merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlere göre zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu (Tablo 4.31) tespit edilmişti. Okulun Şehir merkezinde ya da dışında olması durumları tüm tükenmişlik seviyeleri ile ayrı ayrı ilişkilendirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.39’da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Görev yapılan okul konumuna göre bilişsel esneklik ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki

		Toplam Tükenmişlik	Duygusal Tükenmişlik	Zihinsel Tükenmişlik	Fiziksel Tükenmişlik
Toplam BE	Şehir Merkezi	r	-0,277 *	-0,252 *	-0,306 *
		p	0,000	0,001	0,000
	Ş. Merkezi Dışında	r	-0,202	-0,083	-0,299 *
		p	0,119	0,526	0,019
	Referans	r	-0,200 *	-0,298 *	-0,230 *
		p	0,002	0,000	0,000
Okul Konumu	Şehir Merkezi	r	-0,234 *	-0,216 *	-0,241 *
		p	0,002	0,005	0,002
	Ş. Merkezi Dışında	r	-0,167	-0,049	-0,279 *
		p	0,199	0,710	0,029
	Referans	r	-0,159 *	-0,226 *	-0,186 *
		p	0,016	0,001	0,005
Alternatifler BE	Şehir Merkezi	r	-0,239 *	-0,214 *	-0,277 *
		p	0,002	0,005	0,000
	Ş. Merkezi Dışında	r	-0,189	-0,089	-0,262 *
		p	0,144	0,494	0,041
	Referans	r	-0,181 *	-0,278 *	-0,207 *
		p	0,006	0,000	0,002



(a)

(b)

Şekil 4.6. Görev Yapılan Okulun Konumu Değişkenine Göre (a) Duygusal (b) Zihinsel Tükenmişlik Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi

Tablo 4.39 incelendiğinde, şehir merkezi dışında çalışan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel tükenmişlik dışında hiçbir tükenmişlik formunun bilişsel esneklik seviyesinden etkilenmediği görülmektedir. Şehir merkezinde çalışanların ise, bilişsel esneklerindeki artış toplam, duygusal ve zihinsel tükenmişlik seviyelerinde, referans ilişki değerinden daha yüksek ölçüde azalma gerçekleşmektedir. Bu durum Şekil 4.6-(a)'da görsel olarak sunulmuştur. Zihinsel tükenmişlik için farklı olarak, okul konumu farketmeksizin bilişsel esnekliğin her alt boyundaki artışın zihinsel tükenmede azalmayı referans değerden daha yüksek bir negatif ilişki değeri ile sağladığı görülmektedir. Şekil 4.6 (b)'de, şehir merkezi dışında çalışanların zihinsel tükenmişliklerinin şehir merkezinde çalışanlara kıyasla daha fazla olduğunu ancak bilişsel esnekliğin artışı ile her iki grupta da tükenmişlik seviyelerinin hemen hemen aynı düzeyde azaldığı görülmektedir. Şekil 4.6 (a)'da ise bu etkinin duygusal tükenmişlikte kaybolduğunu ve şehir merkezi dışında çalışanların duygusal tükenmişliğinin bilişsel esneklik artsa da aynı yüksek seviyede kaldığı gözlenmektedir.

4.5.9 Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Çevresinin Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

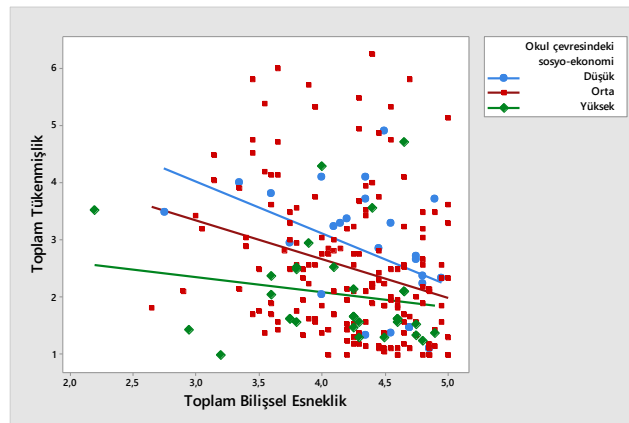
Daha önceki bulgular arasında, düşük seviyeli sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin kontrol bilişsel esneklik düzeylerinin, yüksek seviyeli çevrede olan okullarda çalışanlara göre daha yüksek (Tablo 4.14) ancak zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin aynı gruba kıyasla daha fazla olduğu (Tablo 4.29) bilinmektedir.

Bu aşamada birlikte etkiyi araştırmak amacıyla, çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzey alt kategorileri için ayrı ayrı ilişki katsayıları hesaplanmış ve Tablo 4.40'da verilmiştir. Değerler incelendiğinde, çalışılan okulun sosyo-ekonomik çevre düzeyi “Yüksek” olanlar için bilişsel esneklik düzeyleri ile tükenmişlikleri arasında hemen hemen hiçbir boyutta ilişki olmadığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik çevresi “Düşük” olanlar için ise bilişsel esneklik ve tükenmişlik ilişkisinin hemen hemen her boyutta kayda değer yükselişe geçtiği, kimi zaman orta dereceli, yine negatif ilişki düzeyine arttığı gözlenmiştir. Örneğin, $r(\text{Toplam BE, Zihinsel Tükenmişlik}) = (-0,529, p=0,006)$. Miktarları farklı da olsa aynı etkinin, sosyo-ekonomik çevresi “Orta” olan

okullarda çalışan öğretmenlerde de olduğu gözlenmektedir. Görsel olarak bu ilişkinin bir örnek sunumu toplam tükenmişlik için Şekil 4.7’de verilmiştir. Burada, sosyo-ekonomik çevresi düşük ve orta olan okullarda çalışan öğretmenlerin toplam tükenmişliklerinin yüksek seviyeli çevrede bulunan okullara göre daha yüksek olduğunu, ancak toplam bilişsel esnekliklerini artırdıkça tükenmişliklerinin hızla azalıp, yüksek seviyeli çevrede çalışan okul öğretmenlerinin gözlenen düşük tükenmişlik seviyelerine ulaştığı görülmektedir.

Tablo 4.40. Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre bilişsel esneklik ile mesleki tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki

			Toplam Tükenmişlik	Duygusal Tükenmişlik	Zihinsel Tükenmişlik	Fiziksel Tükenmişlik	
Sosyo-Ekonomik Çevre	Toplam BE	Düşük	r	-0,518 *	-0,480 *	-0,529 *	-0,417 *
		p		0,007	0,013	0,006	0,034
		Orta	r	-0,269 *	-0,215 *	-0,303 *	-0,217 *
		p		0,000	0,005	0,000	0,004
		Yüksek	r	-0,176	-0,115	-0,329	0,124
		p		0,343	0,538	0,070	0,507
	Referans	r		-0,200 *	-0,298 *	-0,230 *	-0,251 *
		p		0,002	0,000	0,000	0,000
	Kontrol BE	Düşük	r	-0,448 *	-0,407 *	-0,469 *	-0,364
		p		0,022	0,039	0,016	0,067
		Orta	r	-0,218 *	-0,170 *	-0,255 *	-0,174 *
		p		0,004	0,026	0,001	0,022
		Yüksek	r	-0,305	-0,116	-0,395 *	0,064
		p		0,095	0,534	0,028	0,733
	Referans	r		-0,159 *	-0,226 *	-0,186 *	-0,197 *
		p		0,016	0,001	0,005	0,003
	Alternatifler BE	Düşük	r	-0,432 *	-0,362	-0,458 *	-0,300
		p		0,028	0,069	0,019	0,137
		Orta	r	-0,251 *	-0,204 *	-0,276 *	-0,205 *
		p		0,001	0,007	0,000	0,007
		Yüksek	r	-0,165	-0,023	-0,218	0,017
		p		0,375	0,904	0,238	0,928
	Referans	r		-0,181 *	-0,278 *	-0,207 *	-0,230 *
		p		0,006	0,000	0,002	0,000



Şekil 4.7. Okulun Bulunduğu Sosyo ekonomik Değişkenine Göre Toplam Tükenmişlik ve Toplam Bilişsel Esneklik İlişkisi

4.5.10 Bilişsel Esneklik ve Mesleki Tükenmişlik Sınıfları Arasındaki İlişki Analizi

Bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik seviyelerinin, üçüncü araştırma planında tanımlandığı gibi sınıflandırılması, bir başka deyişle kategorize edilmesi yoluyla, bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlikle ilgili tüm alt boyutların karşılıklı kategorileri arasında bağımlılık yapısını incelememize olanak sağlayan çok değişkenli bir istatistiksel metot olan Uygunluk Analizi (Correspondence Analysis) kullanılmıştır. Uygunluk Analizi, ikiden fazla kategoriye sahip iki ya da daha fazla değişkenin çaprazlanması yoluyla elde edilen satır ve sütun kategorileri arasında benzerlik, farklılık ve ilişkilerin uzaklıkları cinsinden ifade edilmesi prensibine dayanır. Uygunluk analizi, kategorilerin birlikte değişimlerini daha az boyutlu bir uzayda grafiksel olarak gösterilmesini sağlayarak mevcut ilişkilerin yorumlanmasını kolaylaştıran bir yöntemdir (Greenacre, 1984; Suner & Çelikoğlu, 2010).

Bu çalışmada uygulanan Basit Uygunluk Analizi (Simple Correspondence Analysis) çıktısı olan iki boyutlu grafiklerde, *tükenmişliğin kategorileri*;

Normal = Herhangi bir tükenmişlik durumu yok,

Tehlike = Tükenmişlik için bir tehlike sinyali,

Tükenmiş = Tükenmişlik durumu,

Acil Yardım = Acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu, *bilişsel esnekliğin kategorileri ise*; Düşük-BE, Orta-BE ve Yüksek-BE şeklinde isimlendirilmiştir. Grafiklerde, birbirleriyle ilişkisi yüksek kategoriler, birbirlerine yakın noktalar şeklinde temsil edilir ve farklı ilişkisel yapılar x-y ekseninin dört farklı bölgesinde ayrılmış gruplar şeklinde ortaya çıkar. İncelenen iki değişkenin karşılıklı iki kategorisi grafikte yan yana geldiğinde, bu birbirlerinden sayıca fazla gerçekleştikleri anlamından ziyade, ilgili kategorideki göreceli değerin ortalamanın üzerinde olduğu anlamına gelmektedir. Örneğin, tüm tükenmişlik seviyelerinin bilişsel esnekliğin tüm alt boyutlarında gerçekleşme sıklıkları ve yüzde dağılımları Tablo 4.41’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, bilişsel esnekliğin hangi alt boyutu söz konusu olursa olsun, yüksek, orta ve düşük bilişsel esnekliğe sahip öğretmenler toplamı (satır toplamaları) içinde en yüksek yüzde değerler “Normal” kategorisindedir. Ancak,

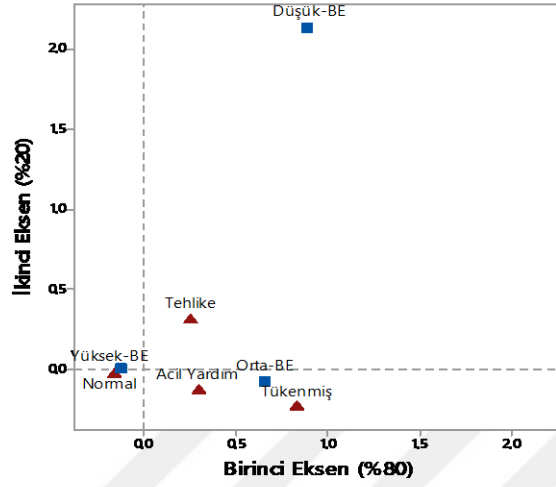
mesleki tükenmişliğin örneğin, “Tehlike” sütunu içinde “Normal” e kıyasla daha düşük gerçekleşme yüzdeleri olmasına rağmen, “Orta” bilişsel esnekliğe karşılık gelen değerlerin, sütundaki değerler ortalamasının üzerinde olması sebebiyle, “Orta” ve “Tehlike” kategorilerini temsil eden noktalar, grafikte birbirine yakındır.

Tablo 4.41. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyelerinin bilişsel esneklik alt boyutlarında gerçekleşme sıklıkları ve yüzde dağılımları

Tükenmişlik Seviyeleri						
		Normal	Tehlike	Tükenmiş	Acil	Toplam
Toplam Tükenmişlik		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	N
Kontrol BE	Yüksek	121 (77,56)	20 (12,82)	8 (5,13)	7 (4,49)	156
	Orta	38 (59,38)	15 (23,44)	7 (10,94)	4 (6,25)	64
	Düşük	6 (66,67)	1 (11,11)	2 (22,22)	-	9
Alternatifler BE	Yüksek	155 (74,16)	30 (14,35)	13 (6,22)	11 (5,26)	209
	Orta	10 (50,00)	6 (30,00)	4 (20,00)	-	20
	Düşük	-	-	-	-	-
Toplam BE	Yüksek	148 (77,08)	27 (14,06)	9 (4,69)	8 (4,17)	192
	Orta	17 (47,22)	8 (22,22)	8 (22,22)	3 (8,33)	36
	Düşük	-	1 (100)	-	-	1
Duygusal Tükenmişlik						
Kontrol BE	Yüksek	112 (71,79)	26 (16,67)	6 (3,85)	12 (7,69)	156
	Orta	36 (56,25)	17 (26,56)	6 (9,38)	5 (7,81)	64
	Düşük	6 (66,67)	1 (11,11)	1 (11,11)	1 (11,11)	9
Alternatifler BE	Yüksek	145 (69,38)	36 (17,22)	11 (5,26)	17 (8,13)	209
	Orta	9 (45,00)	8 (40,00)	2 (10,00)	1 (5,00)	20
	Düşük	-	-	-	-	-
Toplam BE	Yüksek	137 (71,35)	34 (17,71)	7 (3,65)	14 (7,29)	192
	Orta	17 (47,22)	9 (25,00)	6 (16,67)	4 (11,11)	36
	Düşük	-	1 (100,00)	-	0	1
Zihinsel Tükenmişlik						
Kontrol BE	Yüksek	125 (80,13)	18 (11,54)	8 (5,13)	5 (3,21)	156
	Orta	42 (65,63)	14 (21,88)	6 (9,38)	2 (3,13)	64
	Düşük	7 (77,78)	1 (11,11)	1 (11,11)	-	9
Alternatifler BE	Yüksek	164 (78,47)	25 (11,96)	13 (6,22)	7 (3,35)	209
	Orta	10 (50,00)	8 (40,00)	2 (10,00)	-	20
	Düşük	-	-	-	-	-
Toplam BE	Yüksek	158 (82,29)	20 (10,42)	8 (4,17)	6 (3,13)	192
	Orta	16 (44,44)	12 (33,33)	7 (19,44)	1 (2,78)	36
	Düşük	-	1	-	-	1
Fiziksel Tükenmişlik						
Kontrol BE	Yüksek	89 (57,05)	50 (32,05)	12 (7,69)	5 (3,21)	156
	Orta	27 (42,19)	25 (39,06)	9 (14,06)	3 (4,69)	64
	Düşük	7 (77,78)	-	1 (11,11)	1 (11,11)	9
Alternatifler BE	Yüksek	115 (55,02)	66 (31,58)	19 (9,09)	9 (4,31)	209
	Orta	8 (40,00)	9 (45,00)	3 (15,00)	-	20
	Düşük	-	-	-	-	-
Toplam BE	Yüksek	108 (56,25)	63 (32,81)	15 (7,81)	6 (3,13)	192
	Orta	14 (38,89)	12 (33,33)	7 (19,44)	3 (8,33)	36
	Düşük	1 (100,00)	-	-	-	1

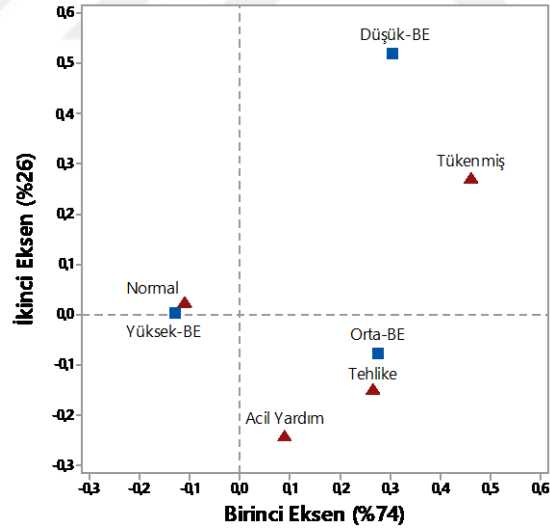
İlk olarak, toplam tükenmişlik ve toplam bilişsel esneklik kategorileri arasındaki uyum ilişkisi Şekil 4.8’de sunulmuştur. Çok boyutlu ilişkinin iki boyutlu temsilinde, birinci eksen oldukça yüksek (%80) açıklama oranına sahiptir ve ikinci boyutun açıklama oranı da eklendiğinde, var olan ilişkisel yapının toplamda tamamı (%100)’ü açıklanabilmiştir. Yüksek açıklama oranına sahip birinci eksenin sağ tarafında yer alan orta düzey bilişsel esnekliğe sahip öğretmenler için, “Tükenmiş” durumuna eğilimin olduğu söylenebilir. Eksenin sol tarafında ise, tükenme yaşamayan öğretmenlerin genellikle yüksek bilişsel esnekliğe sahip olduğu görülmeye rağmen bu ilişkinin grafiğin merkezine çok yakın olması, “Normal” sınıfı yüzdelerinin tükenmişliğin tüm seviyelerinde benzer olduğunu belirtmektedir. Toplam bilişsel esneklik sınıflandırmasında, öğretmenlerden sadece bir tanesi “Düşük” kategorisine girdiğinden (bkz.Tablo 4.41), grafikte Düşük-BE düzeyi aykırı değer olarak ortaya çıkmış ve ilişkisel yapının açık görüntüsünü elde etmede olumsuz etkisi olmuştur. Bu yüzden tükenmişliğin tüm boyutları, “Düşük” kategorisinde daha fazla öğretmen olan kontrol bilişsel esneklik (bkz.Tablo 4.41) ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Toplam tükenmişliğin kontrol bilişsel esneklik ile analizinin tekrarı sonucunda, düşük bilişsel esnekliğe sahip öğretmenler “Tükenmiş” olma eğilimini göstermektedir (Şekil 4.9). Tükenmişliğin ileri boyutu olan acil yardım kategorisi, duygusal ve zihinsel tükenme boyutlarında yüksek ve orta bilişsel esneklik kategorileriyle benzer ilişkide iken, tehlike sinyali verenler çoğunlukla orta bilişsel esnekliğe sahip olanlardır (Şekil 4.10-4.11). Fiziksel tükenmişlik de benzer şekilde, orta bilişsel esnekliğe sahip olanlar tükenmiş ya da tehlike sinyali verme eğiliminde iken, düşük bilişsel esnekliğe sahip olanlar öğretmenlerde acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu eğilimi vardır (Şekil 4.12).

Toplam Tükenmişlik ve Toplam Bilişsel Esneklik İlişkisi



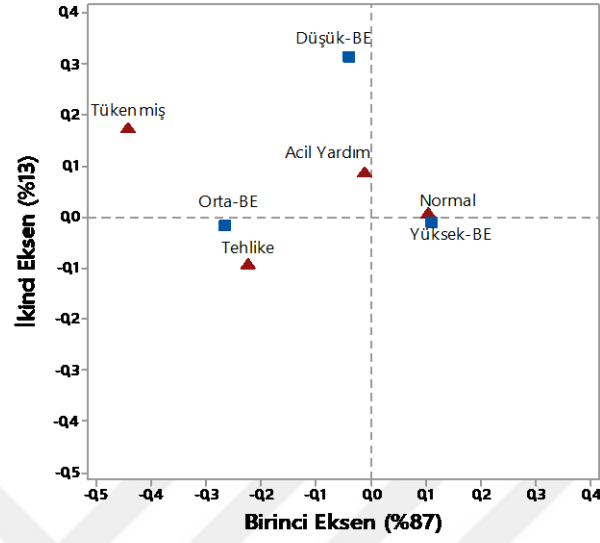
Şekil 4.8. Toplam Tükenmişlik ve Toplam Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi

Toplam Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi



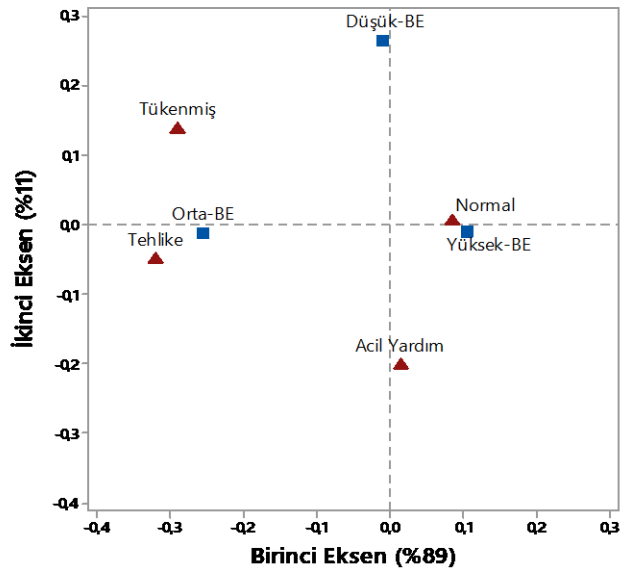
Şekil 4.9. Toplam Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi

Duygusal Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi



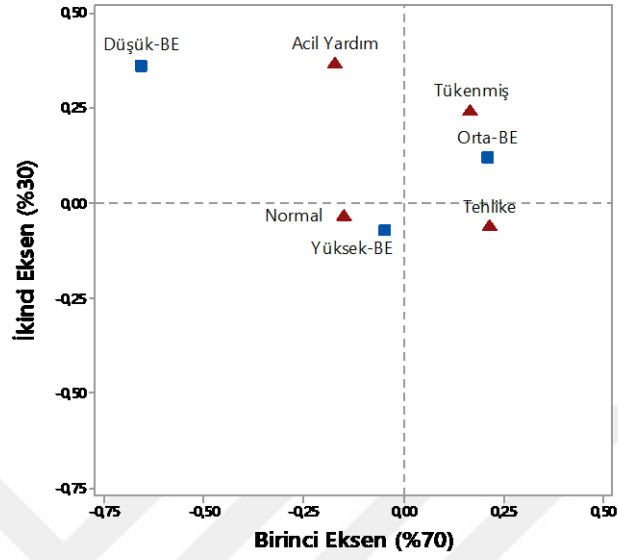
Şekil 4.10. Duygusal Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi

Zihinsel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik ilişkisi



Şekil 4.11. Zihinsel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi

Fiziksel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik İlişkisi



Şekil 4.12. Fiziksel Tükenmişlik ve Kontrol Bilişsel Esneklik Kategorileri Arasındaki Uyum İlişkisi

5. TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi olan **“Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?”** sorusuna ilişkin olarak; okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırma sonucuna paralellik gösterir bir şekilde Asıcı ve İkiz (2015), Yaşar-Ekici ve Balcı (2019), Zahal (2014), Öz (2012), Başsu (2016), Altunkol (2011) tarafından yürütülen çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda bilişsel esneklikle yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmediği ifade edilmiştir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Üzümcü ve Müezzın (2018), yaş etkeninin Bilişsel Esneklik Envanteri'nin kontrol alt boyutu düzeyinde anlamlı bir fark oluşturduğu, 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin kontrol alt boyutu düzeyinin diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Polatoğlu'nun (2018) araştırmasına göre de öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre özel gereksinimli öğretmenlerden 30-39 yaşında olanların bilişsel esneklikleri, yaşı 20-29 olanlara göre daha fazladır. Martin ve Anderson'a (1996) göre de 21 yaş ve altındakilerin, 55 yaş ve üstündekilere göre daha az esnek olduğu saptanmıştır. Bu durum için yaşça büyük olan kişilerin farklı durumları kontrol edebilme ve alternatif durumları genç bireylere göre daha fazla yaşamalarından, tecrübelerinin fazla olmasından dolayı olduğu yorumu yapılabilir.

Bu araştırmanın sonucuna yönelik yaş değişkeninin bilişsel esneklik düzeyinde anlamlı bir etkisinin görülmemesinin nedeni olarak, örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun 20 ile 40 yaş aralığında olmaları, 40 yaş üzerindekiilerin de yaşlarının 40 yaşa ne kadar yakın ne kadar uzak olduğunun bilinmemesi, araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş skalasının çok geniş olmaması ve bu nedenle bu araştırmada yaş değişkeninin bilişsel esneklikte çok önemli bir etki yaratmadığı gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Başsu (2016), Soylu (2019) da çalışmalarında benzer sonuca

ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak ise Üzümcü ve Müezzın (2018) çalışmalarında genel bilişsel esneklik düzeyinin ve bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutunun 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-25 kıdeme sahip öğretmenler lehine olacak şekilde anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmiştir. Söz konusu çalışmaya göre örneklemin kontrol alt boyutunda ise bilişsel esneklik düzeyi öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeyinin daha az kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu çalışmalarında saptanmıştır. Anzai ve Yokoyama (1984) da araştırmalarında uzmanların yani daha fazla mesleki kıdemi olan kişilerin acemilere göre bilişsel olarak daha az esnek olduğunu ve uzmanların görevlere ilişkin zihinsel temsillerini acemilere göre daha az sıklıkla değiştirdiğini bulmuşlardır. Bu iki araştırma sonucunun birbirinden farklı olması düşündürücüdür. Bu birbirinden zıt sonuçların nedenleri olarak örneklemdaki kişilerin kişisel özelliklerinin, tecrübe ettikleri durumların farklı olması, çalıştıkları kurumların olanakları gibi faktörler gösterilebilir.

Bu araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem süresinin artması ile tecrübelerinin de artacak olmasından kaynaklı olarak, bilişsel esneklik düzeyinde etkili olmamış olabilir. Belki bu noktada mesleğe yeni atılmış olan öğretmenlerin gerek motivasyonlarının gerekse görev yerindeki olaylara karşı duyarlılıklarının fazla olması, kıdemli ve tecrübeli olan öğretmenlerle aralarında bilişsel esneklik düzeyi açısından oluşacak açığın kapanmasında etkili olmuş olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptığı okulun konumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Nitekim Yaşar-Ekici ve Balcı (2019), bilişsel esneklik düzeylerinin yerleşim yerlerine/okulun konumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı şeklinde benzer sonuca ulaşmıştır. Soylu (2019) da benzer sonuca ulaşmıştır. Altunkol (2011) bu durumu “bilişsel esnekliğin gelişmesinde bireyin olası seçenekler arasından birini seçip onu uygulamak konusunda istekli olması, öz yeterliliğe sahip olması ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması” gibi kişisel durumlara bağlayarak açıklamıştır. Dolayısıyla bu bağlamda bilişsel

esnekliğin öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olması nedeniyle çevre/ortam koşullarından fazlaca etkilenmediği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Balta'ya (2020) göre ise yaşantısını ilçede geçiren insanların Bilişsel Esneklik Envanteri puanları şehirde yaşayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. “Bireylerin yaşantılarını sürdürdükleri yerlerin bilişsel esneklerine etkisine bakıldığında köy/kasabada yaşayanların ilçe ve büyükşehirde yaşayan bireylere göre daha fazla bilişsel esnekliğe sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle bireylerin köy ve kasabada yaşam koşullarının niceliksel olarak daha az birey daha az kaygılı kültüre bağlı yaşandığı düşünüldüğünde, karşılaşılan olayları daha esnek karşılamanın ilçe/şehirde yaşayanlara göre daha kolay olduğu düşünülebilir. Bunun neticesinde de köy/kasabada yaşayan kişilerin karşılaştıkları olaylara ya da sorunlara çözüm odaklı yaklaşımlarını ve psikolojik olarak zorluklar karşısında daha rahat oldukları tahmin edilmektedir.” (s.94). Sonuçlar arasındaki bu farklılığa neden olarak örnekleme seçilen kişilerin genellikle aynı şartlarda ya da benzer mevkilerde çalışan/yaşayan kişilerden oluşması gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yapılan okulun türüne göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu resmi anaokulu veya anasınıflarında (Kamu-176) görev yaparken diğer kısmı ise (Özel-53) özel anaokullarında görev yapmaktadırlar. Özel okullarda çalışan kişi sayısının devlet kurumunda çalışanlara göre hayli az olması bu farklılık göstermeme durumunda etkili olabilir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak, çalışma örneklemini ilkokullar ve kız meslek liselerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinden oluşan Soylu (2019) da benzer sonuca ulaşmıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Üzümcü ve Müezzîn'in (2018) çalışmasında ise alternatifler bilişsel esneklik düzeyi okul öncesi kurumunda çalışan öğretmenlerle özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler arasında, okul öncesi kurumunda çalışan öğretmenler lehine olacak şekilde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Araştırmanın bu sonuçlarına göre Altunkol'un (2011) da vurguladığı gibi bilişsel esneklik düzeyinin çevresel, örgütsel yani dış faktörlerden ziyade içsel, kişisel çaba/gayret gibi özelliklerle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Bunun doğal bir neticesi olarak da öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri çalıştıkları okulun ilkokul,

okul öncesi veya ortaokul ya da lise olmasıyla, bu okulun şehir merkezinde veya taşrada olmasıyla; bu okulun devlete bağlı veya özel sektör tarafından işletiliyor olmasıyla doğrudan ilgili olmayıp öğretmenin görev yaptığı ortamdaki öğrencilere ve olaylara olan duyarlılığı ve kişisel özellikleriyle doğrudan ilgili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde bekar okul öncesi öğretmenlerinin hem kontrol (bekar 28,61- evli $\bar{X}$ =26,83) hem alternatifler (bekar $\bar{X}$ =58,95-evli $\bar{X}$ =56,39) bilişsel esneklik puan ortalamaları ayrıca da genel bilişsel esneklik puan ortalamaları (bekar $\bar{X}$ =87,55-evli $\bar{X}$ =83,22) evli olan okul öncesi öğretmenlerinkinden yüksektir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak, Balta'nın (2020) çalışmasında da bekarların bilişsel esneklik puanları ($\bar{X}$ =103,19) ile evlilerin puanları ($\bar{X}$ =43,50) arasında ciddi bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumun, evlilerin karşılıklarına çıkan değişik olaylar karşısında göstermeleri gereken tepkilerinin düşünme eylemi olarak eşlerinden bağımsız olamamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bekar bireyler evli bireylerden daha özerk bir şekilde yaşayarak evli bireylere göre daha bağımsız karar alabilirler. Bu durumun ise kişinin bilişsel esneklik düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bilişsel esnekliği geniş ve farklı perspektiflerden kararlar alma olarak düşündüğümüze göre özerk kararlar alan kişilerde, birine ya da birilerine bağlı düşünmek durumunda olan kişilere göre bilişsel esneklik daha yüksek düzeyde olabilmektedir.

Örgün öğretim lisans mezunu olanlar ile açık öğretim lisans mezunları arasındaki bilişsel esneklik düzeyleri açısından genel bilişsel esneklik düzeyinde açık öğretim mezunları yüksek, alternatifler bilişsel esneklik düzeyinde yine açık öğretim mezunlarının puan ortalamaları (129,50) örgün öğretim lisans mezunlarının puanlarına (106,70) nazaran daha yüksek görülmektedir. Buna göre açık öğretim lisans programı mezunu öğretmenlerinin alternatifler bilişsel esneklik düzeylerinin diğer program mezunun öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bilişsel esneklik düzeylerinin farklı olmasında eğitim seviyelerinin etkisinin olduğu bu bilgiler ışığında önlisans mezunlarının lise mezunlarına göre esnekliklerinin daha fazla olduğu, lisans mezunlarının ise yüksek

lisans mezunlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Buradan hareketle üniversite yaşantısının kişiye farklı bakış açıları kazandırdığı, sosyal çevresini genişletme imkanı tanıdığı, farklı insanlarla iletişim kurma olanağının arttığı, aileden lise dönemine göre daha fazla uzaklaşıp sorumluluk alındığı bir dönem olduğu düşünüldüğünde, yaşama karşı olaylara karşı alternatif üretebilme becerilerini daha yüksek seviyede eğitim seviyesine sahip kişilerin lise mezunu olan bireylere nazaran daha etkin kullanabildikleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun olunan bölüme göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmaya göre; okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim fakültelerinin okul öncesi ya da çocuk gelişimi bölümlerinden mezun olmalarının bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca neden olarak iki bölümün ortak dersler içermesi ve bu bölümü seçen bireylerin benzer özelliklere sahip olması gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yapılan okulun bulunduğu çevresinin sosyo-ekonomik durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin kontrol bilişsel esneklik düzeylerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığın okulun çevresi düşük ($\bar{X}=28,50$) ve orta ($\bar{X}=27,62$) sosyo-ekonomik düzeyde olanlar ile okulun çevresi yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanlar ($\bar{X}=25,32$) arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre alt grupların aldığı ortalama puanlar incelendiğinde okulları yüksek sosyo-ekonomik çevrede olan öğretmenlerin kontrol bilişsel esneklik düzeyleri diğer öğretmenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutu yüksek olan kişilerin zor durumları kontrol edebilme ve bunu algılama yeteneğinin yüksek olması beklenmektedir. Dolayısıyla yüksek sosyo-ekonomik çevrede olan kişilerin düşük seviyede sosyo-ekonomik çevrede çalışan bireylerden daha az bilişsel esnekliğe sahip olması, çevrelerindeki imkanların çokluğu ve zor durumlara maruz kalma olasılığının daha az olması sebebiyle bilişlerini esnek olarak kullanabilecekleri durumların çok fazla gerçekleşmemesi şeklinde açıklanabilir.

Bu araştırma sonucuna paralel olarak Aygün'e (2018) göre öğretmen adaylarının yetiştikleri ailelerin sosyo-ekonomik gelir düzeyi ve sosyo-kültürel

durumlarına göre bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre bireyin bilişsel yapısının oluşmasında dolayısıyla bilişsel esneklik kabiliyetinin gelişmesinde görev yapılan okulun çevresinin sosyo-ekonomik durumunun yüksek oluşuna göre bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri diğerlerine nazaran daha düşük tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik çevresi yüksek olan kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri, okullarının değişik ihtiyaçları için bu katkıyı temin etmede zorlanmayacakları için, anlık ya da gelecekte okullarıyla ilgili oluşabilecek maddi sorunları çözebilmek için çok fazla yorulmamakla birlikte çok fazla alternatifleri denemek durumunda kalmamaktadırlar. Sosyo-ekonomik çevresi orta ve düşük bölgedeki okullarda öğretmenlik yapanlar ise, belki her gün karşılaşılan sorun ve hizmetler için gerekli olan yerel katkıyı bulabilmek amacıyla koşturmakta, her türlü alternatifleri düşünüp uygulamak için gayret sarf etmektedirler. Bu sayede problem çözme, zor durumları kontrol edebilme, sonuç odaklı düşünme ve yeni alternatif uygulamalar geliştirme becerileri gelişmekte, bunun doğal neticesi olarak da bilişsel esneklik düzeyleri yükselmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre bilişsel esneklik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğrenci sayılarının neredeyse homojen olması yani birbirine yakın olması ile açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin idari görev yürütme durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Günümüzde yöneticilerin/müdürlerin kriz anlarında çalıştığı kurumdaki çalışanlarına, öğretmenlere daha fazla fikir danışması, alternatifleri meslektaşlarıyla birlikte gözden geçirmesi ve bu sayede karşılıklı etkileşimin kurulması ile idari yöneticilerin ve çalışanların farklı bakış açıları geliştirebilecek eşit derece bilişsel esnekliğe sahip olmaları karşımıza çıkmaktadır (Yaşar, 2019). Dolayısıyla idari görev alan ya da almış olan kişiler ile idari görev almamış kişiler arasındaki bilişsel esneklik düzeylerinin farklı olmaması bu noktada doğal bir sonuçtur. Ayrıca örneklemdaki idari görev alan kişi sayısının çok fazla olmaması da bu farklılaşmanın bir nedeni olarak gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan **“Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır”** sorusuna ilişkin olarak; okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak anket sonuçlarına bakıldığında 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin her üç tükenme alt boyutuyla ilgili puanlamalarda hem kendilerinden küçük (21-30) hem de kendilerinden büyük (41 yaş ve üstü) öğretmenlerden daha yüksek tükenmişlik puanları aldıkları görülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak bazı araştırmalarda da tükenmişlik ile yaş arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuş ve tükenmişliğin alt boyutlarında gençlerin yaşlılara göre daha yüksek seviyelerde duygusal tükenme ve fiziksel tükenme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Anderson & Iwanicki, 1984; Crane & Iwanicki, 1983; Girgin, 1995; Maslach, 1982; McIntyre, 1981; Naktiyok & Karabey, 2005; Torun, 1995; Van der Heijden, 2019). Baysal (1995) da benzer sonuca ulaşarak lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında duygusal tükenme puanlarının 23-30 yaş aralığında yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak benzer bir araştırmaya göre de 31-40 yaş grubu öğretmenler, 41-51 yaş grubuna göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır (Ünal vd., 2015). “Gelişimsel olarak 30-40 yaş aralığı üretkenlik dönemi kabul edildiğinden bu dönemde öğretmenlerin mesleklerinde istedikleri verimi elde edememeleri onlarda tükenmişlik duygusunu tetikleyebilir.” (Koruklu vd., 2012, ss.1813-1831). Ayrıca bu duruma neden olarak alanyazında 31-40 yaş grubunun 20-30 yaş grubuna göre daha fazla yıldırma davranışına maruz kaldıkları sonucundan yola çıkarak öğretmenlerin 31-40 yaş aralığında yani üretkenliklerinin yoğun olduğu zamanlarda çalıştığı kurumlardaki insanlardan, yöneticilerden baskı ve yıldırma politikalarına maruz kalması daha fazla tükenmelerine neden olarak gösterilebilir (Çelik & Peker, 2010; Ünal vd., 2015).

Tükenmişliğe ilişkin yapılan araştırmalarda genç çalışanların, mesleğin ilk yıllarında beklentilerinin de yüksek olması nedeniyle daha fazla tükenmişlik hissettikleri ortaya konulmuştur (Cordes & Dougherty, 1993; Çimen, 2000; Ergin, 1995; Maslach vd., 2001; Van der Heijden vd., 2019).

Torun (1995), Tümkiye (1996), Yılmaz vd., (2014) ve Cemaloğlu ve Şahin’in (2007) çalışmalarında öğretmenlerin yaşı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki

görülmüştür. Ardıç ve Polatçı'nın (2008) çalışmasında, duygusal tükenme alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmazken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı fark görülmüştür. 21-30 yaş grubundaki akademisyenler, 31-50 yaş grubunda olan akademisyenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Dilsiz (2006) ve Kayabaşı (2008) ise çalışmalarında tam tersine yaşlı öğretmenlerin daha fazla tükenmiş olduklarını bulmuştur. Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) ise bu araştırma sonucundan farklı olarak yaşlı öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanlarının diğerlerinden fazla olduğunu bulmuştur. Kişisel başarı alt boyutunda ise 41 yaş ve üzeri akademisyenler, 21-40 yaş grubundaki, yani kariyerinin ilk yirmi yılındaki akademisyenlere göre daha yüksek düzeyde kişisel başarı sergilemektedirler. Bir taraftan genç akademisyenlerde daha fazla tükenmişlik görülürken, 40 yaş üzerinde ise yaşla doğru orantılı olarak tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Erikson'un gelişimsel teorisine göre 30 ile 60 yaş arası, üretkenliğe karşı bir durgunluk dönemi olarak ifade edilir. Bu yaşlar arasında öğretmenler mesleklerinde istediklerini yapamazlar, bu nedenle istedikleri sonucu alamayacaklarını düşündükleri için kişisel başarılarında azalma olur ve duygusal tükenmişlik yaşarlar (Derman vd., 2020).

Okul öncesi öğretmenlerinin medeni duruma göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmaya göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemişse de her üç tükenmişlik alt boyutunda da evlilerin tükenmişlik puan ortalamalarının bekarlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, duygusal tükenme (bekar $\bar{X}=15,96$ -evli $\bar{X}=18,61$), zihinsel tükenme (bekar $\bar{X}=15,41$ -evli $\bar{X}=17,41$) ve fiziksel tükenme (bekar $\bar{X}=16,72$ -evli $\bar{X}=18,59$) alt boyutlardaki puanlarda farklılıklar mevcuttur. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak; Akman ve diğerlerinin (2010) yaptığı çalışmada genelde medeni durum ile tükenmişlik arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak duygusal tükenme ve zihinsel tükenme alt boyutlarında evli öğretmenlerin tükenmişlik puanları bekar öğretmenlere nazaran daha yüksek tespit edilmiştir. Maslach ve Jackson (1985), Cemaloğlu ve Şahin (2007) ise yaptıkları araştırmada evli bireylerin bekâr ve dullara göre tutarlı bir şekilde daha az tükenmişlik sergilediklerini belirtmişlerdir. Amasralı (2016) da araştırmasında bekar öğretmenlerin daha fazla

mesleki tükenmişlik yaşadığı ve yaş ilerleyip mesleki kıdem yükseldikçe tükenmişlik düzeylerinde azalma olduğunu tespit etmiştir. Evli çalışanların, bekar çalışanlara göre daha az tükenmişlik yaşadığı yönündeki tespite göre de ailelerinden aldıkları az ya da çok desteğin tükenmişliği azaltmış olabileceği söylenmektedir (Azizoğlu & Özyer, 2010).

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak; bazı araştırmalarda bekarların evli veya boşanmış olan kişilere göre tükenmişliğe daha yatkın olduğu sonucuna varılmıştır (Ardıç & Polatçı, 2008; Gold, 1985; Maslach vd., 2001; Yorulmaz, 2016). Ardıç ve Polatçı (2008), araştırmalarında evlilerin bekarlardan daha az tükenmişlik yaşamalarının sebebine yönelik şu yorumu yapmıştır: “Onlara göre, evli ve çocuk sahibi olma samimi, sürekli ve ulaşılabilir bir aile ve dost çevresi içerisinde bulunma bireyin kendisine duyduğu güveni artırıp, hayata olumlu bakmasını ve daha sıkı sarılmasını sağladığından, tükenmişlikle daha etkili başa çıkma konusunda sosyal destek ortamı sağlamaktadır.” Gold'un (1985) araştırması da yeni başlayan öğretmenler arasında en yüksek algılanan tükenmişlik düzeyine genç bekar kişilerin sahip olduğunu göstermektedir. Bunun bir nedeni, eve dönecek, başarılarını paylaşacak veya başarısızlıklarını teselli edecek, kişiler arası destek sağlayacak kimsenin olmamasıdır. Bu izolasyon, duyarsızlaşma ve sonunda tükenmişlik ile sonuçlanır. Bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık yaşamaktadır. Bu bulgunun sebebi, Türkiye'nin toplumsal yapısı çerçevesinde okullarda işbölümü yapılırken bekâr öğretmenlere daha fazla sorumluluk yüklenmesi olabilir. Bu bulgu ayrıca, bekâr öğretmenlerin iş yaşamı dışındaki bireysel sorumluluklarının daha fazla olması ve iş-yaşam dengelerinin evlilere göre daha zayıf olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, evli öğretmenlerin olumlu aile yaşantılarının tükenmişliğin görülme düzeyini azalttığı söylenebilir (Yorulmaz, 2016).

Literatürde yer alan bazı araştırmalara (Akdağ, 2014; Çokluk, 1999; Dolunay, 2002; Izgar, 2001) göre ise medeni durum değişkeni ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu farklılığa neden olarak örneklemdaki kişilerin mizaç özellikleri, sosyal destek algısı, ilgi alanları, branş farkı gibi faktörler gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve zihinsel tükenme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermediği görülürken, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, bunun hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit için yapılan Dun Benforroni testine göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olanlar ile 11-15 yıl arasında olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin 11-15 yıl arası olanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonucuna paralel olarak benzer bir araştırmada 11- 15 yıllık öğretmenlerin 16 ve üzeri yıllık çalışanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ünal vd., 2015). Literatürde mesleki kıdem değişkeni açısından araştırmalar incelendiğinde, yapılan araştırmaların daha düşük kıdeme sahip kişilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaştıkları benzer çalışmalar da görülmektedir (Cherniss, 1980; Cordes & Dougherty, 1993; Çalgan vd., 2009; Maslach, 1982; Schaufeli & Enzman, 1998; Seferoğlu vd., 2014; Yıldız, 2012; Yılmaz Toplu, 2012). Bu durum kariyerlerinin başlangıcındaki kişilerin mesleğe başlamadan önceki beklentileri ile örgütün yapısının birbirinden farklı olmasına ya da örgütsel sosyalleşme sürecini henüz tamamlayamamaları ile açıklanabilir.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliğin mesleki kıdem ile negatif ilişki içinde olduğunu, genç öğretmenlerin daha fazla yorgunluk yaşamaya eğilimli olduğunu daha sonra zamanla elde ettikleri tecrübeler sayesinde kendilerini başarılı olarak algıladıklarını savunmuşlardır. Yılmaz ve diğerlerine (2014) göre de toplam mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere nazaran genel tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki puanları daha yüksektir.

Öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri ve mesleki kıdem durumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere nazaran genel tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki puanları daha yüksektir. Elde edilen bu sonuç Otacıoğlu, (2008), Babaoğlu (2007), Dolunay ve Piyal, (2003), Yılmaz ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla benzerdir. Bu sonuca yol açabilecek birçok faktör olabilir. İlk olarak; genç öğretmenler kurum kültürüne adapte olma noktasında daha çok sıkıntılar

yaşayabilirler. Kariyer başlangıcı aşaması olarak ifade edilen bu dönemde öğretmenler beklentileriyle kurumun sağladıklarının uyuşmaması sorunu yani “gerçeklik şoku” ile karşı karşıya kalmaktadır. Yani çalışma hayatına yeni başlayan bireylerin beklenti, heves ve isteklerinin yüksek olması bu durumun temel nedeni olarak görülebilir (Ersoy, 2007). Yılmaz-Toplu’ya (2012) göre öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutu (zihinsel tükenme) tükenmişlik düzeyleri, kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak; bazı araştırmalara göre ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Başol & Altay, 2009; Kayan & Kozikoğlu, 2017; Özben & Argun, 2003; Özgül & Atan, 2016; Peker, 2002; Polat vd., 2012; Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996).

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak; mesleki kıdem grubunda en yüksek sürede çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Cemaloğlu & Şahin, 2007; Durak & Seferoğlu, 2017; Ergin, 1993). Cemaloğlu ve Şahin’in (2007) araştırması, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik düzeylerinin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada alt boyutunda etkili olduğunu ancak kişisel başarı düzeyinde etkili olmadığını ortaya koymuştur. Mesleki kıdem arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinde tükenmişlik de artmaktadır. Bu durum, uzun süredir hizmet veren öğretmenlerin meslek heyecanını kaybetmeleri, performans düşüklüğü yaşamaları, hep benzer sorunlarla uğraşmaktan artık bıkkınlık duymaları, fiziksel duygusal anlamda yorulmuşluklarının birikmesi ve emeklilik arzularının artması ile yorumlanmıştır. Şanlı ve Tan’ın (2017) çalışmasında ise tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutunun puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre 1–10 yıl ile 11–20 yıl grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 1–10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, 1–10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin duyarsızlaşma algıları çok az da olsa daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırma sonucunun

aksine Tümkaya (1996) ve Girgin (1995) ise, mesleki kıdem ile birlikte kişisel başarının arttığını bulunmuştur. Bu farklılık, yıllar içinde yaşanan deneyim ve tecrübenin çoğalması ve kişisel başarıyı artırmasından kaynaklanmış olabilir ve kişisel başarı da mesleki tükenmişliği engellemiş olabilir. Erdemoğlu şahin (2007) ise mesleki kdemin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda etkiliyken, kişisel başarı düzeyinde ise etkili olmadığı sonucunu bulmuştur. Bu uyumsuzluklarla ilgili araştırmalardaki çalışma grubunun büyüklüğü, oğretmenlerin branşı, kişilik özellikleri, okul türü vb. değişkenlerdeki farklılıklar neden olarak gösterilebilir.

Okul ncesi oğretmenlerinin görev yapılan okul türüne göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Devlet (kamu) okullarında çalışan oğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin (Kamu, 54,79) zel okullarda çalışanlara (zel, 43,72) nazaran daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak; devlet okullarında çalışan oğretmenlerin özel okullara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşan benzer çalışmalar bulunmaktadır (Benevene & Fiorilli, 2015; Carlotto, 2011; Esteves-Ferreira, 2014; Ferreira & Martinez, 2012; Kabadayı, 2015; Kabaklı-imen, 2016; Yıldız, 2012). Devlet anaokullarında özel anaokullarına göre daha yüksek iş gereksinimleri, daha katı oğretim yönetimi ve değerlendirme vardır. Ebeveynlerin devlet anaokulu oğretmenleri için daha yüksek beklentileri vardır, bu da kaçınılmaz olarak devlet anaokulu oğretmenleri üzerinde daha fazla zihinsel baskıya yol açabilir. Bu sonucun sebebi olarak ayrıca oğretmenlerin kişilik özellikleri, esnek çalışma koşullarına sahip olamama, net bir eğitim prosedürlerine ve kurallara uymak zorunda olunması açıklanabilir. Resmi okullardaki çalışma koşulları (zel okullara kıyasla esnek çalışma koşullarına sahip olamayş, net bir şekilde sınırları çizilmiş ve uyulması gereken kurallar, plan ve prosedürlere göre hareket etme zorunluluğu vs.) ve özel sektörün rekabetçi yapısı dolayısıyla kişinin kendisini sürekli geliştirme zorunluluğu bu durumun gerekçeleri olarak gösterilebilir (Yıldız, 2011).

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak ise Yaşar-Ekici'ye (2017) göre okul öncesi oğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri çalışılan kurum türüne (kamu-özel) göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu farklılığın oluşmasında çalışma

grubunun çalıştıkları okulların benzer olanaklara sahip olması ya da çalışma şartlarının birbirine yakın derecede olmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin lisanstan mezun oldukları program ya da bölüme göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmaya göre örgün lisans programı mezunu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin açık öğretim lisans programı mezunlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın diğer bir sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin mezun olunan bölüme göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu araştırma sonucuna paralel olarak mezun olunan bölümün tükenmişlik düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılan benzer çalışmalar vardır (Acar, 2016; Bilgen & Genç, 2014; Diri, 2015; Gürbüz, 2008). Bu araştırma sonucundan farklı olarak Yaşar-Ekici'ye (2017) göre; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlikleri mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre lisans okul öncesi öğretmenliği, lisans çocuk gelişimi ve önlisans çocuk gelişimi bölümlerinden mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri, çocuk gelişimi bölümünden mezun olanlardan daha yüksektir. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Cemaloğlu & Şahin, 2007; Kapıkıran, 2003; Karahan & Uyanık-Balat, 2011; Seferoğlu vd., 2014). Yaşar-Ekici'ye (2017) göre konuyla ilgili yapılmış araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık, öğretmenlerin mezun oldukları bölümde almış oldukları eğitimin kalitesi ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde kendilerini geliştirme durumlarının birbirinden farklı olmasıyla açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve fiziksel tükenme düzeylerinin görev yapılan okulun konumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülürken zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan okulun konumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, şehir merkezi dışındaki okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin şehir merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlere göre zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Izgar (2001) çalışmasında, il merkezinde bulunan

okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini ilçe ve kasaba-köy-beldelerde bulunan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı ölçüde düşük bulmuştur. Yerlikaya (2000) da yine aynı şekilde araştırmasında, köyde çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin şehirdekilere göre yüksek olduğunu bulmuştur. Bunun sebebi olarak köyde çalışan öğretmenlerin sorunlarının daha çok olması gösterilebilir. Baysal (1995) da araştırmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının metropol alan yani merkezi yerler dışında daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun görev farklılıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Okul öncesi eğitim kurumunun koşulları, bulunduğu bölgeden çok idarecinin ve çalışanların okul öncesi eğitime verdikleri öneme göre değişmektedir. Örneğin kırsal bölgede olmasına rağmen öğretmen ve idarecinin gayretleriyle çok iyi koşullar sağlanmış ve çevre halkının da ilgisi bu yöne yönlendirilmiş olabilir. Böyle bir ortamda çalışan öğretmenin tükenmişliği daha düşük düzeyde olabilir.

Bu araştırma sonucundan farklı olarak Gürbüz (2008) öğretmenlerin görev yaptıkları yer (merkez, ilçe, köy) değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutları ve toplam tükenmişlik puanlarının farklılaşmadığını belirtmiş, tükenmişlik düzeyi puanlarının görev yapılan yere göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öztürk (2006) de okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, yerleşim birimi değişkenine göre tükenmişlik puanlarının farklılaşmadığını bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak; Kırılmaz ve diğerlerinin (2003) araştırmasında da ders verilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak ise Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) araştırması öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ders verilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kalabalık sınıflarda ders vermek öğretmenlerin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerinde tükenmişliği arttırmaktadır. Bu sonuca, kalabalık sınıflarda verimin ve performansın düşmesinin, öğrenci başarısının azalmasının, fiziksel, zihinsel ve duygusal anlamda yorucu şartlar oluşmasının sebep olduğu söylenebilir. "Öğretmen, öğrenci sayısı yüksek sınıflarda

daha çok çalışacak, enerji harcayacak ve duygusal olarak tüenecek, kalabalık yüzünden öğrencilerle daha az ilgileneceği için giderek duyarsızlaşacak, istediği verime ulaşamayınca kendini daha çok başarısız görecektir.” (Cemaloğlu & Şahin, s.481). Gündüz’ün (2004) ve Tümkiye’nin (1996) araştırmasında da kalabalık sınıflarda çalışmanın olumsuz koşullar arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Sucuoğlu ve Kuloglu’na (1996) göre de okul öncesi öğretmenlerinin sayıca küçük sınıflarda çalışan öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmaya göre, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulun çevresi sosyo-ekonomik açıdan düşük olanların, sosyo-ekonomik çevre açısından düzeyi yüksek olanlara nazaran zihinsel tükenmişlik ve genel tükenmişlik durumları daha fazladır. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Tümkiye (1996), Yıldız (2012) ve Cemaloğlu ve Şahin (2007)’nin çalışmalarında da öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Yıldız (2012) okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu yükseldikçe öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerindeki tükenmişliklerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumu yüksek bölgelerde çalışırken kendilerini yetersiz hissetmeleri, daha fazla çalışıp yorulmaları ve kendilerini algılama biçimleri olabilir. Ayrıca bu durumun okulların bulunduğu yerleşim yerlerinin sahip olduğu olanaklarla ilgili olduğu da düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda idari görev yürütme durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Kanbur (2020), araştırmaya katılan fizik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının idari görev değişkenleri bakımından farklılık göstermediği sonucunu bulgulamıştır.

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Ardıç ve Polatçı’nın (2008) çalışmasına göre akademik personel arasında idari göreve sahip olanların duyarsızlaşma düzeyleri, idari göreve sahip olmayanlarınkinden düşük çıkarken, idari

görevin kişisel başarı hissi üzerinde olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Ardiç ve Polatçı (2008) çalışmasının sonucuna karşıt olarak Yılmaz ve diğerlerine (2014) göre araştırma örneklemindeki yöneticilik görevi bulunmayan öğretmenlerin yöneticilik görevi bulunan öğretmenlere nazaran genel tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutlarında daha fazla tükendikleri bulgulanmıştır. Elde edilen bu sonuç dikkat çekicidir. Çünkü yapılan çalışmalarda genel olarak yönetici kademesinde bulunan ve önemli kararlar verme durumunda olan çalışanlarda tükenmişliğin yaşanma ihtimalinin daha güçlü olduğu ileri sürülmektedir. Nitekim Başol ve Altay (2009) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenlere nazaran daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Gezer ve diğerleri (2009) de yöneticilik görevinin kişisel başarı boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğunu tespit etmişlerdir. Can ve Tiyek (2015) ise idari görevin duyarsızlaşma puanlarını arttırdığını ortaya koymuştur. Karakiraz ve Kutanis'in (2013) araştırmasına göre idari görevi olan akademisyenlerin, idari görevi olmayanlara göre daha çok tükenmişlik hissettiği de saptanmıştır. Bu sonuçlara şu yorum yapılabilir: Yöneticiler hem öğretmenlerle hem de sistemden kaynaklanan problemler baş etmek durumunda kalır. Yöneticilik işinin görevlerin çeşitliliği ve çokluğu, rol çatışması ve rol belirsizliği gibi nedenlerden dolayı oldukça karmaşık bir yapısı vardır. Bu açıdan idari görev alanların daha fazla tükenmişlik yaşaması doğal bir sonuçtur (Çokluk, 2001).

Alanyazında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yöneticilerden yani idari görev alanlardan daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Burke & Greenglass, 1989; Sarros, 1988). Yine aynı şekilde Carlton ve Brown'un (1981) çalışmalarında da stresli idari görevlerin çalışanlarda fiziksel ve duygusal bozukluklara yani tükenmeye yol açtığından bahsedilmektedir. Öğretmenlere yeterli düzeyde kararlara katılma fırsatının sağlanmaması, öğrencilerle idaricilere göre daha çok iletişimin kurulması, ders yükü fazlalığı ve okul içinde özellikle de yöneticilerle etkili bir iletişim sisteminin kurulamaması öğretmenlerin yöneticilere göre daha fazla tükenmişlik yaşamasının nedenlerini açıklayabilecek faktörlerden bazılarıdır.

Bu çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin idari görev yürütme durumuna göre farklılaşmamasına neden olarak çalışma grubundaki idari görev alan

öğretmen sayısının oranının literatürdeki diğer araştırmaların çalışma grubunu oluşturan idari görev alan öğretmen sayısına oranla az oranda olması gösterilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan **“Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ne düzeydedir?”** sorusuna ilişkin olarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,12’sinin (n = 156) kontrol bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek, %27,95’inin (n = 64) kontrol bilişsel esneklik düzeylerinin orta ve %3,93’ünün (n = 9) kontrol bilişsel esneklik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin alternatifler bilişsel esneklik düzeyi açısından bilişsel esneklik düzeyleri incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %91,27’sinin (n = 209) yüksek bilişsel esneklik düzeyine ve %8,73’ünün (n = 20) orta bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Genel bilişsel esneklik düzeyi açısından öğretmenlerin %83,84’ünün (n = 192) yüksek bilişsel esneklik düzeyine, %15,72’sinin (n = 36) orta bilişsel esneklik düzeyine ve %0,44’ünün (n = 1) düşük bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan **“Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir?”** sorusuna ilişkin olarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal tükenme açısından %67,25’inin (n = 154) herhangi bir tükenmişlik durumunun olmadığı, %19,21’inde (n = 44) tükenmişlik için bir tehlike sinyali olduğu, %5,68’inin (n = 13) tükenmişlik durumunda olduğu ve %7,86’sının (n = 18) ise acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumunun olduğu görülmektedir.

Zihinsel tükenme açısından ise öğretmenlerin %75,98’inin (n = 174) herhangi bir tükenmişlik durumu bulunmamaktadır. %14,41’inde (n = 33) tükenmişlik için bir tehlike sinyali, %6,55’inde (n = 15) ise tükenmişlik durumu ve %3,06’sında (n = 7) da acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu söz konusudur.

Fiziksel tükenme açısından sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin %70,74’ünün (n = 162) herhangi bir tükenmişlik durumunun olmadığı, %17,47’sinde (n = 40) tükenmişlik için bir tehlike sinyali olduğu, %7,86’sının (n = 18) tükenmişlik durumunda olduğu ve %3,93’ünün (n = 9) acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumunun olduğu tespit edilmiştir.

Genel tükenmişlik açısından ise öğretmenlerin %72,05'inin (n = 165) herhangi bir tükenmişlik durumunun olmadığı, %15,72'sinde (n = 36) tükenmişlik için bir tehlike sinyali olduğu, %7,42'sinin (n=17) tükenmişlik durumunda olduğu ve %4,80'inin (n = 11) ise acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumunun olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan **“Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?”** sorusuna ilişkin olarak; öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında genelde negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu ve bu ilişkinin genelde düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgunun neticesi olarak da, okul öncesi öğretmenlerinin kontrol bilişsel esneklik düzeylerindeki artışın az da olsa duygusal, zihinsel, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerini negatif düzeyde yordadığı söylenebilir.

Alternatifler bilişsel esneklik alt boyutu ile duygusal tükenme, zihinsel tükenme, fiziksel tükenme alt boyutları ve genel tükenmişlik arasında da negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin alternatifler bilişsel esneklik düzeylerindeki artışla birlikte az da olsa duygusal, zihinsel, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinde azalma olduğu yorumu yapılabilir. Aynı şekilde, genel bilişsel esneklik ile duygusal tükenme, zihinsel tükenme, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeylerinin az da olsa duygusal, zihinsel, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerini negatif düzeyde yordadığı ve bu etkinin en belirgin olarak zihinsel tükenmede gerçekleştiği söylenebilir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından değerlendirmesi ile ilgili olarak yukarıda genelleme yaparak bir açıklamada bulunulmuş olsa da, aşağıda bu durumun istisnaları dahilinde üç-beş durumda öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile tükenmişlik durumları arasındaki ilişkinin farklı boyutlarda olduğu da görülmektedir. Bunları da dikkate alarak okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki farklı değişkenlere bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Şöyle ki, bu ilişki

çoğunlukla negatif ve düşük düzeyde, bazen pozitif ve yüksek düzeyde, bazen bilişsel esneklik düzeyi ile tükenmişlik arasında hiçbir ilişkinin kurulamaması şeklinde kendisini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında farklı şekilde pozitif ya da negatif eşleştirmeler yapılabilecek şekilde dinamik bir ilişkinin var olduğu; bu ilişki türünün tek yönlü ve her zaman aynı boyutta olduğunu ifade edemeyecek kadar dinamik bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir.

Bilişsel esnekliğin bütün alt boyutlarında yüksek, orta ve düşük düzeyde bilişsel esnekliğe sahip öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri arasında en yoğun olunan yer “Normal” kategorisidir; yani bu sınıfta olanlarda hiçbir tükenmişlik işareti görülmemektedir. Bu ilişkiyi yüksek, orta ve düşük bilişsel esneklik düzeyi ile tükenmişlik arasındaki eğilim açısından ise şu şekilde açıklamak mümkündür: Bilişsel esnekliği yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin toplam tükenmişlik durumları normalden acil duruma doğru; %77,56 -%12,82 - %5,13 - %4,49 şeklinde ciddi bir eğitim sergilemektedir. Buna göre bilişsel esneklik durumu yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinden %77,56’sında hiçbir tükenmişlik belirtisi görülmezken, %12’sinde bir tükenmişlik sinyali, %5,13’ünde tükenmişlik durumu ve %4,48’inde ise acil tükenmişlik durumu tespit edilmiştir.

Bilişsel esneklik düzeyi orta olan okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel tükenmişlik durumları normalden acile doğru yüzde oransal olarak şöyle tespit edilmiştir: %59,38’i normal-%23,44 tükenmişlikte sinyal-%10,94 tükenmişlik- 6,25 acil tükenmişlik durumu.

Bilişsel esneklik düzeyi orta olan okul öncesi öğretmenlerin esneklik düzeyleri ile fiziksel tükenme durumları arasındaki ilişki biraz da yakın/yüksek düzeyde negatif olduğu söylenebilir. Bunu yüzde oranlar olarak ifade etmek gerekirse; %42,19 normal-%39,06 tükenmişlik sinyali- %14,6 tükenmişlik- %4,69 acil tükenmişlik durumu. Görüleceği gibi, bilişsel esnekliği orta düzeyde olan okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel tükenmişliğe düşme olasılıkları daha fazladır.

Düşük bilişsel esnekliğe sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında yer alan tükenmişlik oranları %22,22 ve acil yardım durumunda olan

tükenmişlik düzeyi oranı %11,11 olup, yüksek ve orta bilişsel esneklik düzeyindeki öğretmenlerin tükenmişlik oranlarından hayli yüksektir.

Bu araştırmanın sonucuna göre bilişsel esneklik ve tükenmişlik ilişkisi arasındaki uyumu yüzde olarak şu şekilde söyleyebiliriz: Toplam bilişsel esneklik ve toplam tükenmişlik ilişkisi uyum oranı %80'e %2'dir. Kontrol Bilişsel Esneklik ile Toplam tükenmişlik ilişkisi uyum oranı %74'e %26'dır. Kontrol BE ile Duygusal tükenmişlik ilişkisi uyum oranı %87'ye %13'tür. Kontrol BE ile Zihinsel tükenmişlik ilişkisi uyum oranı %89'a %11'dir. Kontrol BE ile Fiziksel tükenmişlik ilişkisi uyum oranı %70'e %30'dur.

Bekar öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça tükenmişlik seviyeleri evli olanlara kıyasla daha fazla azalmakta olduğu görülmüştür. Bu negatif ilişkinin, araştırmaya katılan bekar öğretmenlerin kontrol bilişsel esneklik düzeyleri ile zihinsel tükenmişlik düzeyleri arasında çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdemleri 21 yıl ve üstü olanlarda alternatif bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça duygusal tükenmişliklerinde artış olacağı ($r=0,535$, $p=0,022$) sonucu elde edilmiştir. Şüphesiz bu durum yukarıda verilen genel ilişki türünün istisnası olan bir durumdur. 0-5 ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerde ise bilişsel esneklikleriyle tükenmişlikleri arasında negatif yönlü ilişki mevcut olup, bu ilişki zihinsel tükenmişlikleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında daha yüksektir. Yani 0-5 ile 11-15 yıl kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerin bilişsel esneklikleri yükseldikçe zihinsel tükenmişlikleri daha fazla azalmaktadır.

Görev yapılan okulun özel ya da devlet okulu olmasına göre değişiklik göstermeksizin öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile toplam ve zihinsel tükenmişlikleri arasında doğru bir ilişkinin bulunduğu; bu öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin artması halinde toplam ve zihinsel tükenmişlik düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu durum özel anaokullarındaki öğretmenlerde devlet okullarındaki öğretmenlere nazaran biraz daha fazla artış olarak görülmektedir. Bu durum da yukarıda öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye dair olarak verilen genel ifadenin istisnası anlamına gelmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul ya da programa göre bilişsel esneklikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki şöyle oluşmuştur: Açıköğretim

programı mezunu öğretmenlerin bilişsel esnekliğin tüm alt boyutlarında bilişsel esneklikleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinde azalma beklenmektedir. Bu durum zihinsel tükenmişlik bilişsel esneklik ilişkisinde en fazla görülmektedir. Örgün program mezunu öğretmenler için böyle bir ilişki gözlenmemekle birlikte, bazı durumlarda düşük düzeyli ilişki bile anlamsız hale gelmiştir.

Görev yapılan okulun konumuna göre; şehir merkezi dışında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sadece zihinsel tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun dışında bu öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri bilişsel esneklik düzeylerinden etkilenmemiştir. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise bilişsel esneklik düzeylerindeki artış toplam, duygusal ve zihinsel tükenmişliklerinde azalmaya neden olmaktadır. Ayrıca okulun bulunduğu konum fark etmeksizin bilişsel esneklikteki her artışın zihinsel tükenmede yüksek düzeyde azalmaya sebep olacağı görülmektedir. Duygusal tükenmede ise, şehir merkezi dışında çalışanların bilişsel esnekliği artsa da duygusal tükenmişlikte azalma olmadığı, aksine aynı seviyede kaldığı gözlenmektedir.

Okulun çevresinin sosyo-ekonomik durumuna göre; görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik çevre düzeyi “yüksek” olan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile tükenmişlikleri arasında hemen hemen hiçbir boyutta ilişki görülmemektedir.

Orta ve düşük sosyo-ekonomik çevredeki okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ile tükenmişlikleri arasında yüksek düzeyde negatif ilişkinin olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, sosyo-ekonomik çevresi düşük ve orta olan okullarda çalışan öğretmenlerin toplam tükenmişliklerinin, ekonomik düzeyi yüksek olan çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, ancak bu öğretmenlerin toplam bilişsel esnekliklerini artırdıkça tükenmişliklerinin hızla azalıp ekonomik durumu yüksek olan çevredeki okulda görev yapan öğretmenlerde gözlenen düşük tükenmişlik düzeylerine ulaştığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından ele alan bir çalışma literatürde tespit edilemediği için araştırmanın bu boyutuyla ilgili olarak saptanan bulguları

alandaki bir başka çalışmanın sonuçları ile kıyaslama ve bu bağlamda literatürde yer alan diğ er araştırmaların verileriyle tartışma imkanı olmamıştır. Ancak depresyonun, t kenmişliğinin bir fenomeni olduğu bilindiği için bu iki kavram arasında bir ilişki kurulabilir (Weissman & Klerman, 1979). Bu bağlamda alanyazında bilişsel esnekliğinin depresyon ile anlamlı bir negatif ilişkisi olduğu bulunmuştur (Merrill vd., 2005). Bu bilgi esas alınır sa araştırmamızın sonucu az da olsa desteklenir niteliktedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Bu araştırmada 2020-2021 Eğitim öğretim yılı bahar döneminde Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezi ve ilçelerindeki devlet/özel anaokullarında/anasınıflarında görev yapmakta olan 229 (218'i kadın ve 11'i erkek) okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyi yaşlarına, medeni durumlarına, meslekteki kıdemlerine, mezun oldukları okul ya da bölümlerine, çalıştıkları okul durumuna, görev yaptığı okulun bulunduğu konuma, öğretmenin idari görev yürütme durumuna, öğrenci sayısına ve öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği; okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile bir meslek hastalığı olarak da bilinen mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ve bu ilişkinin yönü ele alınmıştır.

Bu çalışma neticesinde elde edilen sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür.

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel bilişsel esneklik düzeyleri şu şekildedir. Öğretmenlerin %83,84'ü (n=192) yüksek bilişsel esneklik düzeyine, %15,72'si (n=36) orta bilişsel esneklik düzeyine ve %0,44'ü (n=1) düşük bilişsel esneklik düzeyine sahiptir.
2. Genel tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin %72,05'inin (n=165) herhangi bir tükenmişlik durumunun olmadığı, %15,72'sinde (n=36) tükenmişlik için bir tehlike sinyali olduğu, %7,42'sinin (n=17) tükenmişlik durumunda olduğu ve %4,80'inin (n=11) acilen yardım gerektiren bir tükenmişlik durumunun olduğu belirlenmiştir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne (kamu/özel), mezun olunan bölüme (okul öncesi/çocuk gelişimi) okulun bulunduğu konuma (şehir merkezi/şehir dışı), sınıftaki öğrenci sayısına ve öğretmenin idari görev yürütme durumuna göre bilişsel esneklik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
4. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunda medeni durumlarına göre; bekar okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel

esneklik düzeylerinin evli olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu; açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin genel bilişsel esneklik düzeylerinin diğer programlardan mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Okulları düşük ve orta sosyo-ekonomik çevrede olan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri, okulları yüksek sosyo-ekonomik çevrede olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

5. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, sınıftaki öğrenci sayısına ve idari görev yürütme durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
6. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerine göre 6-10 yıl arasında olanların 11-15 yıl arasına nazaran fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu; resmi okullarda çalışanların özel okullara nazaran tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu; lisanstan mezun oldukları programa (açıköğretim/örgün öğretim) göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği, zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinin okulun durumuna göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği; sözü edilen kriterler açısından şehir merkezi dışında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, benzer şekilde zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik açısından sosyo-ekonomik durumu düşük ve orta çevrede çalışan öğretmenlerde sosyo-ekonomik durumu yüksek çevredeki okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeyleri ile duygusal tükenme, zihinsel tükenme, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeyleri arasında sırasıyla genelde negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0,200$; $-0,298$; $-0,230$; $-0,251$; $p 0,05$) belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeylerindeki artışın az da olsa duygusal, zihinsel, fiziksel tükenme ve genel tükenmişlik düzeylerinde azalışa neden olduğu söylenebilir.

8. Bir önceki maddede öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dair olarak söylenen genel sonuç yanında; okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki zaman zaman farklı değişkenlere bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Şöyle ki, bu ilişki çoğunlukla negatif ve düşük düzeyde olmakla birlikte bazen pozitif yönlü ve yüksek düzeyde, bazen bilişsel esneklik düzeyi ile mesleki tükenmişlik arasında hiçbir ilişkinin kurulamaması şeklinde kendisini göstermektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda araya giren farklı değişkenler sebebiyle bu ilişki türünün farklı yönleri evrildiği ve her zaman aynı boyutta kalmayıp azalıp çoğaldığı, yani farklı yön ve boyutları bulunan dinamik bir ilişki olduğu söylenebilir.
9. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri fark etmeksizin mesleki tükenmişlik düzeylerine bakıldığında, çoğunluğun tükenmişlik belirtisinin bulunmadığı “normal” kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür.
10. Bilişsel esneklik düzeyi orta olan okul öncesi öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile fiziksel tükenme durumları arasındaki ilişkinin daha yakın/yüksek düzeyde negatif olduğu görülmüştür.
11. Düşük bilişsel esnekliğe sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları yüksek ve orta bilişsel esneklik düzeyindeki öğretmenlerin tükenmişlik oranlarından hayli yüksektir.
12. Bekar öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik seviyeleri evli olanlara kıyasla daha fazla azalmaktadır. Bu negatif ilişkinin, araştırmaya katılan bekar öğretmenlerin kontrol bilişsel esneklik düzeyleri ile zihinsel tükenmişlik düzeyleri arasında çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir.
13. Okul öncesi öğretmenlerinden mesleki kıdemleri 21 yıl ve üstü olanlarda alternatif bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça duygusal tükenmişliklerinde de artış olmaktadır. Ancak, 0-5 ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerde ise bilişsel esneklikleriyle tükenmişlikleri arasında negatif yönlü ilişki mevcut olup, bu ilişki

zihinsel tükenmişlikleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında daha yüksektir. Yani 0-5 ile 11-15 yıl kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerin bilişsel esneklikleri yükseldikçe zihinsel tükenmişlikleri azalmaktadır.

14. Görev yapılan okulun özel ya da devlet okulu olmasına göre değişiklik göstermeksizin okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile toplam ve zihinsel tükenmişlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu; bu öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin artması halinde toplam ve zihinsel tükenmişlik düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu durum özel anaokullarındaki öğretmenlerde devlet okullarındaki öğretmenlere nazaran biraz daha fazla artış olarak görülmektedir.
15. Açık öğretim programından mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esnekliğin tüm alt boyutlarında bilişsel esneklikleri arttıkça zihinsel tükenmişlikte en fazla olmak üzere tüm boyut tükenmişlik seviyelerinde azalma görülmektedir. Örgün program mezunu öğretmenler için ise Tablo 4.42’de de sunulan ve her iki program için ayrı ayrı hesaplanan ilişki katsayıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük seviyeli olan referans negatif ilişkinin, açıköğretim programı mezunları için neredeyse orta seviyeye yükseldiği ancak örgün program mezunu öğretmenlerinde ise böyle bir artış gözlenmemekle birlikte bazı durumlarda düşük düzeyli ilişkinin bile anlamsız hale geldiği gözlenmektedir.
16. Okulun bulunduğu konum fark etmeksizin okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerindeki her artışın zihinsel tükenme düzeylerinde büyük oranda azalmaya sebep olacağı görülmektedir.
17. Şehir merkezi dışındaki okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sadece zihinsel tükenmişlikleri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiş olup bunun dışında, bu öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri bilişsel esneklik düzeylerinden etkilenmemiştir. Örneğin, şehir merkezi dışında çalışan öğretmenlerin bilişsel esnekliği artsa da duygusal tükenmişliklerinde azalma olmadığı, aksine aynı seviyede kaldığı gözlenmektedir.
18. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerindeki artış toplam, duygusal ve zihinsel tükenmişliklerinde azalmaya neden olmaktadır.

19. Okulun sosyo-ekonomik çevre düzeyi “yüksek” olan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında hemen hemen hiçbir boyutta ilişki görülmemektedir.
20. Orta ve düşük sosyo-ekonomik çevredeki okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında yüksek düzeyde negatif yönlü bir ilişki mevcuttur. Yani sosyo-ekonomik çevresi düşük ve orta olan okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyleri azalmakta ve sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine inmektedir.

6.2 Öneriler

6.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki nicel tarama yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Öçeklerle elde edilecek bilgilerin sınırlı olması sebebiyle öğretmenlerin görüşlerinin alındığı nitel bir araştırma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine benzer bir araştırma, örneklem daha da geniş tutularak farklı bölgelerde uygulanabilir.
- İleriki araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri farklı değişkenler eklenerek çoğaltılabilir, farklı değişkenler eklendikten sonra sonuçlar diğer araştırmalarla karşılaştırılabilir.
- Araştırma; mühendisler, branş öğretmenleri, doktorlar, sosyologlar, psikologlar gibi farklı meslek gruplarını içeren araştırma grubu ile tekrarlanarak katılımcıların bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeylerindeki değişim incelenebilir.

6.2.2 Yöneticilere yönelik öneriler

- Araştırma sonucunda 0-5 ile 11-15 yıl kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri yükseldikçe zihinsel tükenmişlikleri azaldığı bulunmuştur. Mesleki tükenmişliği erken önlemek için mesleğe yeni başlayan bilişsel esnekliği düşük olan öğretmenlere bilişsel esnekliklerini yükseltmeye yarayan ortamlar

sunmak, nitelikli öğretmenlerin ihtiyaçlarını ele alacak ve karşılayacak planlar tasarlamak önerilebilir.

- Mesleki kıdem yılı daha az olan okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ve genel tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bilgiden yola çıkarak okullarda mesleki kıdem yılı daha düşük olan öğretmenlerle mesleki kıdem yılı fazla olan usta öğretmenler arasında mentor ilişkilerinin geliştirilmesi teşvikleri yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikle başa çıkmayı öğrenmelerine yardımcı olacak programları belirlemek ve geliştirmek önerilebilir.
- Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerini yükseltmeye yönelik programlar okullarda uygulanarak, öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin yükselmesinin mesleki tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalara yer verilebilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Abebe, A. M., Kebede, Y. G., & Mengistu, F. (2018). Prevalence of stress and associated factors among regular students at Debre Birhan governmental and nongovernmental health science colleges North Showa zone, Amhara region, Ethiopia 2016. *Psychiatry journal*, 2018.
- Abelson, R. P. (1976). Script processing attitude formation and decision making. In J. S. Carrel & J. W. Payne (Eds.), *Cognition and social behavior* (pp. 33-45). Erlbaum.
- Acar, F. M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].
- Ahn, A. J., Kim, B. S. K., & Park, Y. S. (2008). Asian cultural values gap, cognitive flexibility, coping strategies, and parent-child conflicts among Korean Americans. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 353-363.
- Akdağ, A. (2014). *Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan müdür yetkili öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi].
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., & Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online (elektronik)*, 9(2), 807-815.
- Allenworth, D., & Kolbe, L. (1987). The comprehensive school health program: Exploring an expanded concept. *Journal of School Health*, 57, 409-412.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Anderson, C. M., & Martin, M. M. (1995). Communication motives of assertive and responsive communicators. *Communication Research Reports*, 12, 186-191.
- Anderson, E. M. (2013). Preparing the next generation of early childhood teachers: The emerging role of interprofessional education and collaboration in teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 23-35.
- Anderson, M. B. G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Anderson, S. W., Damasio, H., Jones, R. D., & Tranel, D. (1991). Wisconsin Card Sorting Test performance as a measure of frontal lobe damage. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 13(6), 909-922.
- Anzai, Y., & Yokoyama, T. (1984). Internal models in physics problem solving. *Cognition and Instruction*, 1(4), 397-450.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.

- Ardıç, K., & Polatci, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (32), 21-46.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Asa, F. T., & Lasebikan, V. O. (2016). Mental health of teachers: teachers' stress, anxiety and depression among secondary schools in Nigeria. *International Neuropsychiatric Disease Journal*, 1-10.
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78(2), 184-190.
- Aygün, H. E. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(77), 105-128.
- Aygün, H. E., & Taşkın, Ç. Ş. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliğe ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1475-1499.
- Babaoğlu, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 55-67.
- Balta, Ş. N. (2020). *Genç yetişkin bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin, ölüm kaygısı düzeyleri ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi*. [Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Baltaş, Z. (2002). Tükenmenin ardındaki çıkmaz. *Kaynak Dergisi*, 11.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barner, A.E. (1982). Do teachers like to teach? *The Pointer*, 27(1), 5-7.
- Bartley, S. H., & Chute, E. (1947). *Fatigue and impairment in man*. McGraw-Hill Book Company. <https://doi.org/10.1037/11772-000>
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 191-216.
- Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücü*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Başsu, A. D. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. [Master's thesis, Çag Üniversitesi].
- Batting, W. T. (1979). Are the important "individual differences" between or within individuals? *Journal of Research in Personality*, 13, 546-558.

- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Beck, A. T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10(6), 561–571.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Harper & Row.
- Beck, A. T. (2005). The current state of cognitive therapy. *Archives of General Psychiatry*, 62(9), 953. doi:10.1001/archpsyc.62.9.953.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. H. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.
- Belcastro, P. A., & Hays, L. C. (1984). Ergophilia... ergophobia... ergo... burnout?. *Professional Psychology: Research and Practice*, 15(2), 260.
- Benevene, P., & Fiorilli, C. (2015). Burnout syndrome at school: A comparison study with lay and consecrated Italian teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 501-501.
- Berg, E. A. (1948). A simple objective technique for measuring flexibility in thinking. *The Journal of General Psychology*, 39, 15-22
- Berger, C. R., & Roloff, M. E. (1980). Social cognition, self-awareness, and interpersonal communication. *Progress in communication sciences*, 2, 1-49.
- Beversdorf, D. Q., Hughes, J. D., Steinberg, B., Lewis, L. D. & Heilman, K. M. (1999). Noradrenergic modulation of cognitive flexibility in problem solving. *Neuroreport*, 10 (13), 2763–2767.
- Bilgen, S., & Genç, S. Z. (2014). The rate of burnout of elementary school teachers and elementary mathematics teachers. *The International Journal of Educational Researchers*, 5(1), 1-9.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bing, Q., & Huanhuan, L. (2011). Relationship between cognitive flexibility, learning style and academic achievement of junior middle school stud. *Journal of Baoding University*, 06.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Bloch, A. M. (1978). Combat neurosis in inner-city schools. *The American journal of psychiatry*. 135(10), 1189–1192. <https://doi.org/10.1176/ajp.135.10>.
- Bochner, A. P., & Kelly, C. W. (1974). Interpersonal communication instruction—theory and practice, a symposium. I. Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework. *Speech Teacher*, 23, 279-301.
- Bordbar, A. R. (2008). Job burnout and how to deal with it. *Reform and Education*, 74, 12.
- Botta, A. A. (2009). Strengths-based group work with children. *Helping children and adolescents with chronic and serious medical conditions: A strengths-based approach*, 137-154.
- Brainerd, C. J. (1978). The stage question in cognitive-development theory. *The Behavioral and Brain Sciences*, 2, 173-213.

- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs.(revised edition)*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: An examination of the Cherniss Model, *Human Relation*, 42 (3), 261-273.
- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1993). A perspective from social comparison theory. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 53-69). Taylor & Francis
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Can, A., & Tiyeek, R . (2015). Tükenmişlik sendromu: akademik personel üzerinde bir uygulama. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 72-93.
- Canas, J. J., Antolí, A., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(1), 95-108.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Carlotto, M. S. (2011). The burnout syndrome in teachers: prevalence and associated factors. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 27(4), 403-410.
- Carlton, P. W., & Brown, C. R. (1981). Stress Game: Administrator Roulette. *Thrust*, 10(3), 10-12.
- Carson, R. L., Plemmons, S., Templin, T. J., & Weiss, H. M. (2011). " You are who you are:" A mixed-method study of affectivity and emotion regulation in curbing teacher burnout. In *American Educational Research Association, 2011, New Orleans, LA, US; Portions of this chapter were submitted for presentation at the 2011 annual meeting of the aforementioned conference..* IAP Information Age Publishing.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- Cheng, J., & Koszalka, T. A. (2016). Cognitive flexibility theory and its application to learning resources.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in the human service organizations*. Praeger.
- Chevalier, N., & Blaye, A. (2008). Cognitive flexibility in preschoolers: The role of representation activation and maintenance. *Developmental Science*, 11(3), 339–353.
- Chieu, V. M. (2005). Constructivist learning: An operational approach for designing adaptive learning environments supporting cognitive flexibility. *Louvain-la-Neuve, BE: Université catholique de Louvain*.
- Chieu, V. M. (2007). An operational approach for building learning environments supporting cognitive flexibility. *Educational Technology & Society*, 10(3), 32-46.

- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., ... & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching education*, 26(1), 1-16.
- Clarke, C.C.. (1981). Burnout: Assessment and Intervention. *J. Nursing Administration*, 10(9), p. 43.
- Constable, J. F., & Russell, D. W. (1986). The effect of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of human stress*, 12(1), 20-26.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cox, T., Kuk, G. & Leiter, M. (1993). Burnout, health, work stress and organizational healthiness. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.). Professional burnout: Recent de.
- Crane, S., & Iwanicki, E. F. (1983). The Effect of Role Conflict and Role Ambiguity on Perceived Levels of Burnout Among Special Education Teachers.
- Cronin-Stubbs, D., & Rooks, C. A. (1985). The stress, social support, and burnout of critical care nurses: The results of research. *Heart & lung: the journal of critical care*, 14(1), 31-39.
- Cullen, A. (1995). CE credit: Burnout: Why do we blame the nurse?. *The American Journal of n-Nursing*, 95(11), 23-28.
- Cummings, G., Hayduk, L., & Estabrooks, C. (2005). Mitigating the impact of hospital restructuring on nurses: the responsibility of emotionally intelligent leadership. *Nursing research*, 54(1), 2-12.
- Cunningham, W. J. (1983). Teacher burnout – solutions for the 1980's: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37- 49.
- Çalgan, Z., Yeğenoğlu, S., & Aslan, D. (2009). Eczacılar da mesleki bir sağlık sorunu: Tükenmişlik. *Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi*, (1), 61-74.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, (155-160), Hacettepe Üniversitesi.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çelik, G. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Çikrikci, Ö. (2018). The predictive roles of cognitive flexibility and error oriented motivation skills on life satisfaction. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 717-727.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik ve yeterlik algıları*. [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi].
- Çokluk, O. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (01). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000053
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Çuhadaroglu, A. (2016). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Dağcı, A. (2019). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ve tükenmişliğin okul yönetimiyle ilgili boyutlarına ilişkin karma bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].

- Dale, M. R. (1979). Preventing worker burnout in child welfare. *Child Welfare*, 58 (7), 443-450.
- Darling-Hammond, L. (2009). Teacher education and the american future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- de Andrade, A. P. M., Amaro Jr, E., Farhat, S. C. L., & Schvartsman, C. (2016). Higher burnout scores in paediatric residents are associated with increased brain activity during attentional functional magnetic resonance imaging task. *Acta Paediatrica*, 105(6), 705-713.
- de Brito Mota, A. F., Giannini, S. P. P., de Oliveira, I. B., Paparelli, R., Dornelas, R., & Ferreira, L. P. (2019). Voice disorder and burnout syndrome in teachers. *Journal of Voice*, 33(4), 581.
- De Rijk, A. E., Blanc, P. M. L., Schaufeli, W. B., & De Jonge, J. (1998). Active coping and need for control as moderators of the job demand-control model: Effects on burnout. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(1), 1-18.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 273-328.
- Deh Bozorgi, GH., & Hadaegh, R. (2006). Hidden Whirlpool "Job Burnout": Causes, Prevention, Treatment (1th ed.). Navid Shiraz.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.
- Derman, M. T., Ural, A. B., & Güney, S. (2020). Occupational burnout level of preschool teachers working in the east and west of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4).
- Dewey, J (1897). The psychological aspect of the school curriculum. In Boydston JA (ed.) *The Early works*, Vol 5 (pp. 164-176). Southern Illinois University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Dias, R., Robbins, T. W., & Roberts, A. C. (1996). Dissociation in prefrontal cortex of affective and attentional shifts. *Nature*, 380(6569), 69-72.
- Diri, M. S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Aydın ili örneği*. [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Dirnberger, G., & Jahanshahi, M. (2013). Executive dysfunction in Parkinson's disease: A review. *Journal of neuropsychology*, 7(2), 193-224.
- Dolunay, A. B (2002). Keçiören ilçesi "Genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu" araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 51-61.
- Dolunay, B. A. & Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 1, 35-48.

- Doohan, H. (1982). Burnout: A critical issue for the 1980s. *Journal of Religion and Health*, 21(4), 352–358.
- Dreisbach, G., & Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(2), 343.
- Dreu, C. K. D., Nijstad, B. A., & Baas, M. (2011). Behavioral activation links to creativity because of increased cognitive flexibility. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1), 72-80.
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Allyn and Bacon.
- Duncan J., Emslie H., Williams P., Johnson R. & Freer C. (1996) Intelligence and the frontal lobe: the organization of goal-directed behavior. *Cognit. Psychol.* 30, 257–303.
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping profession*. Human Sciences Press.
- Emener, W. G., Luck, R. S. & Gohs, F. X. (1982). A theoretical investigation of the construct burnout. *Journal of Rehabilitation Administration*, 6, 188-96.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik envanterinin uygulanması. Psikologlar Derneği Yayınları, 7. Ulusal Psi-koloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 143-154.
- Ersoy, S. (2007). *Kariyer geliştirme programlarının örgütsel bağlılığa etkisi: Tekstil sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Esteves-Ferreira, A. A., Santos, D. E., & Rigolon, R. G. (2014). Avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de burnout em professores de escolas públicas e privadas. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 987-1002.
- Farber, B. A. (1983). Introduction: A critical perspective on burnout, in Farber, B.A. (Ed.), *Stress and Burnout in the Human Services Professions*, Pergamon, 1-20.
- Feltovich, P. J., Spiro, R. J., Coulson, R. L., & Feltovich, J. (1996). Collaboration within and among minds: mastering complexity, individually and in groups. In T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm* (pp. 25-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreira, A. I., & Martinez, L. F. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380-4390.
- Forney, D. S., Wallace-Schutzman, F., & Wiggers, T. T. (1982). Burnout among Career Development Professionals: Preliminary Findings and Implications. *Personnel & Guidance Journal*, 60(7).
- Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1981). *Burn-Out; How to Beat the High Cost of Success*, Bantam Boks, Doubleday & Company, Inc.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1), 73–82.
- Freudenberger, H. J. (1977). Burn-out: Occupational hazard of the child care worker. *Child Care Quarterly*, 6(2), 90–99.
- Freudenberger, H. J. (1980). *The high cost of high achievement*. Anchor Press.
- Freudenberger, H.J. (1983) ‘Burnout: Contemporary issues, trends and concerns’, in FARBER, B.A. (Ed.) *Stress and Burnout in the Human Service Professions*, Elmsford, NY, Pergamon Press.
- Fujii, C., Renno, P., McLeod, B. D., Lin, C. E., Decker, K., Zielinski, K., & Wood, J. J. (2013). Intensive cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in school-aged children with autism: A preliminary comparison with treatment-as-usual. *School Mental Health*, 5(1), 25-37.
- Gabriel, J. (2013). *Through the eyes of a teacher: Underpaid, overworked & unappreciated*. Charleston, SC: Create Space Publishing.
- Gann, M. L. (1979). *The role of personality factors and job characteristics in burnout: A study of social service workers*. [Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley].
- Gebrekirstos, H. A. (2015). Occupational stress among secondary school teachers and their coping strategies: The case of central zone of tigray region. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 3(6), 143-157.
- Genet, J. J., & Siemer, M. (2011). Flexible control in processing affective and non-affective material predicts individual differences in trait resilience. *Cognition and emotion*, 25(2), 380-388.
- Gezer, E., Yenel, F., & Şahan, H. (2009). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenleri arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Gill, J. J. (1980). Burnout a growing threat in ministry. *Human Development*, 1(2), 21-27.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslektan tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir İli Kırsal Ve Kentsel Yöre Karşılaştırılması)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching. *Education*, 105(3).
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F. & Carter, D. (1983). Progressive phases of burnout and their worksite covariants. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 464-81.
- Gorter, R. C., Eijkman, M. A., & Hoogstraten, J. (2000). Burnout and health among Dutch dentists. *European journal of oral sciences*, 108(4), 261-267.
- Gönen, T. (2020). *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Mardin ili Örneği*. [Yüksek lisans tezi, Çag Üniversitesi].
- Grant, D. A., & Berg, E. A. (1948). A behavioral analysis of reinforcement and ease of shifting to new responses in a Weigel-type card-sorting problem. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 404-411.
- Greenacre, M. J. (1984). *Theory and applications of correspondence analysis*. Academic Press. Inc.
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior & Personality*, 9(2), 219–230.

- Griffith, J. W., Kerr, W. A., Mayo, T. B., Jr., & Topal, J. R. (1950). Changes in subjective fatigue and readiness for work during the eight-hour shift. *Journal of applied psychology*, 34(3), 163–166.
- Guilford, J. P. (1959). *Personuuity*. McGraw-Hill.
- Gülüm, İ. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 216-223.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Harrison, W. D. (1983). A social competence model of burnout. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (pp. 29-39). Pergamon Press.
- Hart, N. I. (1987). Student teachers' anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29(1), 12-18.
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1317–1333.
- Hirt, E. R., Devers, E. E., & McCrea, S. M. (2008). I want to be creative: Exploring the role of hedonic contingency theory in the positive mood-cognitive flexibility link. *Journal of personality and social psychology*, 94(2), 214.
- Hobfoll, S. E. & Freedy, J. R. (1993). Conservations of resources: A general stress theory applied to burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 115-129). Taylor & Francis.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Hemisphere.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. doi:10.1037/0003-066x.44.3.513
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community and the nestedself process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337-421.
- House, J.S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Hunter, M. (1977). Getting ready--Counter irritants to teaching. *Instructor*, 87, 122-124.
- Idawati, İ., Setyosari, P., Kuswandi, D., & Saida, U. L. F. A. (2020). Investigating the effects of problem-solving method and cognitive flexibility on improving university students' metacognitive skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 651-665.
- Ifenthaler, D., Masduki, I., & Seel, N. M. (2009). The mystery of cognitive structure and how we can detect it: tracking the development of cognitive structures over time. *Instructional Science*, 39(1), 41–61.
- Iwanicki, E. F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into practice*, 22(1), 27-32.

- Izgar, H. (2001). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27, 335-340.
- Jackson, S. E., & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of organizational behavior*, 3(1), 63-77.
- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1983). Preventing employee burnout. *Personnel*, 60(2), 58-68.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). Reliability and validity of two self-report measures of cognitive flexibility. *Psychological assessment*, 26(4), 1381.
- Johnson, B. T. (2016). *The relationship between cognitive flexibility, coping and symptomatology in psychotherapy*. [Master Thesis, Marquette University Milwaukee].
- Johnson, M. & Stone, G. L. (1987). Social workers and burnout: A psychological description. *Journal of Social Service Research*, 10, 67-80.
- Jonassen, D. H. (1988). Designing structured hypertext and structuring access to hypertext. *Educational technology*, 28(11), 13-16.
- Jonassen, D., Beissner, K., & Yacci, M. (1993). Explicit methods for conveying structural knowledge through concept maps. *Structural Knowledge: Techniques for Representing, Conveying, and Acquiring Structural Knowledge*, 155.
- Kabadayı, A. (2015). Investigating the burn-out levels of turkish preschool teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 197, 156 – 160.
- Kabaklı-Çimen, L. (2016). The relationship between preschool teachers' tendency of liking children and the levels of professional burnout. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 220-239. doi: 10.15640/jehd.v5n1a23
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kahill, S. (1988). *Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence*. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 29(3), 284–297. doi:10.1037/h0079772
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Kanbur, O. (2020). *Fizik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Kapıkıran, A. (2003). Okul öncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 73-78.
- Karadeniz, Ş. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hiper metin uygulaması: Sanal bilgisayar hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135-152.
- Karahan, Ş., & Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Karakiraz, A. & Kutanis Ö.R. (2013). Akademisyenlerde tükenmişliğin Kopenhag tükenmişlik envanteri (CBI) ile ölçülmesi: Bir devlet üniversitesi örneği. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 14-30.

- Kato, T. (2012). Development of the coping flexibility scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 14(4), 353–363. <http://dx.doi.org/0.1037/a0027770>
- Kayan, M. F., & Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345-357.
- Kennedy, E. (1979). The looming 80's. *New York Times Magazine*, pp. 68-69.
- Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C. C., & Fromm, E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 329-344.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü., & Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda “tükenmişlik durumu” araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2-9.
- Kim, B. S., & Omizo, M. M. (2006). Behavioral acculturation and enculturation and psychological functioning among Asian American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 245.
- Kim, J. Y., & Choi, M. K. (2018). Effect of burnout of preschool teachers on teacher-child interaction: the mediating role of psychological well-being. *Korean Journal of Child Studies*, 39(3), 127-139.
- Kim, M. S., & Lee, J. H. (2017). Structural relationship between social support, job stress, and child care teachers' burnout. *Journal of the Korea Convergence Society*, 8(10), 281-294.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series and Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Kirkham, N. Z., Cruess, L., & Diamond, A. (2003). Helping children apply their knowledge to their behavior on a dimension-switching task. *Developmental science*, 6(5), 449-467.
- Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Third Edition (pp. 204). The Guilford Press.
- Kopp, B., Rösner, N., Tabeling, S., Stürenburg, H. J., de Haan, B., Karnath, H. O., & Wessel, K. (2015). Errors on the trail making test are associated with right hemispheric frontal lobe damage in stroke patients. *Behavioural Neurology*, 2015.
- Kortte, K. B., Horner, M. D. & Windham, W. K. (2002). The Trail Making Test, Part B: Cognitive flexibility or ability to maintain set? *Applied Neuropsychology*, 9(2), 106 – 109.
- Koyuncu, F. & Düşkün, Y. (2020). Eğitim izleme raporu 2020.
- Koyuncu, F., & Düşkün, Y. (2020). Eğitim İzleme Raporu 2020: Öğretmenler [Training monitoring report 2020: teachers]. Education Reform Initiative. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/>
- Krems, J. F. (1995). Cognitive flexibility and complex problem solving. *Complex problem solving: The European perspective*, 201–218.

- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. Yale University Press.
- Leinhardt, G., & Ohlsson, S. (1990). Tutorials on the structure of tutoring from teachers. *Journal of Interactive Learning Research*, 2(1), 21.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297–308.
- Lieberman, L., Gorka, S. M., Sarapas, C., & Shankman, S. A. (2016). Cognitive flexibility mediates the relation between intolerance of uncertainty and safety signal responding in those with panic disorder. *Cognition and emotion*, 30(8), 1495–1503.
- Lin, X., Schwartz, D. L., & Hatano, G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245–255. doi:10.1207/s15326985ep4004_6
- Lippard-Justice, P. (1989) The relationship between intrapersonal and interpersonal communication patterns. In Roberts, C. V., Watson, K., Barker, L. L. (Eds.), *Intrapersonal communication processes: Original essays*. LA: SPECTRA, 444–455.
- Lou, Y., & Chen, L. (2016). A study of the English teachers' burnout in a local comprehensive university in China. *Creative education*, 7(4), 646–654.
- Luchins, A. S. (1942). Mechanization in problem solving: The effect of einstellung. *Psychological monographs*, 54(6), i-95.
- Luchins, A. S., & Luchins, E. H. (1959). Rigidity of behavior: A variational approach to the effect of Einstellung.
- Lundin, J. (2000). *Prekindergarten learning and developmental guides*. California.
- Manzano-García, G., & Ayala-Calvo, J. C. (2013). New Perspectives: Towards an Integration of the concept "burnout" and its explanatory models. *Anales de psicología*, 29(3), 800–809.
- Marin, M. F., Lord, C., Andrews, J., Juster, R. P., Sindi, S., Arsénault-Lapierre, G., ... & Lupien, S. J. (2011). Chronic stress, cognitive functioning and mental health. *Neurobiology of learning and memory*, 96(4), 583–595.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(3), 547.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1–9.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research*, 4, 69–76.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility scale. *Southern Communication Journal*, 59, 171–178.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626.

- Martin, M. M., Anderson, C. M. & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998a). Individuals' perceptions of their communication behaviors: A validity study of the relationship between the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale with aggressive communication traits. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 531-540.
- Maslach, C. (1976). Burned out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice Hall.
- Maslach, C. (1982a). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout* (pp. 29-40). CA: Sage.
- 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, 19-32.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981a). *The Maslach Burnout Inventory (Research ed.)*. Consulting Psychologists.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-131.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *The maslach burnout inventory. Manual (2nd ed.)*. Consulting Psychologists.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999a). *Teacher burnout: A research agenda*. In R. Vandenberg & A. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 295-303). Cambridge University.
- 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. (1999). Take this job and love it! Six ways to beat burnout. *Psychology Today-New York*, 32, 50-53.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., & Pines, A. M. (1979). Burnout, the loss of human caring, in Pines, A. and Maslach, C. (Eds.), *Experiencing social psychology* (pp. 246-252). Random House.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Zimbardo, P. G. (1982b). *Burnout – The Cost of Caring*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand Reinhold.
- Mayer, R. E., & Greeno, J. G. (1972). Structural differences between outcomes produced by different instructional methods. *Journal of educational psychology*, 63(2), 165.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior and personality*, 5(2), 19.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1996). *Fundamentals of human communication*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- McDonnell, T. (1999). *New Hampshire early childhood professional development system: Guide to early childhood careers*. New Hampshire.
- Mehrad, A. (2019). Importance of job burnout effects on employees' attitude and performance at workplace. *International Journal For Research In Educational Studies (ISSN: 2208-2115)*, 5(5), 14-19.
- Merrill, K., Joiner, T., Fresco, D. M., & Lewinsohn, P. (2005). Relationship of Cognitive Flexibility to Depression and Anxiety symptoms in a Large Community Sample of High School Students. In *A poster presented at the annual meeting of the Association of Behavioral and Cognitive Therapies, Washington, DC*.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and cognition*, 18(1), 176-186.
- Muller, J. D. L., Torquato, K. I., Manfro, G. G., & Trentini, C. M. (2015). Executive functions as a potential neurocognitive endophenotype in anxiety disorders: A systematic review considering DSM-IV and DSM-5 diagnostic criteria classification. *Dementia & neuropsychologia*, 9(3), 285-294.
- Müller, U., Steven Dick, A., Gela, K., Overton, W. F., & Zelazo, P. D. (2006). The role of negative priming in preschoolers' flexible rule use on the dimensional change card sort task. *Child development*, 77(2), 395-412.
- Nagy, S., & Davis, L. G. (1985). Burnout: A comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological reports*, 57(3), 1319-1326.
- Naktiyok, A., & Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 179-198.
- Norman, D. A. (1976). "Studies of learning and self-contained educational systems, 1973-1976." Technical Report No. 7601. University of California, Center for Human Information Processing, March.
- O'Keefe, B. J., & Delia, J. G. (1982). Impression formation and message production. In M. E. Roloff & C. R. Berger (Eds.), *Social cognition and communication* (pp. 33-72). Sage.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.

- Otacıoğlu, S. G. (2008) Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 103–116.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Özben, Ş., & Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Özer, B., Gelen, İ., & Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58).
- Özgül, F., & Atan, T. (2016). Öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1002-1016.
- Öztürk, A. & Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Parks, M. R. (1994) Communication competence and interpersonal control. In Knapp, M. L., Miller, G. R. (Eds.), *Handbook of interpersonal communication*. 589–620. Sage.
- Paulhus, D. L., & Martin, C. L. (1988) Functional flexibility: A new conception of interpersonal flexibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 88–101.
- Peinado, A. I., & Garcés, E. J. (1998). Burnout en cuidadores principales de pacientes con Alzheimer: el síndrome del asistente desasistido. *Anales de Psicología*, 14(1), 83-93.
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 319-331.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human relations*, 35(4), 283–305.
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research*, 6(3), 287-299.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. In W.B. Schaufeli, Maslach, C. & Marek, T. (Eds.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 33-51, Taylor & Francis.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Free Press.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Pines, A., & Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social Work*, 23, 499-507.
- Podsakoff, P. M., Todor, W. D., Grover, R. A., & Huber, V. L. (1984). Situational moderators of leader reward and punishment behaviors: Fact or fiction?. *Organizational behavior and human performance*, 34(1), 21-63.

- Polat, A. G. S., Ercengiz, A. G. M., & Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173.
- Polatoğlu, E., (2018) *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Prosser, D., Johnson, S., Kuipers, E., Szmukler, G., Bebbington, P., & Thornicroft, G. (1997). Perceived sources of work stress and satisfaction among hospital and community mental health staff, and their relation to mental health, burnout and job satisfaction. *Journal Of Psychosomatic Research*, 43(1), 51–59.
- Pruyn, M. (1994). Becoming subjects through critical practice: How students in one elementary classroom critically read and wrote their world. *International Journal of Educational Reform*, 3(1), 37-50.
- Rabin, L. A., Barr, W. B., & Burton, L. A. (2005). Assessment practices of clinical neuropsychologists in the United States and Canada: A survey of INS, NAN, and APA Division 40 members. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20, 33– 65.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 51, 770-778.
- Raquepaw, J., & Dehaas, P. A. (1984). Factors influencing teacher burnout. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association. May. ERIC Document 256980.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (1989). Willingness to communicate and dysfunctional communication processes. In Roberts, C. V., Watson, K., Barker, L. L. (Eds.), *Intrapersonal communication processes: Original essays*. SPECTRA, 292–318.
- Roloff, M. E. & Berger, C. R. (1982). Social Cognition and Communication: An Introduction. In M. E. Roloff, & C. R. Berger (Eds.), *Social Cognition and Communication*. Sage.
- Rosenthal, T. L., & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. Academic.
- Rottier, J., Kelly, W., & Tomhave, W. K. (1983). Teacher burnout--small and rural school style. *Education*, 104(1), 72–79.
- Rubin, B. R. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11(1), 33-44.
- Rubington, E. (1984). Staff burnout in a detox center: An exploratory study. *Alcoholism treatment quarterly*, 1(2), 61-71.
- Ryan. W. (1971). *Blaming the victim*. Pantheon Books.
- Saatchi, M. (2007). *Industrial and organizational psychology (1th ed.)*. Virayesh.
- Saatchi, M. (2008). *Mental health at work (Emphasizing Stress and Burnout)*. Tehran.
- Sakharov, M., & Farber, B. A. (1983). A critical study of burnout in teachers. *Stress and burnout in the human service professions*, 65, 81.
- Saneya, M., & Asmaa, M. H. (2018). Assessment of work stress and coping strategies among primary school teachers. *The Medical Journal of Cairo University*, 86(September), 2447-2456.
- Santoro, D. A. (2018). Is it burnout? Or demoralization. *Educational Leadership*, 75(9), 10-15.

- Sarros, J. C. (1988). Administrator burnout: Findings and future directions. *Journal of Educational Administration*.
- Savas, A. C., Bozgeyik, Y., & Eser, İ. (2014). A Study on the Relationship between Teacher Self Efficacy and Burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166.
- Schank, R. C. (1977). Rules and topics in conversation. *Cognitive science*, 1(4), 421-441.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Bergers, G. P. A. (1992). Burnout bij leraren: Achtergronden en preventie. *Teacher burnout: Background and prevention*. In N. Deen, HJM Siddelaars-Jaspers, M. Hermans, & M. Kruger (eds), *Handboek leerlingbegeleiding*, 5140-1.
- Schmitz, N., Daly, E., Moore, C., Smith, A., Rubia, K., Williams, S., & Murphy, D. (2003). Cognitive flexibility in individuals with Asperger's Syndrome, an event related fMRI study: Poster number: 626. *Neuroimage*, 19(2).
- Schroder, H. M., Driver, M. J., & Streufert, S. (1967). *Human information processing: Individuals and groups functioning in complex social situations*. Holt, Rinehart and Winston.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 405-414.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Segura, J., Ferrer, M., Palma, C., Ger, S., Doménech, M., Gutiérrez, I. & Cebriá, J. (2006). Valores personales y profesionales en médicos de familia y su relación con el síndrome del burnout. *Anales de Psicología*, 22(1), 45- 51.
- Sergiovanni, T. J. (2013). Moral authority, community and diversity: Leadership challenges for the twenty-first century. In *Leadership for quality schooling* (pp. 17-27). Routledge.
- Sermon, J. M. (1994). The relationship of the Dual role assignment to the Level Of Perceived Burnout by Secondary Teachers. *Dissertation Abstract International*. 55(9), 2765 A.
- Shamsafrouz, H., & Haghverdi, H. (2015). The effect of burnout on teaching performance of male and female EFL teachers in L2 context. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 3(11), 47-58.
- Shavelson, R. J. (1972). Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics instruction. *Journal Of Educational Psychology*, 63(3), 225–234.
- Shavelson, R. J. (1974). Some methods for examining content structure and cognitive structure in instruction. *Educational Psychologist*, 11(2), 110–122. <https://doi.org/10.1080/00461527409529132>
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary school journal*, 83(4), 392-413.
- Shavelson, R. J., & Stanton, G. C. (1975). Construct validation: Methodology and application to three measures of cognitive structure. *Journal of Educational Measurement*, 67-85.

- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15, 197–217.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. En C. L. Cooper y I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). Wiley.
- Shirom, A. (2009). Epilogue: Mapping future research on burnout and health. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(4), 375-380.
- Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36-50.
- Snow, R. E. (1989). Toward assessment of cognitive and conative structures in learning. *Educational Researcher*, 18(9), 8-14.
- Snow, R. E., & Lohman, D. F. (1989). *Implications of cognitive psychology for educational measurement*. American Council on Education.
- Soylu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Dumupınar Üniversitesi].
- Spensley, F., & Taylor, J. (1999). The development of cognitive flexibility: Evidence from children's drawings. *Human Development*, 42(6), 300-324.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). *Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter*. In D. Nix, & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Collins, B. P., Thota, J. J., & Feltovich, P. J. (2003). Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. *Educational technology*, 43(5), 5-10.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (2004). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Ruddell, R. B. (Ed.), *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association, 602-616.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In *The tenth annual conference of the cognitive science society*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation-specific knowledge assembly: Some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. *Educational technology*, 31(9), 22-25.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1995). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random Access instruction for advanced acquisition in ill-structured domains. In L.P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Duffy, T. M. ve Jonassen, D. (Eds.). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (57-75). Erlbaum.
- Spiro, R.J. & Myers, A. (1984). *Individual differences and underlying cognitive processes in reading*. In P. David Pearson (ed.). *Handbook of reading research* (pp. 471-501). Longman.

- Spiro, R.J., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A., & Boerger, A. (1987). *Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains*. In B.C. Britton (Ed.), *Executive control processes* (177-200). Lawrence Erlbaum.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (1984). *Handbook of interpersonal competence research*. Springer-Verlag.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. [Doctoral thesis, Seattle Pacific University].
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of experimental psychology*, 18(6), 643.
- Sturgess, J. & Poulsen, A. (1983). The prevalence of burnout in occupational therapists. *Occupational Therapy Mental Health*, 3, 47-60.
- Sucuoglu, B., & Kuloglu, N. (1996). Burnout among teachers of handicapped children. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), 44-60.
- Suner, A. & Çelikoğlu, C.C. (2010) Toplum tabanlı bir çalışmada çoklu uygunluk analizi ve kümeleme analizi ile sağlık kurumu seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 43-55.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Nobel Yayınları.
- Swogger, G., Jr. (1981). Toward understanding stress: A map of the territory. *Journal of School Health*, pp. 29-33.
- Sylwester, R. (1977). Stress. *Instructor Magazine*, 86, 72-78.
- Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 131-142.
- Şirin Ayva, A. B. (2018). *Macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Taber, K. S. (2000). Multiple frameworks?: Evidence of manifold conceptions in individual cognitive structure. *International Journal of Science Education*, 22(4), 399-417.
- Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 101-105.
- Thomas, C. E., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1994). The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports*, 11(1), 107-114.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Turan-Özpolat, E. (2020). Prediction of entrepreneurship of pre-service teachers based on cognitive flexibility and self-efficacy belief. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 239-258. doi: 10.29329/epasr.2020.251.13
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].

- Üstünoğlu, Ü. (1993). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 18(184), 8-11.
- Üzümcü, B., & Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Van der Heijden, B., Brown Mahoney, C., & Xu, Y. (2019). Impact of job demands and resources on Nurses' burnout and occupational turnover intention towards an age-moderated mediation model for the Nursing profession. *International journal of environmental research and public health*, 16(11), 2011.
- Van Horn, J. E., Schafeli, W. B. & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity, *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91-108.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds) (2011). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge.
- Veninga, R. L. & Spradley, J. P. (1981). *The work stress connection: How to cope with the burnout?*. Little Brown and Company.
- Vu Minh, C. & Herbst, P. (2008). Learning to teach: Web-based interactive rich-media technologies supporting cognitive flexibility in teacher education. In Society for information technology & teacher education international conference. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 4579-4586.
- Weissman, M. M., & Klerman, G. L. (1979). Sex differences and the epidemiology of depression. In E. S. Gombert & V. Franks (Eds.), *Gender and disordered behavior*. Brunner/Mazel.
- Wendt, J. C. (1980). Coping skills: A goal of professional preparation.
- Wicklund, R. A., & Gollwitzer, P. M. (1982). *Symbolic self-completion*. Erlbaum
- Wiemann, J. M. (1977) Explication and test of a model of communication competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.
- Wills. T. A. (1978). Perceptions of clients by professional helpers. *Psychological Bulletin*, 85, 968-1000.
- Wilson, B. G. (1996). Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. Educational Technology Publications.
- Winnubst, J. (1993). Organizational structure, social support and burnout. In: W.B. Schaufeli. C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). Taylor & Francis.
- Yaşar, O. (2019). Yönetici kararları ve bilişsel esnekliği: Yöneticiler nasıl karar alıyor? Nörobilim ne diyor?. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1176-1194.
- Yaşar-Ekici F. & Balcı S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 65-77.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.
- Yavuz, S. (2019). *Bedensel engelli sporcuların psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi].
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve şehirde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].

- Yıldız, E. (2011). *Eğitimcilerde tükenmişlik: rehber öğretmenler üzerinde bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37-61.
- Yılmaz, S. E., Yazıcı, N., & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 135-157.
- Yılmaz-Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi].
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology & Health*, 16(5), 527-545.
- Zedan, R., & Falah, J. F. (2016). Correlation between parental involvement and burnout among kindergarten teachers in israel's arab society. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 1-16.

8. EKLER

EK 1 Normallik Varsayımı Analiz Sonuçları

Tablo 8. 1. Ölçek puanları ve yaş değişkenine ilişkin normallik varsayımı sonuçları

	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam	Yaş
N	229	229	229	229	229	229	229	229
Ortalama	27,4	57,2	84,6	17,8	16,5	18	52,2	35,4
Medyan	28	58	86	16	15	16	46	35
Çarpıklık	-0,769	-0,997	-0,798	0,888	1,02	0,87	0,973	0,287
Basıklık	0,374	0,956	0,56	0,103	0,533	0,487	0,358	-0,0826
Shapiro-Wilk W	0,949	0,907	0,952	0,906	0,903	0,935	0,913	0,987
Shapiro-Wilk p	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	0,033
Kolmogrov Smirnov	0,089	0,137	0,096	0,133	0,130	0,103	0,110	0,053
Kolmogrov Smirnov p	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,200*

Tablo 8. 2. Yaş düzeylerine göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi

	Yaş kategorik	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	21-30 yaş	-1,31	-1,14	-1,3	1,17	1,45	0,916	1,27
	31-40 yaş	-0,601	-0,978	-0,812	0,835	0,929	0,859	0,893
	41 yaş ve üstü	-0,7	-0,71	-0,0577	0,289	0,504	0,408	0,475
Basıklık	21-30 yaş	2,2	1,51	3,17	0,76	2,03	0,472	1,24
	31-40 yaş	0,098	0,753	0,0739	-0,155	0,0768	0,292	-0,00315
	41 yaş ve üstü	0,167	0,413	-1,2	-1,19	-0,81	-0,498	-0,805
Shapiro-Wilk W	21-30 yaş	0,887	0,872	0,906	0,871	0,851	0,923	0,877
	31-40 yaş	0,96	0,915	0,94	0,904	0,903	0,929	0,911
	41 yaş ve üstü	0,949	0,897	0,952	0,925	0,929	0,969	0,944
Shapiro-Wilk p	21-30 yaş	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	0,002	<,001
	31-40 yaş	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	41 yaş ve üstü	0,029	<,001	0,038	0,003	0,005	0,197	0,019
Kolmogrov Smirnov	21-30 yaş	0,121	0,190	0,122	0,157	0,167	0,127	0,160
	31-40 yaş	0,084	0,118	0,135	0,131	0,152	0,109	0,115
	41 yaş ve üstü	0,109	0,147	0,100	0,138	0,114	0,097	0,123
Kolmogrov Smirnov p	21-30 yaş	0,043	<,001	0,041	0,002	0,001	0,027	0,001
	31-40 yaş	0,032	<,001	<,001	<,001	<,001	0,001	<,001
	41 yaş ve üstü	0,187	0,007	0,200	0,016	0,097	0,200	0,051

Tablo 8.3. Medeni Duruma göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi

	Medeni Durum	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Bekar	-0,548	-1,03	-0,556	1,04	1,29	0,884	1,18
	Evli	-0,749	-0,888	-0,757	0,813	0,911	0,867	0,893
Basıklık	Bekar	0,0128	0,834	-0,568	0,499	1,96	0,475	1,25
	Evli	0,195	0,679	0,45	-0,0491	0,117	0,5	0,101
Shapiro-Wilk W	Bekar	0,945	0,88	0,946	0,882	0,884	0,922	0,897
	Evli	0,95	0,919	0,957	0,916	0,908	0,939	0,918
Shapiro-Wilk p	Bekar	0,003	<,001	0,003	<,001	<,001	<,001	<,001
	Evli	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
Kolmogrov Smirnov	Bekar	0,109	0,198	0,116	0,159	0,144	0,116	0,128
	Evli	0,112	0,119	0,090	0,122	0,140	0,102	0,106
Kolmogrov Smirnov p	Bekar	0,030	<,001	0,015	<,001	0,001	0,016	0,004
	Evli	<,001	<,001	0,004	<,001	<,001	<,001	<,001

Tablo 8.4. Mesleki kıdem yılına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi

	Meslekteki Yıl	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	0-5	-1,16	-1,34	-1,5	0,583	0,883	0,616	0,799
	6-10	-0,4	-0,951	-0,673	0,513	0,952	0,519	0,669
	11-15.	-0,616	-0,634	-0,63	1,05	0,903	1,25	1,11
	16-20	-0,87	-1,37	-0,465	0,975	1,48	0,332	0,986
	21 ve üstü	-1,37	0,0492	-0,0486	0,537	0,708	0,206	0,571
Basıklık	0-5	1,88	2,33	4,33	-0,733	-0,169	-0,0324	-0,311
	6-10	0,219	0,768	0,066	-1,02	0,169	-0,759	-0,692
	11-15	-0,455	-0,157	-0,408	0,624	-0,00393	1,77	0,811
	16-20	0,763	2,07	-0,844	1,03	3,02	-0,94	0,964
	21 ve üstü	2,62	-1,58	-0,81	-0,518	-0,757	-0,22	-0,396
Shapiro-Wilk W	0-5	0,909	0,867	0,889	0,913	0,885	0,942	0,91
	6-10	0,969	0,914	0,954	0,912	0,907	0,941	0,918
	11-15	0,932	0,928	0,943	0,875	0,891	0,888	0,889
	16-20	0,934	0,847	0,945	0,9	0,874	0,951	0,913
	21 ve üstü	0,904	0,897	0,966	0,927	0,887	0,965	0,945
Shapiro-Wilk p	0-5	0,003	<,001	<,001	0,004	<,001	0,036	0,003
	6-10	0,147	<,001	0,029	<,001	<,001	0,007	<,001
	11-15	<,001	<,001	0,002	<,001	<,001	<,001	<,001
	16-20	0,047	<,001	0,092	0,005	0,001	0,144	0,012
	21 ve üstü	0,068	0,051	0,728	0,174	0,034	0,706	0,346
Kolmogrov Smirnov	0-5	0,110	0,186	0,101	0,149	0,149	0,128	0,152
	6-10	0,088	0,124	0,126	0,145	0,191	0,147	0,158
	11-15	0,131	0,124	0,122	0,159	0,177	0,141	0,139
	16-20	0,135	0,206	0,144	0,161	0,169	0,113	0,150
	21 ve üstü	0,181	0,150	0,119	0,126	0,174	0,124	0,107
Kolmogrov Smirnov p	0-5	0,200	0,001	0,200	0,023	0,022	0,091	0,018
	6-10	0,200	0,026	0,022	0,004	0,000	0,003	0,001
	11-15	0,002	0,004	0,006	0,000	0,000	0,001	0,001
	16-20	0,133	0,001	0,080	0,030	0,018	0,200	0,056
	21 ve üstü	0,123	0,200	0,200	0,200	0,159	0,200	0,200

Tablo 8.5. Okul türüne göre ölçek puanlarının normallüğünün incelenmesi

	Okul Türü	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Kamu	-0,739	-0,861	-0,588	0,788	0,933	0,767	0,864
	Özel	-0,771	-1,59	-1,72	1,03	1,28	1,13	1,3
Basıklık	Kamu	0,161	0,49	-0,256	-0,137	0,308	0,281	0,11
	Özel	1,33	3,94	5,96	0,414	1,44	1,31	1,38
Shapiro-Wilk W	Kamu	0,949	0,92	0,96	0,915	0,915	0,945	0,926
	Özel	0,934	0,848	0,87	0,884	0,861	0,908	0,872
Shapiro-Wilk p	Kamu	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001
	Özel	0,006	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001
Kolmogrov Smirnov	Kamu	0,105	0,124	0,093	0,125	0,126	0,090	0,099
	Özel	0,104	0,175	0,120	0,188	0,170	0,139	0,177
Kolmogrov Smirnov p	Kamu	< ,001	< ,001	0,001	< ,001	< ,001	0,002	< ,001
	Özel	,200*	< ,001	0,054	< ,001	0,001	0,013	< ,001

Tablo 8.6. Mezun olan programa göre ölçek puanlarının normallüğünün incelenmesi

	Mezun Olunan Program	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Açık Öğretim Lisans	-0,76	-1,58	-0,818	1,08	1,26	1,19	1,31
	Örgün Lisans	-0,75	-0,799	-0,723	0,774	0,955	0,763	0,858
Basıklık	Açık Öğretim Lisans	0,959	4,72	0,677	0,997	1,83	1,74	2,16
	Örgün Lisans	0,204	0,175	0,409	-0,218	0,222	0,255	-0,0535
Shapiro-Wilk W	Açık Öğretim Lisans	0,954	0,847	0,948	0,88	0,874	0,901	0,888
	Örgün Lisans	0,947	0,922	0,958	0,919	0,909	0,949	0,92
Shapiro-Wilk p	Açık Öğretim Lisans	0,013	< ,001	0,006	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001
	Örgün Lisans	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001
Kolmogrov Smirnov	Açık Öğretim Lisans	0,107	0,161	0,111	0,185	0,159	0,126	0,134
	Örgün Lisans	0,111	0,142	0,099	0,120	0,131	0,102	0,112
Kolmogrov Smirnov p	Açık Öğretim Lisans	0,047	< ,001	0,034	< ,001	< ,001	0,008	0,004
	Örgün Lisans	< ,001	< ,001	0,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001

Tablo 8.7. Mezun olunan programın açıköğretim olmasına göre ölçek puanlarının normallüğünün incelenmesi

	Açık öğretim	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Açık öğretim	-0,78	-1,56	-0,88	1,07	1,23	1,16	1,28
	Diğer	-0,75	-0,799	-0,723	0,774	0,955	0,763	0,858
Basıklık	Açık öğretim	0,857	4,77	0,808	0,972	1,68	1,59	2
	Diğer	0,204	0,175	0,409	-0,218	0,222	0,255	-0,0535
Shapiro-Wilk W	Açık öğretim	0,949	0,853	0,943	0,877	0,868	0,899	0,884
	Diğer	0,947	0,922	0,958	0,919	0,909	0,949	0,92
Shapiro-Wilk p	Açık öğretim	0,005	< ,001	0,002	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001
	Diğer	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001
Kolmogrov Smirnov	Açık öğretim	0,112	0,155	0,113	0,181	0,166	0,133	0,140
	Diğer	0,111	0,142	0,099	0,120	0,131	0,102	0,112
Kolmogrov Smirnov p	Açık öğretim	0,024	< ,001	0,021	< ,001	< ,001	0,003	0,001
	Diğer	< ,001	< ,001	0,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001

Tablo 8.8. Mezun olunan programın örgün eğitim olmasına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi

	Örgün	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Örgün	-0,762	-0,813	-0,753	0,784	0,943	0,753	0,853
	Diğer	-0,76	-1,58	-0,818	1,08	1,26	1,19	1,31
Basıklık	Örgün	0,197	0,228	0,448	-0,193	0,201	0,233	-0,0539
	Diğer	0,959	4,72	0,677	0,997	1,83	1,74	2,16
Shapiro-Wilk W	Örgün	0,944	0,922	0,955	0,917	0,909	0,949	0,92
	Diğer	0,954	0,847	0,948	0,88	0,874	0,901	0,888
Shapiro-Wilk p	Örgün	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Diğer	0,013	<,001	0,006	<,001	<,001	<,001	<,001
Kolmogrov Smirnov	Örgün	0,109	0,138	0,102	0,123	0,129	0,100	0,108
	Diğer	0,107	0,161	0,111	0,185	0,159	0,126	0,134
Kolmogrov Smirnov p	Örgün	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Diğer	0,047	<,001	0,034	<,001	<,001	0,008	0,004

Tablo 8.9. Bölüme göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi

	Bölüm	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Çocuk Gelişimi	-0,466	-0,252	-0,258	1,3	1,5	1,02	1,42
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0,762	-0,988	-0,781	0,833	0,963	0,851	0,922
Basıklık	Çocuk Gelişimi	-0,581	-1,46	-1,23	1,78	2,19	0,84	1,64
	Okul Öncesi Öğretmenliği	0,377	0,806	0,49	-0,0806	0,39	0,419	0,242
Shapiro-Wilk W	Çocuk Gelişimi	0,943	0,899	0,933	0,882	0,842	0,909	0,85
	Okul Öncesi Öğretmenliği	0,95	0,905	0,953	0,907	0,911	0,936	0,919
Shapiro-Wilk p	Çocuk Gelişimi	0,135	0,011	0,074	0,004	<,001	0,019	<,001
	Okul Öncesi Öğretmenliği	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
Kolmogrov Smirnov	Çocuk Gelişimi	0,177	0,169	0,148	0,161	0,190	0,179	0,189
	Okul Öncesi Öğretmenliği	0,097	0,137	0,098	0,132	0,125	0,101	0,107
Kolmogrov Smirnov p	Çocuk Gelişimi	0,025	0,039	0,119	0,060	0,011	0,022	0,012
	Okul Öncesi Öğretmenliği	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

Tablo 8.10. Bölümün çocuk gelişimi olmasına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi

	Çocuk gelişimi	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Çocuk gelişimi	-0,651	-0,234	-0,435	1,3	1,45	0,924	1,36
	diğer	-0,762	-0,988	-0,781	0,833	0,963	0,851	0,922
Basıklık	Çocuk gelişimi	-0,386	-1,41	-1,03	2,04	2,09	0,861	1,71
	diğer	0,377	0,806	0,49	-0,0806	0,39	0,419	0,242
Shapiro-Wilk W	Çocuk gelişimi	0,932	0,909	0,929	0,885	0,844	0,919	0,872
	diğer	0,95	0,905	0,953	0,907	0,911	0,936	0,919
Shapiro-Wilk p	Çocuk gelişimi	0,036	0,008	0,029	0,002	<,001	0,015	<,001
	diğer	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
Kolmogrov Smirnov	Çocuk gelişimi	0,170	0,159	0,168	0,151	0,178	0,144	0,151
	diğer	0,097	0,137	0,098	0,132	0,125	0,101	0,107
Kolmogrov Smirnov p	Çocuk gelişimi	0,014	0,029	0,016	0,046	0,008	0,072	0,047
	diğer	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

Tablo 8.11. Bölümün okul öncesi olmasına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi

	Okul öncesi	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Okul Öncesi	-0,784	-0,998	-0,811	0,845	0,961	0,855	0,927
	Diğer	-0,466	-0,252	-0,258	1,3	1,5	1,02	1,42
Basıklık	Okul Öncesi	0,395	0,866	0,546	-0,0323	0,388	0,453	0,272
	Diğer	-0,581	-1,46	-1,23	1,78	2,19	0,84	1,64
Shapiro-Wilk W	Okul Öncesi	0,947	0,905	0,951	0,907	0,91	0,935	0,918
	Diğer	0,943	0,899	0,933	0,882	0,842	0,909	0,85
Shapiro-Wilk p	Okul Öncesi	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Diğer	0,135	0,011	0,074	0,004	<,001	0,019	<,001
Kolmogrov Smirnov	Okul Öncesi	0,097	0,133	0,102	0,133	0,124	0,101	0,109
	Diğer	0,177	0,169	0,148	0,161	0,190	0,179	0,189
Kolmogrov Smirnov p	Okul Öncesi	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Diğer	0,025	0,039	0,119	0,060	0,011	0,022	0,012

Tablo 8.12. Görev yapılan okulun konumuna göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi

	Çalışılan Okul Konumu	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Şehir Merkezi	-0,747	-1,03	-0,847	0,915	1,05	0,754	0,956
	Şehir Merkezi Dışında	-0,444	-0,912	-0,675	0,767	0,868	0,984	0,944
Basıklık	Şehir Merkezi	0,215	0,975	0,752	0,26	0,635	0,172	0,36
	Şehir Merkezi Dışında	-0,449	1	0,106	-0,325	0,165	0,535	0,0972
Shapiro-Wilk W	Şehir Merkezi	0,949	0,903	0,948	0,904	0,896	0,939	0,914
	Şehir Merkezi Dışında	0,957	0,912	0,953	0,912	0,921	0,922	0,906
Shapiro-Wilk p	Şehir Merkezi	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Şehir Merkezi Dışında	0,033	<,001	0,02	<,001	<,001	<,001	<,001
Kolmogrov Smirnov	Şehir Merkezi	0,084	0,140	0,104	0,138	0,136	0,100	0,115
	Şehir Merkezi Dışında	0,094	0,127	0,103	0,119	0,148	0,134	0,130
Kolmogrov Smirnov p	Şehir Merkezi	0,005	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Şehir Merkezi Dışında	0,200	0,015	0,169	0,033	0,002	0,009	0,012

Tablo 8.13. Sınıftaki öğrenci sayısına göre ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesi

	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	10'dan az	-0,629	-1,15	-0,839	1,14	1,39	1,04	1,36
	11-15	-0,904	-1,07	-0,889	0,818	0,871	0,972	0,873
	16-20	-0,401	-0,0896	-0,466	0,629	0,817	0,298	0,619
	21'den fazla	-0,834	-0,983	-0,923	0,678	0,776	0,401	0,575
Basıklık	10'dan az	7,43E-04	1,16	0,351	0,885	2,11	1,1	1,76
	11-15	0,932	1,4	1,09	-0,182	0,0224	0,7	-0,0407
	16-20	-0,842	-0,674	-0,104	-0,0448	0,112	-0,976	-0,23
	21'den fazla	-0,126	0,163	0,478	-0,34	-0,329	-0,594	-0,412
Shapiro-Wilk W	10'dan az	0,952	0,893	0,939	0,89	0,874	0,916	0,88
	11-15	0,935	0,895	0,94	0,904	0,909	0,925	0,91
	16-20	0,948	0,939	0,97	0,895	0,908	0,947	0,923
	21'den fazla	0,913	0,876	0,926	0,919	0,904	0,942	0,941
Shapiro-Wilk p	10'dan az	0,005	<,001	0,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	11-15	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	16-20	0,135	0,079	0,52	0,005	0,012	0,126	0,029
	21'den fazla	0,062	0,012	0,115	0,084	0,042	0,243	0,225
Kolmogro v Smirnov	10'dan az	0,097	0,157	0,130	0,138	0,161	0,127	0,152
	11-15	0,110	0,145	0,102	0,138	0,148	0,142	0,135
	16-20	0,116	0,129	0,071	0,131	0,174	0,129	0,143
	21'den fazla	0,216	0,158	0,162	0,122	0,155	0,111	0,136
Kolmogro v Smirnov p	10'dan az	0,071	0,000	0,003	0,001	0,000	0,003	0,000
	11-15	0,005	<,001	0,012	<,001	<,001	<,001	<,001
	16-20	0,200	0,199	0,200	0,191	0,017	0,200	0,108
	21'den fazla	0,012	0,188	0,156	0,200	0,200	0,200	0,200

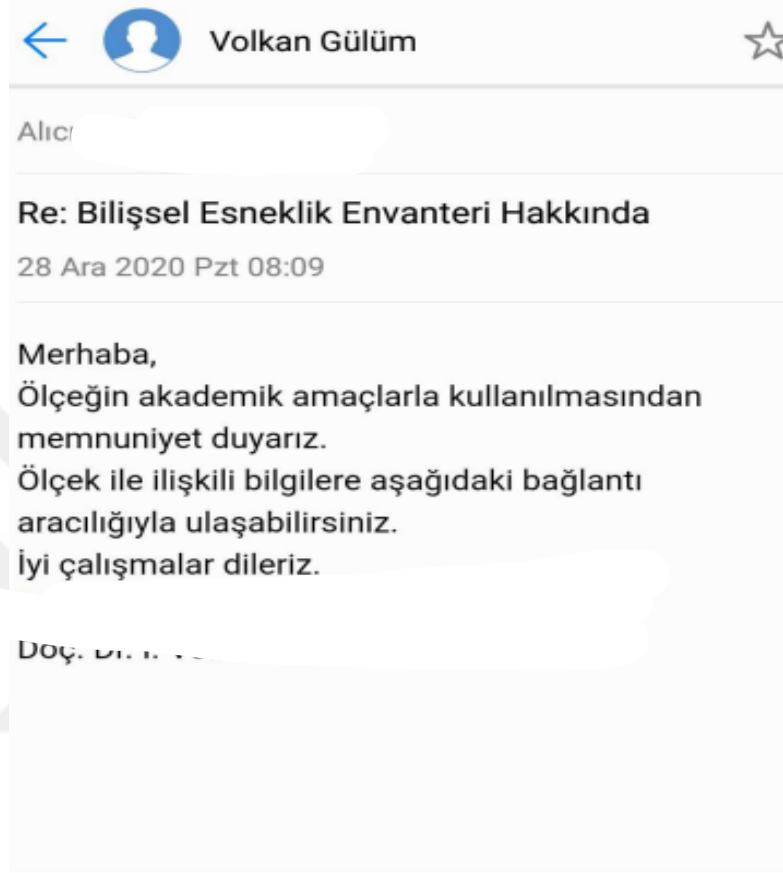
Tablo 8.14. Okul çevresindeki sosyo-ekonomik duruma göre ölçek puanlarının normalliliğinin incelenmesi

	Okul çevresindeki sosyo- ekonomik durum	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Düşük	-0,796	-1,97	-1,36	-0,232	0,192	-0,22	-0,122
	Orta	-0,444	-0,682	-0,56	0,942	1,03	0,898	1,01
	Yüksek	-0,956	-1,45	-1,31	1,43	1,5	1,38	1,55
Basıklık	Düşük	-0,0168	4,65	1,98	-0,836	-0,779	-0,793	-0,892
	Orta	-0,396	-0,0402	-0,198	0,165	0,526	0,446	0,385
	Yüksek	-0,205	2,07	2,26	1,51	2,25	2,48	1,97
Shapiro- Wilk W	Düşük	0,919	0,781	0,881	0,939	0,967	0,947	0,955
	Orta	0,964	0,93	0,964	0,897	0,898	0,929	0,906
	Yüksek	0,874	0,836	0,896	0,833	0,84	0,888	0,822
Shapiro- Wilk p	Düşük	0,042	<,001	0,006	0,13	0,55	0,2	0,31
	Orta	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Yüksek	0,002	<,001	0,006	<,001	<,001	0,004	<,001
Kolmogrov Smirnov	Düşük	0,166	0,231	0,155	0,116	0,105	0,130	0,126
	Orta	0,081	0,112	0,091	0,139	0,140	0,106	0,116
	Yüksek	0,215	0,264	0,162	0,217	0,233	0,132	0,247
Kolmogrov Smirnov p	Düşük	0,062	0,001	0,108	0,200	0,200	0,200	0,200
	Orta	0,008	<,001	0,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	Yüksek	0,001	<,001	0,036	0,001	<,001	0,180	<,001

Tablo 8.15. Öğretmenin idari görev yürütme durumuna göre ölçek puanlarının normalliliğinin incelenmesi

	İdari Görev	BEE Kontrol	BEE Alternatifler	BEE Toplam	TÖ Duygusal Tükenme	TÖ Zihinsel Tükenme	TÖ Fiziksel Tükenme	TÖ Toplam
Çarpıklık	Var	-0,683	-0,602	-0,635	0,693	0,76	0,857	0,843
	Yok	-0,813	-0,997	-0,809	0,948	1,08	0,884	1,02
Basıklık	Var	-0,442	0,28	-0,191	-0,683	-0,462	0,0902	-0,315
	Yok	0,598	0,805	0,608	0,374	0,77	0,628	0,574
Shapiro- Wilk W	Var	0,908	0,939	0,952	0,899	0,913	0,924	0,897
	Yok	0,95	0,901	0,951	0,903	0,896	0,934	0,911
Shapiro- Wilk p	Var	0,002	0,018	0,054	<,001	0,002	0,005	<,001
	Yok	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
Kolmogrov Smirnov	Var	0,147	0,110	0,102	0,144	0,160	0,161	0,168
	Yok	0,095	0,151	0,093	0,136	0,135	0,109	0,118
Kolmogrov Smirnov p	Var	0,014	0,200	0,200	0,018	0,005	0,004	0,002
	Yok	<,001	<,001	0,001	<,001	<,001	<,001	<,001

EK 2 Bilişsel Esneklik Envanteri Kullanım İzni Belgesi



EK 3 Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin solunda yer alan ölçeği kullanınız.		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1.	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2.	Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3.	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4.	Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1	2	3	4	5

EK 4 Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni Belgesi



Re: Tükenmişlik Ölçeği hakkında

1 mesaj

30 Ara 2020 Çar 12:59

İ ekte gönderiyorum.

!9 Ara 2020 Sal, 22:31 tarihinde şunu yazdı:

Sayın hocam merhaba, ben Merve DALGIN. Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir tez çalışması yapmak istiyorum. Tezim için tükenmişlik ölçeklerini araştırdığımda sizin "Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması" isimli çalışmanıza rastladım. İzin verirseniz ölçeğinizi tezimde kullanmak isterim. Şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

--

D

3 ekleri

- TÖ-KF.doc
45 KB
- Tükenmişlik Ölçeği (TÖ) Ölçek Bilgileri (1).doc
60 KB
- Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu ile Eş Tükenmişlik-1 (1).pdf
964 KB

EK 5 Tükenmişlik Ölçeği

Tükenmişlik Ölçeği

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 HİÇBİR ZAMAN	2 SADECE BİR DEFA	3 NADİREN	4 BAZEN	5 SIKSIK	6 ÇOĞUNLUKLA	7 HER ZAMAN
----------------------	-------------------------	--------------	------------	-------------	-----------------	-------------------

_____ 1- YORGUN.

_____ 2- ÇÖKMÜŞ.

_____ 3- NEŞELİ, KEYİFLİ.

_____ 4- FİZİKSEL OLARAK

YORGUN (TÜKENMİŞ).

PUAN HESAPLAMA:

1. ADIM: Aşağıdaki maddelerin yanına yazdığınız puanları toplayarak (A)'nın yanındaki boşluğa yazınız.: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21 (A)_____

2. ADIM: Aşağıdaki maddelerin yanına yazdığınız puanları toplayarak bulduğunuz rakamı (B)'nin yanındaki boşluğa yazınız: 3, 6, 19, 20 (B)_____

3. ADIM: 32 rakamından (B)'yi çıkartıp (C)'nin yanındaki boşluğa yazınız. (C)_____

4. ADIM: (A) ve (C)'yi toplayıp (D)'nin yanındaki boşluğa yazınız. (D)_____

5. ADIM: (D)'deki sonucu 21 rakamına böldüğünüzde çıkan rakam sizin kişisel tükenmişlik puanınızdır (E)_____

EK 6 Kişisel Bilgi Formu

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırmanın amacı; “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans araştırmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından incelenecektir. Araştırmanın sonuçları bireysel olarak değil toplu olarak değerlendirilecektir. Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllüdür. Elde edilen veriler bilimsel araştırma kapsamında saklı tutulacak, özel olarak herhangi bir kişi veya kuruluşa verilmeyecektir. Araştırmanın hedefine ulaşması formdaki maddeleri eksiksiz ve samimi şekilde cevaplamınıza bağlıdır.

Katılımınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde sizden kişisel bilgileriniz istenmektedir. Lütfen size uygun olan seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz ve boşlukları doldurunuz.

Okulunuzun Adı:.....

1. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

2. Yaş:

3. Medeni Durum: Evli () Bekâr ()

4. Meslekteki Yılıınız: 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üstü ()

5. Öğrenim Durumu: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

6. Lisansta Hangi Programdan Mezun oldunuz? Açık Öğretim Lisans () Örgün Lisans ()

6. Mezun Olduğunuz Bölüm: Okul Öncesi Öğretmenliği () Çocuk Gelişimi ()

6. Çalıştığınız okulun konumu: Şehir merkezi () Şehir Merkezi Dışı ()

7. Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı: 25 ve daha az () 25- 30 () 30 ve üzeri ()

8. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo- Ekonomik Durumu: Düşük () Orta () Yüksek ()

9. İdari görev aldınız mı? Evet ise kaç yıl sürdü? Evet () Hayır ()