



## Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma Becerisinin Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esneklik ve Algılanan Sosyal Destek

Selim Gündoğan<sup>1</sup>

• **Geliş Tarihi:** 02.03.2022 • **Kabul Tarihi:** 26.08.2022 • **Yayın Tarihi:** 02.05.2023

### Öz

Okul tükenmişliği durumu hemen hemen her öğrencinin okul yaşamında belli dönemlerde yaşadığı bir durumdur. Alanyazında okul tükenmişliğinin çok yönlü olarak inceleme konusu yapıldığı, ancak okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde bilişsel esnekliğin ve algılanan sosyal desteğin yordayıcı rolü incelenmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından araştırmanın amacı açıklanarak ve katılımın gönüllü olduğu vurgulanarak çeşitli liselerde eğitimine devam eden lise öğrencileri üzerinde toplanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 200'i (%56) kız ve 155'i (%44) erkek olan toplam 355 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri "Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma Becerisi Ölçeği", "Bilişsel Esneklik Ölçeği" ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizinde korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda bilişsel esnekliğin ve algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Çalışmada ulaşılan sonuçlar alanyazın bağlamında tartışılmış ve sahadaki uygulamacılar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** okul tükenmişliği, okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi, bilişsel esneklik, algılanan sosyal destek

### Atıf:

Gündoğan, S. (2023). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 124-145, doi:10.9779.pauefd.1081577

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [selimgundogan@ohu.edu.tr](mailto:selimgundogan@ohu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7731-8728>

## Giriş

Okul süreçleri her bireyin yaşamının belli bir dönemini alan bir süreçtir. Okul süreci bireylere bilgi ve beceriler kazandırmasının yanında bireyleri zorlayıcı ya da yüklenen sorumlulardan dolayı yorucu da olabilmektedir (Kılıççı, 2006). Türkiye’de 12 yıllık eğitimin zorunlu olmasından dolayı bireylerin büyük çoğunluğu en az 12 yıllık bir süreyi öğrencilikle meşgul olarak geçirmektedirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde de okul süreci bazen öğrencinin yorgunluğuna, bıkkınlığına veya süreçten kopmasına kadar farklı olumsuzluklara neden olabilmektedir. Söz konusu bu olumsuz durumları incelemek için hem Türkiye’de hem de hem de yurtdışında son yıllarda mesleki tükenmişliğin öğrencilerde görülen şekli olan okul tükenmişliği konusu araştırma konusu yapılmıştır (Aypay ve Eryılmaz 2011; Gündüz vd., 2012; Salmela-Aro vd., 2008; Schaufeli vd., 2002; Walburg, 2014).

Okul tükenmişliği okulun artan beklentilerine paralel olarak öğrencide bir tükenme olması, eğitim süreçlerinde öğrencinin okula karşı alaycı ve umursamaz bir tavır takınması olarak tanımlanmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009). Başka bir tanımda; okul tükenmişliği Aypay (2011, s. 512) tarafından “okul ve eğitimin aşırı taleplerinin öğrencilerde yol açtığı tükenmişlik sendromu” olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında okul tükenmişliğinin çok boyutlu olarak incelendiği dikkat çekmektedir. Çalışmalarda öğrencilerin daha çok okul tükenmişliği yaşamasını artıran faktörler, okul tükenmişliğinin olumsuz sonuçları ve okul tükenmişliğine karşı bireyleri koruyucu rol üstlenen kavramlarla okul tükenmişliğinin ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Öğrencilerde okul tükenmişliğini daha çok artıran etmenler olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu etmenlerden bazılarının; yoğun ödevler (Salmela-Aro vd., 2016; Teuber vd., 2021), düzensiz çalışma alışkanlıkları (Seçer ve Gençdoğan, 2012), sınav süreçlerinde öğrenciden yoğun beklentiler (Gündoğan, 2019; Özdemir, 2015), düşük akademik performans veya düşük yetkinlik algısı (Bilge vd., 2014) olduğu görülmektedir. Öğrencilerde görülen okul tükenmişliğinin pek çok olumsuz sonuçları da olmaktadır. Araştırmalarda okul tükenmişliğinin psikolojik problemler (Collin vd., 2020; Seçer, 2015), okul devamsızlığı (Seibert vd., 2017), kaygı (May, 2014) gibi olumsuzluklarla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda okul tükenmişliği bireyleri çok yönlü olarak olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Alanyazında Türk kültüründe okul tükenmişliğinin farklı kavramlarla ilişkisinin incelendiği dikkat çekerken bu problem durumunun başa çıkma boyutunun yeterince ele

alınmadığı dikkat çekmektedir. Deneysel olarak yürütülmüş çalışmalarda öğrencilerin okul tükenmişliği yaşadığında bu durumun üstesinden gelebilme becerilerini artırmaya dönük çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Ulaş (2018) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerileri üzerinde bilişsel davranış terapiye dayalı psikoeğitimin etkili olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışmada Ateş (2016) çözüm odaklı terapiye dayalı psikoeğitimin öğrencilerin okul tükenmişliklerini azalttığını, başka bir ifadeyle öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerini uygulanan psikoeğitimin artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışmalar göstermiştir ki öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerine odaklanmak önemli bir husus olmaktadır.

Başa çıkma, sorunlu bir durumun çözümüne veya o durumun etkisinin hafifletilmesine yönelik eylemdir (Ray vd., 1982). Tunks ve Bellissimo (1988) başa çıkmayı, bir soruna karşılık vermek için kullanılan belirli davranışsal veya bilişsel eylemler olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma benzer başka bir tanımda Folkman ve Lazarus (1986) başa çıkma becerisini, yaşanan problemlerin çözüm yolları ya da problem durumun yol açtığı olumsuz sonuçları azaltmaya yönelik bilişsel ve davranışsal stratejilerle çaba göstermek şeklinde tanımlanmıştır. Başa çıkmayla ilgili tanımların ortak noktası bir problem durumunun olması ve bireyin bu problem durumunun çözümü için bir uğraş içinde olmasıdır.

Alanyazında başa çıkmanın aktif, kaçınan ve olumsuz şeklinde üç boyutunun olduğu belirtilmiştir (Spirito vd., 1988). Aktif başa çıkma olumlu bir yaklaşımla problemi çözmek için yapıcı bir başa çıkma stratejisiyken, kaçınan başa çıkma stratejisi soruna odaklanmak yerine çözümü farklı yerlerden beklemek, olumsuz başa çıkmaysa sorunu çözemeyeceğine inanmak ve sorunla ilgili insanları suçlamaktır (Bedel ve Kutlu, 2018; Holahan ve Moos, 1987). Başa çıkma stratejisinin işlevsel ve işlevsel olmayan başa çıkma şeklinde bir sınıflaması da mevcuttur (Frydenberg, 1991). İşlevsel başa çıkma bireyin sorunla yüzleşmesi, mevcut potansiyelini sorunu çözmek için gözden geçirmesi ve sorunun üstesinden gelme yollarını aramasıdır (Riulli ve Savicki, 2010). İşlevsel olmayan başa çıkmaysa bireyin sorunun kaynağını ele almak yerine, sorundan kaçınmaya ve soruna dıştan çözüm beklemeye dönük bir tavır sergilemesidir (Becker vd., 2022). Başa çıkma türleri dikkate alındığında insanların bir sorunun çözümü için aktif ya da işlevsel başa çıkma stratejilerini kullanmalarının daha etkili çözümler bulmasını sağladığı ifade edilebilir.

Her yaş grubundaki insanlar için yaşamda karşı karşıya kalınan problemlerin çözümünde başa çıkma becerisi önemli bir beceridir (Lazarus ve Folkman, 1988). Aynı

şekilde eğitim yaşamına devam eden öğrenciler için de eğitim ve öğretim sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için başa çıkma becerisi önemli bir beceri olmaktadır (Maykrantz ve Houghton, 2020). Öğrenciler eğitim süreçlerinde hem akademik hem de psikolojik farklı problemler yaşayabilmektedir (Aypay, 2011). Öğrencilerin akademik olarak yaşadığı bir problem türü olan okul tükenmişliği problemiyle başa çıkabilme becerisinin de öğrenciler için önemli bir beceri olduğu söylenebilir (Gündoğan ve Seçer, 2022). Bu bağlamda, alanyazında başa çıkma için öne sürülmüş olan aktif, kaçınan ve olumsuz başa çıkma (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014) ya da işlevsel olan ve işlevsel olmayan başa çıkma (Frydenberg, 1991) türleri okul tükenmişliğiyle başa çıkmada da kullanılabilir.

Okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi öğrencinin okul tükenmişliğinin belirtilerinin üstesinden gelebilmek için mevcut potansiyellerinin etkili bir biçimde kullanabilmesi ve bu olumsuz durumun üstesinden gelebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gündoğan, 2021). Ayrıca okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi; “öğrencinin yaşamakta olduğu okul tükenmişliği durumunun etkin bir biçimde üstesinden gelip, olası olumsuz etkilerini azaltmak ve eğitim yaşamına tekrar daha etkin bir şekilde devam etmek için mevcut başa çıkma becerilerini okul tükenmişliğine karşı kullanabilmesi” olarak da tanımlanmıştır (Gündoğan, 2021, s. 44). Okul tükenmişliği kavramı ile ilişkili olan kavramların okul başa çıkma becerisi ile ilişkili olabileceği ifade edilebilir. Bilişsel esnekliğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde etkisinin olacağı değerlendirilmektedir. Alanyazında bilişsel esnekliğin okul tükenmişliği ile negatif yönde bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gamble, 2019; Gan vd., 2007; Hond vd., 2020). Bu bulgu aslında bilişsel esnekliği iyi düzeyde olan öğrencilerin okul tükenmişliğiyle daha etkili baş edebildiğini göstermektedir. Martinez-Rubio vd. (2021) bilişsel esnekliğin öğrencileri akademik süreçlerde yaşadıkları okul tükenmişliğine karşı güçlendirdiği ve koruyucu bir rol üstlendiğini ifade etmişlerdir.

Bilişsel esneklik kişinin karşılaştığı olumsuz durumlarda çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Canas, 2003). Bilişsel esneklik, bireyin yeni bir durumla karşılaştığında o duruma uyum sağlamasını veya bir probleme çözüm üretmek için seçeneklerin farkına varıp uygun seçenekleri uygulamaya istekli olması ve kendini yeterli görmesiyle ilişkili bir kavramdır (Buğa vd., 2018). Bu bağlamda düşünüldüğünde bilişsel esneklik bireylerin bir problem durumuyla başa çıkmakta onlara çözümler üreten ve başa çıkma becerilerini etkin kullandıran bir yeterlilik olduğu ifade edilebilir. Nitekim bilişsel esnekliğin başa çıkma üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu öne sürülmektedir (Ahn vd.,

2009; Muyan-Yılık ve Demir, 2020). Bilişsel esnekliğin akademik süreçlerde öğrencilerin yaşadığı problemlerin ve zorlukların üstesinden gelmelerinde de olumlu yönde yansımalarının olduğu öne sürülmüştür (Hanife, 2018; Khasawneh, 2021; Toraman vd., 2020; Vitiello vd., 2011). Bu bağlamda düşünöldüğünde öğrencilik sürecinde bireylerin yaşamakta olduğu okul tükenmişliğiyle başa çıkmaları üzerinde de bilişsel esnekliğin olumlu yönde etkisinin olacağı ifade edilebilir.

Bilişsel esneklik gibi öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde algılanan sosyal desteğin de etkisinin olduğu değerlendirilmektedir. Daha önceki çalışmalarda da sosyal desteğin okul tükenmişliğiyle negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çam vd., 2014; Gündoğan, 2019; Kim vd., 2018; Kutsal ve Bilge, 2012). Söz konusu çalışmaların sonuçları sosyal desteği iyi düzeyde olan öğrencilerin daha az okul tükenmişliği yaşadığı, başka bir ifadeyle daha etkili bir şekilde bu durumun üstesinden gelebildiklerini göstermektedir.

Algılanan sosyal desteğin bireylerin yaşadıkları bir problemle başa çıkmakta olumlu olarak katkısının olduğu ve algılanan sosyal desteği iyi düzeyde olan bireyin daha etkili bir şekilde problem durumuyla başa çıkabildiği öne sürölmektedir (Calvete ve Connor-Smithi, 2006; Faleel vd., 2016). Aynı şekilde algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul sürecindeki yaşadığı pek çok sorunun çözümünde önemli bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Garnefski ve Diekstra, 1996; Yıldırım, 2006). Bu bağlamda düşünöldüğünde algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul tükenmişliği durumuyla başa çıkma becerileri üzerinde de olumlu etkisinin olduğu ifade edilebilir. Ayrıca algılanan sosyal desteğin bireylerin yaşadığı psikolojik problemlerle başa çıkmakta (Roohafza vd., 2014) ve iş yaşamında yaşadığı mesleki tükenmişlikle başa çıkmakta (Liu ve Aunguroch, 2019; Yellice-Yüksel vd., 2011) olumlu bir etkisinin olduğu alanyazında ifade edilmiştir. Bu noktada sosyal desteğin okul süreçlerinde problemlerle başa çıkmakta da olumlu yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak eğitim süreçlerinin öğrencileri zorlayan ve farklı problemler yaşamasına yol açan bir süreç olduğu dikkat çekmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı yaygın problem durumlarından birisinin de okul tükenmişliği olduğu dikkat çekmektedir. İlgili alanyazında okul tükenmişliği kavramının incelendiği görülürken, bu problem durumuyla başa çıkma becerisinin Türk kültüründe sınırlı kaldığı görölmektedir (Ateş, 2016; Gündoğan, 2021; Gündoğan ve Seçer, 2022; Ulaş, 2018). Bu anlamda düşünöldüğünde; bir problem durumuyla karşılaşıldığında sorundan ziyade çözüme ve sorunla başa çıkmaya odaklanmanın önemli bir husus olması gibi, okul

tükenmişliğiyle başa çıkmaya odaklanmanın da önemli bir husus olduğu düşünölmektedir. Bireylerin akademik, bireysel veya sosyal hayatta karşılaştığı pek çok sorunla başa çıkmakta önemli birer rol üstlenen bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek kavramlarının okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde de önemli bir rolü olduğu düşünölmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde bilişsel esnekliğin ve algılanan sosyal desteğin yordayıcı rolü olup olmadığını incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışmanın alt problemleri aşğıdaki gibidir:

- Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisiyle bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiisel modelde yürütölen bir çalışmadır. İlişkiisel çalışmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalardır (Fraenkel vd., 2012).

### **Çalışma Grubu**

Çalışmanın katılımcı grubunu farklı türde (meslek, fen ve Anadolu lisesi) liselerden amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen lise öğrencileri oluşturmuştur. Bu bağlamda dört farklı lisedeki 450 öğrenciye ulaşılmış ve çalışmaya katılan 355 öğrenci ile çalışma yürütölmüştür. Çalışmanın katılımcı grubu 128'i (%36) 9. sınıf, 85'i (%24) 10. sınıf, 64'ü (%18) 11. sınıf ve 78'i (%22) 12. sınıfta olan ve yaşları 14 ile 18 arasında değişmekte olan 200'si (%56) kız ve 155'i (%44) erkek olmak üzere toplam 355 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 111'i meslek, 90'nı fen ve 154'u Anadolu lisesi türünde eğitimine devam etmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### ***Kişisel Bilgi Formu***

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### ***Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma Becerisi Ölçeği***

Öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerini ölçmek amacıyla Gündoğan (2021) tarafından lise öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçek toplam varyansın %44,04'ünü açıklayan 3 faktörlü ve 21 maddeden oluşan likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçek kaçınan (pasif) başa çıkma, aktif (işlevsel) başa çıkma ve duygusal (işlevsel olmayan) başa çıkma şeklinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kaçınan ve duygusal başa çıkma alt boyutları işlevsel olmayan başa çıkmayı ölçerken, aktif başa çıkma alt boyutuysa işlevsel başa çıkma becerilerini ölçmektedir. Her bir boyut kendi içerisinde değerlendirilmekte ve ölçeğin toplam puanı alınmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı sırasıyla her bir boyut için .86, .70 ve .74 şeklinde; iki yarı güvenirlikse .82, .71 ve .75 şeklinde bulunmuştur. Ölçeğin DFA sonucu uyum değerleri de iyi bulunmuştur ( $X^2/sd= 1,92$ ,  $AGFI=.88$ ,  $GFI=.91$ ,  $CFI=.92$ ,  $RMSEA=.05$ ,  $SRMR=.05$ ; Gündoğan, 2021). Bu çalışma kapsamında ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .80, .72, .76 olarak, ölçeğin tümü içinse .73 olarak bulunmuştur.

### ***Bilişsel Esneklik Ölçeği***

Martin ve Rubin (1995) tarafından bilişsel esnekliği ölçmek için geliştirilen, tek boyuttan ve 12 maddeden oluşan likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması lise öğrencileri üzerinde Çelikkaleli (2014) tarafından yapılmıştır. Türk kültürüne uyarlama çalışması sonucu ölçeğin 11 madde ve tek boyuttan oluşan şekli daha iyi uyum vermiştir (Çelikkaleli, 2014). Ölçeğin iki yarı güvenirliği .77, test tekrar test güvenirliği .98 ve iç tutarlık katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Uyum değerleri de iyi çıkmıştır ( $X^2/sd=1,93$ ,  $RMSEA=.059$ ,  $NFI=.85$ ,  $CFI=.92$ ,  $IFI=.92$ ,  $GFI=.95$ ,  $AGFI=.92$ ; Çelikkaleli, 2014). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

### ***Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği***

Zimmet vd. (1988) tarafından bireylerin algıladıkları sosyal destek düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından yapılmıştır. Ölçek aile, arkadaş ve özel kişiden algılanan sosyal destek şeklinde 3 boyuttan ve 12 maddeden oluşan likert tipinde bir ölçme aracıdır. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tamamı için .89; alt boyutlar içinse sırasıyla .85, .80 ve .82 olarak bulunmuştur (Eker vd., 2001). Bu çalışma kapsamında ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .74, .71, .73 olarak, ölçeğin tümü içinse .89 olarak bulunmuştur.

## İşlem

İlk olarak çalışmaya başlamadan önce etik kuruldan çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair etik kurul izni alınmıştır (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik kurulu 07/09/2021 tarihli ve 2021/13-06 sayılı kararı). Daha sonra ise il milli eğitim müdürlüğünden veri toplama izinleri alınmıştır. Sonraki adımda da meslek, fen ve Anadolu olmak üzere üç farklı lisede eğitimine devam eden lise öğrencileri üzerinde çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Kasım ayı içerisinde bizzat araştırmacı tarafından sınıflara girilerek ve katılımcı gruba çalışmanın amacı açıklanarak, katılımın gönüllü olduğu ifade edilerek yüz yüze olarak toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinden veli onam formu alınmıştır. Çalışmaya katılan lise öğrencilerinden ölççekleri samimi olarak ve eksiksiz dolduran 355 kişilik veri seti ile analizler gerçekleştirilmiştir.

## Veri Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın verilerinin analizinde korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın verilerin normal dağılım göstermesinin belirlenmesinde basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin -1 ile +1 arasında bir değer alması ölçüt alınmıştır (Hair vd., 2010). Bu kapsamda çalışmanın bütün değişkenleri için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu bulunmuştur. Böylece verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi öncesindeyse “eşvaryanslılık, doğrusallık, uç değerler, hataların bağımsızlığı, çoklu bağlantı ve tekliklik” varsayımları kontrol edilmiştir (Pallant, 2013). Bu bağlamda Durbin Watson, VIF değerleri incelenmiş, çoklu bağlantı problemi olmaması içinse ikili değişkenler arasında .90’dan daha düşük bir ilişki olması kriteri gözetilmiştir (Pallant, 2013). Durbin Watson ,22, 1,88 ve ,91 olarak, VIF ise 1,07 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar regresyon analizi için ön koşulların sağlandığını göstermiştir (Pallant, 2013). Ayrıca uç değerler incelenmiş ve uç değer olmadığı da görülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizi iki adımda yürütülmüştür. İlk adımda kuramsal olarak yordama gücünün daha az olabileceği öngörülen bilişsel esneklik değişkeni, ikinci adımda ise algılanan sosyal destek değişkeni analize dâhil edilmiştir

## Bulgular

Bu kısımda betimsel istatistiklere; okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkilere dair korelasyon analizine; bilişsel esneklik ve



algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisini yordayıcılığına dair hiyerarşik regresyon analizine dair bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Betimsel İstatistikler*

	Ort.	Ss	Min.	Max.	Çarp.	Bask.
OTKBCÇ	22,80	5,70	13,00	45,00	,83	,73
OTABCÇ	12,72	3,02	5,00	20,00	,08	-,32
OTDBCÇ	7,01	2,25	3,00	12,00	,26	-,52
BE	46,27	8,09	24,00	64,00	-,19	-,36
ÖBİASD	17,37	7,63	4	28	-,18	-,58
AASD	19,09	6,65	4	28	-,38	-,73
ARASD	17,12	6,92	4	28	-,17	-,93

(OTKBCÇ=Okul Tükenmişliğiyle Kaçınan Başa Çıkma, OTABCÇ=Okul Tükenmişliğiyle Aktif Başa Çıkma, OTDBCÇ=Okul Tükenmişliğiyle Duygusal Başa Çıkma, BE=Bilişsel Esneklik, ÖBİASD=Özel Bir İnsandan Algılanan Sosyal Destek, AASD=Aileden Algılanan Sosyal Destek, ARASD=Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek)

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutu ortalaması 22,80, aktif başa çıkma alt boyutu ortalaması 12,72 ve duygusal başa çıkma ortalaması 7,01; bilişsel esneklik ortalaması 46,27; algılanan sosyal desteğin özel bir insandan algılanan sosyal destek alt boyutu ortalaması 17,37, aileden algılanan sosyal destek alt boyutu ortalaması 19,09 ve arkadaştan algılanan sosyal destek alt boyutu ortalaması 17,17 olarak bulunmuştur. Ayrıca tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında bir değerde olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla verilerin dağılımının normal dağılım gösterdiği görölmektedir (Hair vd., 2010).

**Tablo 2***Korelasyon Analizine Dair Bulgular*

	1	2	3	4	5	6	7
1, OTKBC	-						
2, OTABC	-,02	-					
3, OTDBC	,25**	-,01	-				
4, BE	-,22**	,28**	-,24**	-			
5, ÖBİASD	-,18**	,09	-,23**	,18**	-		
6, AASD	-,40**	,22**	-,22**	,20**	,34**	-	
7, ARASD	-,20**	,24**	-,28**	,21**	,52**	,40**	-

\*\* $p < ,01$ 

Tablo-2 incelendiğinde bilişsel esneklikle okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutu ( $r = -,22, p < ,01$ ) ve duygusal başa çıkma alt boyutu ( $r = -,24, p < ,01$ ) arasında negatif yönde bir ilişki; aktif başa çıkma alt boyutu ( $r = ,28, p < ,01$ ) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Özel bir insandan algılanan sosyal destekle okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutu ( $r = -,18, p < ,01$ ) ve duygusal başa çıkma alt boyutu ( $r = -,23, p < ,01$ ) arasında negatif yönde bir ilişki olduğu; aktif başa çıkma alt boyutu ( $r = ,09, p > ,01$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Aileden algılanan sosyal destekle okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutu ( $r = -,40, p < ,01$ ) ve duygusal başa çıkma alt boyutu ( $r = -,22, p < ,01$ ) arasında negatif yönde bir ilişki; aktif başa çıkma alt boyutu ( $r = ,22, p < ,01$ ) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Arkadaştan algılanan sosyal destekle okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutu ( $r = -,20, p < ,01$ ) ve duygusal başa çıkma alt boyutu ( $r = -,28, p < ,01$ ) arasında negatif yönde bir ilişki; aktif başa çıkma alt boyutu ( $r = ,24, p < ,01$ ) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu ikili ilişkiler .90'dan düşük bir değerde olduğu için çoklu bağlantı probleminin olmadığı ifade edilebilir (Pallant, 2013).

**Tablo 3***Hiyerarşik Regresyon Analizine Dair Bulgular*

Model	Yordayıcı	OTKBC			OTABC			OTDBC		
		B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$
1	Sabit	30,09	1,72		7,98	,89		10,08	,68	
	BE	-,16	,04	-,22***	,10	,02	,28***	-,07	,01	-,24***
		$R^2=,05^{***}$			$R^2=,08^{***}$			$R^2=,06^{***}$		
		$F_{(1-353)}=18,62$			$F_{(1-353)}=28,91$			$F_{(1-353)}=21,05$		
2	Sabit	33,79	1,69		6,96	,92		11,15	,69	
	BE	-,10	,04	-,15**	,09	,02	,23***	-,05	,01	-,17**
	ÖBİASD	-,02	,04	-,02	-,04	,02	-,10	-,03	,02	-,08
	AASD	-,29	,05	-,34***	,06	,03	,13*	-,03	,02	-,09*
	ARASD	-,02	,05	-,02	,08	,03	,18**	-,05	,02	-,17**
		$R^2=,18^{***}$			$R^2=,13^{***}$			$R^2=,13^{***}$		
	$R^2_{(değişim)}=,13$			$R^2_{(değişim)}=,05$			$R^2_{(değişim)}=,07$			
	$F_{(4-350)}=18,56$			$F_{(4-350)}=12,63$			$F_{(4-350)}=12,47$			

\*  $p<,05$ , \*\*  $p<,01$ , \*\*\*  $p<,001$  (SH= Standart Hata)

Tablo-3 incelendiğinde yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki modelin de anlamlı olduğu görülmektedir. İlk adımda modele dâhil edilen bilişsel esnekliğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $R^2=,05$ ,  $\beta=-,22$   $p<,001$ ). İkinci adımda, algılanan sosyal desteğin alt boyutlarının modele dâhil edilmesiyle birlikte bilişsel esneklik ve algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutuna dair varyansın %18'ini açıkladığı görülmektedir ( $B=33,79$ ,  $p<,001$ ). Kontrol değişkeni olan bilişsel esneklik modeldeki varyansın %5'ini açıklarken, algılanan sosyal

desteğin alt boyutlarının eklenmesiyle açıklanan varyans %13 artarak %18'e çıkmıştır, Yordayıcı değişkenlerin modele katkısı incelendiğinde bilişsel esneklik ( $\beta=-,15$ ,  $p<,01$ ) ve aileden algılanan sosyal desteğin ( $\beta=-,34$ ,  $p<,001$ ) okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutunun negatif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğu, özel bir insandan algılanan sosyal destek ( $\beta=-,02$ ,  $p>,05$ ) ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin ( $\beta=,02$ ,  $p>,05$ ) anlamlı birer yordayıcı olmadığı görölmektedir.

Tablo-3 incelendiğinde ilk adımda modele dâhil edilen bilişsel esnekliğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin aktif başa çıkma alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görölmektedir ( $R^2=,08$ ,  $\beta=,28$   $p<,001$ ). İkinci adımda, algılanan sosyal desteğin alt boyutlarının modele dâhil edilmesiyle birlikte bilişsel esneklik ve algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin aktif başa çıkma alt boyutuna dair varyansın %13'ünü açıkladığı görölmektedir ( $B=6,96$ ,  $p<,001$ ). Kontrol değişkeni olan bilişsel esneklik modeldeki varyansın %8'ini açıklarken, algılanan sosyal desteğin alt boyutlarının eklenmesiyle açıklanan varyans %5 artarak %13'e çıkmıştır. Yordayıcı değişkenlerin modele katkısı incelendiğinde bilişsel esneklik ( $\beta=,23$ ,  $p<,001$ ), aileden algılanan sosyal destek ( $\beta=,13$ ,  $p<,05$ ) ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin ( $\beta=,18$ ,  $p<,01$ ) okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin aktif başa çıkma alt boyutunun pozitif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğu, özel bir insandan algılanan sosyal desteğin ( $\beta=-,10$ ,  $p>,05$ ) anlamlı bir yordayıcı olmadığı görölmektedir.

Yine tablo-3 incelendiğinde ilk adımda modele dâhil edilen bilişsel esnekliğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin duygusal başa çıkma alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görölmektedir ( $R^2=,06$ ,  $B=10,08$ ,  $p<,001$ ). İkinci adımda, algılanan sosyal desteğin alt boyutlarının modele dâhil edilmesiyle birlikte bilişsel esneklik ve algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin duygusal başa çıkma alt boyutuna dair varyansın %13'ünü açıkladığı görölmektedir ( $B=11,15$ ,  $p<,001$ ). Kontrol değişkeni olan bilişsel esneklik modeldeki varyansın %6'sını açıklarken, algılanan sosyal desteğin alt boyutlarının eklenmesiyle açıklanan varyans %7 artarak %13'e çıkmıştır. Yordayıcı değişkenlerin modele katkısı incelendiğinde bilişsel esneklik ( $\beta=-,17$ ,  $p<,01$ ), aileden algılanan sosyal destek ( $\beta=-,09$ ,  $p<,05$ ) ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin ( $\beta=-,17$ ,  $p<,01$ ) okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin duygusal başa çıkma alt boyutunun negatif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğu, özel bir insandan algılanan sosyal desteğin ( $\beta=-,08$ ,  $p>,05$ ) anlamlı bir yordayıcı olmadığı görölmektedir.

### Tartışma

Okul tükenmişliği son yıllarda araştırma konusu yapılmıştır. Çalışmalarda okul tükenmişliğiyle ilişkili kavramların ele alındığı dikkat çekerken okul tükenmişliğiyle başa çıkma konusunun sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde etkisi olduğu düşünölen bilişsel esneklik ve algılanan sosyal desteğin yordayıcı rolü incelenmiştir. Çalışmada bilişsel esnekliğin ve algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmada bilişsel esnekliğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin işlevsel olmayan başa çıkma şekli olan kaçınan ve duygusal başa çıkma üzerinde negatif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esnekliğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin işlevsel olan aktif başa çıkma yöntemi üzerindeyse pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç bilişsel esnekliği iyi düzeyde olan öğrencilerin okul tükenmişliğiyle daha etkili başa çıktığını ve okul tükenmişliğinin daha kolay üstesinden gelebildiğini göstermektedir. Bilişsel esnekliği düşük olan öğrencilerinse daha çok etkin olmayan ve çözüm üretmeyen yolları seçtiklerini göstermektedir.

Alanyazında bilişsel esnekliğin bireylerin bir problem durumuyla başa çıkma becerisi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu belirtilmiştir (Ahn vd., 2009; Muyan-Yılık ve Demir, 2020). Bunun yanında, bilişsel esneklikle ilgili kuramsal bilgilerde de bireylerin bilişsel esnekliğinin iyi düzeyde olmasının bir problem durumunun üstesinden gelebilmelerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu öne sürölmektedir (Boger-Mehall, 1996; Rende, 2000; Spiro, 1988). Daha önceki çalışmalarda bilişsel esneklikle başa çıkma arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sonuçlar mevcuttur. Asıcı ve Sarı (2021) bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinde aktif başa çıkma üzerinde pozitif, olumsuz başa çıkma üzerindeyse negatif yönde etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Soltani vd. (2013), Farslı üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında bilişsel esnekliğin başa çıkma becerisi üzerinde pozitif yönde yordayıcı rolü olduğunu bulmuşlardır. Kruczek, Basińska ve Janicka (2020) hemşireler üzerinde yürüttükleri araştırmalarında bilişsel esnekliğin başa çıkma ile ilişkili olduğunu ve başa çıkmayı pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bedel ve Ulubey (2015) Türk ergenlerde bilişsel esnekliğin kaçınan ve olumsuz başa çıkmayı negatif yönde, aktif başa çıkmayı pozitif yönde yordadığı sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca daha önceki çalışmalarda bilişsel esnekliğin okul tükenmişliği ile negatif ilişkili olduğu, bilişsel esnekliği iyi düzeyde olan öğrencilerin daha az okul tükenmişliği yaşadığı bulunmuştur (Gan vd., 2007; Gamble,

2019; Hond vd., 2020). Sonuç olarak; hem bilişsel esneklik ve başa çıkma arasındaki, hem de bilişsel esneklik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sonuçlarının mevcut çalışmada ulaşılan sonucu desteklemekte olduğu ifade edilebilir.

Vaux (1988) sosyal destek kuramında sosyal desteğin bireylerin zorlayıcı bir durumla karşılaştığında o durumun üstesinden gelmekte bireye olumlu katkısının olduğu ifade edilmektedir. Mevcut çalışmada lise öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliği ile başa çıkma durumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin işlevsel olmayan başa çıkma şekli olan kaçınan ve duygusal başa çıkma üzerinde negatif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin işlevsel olan aktif başa çıkma yöntemi üzerindeyse pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan sosyal desteğin özellikle aileden algılanan sosyal destek boyutu öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonucu algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkmaları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul tükenmişliğinin üstesinden gelebilmelerinde çözüm yolları bulabilmeleri ve sorunu daha etkin çözebilmeleri konusunda önemli bir katkı sunmakta olduğu ifade edilebilir.

Daha önceki çalışmalarda algılanan sosyal destekle okul tükenmişliği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Çam vd., 2014; Gündoğan, 2019; Kim vd., 2018; Kutsal ve Bilge, 2012). Bu sonuçlar mevcut çalışmadaki sonucu desteklemektedir. Ayrıca önceki çalışmalarda algılanan sosyal desteğin bireylerin başa çıkma becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin; Markstrom vd. (2000) Afrikalı ve Amerikalı ergenler üzerinde yürüttükleri araştırmada sosyal destekle ergenlerin başa çıkma becerisinin ilişkili olduğunu ve sosyal desteği iyi düzeyde olan ergenlerin başa çıkma becerilerinin de iyi düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Bedel ve Kutlu (2018), Türk ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin öğrencilerin aktif başa çıkmayı pozitif ve kaçınan başa çıkmayı negatif olarak yordadığını bulmuşlardır. Bal vd. (2003), 12-18 yaş aralığındaki ergenlerde sosyal desteğin iyilik hali ve stresli olaylarla başa çıkmada pozitif yönde bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Sonuç olarak sosyal destek ve başa çıkma arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma sonuçları da mevcut çalışmadaki sonucu destekler niteliktedir.

Çalışmada bilişsel esneklik ve algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul tükenmişliğiyle etkin bir şekilde başa çıkabilme becerileri üzerinde olumlu yönde bir etkisi

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilere aileden, öğretmenlerden ve yakın çevreden sağlanacak sosyal desteğin okul tükenmişliğinin üstesinden gelmekte önemli bir rolü olacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda özellikle eğitimciler ve ailelere okul tükenmişliği yaşayan öğrencilere gerekli desteği sağlamak için onların yanında yer aldıklarını hissettirilmesi gerektiği önerilmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuca göre öğrencilerin bilişsel esnekliğini artırmak için okul psikolojik danışmalarına ve öğretmenlere önemli roller düştüğu öne sürülebilir. Bu rollerin öğretmenler ve psikolojik danışmanlarca sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrencilerle görüşmeler yapılması, okul dışında da öğrencilerin hem akademik hem de ruhsal durumunun takip edilmesi, aile ve okul işbirliğinin artırılmasının olduğu söylenebilir. Ayrıca okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini artırmak adına yürütülecek farkındalık çalışmalarının önemli olduğu ve bu kapsamda grup etkinliklerinin planlanması önerilebilir. Yürütülecek grup çalışmalarında hedef kitle olarak özellikle bilişsel esnekliği düşük olan öğrenciler seçilerek, söz konusu öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyini artırmaya dönük etkinliklerin yürütülmesi amaçlanabilir. Araştırmacılar içinse okul tükenmişliğiyle başa çıkma konusunun deneysel çalışmalarda ele alınıp, bu kapsamda okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerin artırmaya dönük psikoeğitim çalışmalarının yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca okul tükenmişliğiyle başa çıkma konusunun literatürde yeterince ele alınmadığı göz önünde bulundurulduğunda; yeni araştırmalarda nicel, nitel veya karma yöntemle öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerinin ele alınması ve araştırma konusu yapılması önerilebilir.

Mevcut çalışmanın belli sınırlıkları da bulunmaktadır. Birinci sınırlılık çalışmanın verilerinin kesitsel olarak tek seferde toplanmış olmasıdır. Yeni araştırmalar boylamsal olarak yürütülerek öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerinin zaman içerisindeki değişimleri de incelenebilir. Başka bir sınırlılık katılımcı grubun sadece lise öğrencilerinden oluşmasıdır. Okul tükenmişliğini her kademedeki öğrencilerde görülen bir durum olduğu dikkate alındığında yeni çalışmalarda farklı kademelerde eğitime devam eden öğrenciler de çalışmaya dahil edilerek bu sınırlılık aşılabılır. Çalışmanın bir sınırlılığı da verilerin sadece özbildirime dayalı ölçeklerle toplanmış olmasıdır. Yeni araştırmacılar nitel veri toplama yöntemleriyle ya da karma yöntem araştırması yöntemiyle süreci yürüterek bu sınırlığı azaltabilirler.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik kurulunun 07/09/2021 tarihli 2021/13-06 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** *Yazarın beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.*

**Kaynakça**

- Ahn, A. J., Kim, B. S. K., & Park, Y. S. (2009). Asian cultural values gap, cognitive flexibility, coping strategies, and parent-child conflicts among Korean Americans. *Asian American Journal of Psychology, 1*, 29–44. <https://doi.org/10.1037/1948-1985.S.1.29>
- Asıcı, E. & Sarı, H. İ. (2021). The mediating role of coping strategies in the relationship between cognitive flexibility and well-being. *International Journal of Scholars in Education, 4*(1), 38-56. <https://doi.org/10.52134/ueader.889204>
- Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies, 4*(4), 27-34. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i4.1254>
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 26-44.
- Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P., & Debourdeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse & Neglect, 27*(12), 1377-1395. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.06.002>
- Becker, J., Derra, N. D., Regal, C., & Kühlmann, T. M. (2022). Mitigating the negative consequences of ICT use: The moderating effect of active-functional and dysfunctional coping. *Journal of Decision Systems, 31*(4), 374-406. <https://doi.org/10.1080/12460125.2021.1901337>
- Bedel, A. ve Kutlu, A. (2018). Başa çıkma stratejilerinin algılanan sosyal desteğe göre incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 107-122. <https://doi.org/10.29029/busbed.378121>
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(55), 291-300. <https://doi.org/10.17755/esosder.91623>
- Bedel, A., Işık, E. ve Hamarta, E. (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 227-235. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3501>



- Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1728.
- Boger-Mehall, S. R. (1996). Cognitive flexibility theory: Implications for teaching and teacher education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 991-993). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F. ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/10615800500472963>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Collin, V., O'Selmo, E., & Whitehead, P. (2020). Stress, psychological distress, burnout and perfectionism in UK dental students. *British Dental Journal*, 229(9), 605-614. <https://doi.org/10.1038/s41415-020-2281-4>
- Çam, Z., Deniz, K. Z. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-314
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Faleel, S. F., Tam, C. L., Lee, T. H., Har, W. M., & Foo, Y. C. (2012). Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 6(1), 1-7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1071358>

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology, 95*(2), 107–113. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.2.107>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 8). New York: McGraw-Hill.
- Frydenberg, E. (1991). Adolescent coping styles and strategies: Is there functional and dysfunctional coping?. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 1*, 35–42. <https://doi.org/10.1017/S1037291100002351>
- Gamble, M. A. (2019). *The New Majority: Psychological Flexibility as a Moderator of the Impact of Employment on Academic Performance and Burnout in College Students*. University of Louisiana at Lafayette.
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: an international journal, 35*(8), 1087-1098. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.8.1087>
- Garnefski, N., & Diekstra, R. F. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry, 35*(12), 1657-1664. <https://doi.org/10.1097/00004583-199612000-00018>
- Gündoğan, S. (2019). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin sosyal destek ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 25-49. <https://doi.org/10.26466/opus.552366>
- Gündoğan, S. (2021). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerileri üzerine bir model testi: Karma yöntem araştırması (Tez No. 674215) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğan, S. ve Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 14*(3), 331-339. <https://doi.org/10.18863/pgy.1025335>
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 38-55.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Educational International.

- Hanife, E. A. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(77), 105-128. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.77.6>
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 946-955. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.946>
- Hong, M. H., Kim, S. Y., & Hee, K. S. (2020). Multi-mediated effects of Cognitive Flexibility and Social Anxiety in the Relationship Between Evaluative Concerns Perfectionism and Academic Burnout of College Students. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 10(2), 161-192. <https://doi.org/2010.34226/gcl.2020.10.2.161>
- Khasawneh, M. A. S. (2021). Cognitive Flexibility of students with learning disabilities in English language and its relationship to some variables. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 49-56. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.4003>
- Kılıççı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı* (5. bas.). Anı Yayıncılık.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127-134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Kruczek, A., Basińska, M. A., & Janicka, M. (2020). Cognitive flexibility and flexibility in coping in nurses—the moderating role of age, seniority and the sense of stress. *Int J Occup Med Environ Health*, 33(4), 507-521. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01567>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Liu, Y., & Aunguroch, Y. (2019). Work stress, perceived social support, self-efficacy and burnout among Chinese registered nurses. *Journal of Nursing Management*, 27(7), 1445-1453. <https://doi.org/10.1111/jonm.12828>
- Markstrom, C. A., Marshall, S. K., & Tryon, R. J. (2000). Resiliency, social support, and coping in rural low-income Appalachian adolescents from two racial groups. *Journal of Adolescence*, 23(6), 693-703. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0353>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>

- Martínez-Rubio, D., Martínez-Brotons, C., Monreal-Bartolomé, A., Barceló-Soler, A., Campos, D., Pérez-Aranda, A., ... & Montero-Marín, J. (2021). Protective role of mindfulness, self-compassion and psychological flexibility on the burnout subtypes among psychology and nursing undergraduate students. *Journal of Advanced Nursing*. <https://doi.org/10.1111/jan.14870>
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Brown, P. C., Koutnik, A. P., & Fincham, F. D. (2014). School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: a hemodynamic perspective. *Stress*, *17*(1), 79-87. <https://doi.org/10.3109/10253890.2013.872618>
- Maykrantz, S. A., & Houghton, J. D. (2020). Self-leadership and stress among college students: Examining the moderating role of coping skills. *Journal of American College Health*, *68*(1), 89-96. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1515759>
- Muyan-Yılık, M., & Demir, A. (2020). A pathway towards subjective well-being for turkish university students: the roles of dispositional hope, cognitive flexibility, and coping strategies. *Journal of Happiness Studies*, *21*(6), 1945-1963. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00162-2>
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 27-35.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-hill education (UK).
- Ray, C., Lindop, J., & Gibson, S. (1982). The concept of coping. *Psychological Medicine*, *12*(2), 385-395. <https://doi.org/10.1017/S0033291700046729>
- Rende, B. (2000). Cognitive flexibility: Theory, assessment, and treatment. *Seminars in Speech and Language*, *21*(2), 121-133. <https://doi.org/10.1055/s-2000-7560>
- Rioli, L., & Savicki, V. (2010). Coping effectiveness and coping diversity under traumatic stress. *International Journal of Stress Management*, *17*(2), 97-113. <https://doi.org/10.1037/a0018041>
- Roohafza, H. R., Afshar, H., Keshteli, A. H., Mohammadi, N., Feizi, A., Taslimi, M., & Adibi, P. (2014). What's the role of perceived social support and coping styles in depression and anxiety?. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, *19*(10), 944-949.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704-718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
- Seçer, İ., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25-37. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>
- Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S. A., & Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Pajoohandeh Journal*, 18(2), 88-96.
- Spirito, A., Stark, L. J., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(4), 555-574. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/13.4.555>
- Spiro, R. J. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 441*.

- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). School burnout among Chinese high school students: the role of teacher-student relationships and personal resources. *Educational Psychology, 41*(8), 985-1002. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1917521>
- Toraman, Ç., Özdemir, H. F., Kosan, A. M. A., & Orakci, S. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction, 13*(1), 85-100.
- Tunks, E., & Bellissimo, A. (1988). Coping with the coping concept: A brief comment. *Pain, 34*(2), 171–174. [https://doi.org/10.1016/0304-3959\(88\)90162-5](https://doi.org/10.1016/0304-3959(88)90162-5)
- Ulaş, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim uygulamasının etkililiğinin karma yöntem ile incelenmesi. (Tez No. 533598) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. Praeger Publishers.
- Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. L. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education & Development, 22*(3), 388-410. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.538366>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S. ve Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 1-25.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(30), 258-267.
- Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment, 55*(3-4), 610-617. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095>



## Cognitive Flexibility and Perceived Social Support as Predictors of Coping Skill with School Burnout

Selim Gündoğan<sup>1</sup>

• **Received:** 02.03.2022 • **Accepted:** 26.08.2022 • **Published:** 02.05.2023

### Abstract

School burnout is a situation that almost every student experiences at certain times in school life. In the literature, it is noteworthy that school burnout has been examined in many ways, but the coping skill with school burnout is limited. In this context, the predictive role of cognitive flexibility and perceived social support on the coping skill with school burnout was investigated in this study. The data of the study were collected on high school students who continue their education in various high schools by explaining the purpose of the research and emphasizing that participation is voluntary. The participant group of the study consisted of 355 high school students, of which 200 (56%) were girls, and 155 (44%) were boys. The data of the study were collected with the "Scale of Coping Skill with School Burnout", "Cognitive Flexibility Scale," and "Multidimensional Scale of Perceived Social Support". Correlation and hierarchical regression analysis were used in the analysis of the data of the study. As a result of hierarchical regression analysis, it was found that cognitive flexibility and perceived social support were significant predictors of coping skills with school burnout. The results obtained in the study were discussed in the context of the literature, and suggestions were made for practitioners in the field.

**Keywords:** school burnout, coping skill with school burnout, cognitive flexibility, perceived social support

### Cited:

Gündoğan, S. (2022). Cognitive flexibility and perceived social support as predictors of coping skill with school burnout. *Pamukkale University Journal of Education*, 58, 124-145. doi: 109779.pauefd.1081577

<sup>1</sup> Asst. Prof., Niğde Ömer Halisdemir University, Department of Educational Sciences, selimgundogan@ohu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7731-8728>

## Introduction

School processes are a process that takes a certain period of each individual's life. In addition to providing individuals with knowledge and skills, the school process can also be challenging or tiring due to the responsibilities undertaken (Kılıççı, 2006). Due to the compulsory 12-year education in Turkey, the majority of individuals spend at least 12 years busy as students. When considered in this context, the school process can sometimes cause different negativities, such as fatigue, boredom, or detachment from the process. In order to examine these negative situations, the subject of school burnout, which is the form of professional burnout seen in students in recent years, both in Turkey and abroad (Aypay & Eryılmaz 2011; Gündüz et al., 2012; Salmela-Aro et al., 2008; Schaufeli et al., 2002, Walburg, 2014).

School burnout is defined as a student's exhaustion in parallel with the increasing expectations of the school and a cynical and indifferent attitude towards the school during the education process (Salmela-Aro et al., 2009). In another definition, School burnout is defined by Aypay (2011, p. 512) as “burnout syndrome caused by excessive demands of school and education in students”. It is noteworthy that school burnout is examined multidimensionally in the literature. It is seen in the studies that the relationship between school burnout and the factors that increase students' school burnout, the negative consequences of school burnout, and the concepts that play a protective role against school burnout.

Studies have shown that there are factors that increase school burnout in students. Some of these factors are; intense homework (Salmela-Aro et al., 2016; Teuber et al., 2021), irregular study habits (Seçer & Gençdoğan, 2012), intense expectations from students during exam processes (Gündoğan, 2019; Özdemir, 2015), low academic performance or low self-efficacy perception (Bilge et al., 2014). School burnout seen in students also has many negative consequences. Studies have shown that school burnout is associated with psychological problems (Collin et al., 2020; Seçer, 2015), school absenteeism (Seibert et al., 2017), and anxiety (May, 2014). In this context, school burnout can affect individuals negatively in many ways.

While it is noteworthy that the relationship between school burnout and different concepts in Turkish culture is examined in the literature, it is noteworthy that the coping dimension of this problem situation has not been adequately addressed. In experimental studies, it is noteworthy that there are studies aimed at increasing the ability of students to



overcome this situation when they experience school burnout. Ulaş (2018) found that cognitive-behavioral therapy-based psycho-education was effective in secondary school students' coping skills with school burnout. In another study, Ateş (2016) concluded that psycho-education based on solution-focused therapy reduces students' school burnout; in other words, psycho-education applied to students' coping skills with school burnout increases. These studies have shown that focusing on students' coping skills with school burnout is an important issue.

Coping is an action aimed at solving a problematic situation or alleviating the impact of that situation (Ray et al., 1982). Tunks and Bellissimo (1988) define coping as specific behavioral or cognitive actions to respond to a problem. In another similar definition, Folkman and Lazarus (1986) defined coping skills as solving the problems experienced or making efforts with cognitive and behavioral strategies to reduce the negative consequences caused by the problem situation. The common point of the definitions of coping is that there is a problem situation, and the individual is to solve this problem situation.

It is stated in the literature that there are three dimensions of coping: active, avoidant, and negative (Spirito et al., 1988). While active coping is a constructive coping strategy to solve the problem with a positive approach, an avoidant coping strategy is to wait for the solution from different places instead of focusing on the problem, while negative coping believes that it cannot solve the problem and blaming people for the problem (Bedel & Kutlu, 2018; Holahan & Moos, 1987). There is also a classification of coping strategies as functional and dysfunctional (Frydenberg, 1991). Functional coping is the individual's confronting the problem, reviewing his current potential to solve the problem, and looking for ways to overcome the problem (Riulli & Savicki, 2010). Dysfunctional coping is the individual's attitude toward avoiding the problem and expecting an external solution to the problem instead of addressing the source of the problem (Becker et al., 2022). Considering the types of coping, it can be stated that people's use of active or functional coping strategies to solve a problem enables them to find more effective solutions.

For people of all age groups, coping skills are important in solving problems faced in life (Lazarus & Folkman, 1988). Likewise, for students who continue their education life, coping with the problems encountered in the education and training process is an important skill (Maykrantz & Houghton, 2020). Students may experience both academic and psychological problems during their education (Aypay, 2011). It can be said that the ability to coping skill with school burnout, a problem that students experience academically, is an

important skill for students (Gündoğan & Seçer, 2022). In this context, active, avoidant, and negative coping (Bedel et al., 2014) or functional and dysfunctional coping types (Frydenberg, 1991), which have been suggested for coping in the literature, can also be used to coping skill with school burnout.

The coping skill with school burnout is defined as the student's ability to effectively use their current potential to overcome the symptoms of school burnout and to overcome this negative situation (Gündoğan, 2021). In addition, the coping skill with school burnout; it is also defined as “the student's ability to use their current coping skills against school burnout in order to overcome the school burnout situation they are experiencing effectively, to reduce its possible negative effects and to continue education more effectively again” (Gündoğan, 2021, p. 44). It can be stated that the concepts related to the concept of school burnout may be related to school coping skills. It is evaluated that cognitive flexibility will have an effect on the ability to cope with school burnout. The literature has concluded that cognitive flexibility has a negative relationship with school burnout (Gamble, 2019; Gan et al., 2007; Hond et al., 2020). This finding actually shows that students with good cognitive flexibility can cope with school burnout more effectively. Martinez-Rubio et al. (2021) stated that cognitive flexibility empowers students against school burnout in academic processes and assumes a protective role.

Cognitive flexibility is defined as the ability of a person to adapt to the environment in adverse situations (Canas, 2003). Cognitive flexibility is a concept related to the individual's adaptation to a new situation when faced with it or being aware of the options to produce a solution to a problem and being willing to apply the appropriate options, and seeing himself as self-sufficient (Buğa et al., 2018). When considered in this context, it can be stated that cognitive flexibility is a competency that enables individuals to cope with a problem, produce solutions, and use their coping skills effectively. As a matter of fact, it is claimed that cognitive flexibility has a positive effect on coping (Ahn et al., 2009; Muyan-Yılık & Demir, 2020). It has been suggested that cognitive flexibility positively reflects students' overcoming the problems and difficulties experienced in academic processes (Hanife, 2018; Khasawneh, 2021; Toraman et al., 2020; Vitiello et al., 2011). When considered in this context, it can be stated that cognitive flexibility will positively affect individuals' coping with school burnout during their student life.

Similar to cognitive flexibility, it is considered that perceived social support has an effect on students' ability to cope with school burnout. Previous studies concluded that social

support has a negative relationship with school burnout (Çam et al., 2014; Gündoğan, 2019; Kim et al., 2018; Kutsal & Bilge, 2012). These studies show that students with good social support experience less school burnout; in other words, they can overcome this situation more effectively.

It is claimed that perceived social support positively contributes to coping with a problem that individuals experience and that an individual with a good level of perceived social support can cope with the problem situation more effectively (Calvete & Connor-Smith, 2006; Faleel et al., 2016). Likewise, it is stated that perceived social support plays an important role in solving many problems that students experience during the school process (Garnefski & Diekstra, 1996; Yıldırım, 2006). Accordingly, it can be stated that perceived social support positively affects students' coping skills with school burnout. In addition, it has been stated in the literature that perceived social support has a positive effect on coping with psychological problems experienced by individuals (Roohafza et al., 2014) and coping with professional burnout in business life (Liu & Aunguroch, 2019; Yellice-Yüksel et al., 2011). Therefore, it can be said that social support positively affects coping with problems in school processes.

Consequently, it is noteworthy that educational processes are a process that challenges students and causes them to experience different problems. As stated before, it is noteworthy that one of the common problem situations experienced by students during the education process is school burnout. While it is seen that the concept of school burnout is examined in the literature, it is seen that the coping skill with this problem situation is limited in Turkish culture (Ateş, 2016; Gündoğan, 2021; Gündoğan & Seçer, 2022; Ulaş, 2018). Accordingly, it is thought that coping with school burnout is also an important issue, just as focusing on the solution and coping with the problem rather than the problem is an important issue when faced with a problem situation. It is thought that cognitive flexibility and perceived social support, which play an important role in coping with many problems that individuals encounter in academic, individual, or social life, also have an important role in the coping skill with school burnout. In this context, this study aims to examine whether cognitive flexibility and perceived social support have a predictive role in coping with school burnout. The sub-problems of the study are as follows:

- Is there a significant relationship between high school students coping skills with school burnout and cognitive flexibility, and perceived social support?

- Are cognitive flexibility and perceived social support significant predictors of high school students coping skills with school burnout?

### **Method**

The present study was conducted in the correlational model, one of the quantitative research methods, examining the relationship between the coping skill with school burnout, cognitive flexibility, and perceived social support. Correlational studies are studies that examine the relationship between two or more variables (Fraenkel et al., 2012).

### **Participants**

The participant group of the study consisted of high school students from different types (vocational, science, and Anatolian high schools) determined by the purposeful sampling method. In this context, 450 students from four different high schools were reached, and the study was carried out with 355 students who participated in the study. The participant group of the study consisted of 128 (36%) 9th grade, 85 (24%) 10th grade, 64 (18%) 11th grade, and 78 (22%) 12th grade and aged 14 years. It consists of a total of 355 high school students, of which 200 (56%) are female, and 155 (44%) are male, ranging in age from 18 to 18. Of the students participating in the study, 111 continue their vocational, 90 science, and 154 Anatolian high school education.

### **Data Collection Tools**

#### ***Personal information form***

The personal information form prepared by the researcher was used to determine the age, gender, class level, and school types of the students participating in the research.

#### ***The Coping with School Burnout Scale***

It was developed by Gündoğan (2021) on high school students in order to measure students' coping skills with school burnout. The scale is a Likert-type measurement tool with 3 factors and 21 items, which explains 44.04% of the total variance. The scale consists of three sub-dimensions: avoidant (passive) coping, active (functional) coping, and emotional (dysfunctional) coping. In contrast, avoidant and emotional coping sub-dimensions measure dysfunctional coping, and active coping sub-dimensions measure functional coping skills. Each dimension is evaluated within itself, and the scale's total score is not taken. The internal consistency coefficient of the scale was .86, .70, and .74 for each dimension, respectively; the two half reliability were found as .82, .71, and .75. The CFA result of the

scale had good concordance values ( $X^2/df = 1.92$ , AGFI=.88, GFI=.91, CFI=.92, RMSEA=.05, SRMR=.05; Gündoğan, 2021). In this study, the internal consistency coefficients for the sub-dimensions of the scale were found to be .80, .72, and .76, respectively, and .73 for the whole scale.

### ***Cognitive Flexibility Scale***

It is a one-dimensional and 12-item Likert-type measurement tool developed by Martin and Rubin (1995) to measure cognitive flexibility. The adaptation of the scale to Turkish culture was made by Çelikkaleli (2014) on high school students. As a result of the adaptation study to Turkish culture, the form of the scale consisting of 11 items and one dimension gave a better fit (Çelikkaleli, 2014). The two-half reliability of the scale was .77, the test-retest reliability was .98, and the internal consistency coefficient was .74. The fit values were also good ( $X^2/df = 1.93$ , RMSEA=.059, NFI=.85, CFI=.92, IFI=.92, GFI=.95, AGFI=.92; Çelikkaleli, 2014). In this study, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .74.

### ***The Multidimensional Perceived Social Support Scale (MPSS)***

The MPSS was developed by Zimet et al. (1988) to determine individuals' perceived social support levels. The adaptation of the scale to Turkish culture was made by Eker, Arkar, and Yıldız (2001). The scale is a Likert-type measurement tool consisting of 3 dimensions and 12 items in the form of perceived social support from family, friends, and private individuals. As a result of the adaptation study, the internal consistency coefficients of the scale were .89 for the whole scale; for the sub-dimensions, it was found as .85, .80, and .82, respectively (Eker et al., 2001). In this study, the internal consistency coefficients for the sub-dimensions of the scale were found to be .74, .71, and .73, respectively, and .89 for the whole scale.

### **Procedure**

First of all, before starting the study, ethics committee approval was obtained from the ethics committee (Niğde Ömer Halisdemir University Ethics Committee decision dated 07/09/2021 and numbered 2021/13-06). Then, data collection permissions were obtained from the provincial directorate of national education. In the next step, the study was carried out on high school students who continue their education in three different high schools: vocational, science, and Anatolian. The data of the study were collected face-to-face in the first semester of the 2021-2022 academic year by the researcher himself in November by

entering the classrooms and explaining the purpose of the study to the participant group, stating that the participation was voluntary. Parent consent forms were obtained from the families of the students participating in the study. Analyzes were carried out with the data set of 355 people who filled the scales sincerely and completely from the high school students who participated in the study.

### **Data Analysis**

The data of the research were analyzed with the SPSS 22.0 program. Correlation and hierarchical regression analysis were used in the analysis of the data of the study. In determining the normal distribution of the study's data, it was taken as a criterion that the kurtosis and skewness coefficient values take a value between -1 and +1 (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). In this context, skewness and kurtosis values for all variables of the study were found to be between -1 and +1. Thus, it was concluded that the data showed a normal distribution. Before the hierarchical regression analysis, the assumptions of “covariance, linearity, extreme values, independence of errors, multicollinearity, and singularity” were checked (Pallant, 2013). In this context, Durbin Watson and VIF values were examined, and the criterion of having a relationship of less than .90 between binary variables was taken into account in order to avoid multicollinearity problems (Pallant, 2013). Durbin Watson found .22, 1.88, and .91, and VIF as 1.07. The results showed that the regression analysis prerequisites were met (Pallant, 2013). In addition, extreme values were examined, and it was seen that there were no extreme values. Hierarchical regression analysis was carried out in two steps. In the first step, the cognitive flexibility variable, which is predicted to have less predictive power, and the perceived social support variable in the second step were included in the analysis.

### **Results**

This section includes descriptive statistics and the correlation analysis of the relationships between coping with school burnout, cognitive flexibility, and perceived social support; the hierarchical regression analysis of cognitive flexibility and perceived social support predicting the coping skill with school burnout are included.

**Table 1***Descriptive Statistics*

	Mean	SD	Min.	Max.	Skew.	Kurt.
AVCSB	22.80	5.70	13.00	45.00	.83	.73
ACSB	12.72	3.02	5.00	20.00	.08	-.32
ECSB	7.01	2.25	3.00	12.00	.26	-.52
CF	46.27	8.09	24.00	64.00	-.19	-.36
PSSSP	17.37	7.63	4	28	-.18	-.58
PSSFA	19.09	6.65	4	28	-.38	-.73
PSSF	17.12	6.92	4	28	-.17	-.93

(AVCSB=Avoid Coping with School Burnout, ACSB=Active Coping with School Burnout, ECSB=Emotional Coping with School Burnout, CF=Cognitive Flexibility, PSSSP=Perceived Social Support from a Special Person, PSSFA=Perceived Social Support from Family, PSSF=Perceived Social Support from Friend)

When Table 1 is examined, the average of the avoidant coping sub-dimension of the students' coping with school burnout was 22.80, the average of the active coping sub-dimension was 12.72, and the mean of emotional coping was 7.01; cognitive flexibility mean was 46.27; The mean of perceived social support from a special person was 17.37, the mean of perceived social support from family was 19.09, and the mean of perceived social support from friends was 17.17. In addition, it is noteworthy that all variables' skewness and kurtosis values are between -1 and +1. Therefore, it is seen that the distribution of the data shows a normal distribution (Hair et al., 2010).

**Table 2***Correlation Analysis*

	1	2	3	4	5	6	7
1. AVCSB	-						
2. ACSB	-.02	-					
3. ECSB	.25**	-.01	-				
4. CF	-.22**	.28**	-.24**	-			
5. PSSSP	-.18**	.09	-.23**	.18**	-		
6. PSSFA	-.40**	.22**	-.22**	.20**	.34**	-	
7. PSSF	-.20**	.24**	-.28**	.21**	.52**	.40**	-

\*\* $p < .01$

When Table-2 is examined, there is a negative relationship between cognitive flexibility and the avoidance coping sub-dimension ( $r = -.22, p < .01$ ) and the emotional coping sub-dimension ( $r = -.24, p < .01$ ) of the coping skill with school burnout. Also, there is a positive correlation with the active coping sub-dimension ( $r = .28, p < .01$ ). There is a negative relationship between perceived social support from a special person and the avoidance coping sub-dimension ( $r = -.18, p < .01$ ) and emotional coping sub-dimension ( $r = -.23, p < .01$ ) of the coping skill with school burnout. Also, there was no significant relationship between the active coping sub-dimension ( $r = .09, p > .01$ ). There is a negative correlation between perceived social support from family and the avoidant coping sub-dimension ( $r = -.40, p < .01$ ) and emotional coping sub-dimension ( $r = -.22, p < .01$ ) of coping skill with school burnout. Also, there is a positive correlation with the active coping sub-dimension ( $r = .22, p < .01$ ). There is a negative correlation between perceived social support from friends and the avoidant coping sub-dimension ( $r = -.20, p < .01$ ) and emotional coping sub-dimension ( $r = -.28, p < .01$ ) of coping skill with school burnout. Also, there is a positive correlation with the active coping sub-dimension ( $r = .24, p < .01$ ). Thus these bilateral relations are less than .90, it can be stated that there is no multicollinearity problem (Pallant, 2013).



**Table 3***Hierarchical Regression Analysis Results*

Model	Predictor	AVCSB			ACSB			ECSB		
		<i>B</i>	<i>SE<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE<sub>B</sub></i>	$\beta$
1	Constant	30.09	1.72		7.98	.89		10.08	.68	
	CF	-.16	.04	-.22***	.10	.02	.28***	-.07	.01	-.24***
		$R^2=.05^{***}$			$R^2=.08^{***}$			$R^2=.06^{***}$		
		$F_{(1-353)}=18.62$			$F_{(1-353)}=28.91$			$F_{(1-353)}=21.05$		
2	Constant	33.79	1.69		6.96	.92		11.15	.69	
	CF	-.10	.04	-.15**	.09	.02	.23***	-.05	.01	-.17**
	PSSSP	-.02	.04	-.02	-.04	.02	-.10	-.03	.02	-.08
	PSSFA	-.29	.05	-.34***	.06	.03	.13*	-.03	.02	-.09*
	PSSF	-.02	.05	-.02	.08	.03	.18**	-.05	.02	-.17**
		$R^2=.18^{***}$			$R^2=.13^{***}$			$R^2=.13^{***}$		
	$R^2_{(change)}=.13$			$R^2_{(change)}=.05$			$R^2_{(change)}=.07$			
	$F_{(4-350)}=18.56$			$F_{(4-350)}=12.63$			$F_{(4-350)}=12.47$			

\*\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$  (*SH*= Standard Error)

When Table 3 is examined, it is seen that both models are significant as a result of the hierarchical regression analysis. It is seen that the cognitive flexibility included in the model in the first step is a significant predictor of the avoidance coping sub-dimension of the coping skill with school burnout ( $R^2=.05$ ,  $\beta=-.22$ ,  $p<.001$ ). In the second step, with the inclusion of the sub-dimensions of perceived social support in the model, it is seen that cognitive flexibility and perceived social support explain 18% of the variance in the avoidance coping sub-dimension of coping with school burnout ( $B=33.79$ ,  $p<.001$ ). While the control variable cognitive flexibility explained 5% of the variance in the model, the

variance explained by adding the sub-dimensions of perceived social support increased by 13% to 18%. When the contribution of the predictor variables to the model is examined, cognitive flexibility ( $\beta=-.15, p<.01$ ) and perceived social support from the family ( $\beta=-.34, p<.001$ ) is a negative and significant predictor of the avoidance coping sub-dimension of coping with school burnout. It is seen that perceived social support from a special person ( $\beta=-.02, p>.05$ ) and perceived social support from a friend ( $\beta=.02, p>.05$ ) are not significant predictors.

When Table 3 is examined, it is seen that the cognitive flexibility included in the model in the first step is a significant predictor of the active coping sub-dimension of coping skills with school burnout ( $R^2=.08, \beta=.28, p<.001$ ). In the second step, with the inclusion of the sub-dimensions of perceived social support in the model, it is seen that cognitive flexibility and perceived social support explain 13% of the variance in the active coping sub-dimension of coping with school burnout ( $B=6.96, p<.001$ ). While the control variable cognitive flexibility explained 8% of the variance in the model, the variance explained by adding the sub-dimensions of perceived social support increased by 5% to 13%. When the contribution of the predictor variables to the model is examined, cognitive flexibility ( $\beta=.23, p<.001$ ), perceived social support from family ( $\beta=.13, p<.05$ ), and perceived social support from friends ( $\beta=.18, p<.01$ ) is a positive and significant predictor of the active coping sub-dimension of coping with school burnout. The perceived social support from a special person ( $\beta=-.10, p>.05$ ) is not a significant predictor.

When Table-3 is examined, it is seen that the cognitive flexibility included in the model in the first step is a significant predictor of the emotional coping sub-dimension of the coping skill with school burnout ( $R^2=.06, B=10.08, p<.001$ ). In the second step, with the inclusion of the sub-dimensions of perceived social support in the model, it is seen that cognitive flexibility and perceived social support explain 13% of the variance in the emotional coping sub-dimension of coping with school burnout ( $B=11.15, p<.001$ ). While the control variable, cognitive flexibility, explained 6% of the variance in the model, the variance explained by adding the sub-dimensions of perceived social support increased by 7% to 13%. When the contribution of the predictor variables to the model is examined, cognitive flexibility ( $\beta=-.17, p<.01$ ), perceived social support from family ( $\beta=-.09, p<.05$ ), and perceived social support from friends ( $\beta=-.17, p<.05$ ) is a negative and significant predictor of the emotional coping sub-dimension of coping with school burnout. The perceived social support from a special person ( $\beta=-.08, p>.05$ ) is not a significant predictor.

### Discussion

School burnout has been the subject of research in recent years. While it draws attention that the concepts related to school burnout are discussed in the studies, it is noteworthy that the issue of coping with school burnout is limited. In this context, the predictive role of cognitive flexibility and perceived social support, which are thought to have an effect on coping skills with school burnout, were examined in this study. The study concluded that cognitive flexibility and perceived social support were significant predictors of coping skills with school burnout.

In the present study, it was concluded that cognitive flexibility has a negative effect on the coping skill with school burnout, which is a dysfunctional coping style, on avoidant and emotional coping. It has been concluded that cognitive flexibility positively affects coping with school burnout and the active coping method, which is functional. The result shows that students with good cognitive flexibility cope with school burnout more effectively and can overcome school burnout more easily. It shows that students with low cognitive flexibility mostly choose ineffective solutions.

The literature has stated that cognitive flexibility positively affects individuals' ability to cope with a problem (Ahn et al., 2009; Muyan-Yılık & Demir, 2020). In addition, theoretical knowledge about cognitive flexibility suggests that individuals' good levels of cognitive flexibility positively affect overcoming a problem situation (Boger-Mehall, 1996; Rende, 2000; Spiro, 1988). In previous studies, results reveal the relationship between cognitive flexibility and coping. Asıcı and Sarı (2021) found that cognitive flexibility had a positive effect on active coping and a negative effect on negative coping in high school students. Soltani et al. (2013), in their study on Persian university students, found that cognitive flexibility had a positive predictive role on coping skills. Kruczek, Basińska, and Janicka (2020) concluded in their research on nurses that cognitive flexibility is associated with coping and positively affects coping. Bedel and Ulubey (2015) found that cognitive flexibility predicted avoidant and negative coping negatively and active coping positively in Turkish adolescents. In addition, previous studies have found that cognitive flexibility is negatively associated with school burnout, and students with good cognitive flexibility experience less school burnout (Gan et al., 2007; Gamble, 2019; Hond et al., 2020). Consequently, it can be stated that the results of the studies dealing with the relationship between cognitive flexibility and coping and between cognitive flexibility and school burnout support the conclusion reached in the current study.

In Vaux's (1988) theory of social support, it is stated that social support has a positive contribution to the individual in overcoming the situation when faced with a challenging situation. In the current study, the effect of perceived social support on high school students' coping with school burnout was investigated. In the study, it was concluded that perceived social support had a negative effect on the coping skill with school burnout, which is a dysfunctional coping style, on avoidant and emotional coping. In addition, it was concluded that perceived social support has a positive effect on the coping skill with school burnout and the active coping method, which is functional. It has been found that the perceived social support dimension, especially the perceived social support from the family, is more effective in the ability of students to cope with school burnout. The result of this study shows that perceived social support positively affects students' coping with school burnout. In other words, it can be stated that perceived social support makes an important contribution to students' ability to find solutions to overcoming school burnout and to solve problem more effectively.

In previous studies, it was found that there is a negative relationship between perceived social support and school burnout (Çam et al., 2014; Gündoğan, 2019; Kim et al., 2018; Kutsal & Bilge, 2012). These results support the result of the present study. In addition, previous studies have found that perceived social support has an effect on individuals' coping skills. For example, Markstrom et al. (2000) conducted a study on African and American adolescents and found that social support was associated with adolescents' coping skills, and adolescents with good social support also had good coping skills. Bedel and Kutlu (2018) found that perceived social support in Turkish secondary school students positively predicted active coping and negatively predicted avoidant coping. Bal et al. (2003) found that social support positively affects well-being and coping with stressful events in adolescents aged 12-18 years. Consequently, the results of the research dealing with the relationship between social support and coping support are the result of the current study.

The study concluded that cognitive flexibility and perceived social support positively affected students' ability to cope effectively with school burnout. According to the study results, it can be stated that the social support to be provided to the students from the family, the teacher, and the close environment will have an important role in overcoming school burnout. In this context, it is suggested that educators and families should be made to feel that they are with them to provide the necessary support to students with school burnout.

According to the study results, it can be argued that school counselors and teachers have important roles in increasing students' cognitive flexibility. It can be said that these roles are to conduct interviews with students inside or outside the classroom by teachers and psychological counselors, to monitor both the academic and mental status of students outside of school, and to increase family and school cooperation. In addition, it can be suggested that awareness activities be carried out to increase the cognitive flexibility levels of students with school burnout are important, and those group activities should be planned in this context. It can be aimed to carry out activities to increase the level of cognitive flexibility of the students in question by choosing students with low cognitive flexibility as the target group in the group studies to be carried out. For researchers, it can be suggested that the issue of coping with school burnout should be handled in experimental studies, and in this context, psycho-educational studies should be conducted to increase the skills of coping with school burnout. In addition, considering that the issue of coping with school burnout has not been adequately addressed in the literature, in new studies, it can be suggested that students' coping skills with school burnout should be addressed and researched using quantitative, qualitative, or mixed methods.

The present study also has certain limitations. The first limitation is that the data of the study were collected in a cross-sectional manner at one time. The changes in students' coping skills with school burnout over time can also be examined by conducting new studies longitudinally. The second limitation is that the participant group consisted of only high school students. Considering that school burnout is a situation seen in students at all levels, this limitation can be overcome by including students who continue their education at different levels in new studies. Another limitation of the study is that the data were collected only with self-report scales. New researchers can reduce this limitation by conducting the process with qualitative data collection methods or mixed methods research.

**Ethical Approval:** *This research was conducted with the permission of the Niğde Ömer Halisdemir University ethics committee with the decision no 2021/13-06 dated 07/09/2021*

**Conflict Interest:** *The author declares no conflict of interest.*

### References

Ahn, A. J., Kim, B. S. K., & Park, Y. S. (2009). Asian cultural values gap, cognitive flexibility, coping strategies, and parent-child conflicts among Korean

- Americans. *Asian American Journal of Psychology*, 1, 29-44. <https://doi.org/10.1037/1948-1985.S.1.29>
- Asıcı, E. & Sarı, H. İ. (2021). The mediating role of coping strategies in the relationship between cognitive flexibility and well-being. *International Journal of Scholars in Education*, 4(1), 38-56. <https://doi.org/10.52134/ueader.889204>
- Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 27-34. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i4.1254>
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.
- Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P., & Debourdeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 27(12), 1377-1395. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.06.002>
- Becker, J., Derra, N. D., Regal, C., & Kühlmann, T. M. (2022). Mitigating the negative consequences of ICT use: The moderating effect of active-functional and dysfunctional coping. *Journal of Decision Systems*, 31(4), 374-406. <https://doi.org/10.1080/12460125.2021.1901337>
- Bedel, A., & Kutlu, A. (2018). Başa çıkma stratejilerinin algılanan sosyal desteğe göre incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 107-122. <https://doi.org/10.29029/busbed.378121>
- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300. <https://doi.org/10.17755/esosder.91623>
- Bedel, A., Işık, E., & Hamarta, E. (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3501>
- Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M., & Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1728.

- Boger-Mehall, S. R. (1996). Cognitive flexibility theory: Implications for teaching and teacher education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 991-993). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F., & Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/10615800500472963>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Collin, V., O'Selmo, E., & Whitehead, P. (2020). Stress, psychological distress, burnout and perfectionism in UK dental students. *British Dental Journal*, 229(9), 605-614. <https://doi.org/10.1038/s41415-020-2281-4>
- Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-314
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176) 339-346.
- Eker, D., Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Faleel, S. F., Tam, C. L., Lee, T. H., Har, W. M., & Foo, Y. C. (2012). Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 6(1), 1-7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1071358>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(2), 107-113. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.2.107>

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 8). New York: McGraw-Hill.
- Frydenberg, E. (1991). Adolescent coping styles and strategies: Is there functional and dysfunctional coping?. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 1*, 35-42. <https://doi.org/10.1017/S1037291100002351>
- Gamble, M. A. (2019). *The New Majority: Psychological Flexibility as a Moderator of the Impact of Employment on Academic Performance and Burnout in College Students*. University of Louisiana at Lafayette.
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: an international journal, 35*(8), 1087-1098. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.8.1087>
- Garnefski, N., & Diekstra, R. F. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 35*(12), 1657-1664. <https://doi.org/10.1097/00004583-199612000-00018>
- Gündoğan, S. (2019). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin sosyal destek ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 25-49. <https://doi.org/10.26466/opus.552366>
- Gündoğan, S. (2021). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa ııkma becerileri üzerine bir model testi: Karma yöntem araştırması (Tez No. 674215) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğan, S., & Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa ııkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 14*(3), 331-339. <https://doi.org/10.18863/pgy.1025335>
- Gündüz, B., ıapri, B., & Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 38-55.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Educational International.
- Hanife, E. A. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(77), 105-128. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.77.6>



- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 946–955. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.946>
- Hong, M. H., Kim, S. Y., & Hee, K. S. (2020). Multi-mediated effects of Cognitive Flexibility and Social Anxiety in the Relationship Between Evaluative Concerns Perfectionism and Academic Burnout of College Students. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 10(2), 161-192. <https://doi.org/2010.34226/gcl.2020.10.2.161>
- Khasawneh, M. A. S. (2021). Cognitive Flexibility of students with learning disabilities in English language and its relationship to some variables. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 49-56. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.4003>
- Kılıççı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı* (5. bas.). Anı Yayıncılık.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127-134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Kruczek, A., Basińska, M. A., & Janicka, M. (2020). Cognitive flexibility and flexibility in coping in nurses—the moderating role of age, seniority and the sense of stress. *Int J Occup Med Environ Health*, 33(4), 507-521. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01567>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Liu, Y., & Aungsuroch, Y. (2019). Work stress, perceived social support, self-efficacy and burnout among Chinese registered nurses. *Journal of Nursing Management*, 27(7), 1445-1453. <https://doi.org/10.1111/jonm.12828>
- Markstrom, C. A., Marshall, S. K., & Tryon, R. J. (2000). Resiliency, social support, and coping in rural low-income Appalachian adolescents from two racial groups. *Journal of Adolescence*, 23(6), 693-703. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0353>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Martínez-Rubio, D., Martínez-Brotons, C., Monreal-Bartolomé, A., Barceló-Soler, A., Campos, D., Pérez-Aranda, A., ... & Montero-Marín, J. (2021). Protective role of mindfulness, self-compassion and psychological flexibility on the burnout subtypes

- among psychology and nursing undergraduate students. *Journal of Advanced Nursing*. <https://doi.org/10.1111/jan.14870>
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Brown, P. C., Koutnik, A. P., & Fincham, F. D. (2014). School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: a hemodynamic perspective. *Stress, 17*(1), 79-87. <https://doi.org/10.3109/10253890.2013.872618>
- Maykrantz, S. A., & Houghton, J. D. (2020). Self-leadership and stress among college students: Examining the moderating role of coping skills. *Journal of American College Health, 68*(1), 89-96. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1515759>
- Muyan-Yılık, M., & Demir, A. (2020). A pathway towards subjective well-being for Turkish university students: the roles of dispositional hope, cognitive flexibility, and coping strategies. *Journal of Happiness Studies, 21*(6), 1945-1963. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00162-2>
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 27-35.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-hill education (UK).
- Ray, C., Lindop, J., & Gibson, S. (1982). The concept of coping. *Psychological Medicine, 12*(2), 385-395. <https://doi.org/10.1017/S0033291700046729>
- Rende, B. (2000). Cognitive flexibility: Theory, assessment, and treatment. *Seminars in Speech and Language, 21*(2), 121-133. <https://doi.org/10.1055/s-2000-7560>
- Riulli, L., & Savicki, V. (2010). Coping effectiveness and coping diversity under traumatic stress. *International Journal of Stress Management, 17*(2), 97-113. <https://doi.org/10.1037/a0018041>
- Roohafza, H. R., Afshar, H., Keshteli, A. H., Mohammadi, N., Feizi, A., Taslimi, M., & Adibi, P. (2014). What's the role of perceived social support and coping styles in depression and anxiety?. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences, 19*(10), 944-949.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 663-689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(6), 704-718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(1), 81-99.
- Seçer, İ., & Gundogan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education, 1*(2), 25-37. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences, 60*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>
- Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S. A., & Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Pajoohandeh Journal, 18*(2), 88-96.
- Spirito, A., Stark, L. J., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology, 13*(4), 555-574. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/13.4.555>
- Spiro, R. J. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 441*.
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). School burnout among Chinese high school students: the role of teacher-student relationships and personal

- Toraman, ., zdemir, H. F., Kosan, A. M. A., & Orakci, S. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 13(1), 85-100.
- Tunks, E., & Bellissimo, A. (1988). Coping with the coping concept: A brief comment. *Pain*, 34(2), 171–174. [https://doi.org/10.1016/0304-3959\(88\)90162-5](https://doi.org/10.1016/0304-3959(88)90162-5)
- Ulaş, S. (2018). Ortaokul ğrencilerinde okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim uygulamasının etkililiğinin karma yöntem ile incelenmesi. (Tez No. 533598) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yksekğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. Praeger Publishers.
- Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. L. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education & Development*, 22(3), 388-410. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.538366>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 1-25.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258-267.
- Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 55(3-4), 610-617. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095>.